

Latvijas Universitāte

Pedagoģijas un psiholoģijas institūts

Ar rokraksta tiesībām

Indra Odiņa

**Skolotāju sociālo prasmju pilnveide profesionālās
tālākizglītības procesā**

Promocijas darbs

**Pedagoģijas doktora zinātniskā grāda iegūšanai
pieaugušo pedagoģijā**

Zinātniskā vadītāja: prof. Dr.paed. Dainuvīte Blūma

Rīga

2004

Saturs

Ievads	3
1. Skolotāju sociālās prasmes	16
1.1. Sociālās spējas, sociālās prasmes un sociālā kompetence	16
1.2. Skolotāju sociālo prasmju klasifikācija	20
1.3. Skolotāju sociālo prasmju diagnosticēšanas kritēriji	25
2. Skolotāju sociālo prasmju pilnveide tālākizglītības kursu laikā	31
2.1. Skolotāju tālākizglītības kursu organizācijas pamatprincipi	31
2.2. Pārmaiņu jēdziens skolotāju tālākizglītībā	35
2.3. Skolotāju sociālo prasmju pilnveides metodika	42
2.3.1. Skolotāju sociālo prasmju pilnveides posmi	42
2.3.2. Skolotāju sociālo prasmju pilnveides vide	47
2.3.3. Pētījumi par sociālo prasmju pilnveidi	58
3. Pētījuma metodoloģija.....	63
3.1. Pētījuma struktūra	63
3.2. Pētījuma metodes izvēles pamatojums	68
3.3. Līdzdalības darbības pētījuma instrumenti	75
3.4. Datu vākšanas metodes, rezultātu ticamība	84
4. Līdzdalības darbības pētījums skolotāju sociālo prasmju pilnveidē ...	90
4.1. Līdzdalības darbības pētījuma dalībnieki	90
4.2. Līdzdalības darbības pētījums un iegūto datu interpretācija	98
Secinājumi	151
Literatūras saraksts	157
Pielikumi	167
1. pielikums. Anketas	
2. pielikums. Izvērtējuma lapas	
3. pielikums. Darba lapas	
4. pielikums. Vērošanas lapas	

Ievads

20.gadsimtā ir notikušas būtiskas pārmaiņas daudzās profesijās un to apgūšanas procesā. Līdz ar to var teikt, ka aktuāls kļūst izglītības jautājums, kas radījis arī izglītības nozīmes pieaugumu sabiedrībā. Pieaugot izglītības nozīmei, aktuāli kļūst arī skolotāju izglītības jautājumi.

21.gadsimtā skolotāju izglītībā turpinās jau iepriekš sāktās reformas, tomēr sabiedrībā un izglītībā notiekošie procesi prasa atklātību. Šodien jāatzīst, ka ne tikai tehnoloģiju uzplaukums, bet arī sociālās pārmaiņas būtiski ietekmē norises skolotāju izglītībā. Līdz ar to var prognozēt, ka līdzšinējās sociālās tradīcijas var izrādīties šķērslis tehnoloģijas jaunievedumu izmantošanai izglītībā vispār un pedagogu izglītībā it īpaši.

Tā kā pašreiz skola bieži ir vienīgā socializēšanās vieta bērniem, par aktuālu jautājumu skolotāju sagatavošanā kļūst ne tikai profesionālo zināšanu apguve, bet arī skolotāju sociālo prasmju pilnveides sekmēšana. Skolotājs, pirmkārt, ir audzinātājs un tikai tad priekšmeta pasniedzējs. Tas nozīmē, ka skolotājs ir ne tikai paraugs sociālo attiecību veidošanā, bet arī situāciju radīšanā, lai sociālās prasmes varētu veidot skolēni. Tādējādi svarīgi ir kādas un kā sociālās prasmes demonstrē skolotājs.

Mācīšana un mācīšanās parasti notiek sadarbojoties: skolotājs sadarbojas ar klasi (ar atsevišķiem tās indivīdiem un visu grupu), skolēni sadarbojas viens ar otru. Līdz ar to sociālā uzvedība kļūst par nozīmīgu mācību faktoru. Pedagoģiskā pieredze liecina, ja skolotāji labāk izprotot savu skolēnu rīcību un protot analizēt paši savu uzvedību, viņi labāk spēj nodrošināt optimālus mācību un audzināšanas apstākļus audzēkņiem.

Pašreizējā situācija sabiedrībā liecina, ka liela daļa cilvēku nezina, kā analizēt savu sociālo pieredzi un kā izkopt savas sociālās prasmes. Formālā izglītībā šī joma nav prioritāte. Skolām ideālā variantā būtu jābūt vietām, kur gan skolotāji, gan skolēni apzinātos savu lomu sadarbībā, mācītos analizēt savu rīcību. Taču sabiedrības izpratne par sociālo prasmju nozīmīgumu ir nepietiekama, nav skaidrības par to, kā situācija uzlabotos, ja šīs prasmes būtu apgūtas. Cilvēka attīstību un sasniegumus būtiski ietekmē viņa māka izmantot gadījumam atbilstošas sociālās prasmes, veidojot pozitīvas savstarpējās attiecības ģimenē, skolā, darbā.

Kā liecina tālākizglītības kursu programmu analīze, skolotāji netiek iepazīstināti ar sociālo prasmju jautājumiem, un, izņemot elementāras zināšanas par pieklājīgām uzvedības pamatnormām, viņiem bieži vien ir ierobežota izpratne par minētajām prasmēm. Līdz ar to problemātiska ir šo prasmju mācīšana un apguve skolēniem. Lai skolēni varētu veiksmīgi socializēties, strādāt grupā un iegūt zināšanas, viņiem ir jāpārvalda noteiktas sociālās prasmes, tas nozīmē, ka tieši skolotāju demonstrētās sociālās prasmes atdarina skolēni. Tāpēc ir svarīga skolotāju sociālo prasmju kvalitāte un to demonstrēšanas veids.

Izvērtējot pedagogu vajadzības, atklājās, ka daudzi skolotāji nav ieguvuši nekādu izglītību par to, kādi mācību paņēmieni būtu izmantojami, lai dotu skolēniem iespēju attīstīt sociālās prasmes. Tādējādi par aktuālu jautājumu kļūst izpēte – kuras sociālās prasmes ir visbūtiskākās skolotājiem un kā tas var pilnveidot tālākizglītības kursus.

Minētais faktors noteica **pētījuma praktisko aktualitāti** – izstrādāt skolotāju sociālo prasmju pilnveides diagnosticēšanas kritērijus un izpētīt kādi faktori veicina skolotāju sociālo prasmju pilnveidi.

Problēmas teorētiskā aktualitāte. Sociālo prasmju nozīme ir pētīta vismaz 30 pētījumos. Par audzēkņu sociālā atbalsta sistēmu rakstījis D. Džonsons, R. Džonsons, E. Džonsone Holubeka (Johnson, Johnson, Johnson Holubec 1993, 1994), D. Džonsons, R. Džonsons (1990), B. Koena, E. Koena (Cohen, Cohen 1991), S. Koena un T. Vilisa (Cohen, Willis 1985), J. Bonoma (Bonoma 1974), L. Šērmans (Sherman 1991); par atšķirību izpratni starp audzēkņiem un pedagogiem D. Džonsons, R. Džonsons (1985, 1972), R. Slavins (Slavin 1991), N. Vebs (Webb 1980), E. Bērsteina, A. Makrajs (Burnstein, McRae 1962), S. Svings, P. Petersons (Swing, Peterson 1982), S. Hūpere, M. Hanafins (Hooper, Hannafin 1988), S. Jagere (Yager 1985), R. Felders (Felder 1997); par pozitīvas atmosfēras lomu sadarbības modelēšanā un praktizēšanā M. Doičs (Deutsch 1975, 1985), P. Brīns (Breen 1981), L. Houstona (Houston 1991), K. Sendbergs (Sandberg 1995), Dž. Kūpers (Cooper 1984), D. Džonsons, R. Džonsons, E. Holubeks (1984), D. Džonsons, R. Džonsons (1985, 1987, 1990), par sabiedrības veidošanu V. Tinto (Tinto 1997), Dž. Bīns (Bean 1996), R. Felders (1997), R. Slavins (1991). Minētie autori ir pētījuši sociālo prasmju pilnveides iespējas skolēniem, bet ne skolotājiem.

Neraugoties uz problēmas aktualitāti, Latvijā tā praktiski nav pētīta. Atsevišķi autori šiem jautājumiem pievēršas tikai netieši. Pagaidām uzmanība ir tikusi pievērsta tam, kā:

- 1) skolotāja un skolēna kontaktēšanās un mijiedarbības rezultātā veidojas un nostiprinās skolēna vērtības, jo mājās arvien biežāk audzinātāja lomu veic televīzija, video un datorspēles (Līdaka 1999, 21);
- 2) skolotājs ir orientēts vairāk uz mācību priekšmetu, mācību metožu, satura, darba formu izvēli, bet ne uz personību, kā arī problēmu cēloņus meklē skolēnos, izglītības sistēmā, sabiedrībā, un salīdzinoši maza daļa skolotāju apzinās, ka jāsāk ar sevi – pašattīstību (Lasmane 1998, 7);
- 3) arī skolēni pedagogus vērtē pēc tā, ko viņi iemāca, uzskata, ka skolotāja un audzēkņu sadarbība ir nepieciešama, bet ikdienā tā nav bieži sastopama. Sadarbība skolēnu izpratnē ir saistīta ar cieņu vienam pret otru un skolēna līdztiesības atzīšanu, tomēr, kaut arī skolotāju attieksme pret audzēkņiem pamatā ir labvēlīga, nereti pedagogi izraisa arī baiļu un atkarības izjūtu, kas rada priekšstatu, ka skolotājs skolēnu neizprot (Lasmane 1998, 180);
- 4) augstskolās dominējošā studiju procesa organizēšanas forma ir lekcija un studentu loma ir pasīva (Dambe 1998, 111);
- 5) ir nepieciešams kvalitatīvi pilnveidot mācību procesu pedagogiskajās augstskolās: gan mācību saturu, gan studiju organizācijas formas un metodes (Dambe 1998, 111). Ja mācībās dominēs humānistiskās tendences, tad arī topošie pedagogi būs spējīgi adaptēt un īstenot praksē humānizglītības vērtības (Kacapa 1999, 28);
- 6) J. Rozenblats (Rozenblats 1998, 101) izvirza problēmu turpmākiem pētījumiem – nevar būt laba izglītība, laba skola, ja nav atbilstoši sagatavotu skolotāju. Bet galvenais ir radīt nepieciešamos apstākļus pedagogisko darbinieku tālākizglītībai, sekmēt domāšanas veida un attieksmju pret darbu un audzēkņi maiņu reformu procesā.

Latvijā ir veikts tikai viens pētījums par skolēnu sociālo prasmju veidošanos, tomēr neviens pētījums nav veikts par skolotāju sociālo prasmju pilnveidi. Līdz ar to var piekrist R. Andersonei un secināt, ka sociālo prasmju apguve skolās netiek apzināti vadīta un organizēta. Uzmanība pamatā tiek veltīta mācību prasmju apguvei (Andersone 2001, 74).

Tādejādi, aktualizējot skolotāju sociālo prasmju pilnveidi, par būtiskiem kļūst jautājumi:

- kādas sociālās prasmes skolotāji pārvalda;
- kādā līmenī skolotāji šīs prasmes pārvalda;
- kā pilnveidot un nostiprināt skolotāju sociālās prasmes;
- kā skolotājiem iespējams pilnveidot savas sociālās prasmes tālākizglītības procesā.

Sistematizējot šos jautājumus, tika noteiktas 2 būtiskas problēmas, kuru atrisināšana varētu sekmēt skolotāju sociālo prasmju pilnveides iespējas tālākizglītības kursos.

1.problēma. Jaunajai izglītības paradigmai Latvijā nav atbilstošu skolotāju izglītības dokumentu, kuros būtu definētas sociālās prasmes. Tādejādi nevar sagaidīt, lai skolotājs attīstītu skolēnu sociālās prasmes, ja viņam nav skaidrības, kas tās ir. Pedagoģiskajā literatūrā minētie prasmju definējumi ir ļoti vispārīgi, tie nav izklāstīti skolotājam praktiķim saprotamā valodā. Daudzos gadījumos tiek pieņemts, ka sociālās prasmes vienkārši ir, tuvāk tās neskaidrojot.

2.problēma. Strādājošo pedagogu sociālās prasmes būtu pilnveidojamas tālākizglītības procesā. Līdz 1990. gadam skolotāju tālākizglītību Latvijā organizēja un centralizēti nodrošināja republikas Skolotāju kvalifikācijas celšanas institūts. Tālākizglītības kursi skolotājiem bija jāapmeklē vismaz reizi piecos gados, šīs mācības finansēja valsts. Pašlaik kursus organizē vairākas institūcijas, arī finansējuma avoti ir dažādi. Izglītības turpināšanai tiek piedāvātas:

- akadēmiskās un profesionālās studiju programmas, ko īsteno augstskolas;
- dažādas tālākizglītības kursu programmas, ko realizē gan augstskolas, gan citas institūcijas (pedagogu tālākizglītības atbalsta centri, pašvaldības, sabiedriskās un starptautiskās organizācijas). Vairāk uzmanības tajās veltīts jaunākajām atziņām pedagoģijā un mācību metodikā.

Pedagogu profesionālās kvalifikācijas pilnveides nolikums paredz nepieciešamību paaugstināt kvalifikāciju, studējot akadēmiskajās vai profesionālajās studiju programmās un izglītojoties reģistrētās pedagogu tālākizglītības programmās ne mazāk kā 36 stundu apmērā ne retāk kā reizi trīs gados.

Tomēr Izglītības attīstības koncepcija 2002. – 2006. gadam informē, ka pedagogu tālākizglītībā trūkst koordinācijas un tā netiek pietiekami atbalstīta, kā arī

tālākizglītības sistēma pagaidām nav tik dinamiska, lai adekvāti reaģētu uz darba tirgus prasībām.

Radušos situāciju raksturo vairāki cēloņi, tajā skaitā:

- 1) mācībām akadēmiskajās un profesionālajās studiju programmās ir zinātniska, teorētiska ievirze, mazāk tiek skarti skolotājus interesējoši praktiskas dabas jautājumi;
- 2) tālākizglītībasursos galvenā vērtība veltīta zināšanu un prasmju apguvei, ne vienmēr ievērota studentcentrētā pieeja. Tiek apgūtas jaunas metodes, notiek darbs ar jaunām grāmatām, ieviesti jauni mācību priekšmeti, izmēģināti jauni mācību procesa organizācijas un vadīšanas veidi, bet tālākizglītībā galvenajam vajadzētu būt cilvēkam – skolotājiem un viņu personībām un viņu vērtību sistēmām, t.i., prasmēm, attieksmēm un jaunas profesionālās identitātes veidošanās;
- 3) jau iepriekš reģistrētu kursu organizācijas prioritātes bieži balstās uz daļēji patiesiem pieņēmumiem, proti, netiek veikta kursu dalībnieku vajadzību izpēte.

Šo problēmu aktualitāte noteica promocijas darba temata “**Skolotāju sociālo prasmju pilnveide profesionālās tālākizglītības procesā**” izvēli.

Pētījuma objekts: skolotāju profesionālās tālākizglītības kursu organizācijas process.

Pētījuma priekšmets: skolotāju sociālo prasmju pilnveide.

Pētījuma mērķis: izpētīt skolotāju sociālo prasmju pilnveides iespējas profesionālās tālākizglītībasursos un izstrādāt skolotāju sociālo prasmju pilnveides diagnostikas kritērijus.

Pētījuma uzdevumi

1. Veikt salīdzinošo analīzi līdzšinējos pētījumos par:
 - skolotāju sociālajām prasmēm un to pilnveidi;
 - tālākizglītības kursu organizācijas metodiku.
2. Izstrādāt kritērijus skolotāju sociālo prasmju noteikšanai un to pilnveides diagnosticēšanai.
3. Izpētīt sekmējošos vides nosacījumus skolotāju sociālo prasmju pilnveidei.

4. Izpētīt tālākizglītības kursu procesa organizācijas iespējas un nozīmi skolotāju sociālo prasmju pilnveidē.
5. Izstrādāt ieteicamo metodiku skolotāju sociālo prasmju pilnveidei tālākizglītībasursos, respektējot vides nosacījumus un kursu organizācijas iespējas.
6. Salīdzināt, analizēt un interpretēt iegūtos datus, nosakot izstrādātas metodikas optimālo variantu.

Hipotēze

Skolotāju sociālo prasmju pilnveide realizēsies optimāli, ja:

1) tiks izstrādāti kritēriji skolotāju:

- sākotnējo sociālo prasmju atpazīšanai, to attīstības pakāpes konstatēšanai;
- sociālo prasmju apguves procesa, izaugsmes līmeņa un izpratnes konstatēšanai;
- turpmāko sociālo prasmju pilnveides prioritāšu noteikšanai;

2) mācību procesā tālākizglītībasursos tiks kombinēti šādi nosacījumi:

- kursi sākas ar dalībnieku pieredzes izpēti un viņu vajadzību apzināšanu, kas tālāk ļauj izvēlēties atbilstošu sociālo prasmju pilnveides metodiku;
- sociālo prasmju pilnveidē ir ievērots mācību pakāpeniskuma princips, pēctecīgi sasniedzot kvalitatīvi jaunus prasmju līmeņus;
- pedagogiskajā vidē ir iespēja prasmes pilnveidot saskarsmē un sadarbībā ar kolēģiem, skolēniem un vecākiem caur refleksiju nodrošinot šo prasmju pārnesumu dzīvē, kas nostiprina prasmes noturīgu personības īpašību kvalitātē;
- ir nepārtraukta un ilgstoša atgriezeniskā saite starp kursu dalībniekiem un vadītājiem.

Pētījuma posmi un metodes

Pētījums tika organizēts **6 posmos**, kurus laika ziņā ir grūti izdalīt atsevišķi.

1. **Informācijas vākšanas posms** (1996–1999). Pētījuma teorētisko nostādņu un metodikas izstrāde, pedagogiskās un psiholoģiskās literatūras analīze, temata

precizēšana, uzdevumu noteikšana un hipotēzes izvirzīšana, kā arī pētījuma metodikas izstrāde.

2. **Situācijas izpētes posms** (1998, 2001, 2002) – tika izvērtētas skolotāju vajadzības (3 reizes pētījuma norises laikā) ar mērķi noskaidrot dalībnieku tā brīža vajadzības, uz kurām balstoties, tika izveidota tikai šiem konkrētajiem dalībniekiem piemērotas kursu programmas. Vajadzību izvērtēšana notika, veicot savstarpējo attiecību pētījumu, kura pamatā ir studentu, docētāju, skolotāju un skolēnu novērošana, intervēšana, pārrunas, anketēšana.
3. **Līdzdalības darbības pētījuma plānošana** (1997–2001) – nepārtraukta stratēģiskā plānošana un detalizēta konkretizējošā plānošana kopā ar pētījuma dalībniekiem. Tas palīdzēja nenovirzīties no mērķa; konstatēt iespējamās problēmas un laikus reaģēt uz tām, kā arī efektīvi atsākt skolotāju sociālo prasmju pilnveides procesu, nezaudējot laiku.
4. **Līdzdalības darbības pētījuma** (1997–2001) **četri cikli** – tiek īstenoti trīs sociālo prasmju pilnveides projekti, kamēr ir atrasts efektīvākais kursu organizācijas modelis, un viens projekts sociālo prasmju nostiprināšanai šī modeļa ietvaros.
5. **Līdzdalības darbības pētījuma analīze** (1997–2002), lai noteiktu iedarbīgāko, skolotājiem pieņemamāko veidu sociālo prasmju pilnveidei un nostiprināšanai.
6. **Pētījuma datu apkopošanas posms** (1998–2003). Iegūto datu analīze katrā konkrētajā pētījuma posmā un rezultātu salīdzināšana, ņemot vērā visus līdzdalības darbības pētījuma soļus. Tas ļāva objektīvi izvērtēt disertācijā izvirzītās hipotēzes.

Pētījuma teorētisko bāzi veido salīdzinoša zinātniskās literatūras analīze par:

- 1) **sociālajām prasmēm** no pedagogijas, psiholoģijas un metodikas viedokļa. Par nozīmīgākajiem pētījumiem šajā jomā atzīstami A. Vorobjova, V. Reņģes, A. Šponas, V. Slasteņina, H. Gārdnera (Gardner), T. Ārmstronga (Armstrong), D. Lazera (Lazear) darbi. Apzināti arī 30 pētījumi par sociālo prasmju pilnveides iespējām, tomēr nevienā no tiem nav aplūkotas skolotāju sociālo prasmju pilnveides iespējas Latvijai līdzīgā vidē. Piedāvāta izstrādātā sociālo prasmju klasifikācija, to saturs un skolotāju sociālo prasmju pilnveides programma;
- 2) **mācīšanās grupā metodi**, sākot no sociālās mijiedarbības teorijas, kuru attīstīja geštaltisti K. Kofka un viņa kolēģis K. Levins jau 20. gadsimta sākumā. Viņu

devumu bagātina Ž. Piažē teoriju pamatotie kognitīvās attīstības principi, kā arī biheivioristisko teoriju pētījumi. Disertācijā analizētas atšķirības starp tradicionālo, kooperatīvo, sadarbīgo un pārveidojošo grupu, par ko rakstījuši (R. Slavins, K. Meins (Main), M. Berijs (Berry), S. Kagans (Kagan), Dž. Simpsons (Simpson), Dž. Makgregors (Mac Gregor), S. Imels (Imel), E. Koena, D. un R. Džonsoni, A. Farkvarsons (Farquarson), E. Hejs (Hayes), P. Valters (Walter) u.c.) un parādīta šo grupu darba lietderība sociālo prasmju pilnveidē;

- 3) **pārmaiņu procesu** un tā virzītājfaktoriem (M. Fulans (Fullan), Dž. Gudleds (Goodlad), D. Kolbs (Kolb), E. Šeina (Schein), K. Levins (Lewin), I. Beļickis, P. Dalins un V. D. Rasts (Dalín, Rust), P. Krentons (Cranton), Dž. Mezirovs (Mezirow), D. Blūma u.c.) Ņemot vērā pārmaiņu procesa būtību, tika izstrādāts darbības pētījuma plāns;
- 4) **pieaugušo mācīšanās** (K. P. Kross (Cross), T. Kože), **uz pieredzi balstītās mācīšanās** (K. Rodžerss (Rogers)) un **andragoģijas** principiem (M. Noulzss (Knowles)). Līdzdalības darbības pētījumā ievēroti šādi principi: pieaugušajiem ir jāiesaistās savas mācīšanās plānošanā un izvērtēšanā, jāmācās, balstoties uz pieredzi, un pieaugušie vairāk vēlas apgūt to, kas ir praktiski noderīgs darbā vai personīgajā dzīvē;
- 5) **sociālās attīstības teoriju** (Ļ. Vigotskis (Vygotsky)), kuras pamatprincips – vispusīga kognitīvā attīstība nav iespējama bez sociālās sadarbības; **situatīvās mācīšanās teoriju** (Dž. Leivs (Lave)) – atbalsta mācīšanos sadarbojoties un uzsver, ka zināšanas ir jāapgūst autentiskā kontekstā, tur, kur tās arī normāli tiek lietotas. Konkrētajā gadījumā sociālās prasmes ir jāpilnveido reālajā vidē – skolas vidē;
- 6) **sociālās mācīšanās teoriju** (A. Bandura (Bandura)), kuras centrā izvirzīta citu uzvedības, attieksmju un emocionālo reakciju novērošana un modelēšana. Šī teorija tika izmantota skolotāju sociālo prasmju pilnveides programmas izstrādē;
- 7) **konstruktīvisma teoriju** (Dž. Bruners (Bruner)) – mācīšanās ir aktīvs process, kurā tiek radītas jaunas idejas un koncepcijas, balstoties uz pašreizējo vai iepriekšējo pieredzi. Šī pamatatziņa sasauca gan ar mācīšanās grupā, gan sociālo prasmju pilnveides pakāpeniskuma principu.

Disertācijas hipotēžu pārbaudei izvēlēts **līdzdalības darbības pētījums** (no angļu val. *participatory* (M. Eldens, M. Levins (Elden, Levin 1991); Dž. Karlsens

(Karlsen 1991), V. Vaits (Whyte 1991)) **action research** (K. Levins (Lewin 1948); R. Rapoport (Rapoport 1970); S. Kemiss, Dž MakTagarts (Kemmis, McTaggart 1981); D. Hopkinss (Hopkins 1985); D. Stenhaus (Stenhouse 1985); P. Holijs un D. Vaitheds (Holly, Whitehead 1986); K. Robsons (Robson 1993); Dž. Eliots (Elliott 1990), L. Koens, L. Menjons, K. Morisons (Cohen, Manion, Morrison 2000)).

Līdzdalības darbības pētījums ilga 5 gadus, un tika izvēlēts tādēļ, ka pētnieciskajai darbībai piemita pārmaiņu raksturs. Šī pētījuma metode vislabāk atbilda sociālo prasmju pilnveides metodoloģijai, un tālākizglītības kursiem piemita darbības attīstības spirāles princips: plānošana, darbība, novērošana un refleksija, tad cikls atsākās ar jaunu, kvalitatīvi augstākas pakāpes darbības plānošanu.

Turklāt pētījuma veicējs un pētījuma dalībnieki sadarbojās sociālo prasmju pilnveides projektu izstrādē un ieviešanā. Pētījuma dalībnieku interesi iesaistīties pētījumā noteica nepieciešamība atrisināt praktiskas dabas problēmas un sasniegt personīgos un organizācijas mērķus. Pētījuma veicējs mācījās kopā ar pētījuma dalībniekiem, meklējot labākos ceļus skolotāju sociālo prasmju pilnveidei, kas vienlaicīgi arī bija pētījuma dalībnieku problēmas risinājums.

Līdzdalības darbības pētījuma bāze

Līdzdalības darbības pētījumu veidoja četri cikli, galvenie instrumenti – vajadzību izvērtējums (3 reizes) un četri projekti skolotāju sociālo prasmju pilnveidei:

1. cikls: vajadzību izvērtējums Nr.1 un 1. projekts “Sadarbība un pieredze kā novitāte Latvijas skolotāju izglītībā”. Notiek sociālo prasmju pilnveide atsevišķu mācību priekšmetu skolotājiem neitrālā vidē;
2. cikls: 2. projekts “Skolu un augstskolu sadarbības modeļi”. Sociālās prasmes tiek pilnveidotas skolotāju komandām neitrālā vidē;
3. cikls: vajadzību izvērtējums Nr.2 un 3. projekts “Kooperatīvā mācību metode sadarbīgas skolas vides veidošanai”. Sociālo prasmju pilnveide skolas pedagogu kolektīvā šim kolektīvam ierastā vidē;
4. cikls: vajadzību izvērtējums Nr.3 un 4. projekts “Sociālo prasmju nostiprināšana sadarbīgā skolas vidē”. Tiek nostiprinātas skolas pedagogu sociālās prasmes viņiem ierastā vidē.

Vajadzību izvērtējumā piedalījās **310** dalībnieki, no tiem 152 dalībnieki vajadzību izvērtējumā piedalījās divas reizes: 18 docētāji; 7 studenti; **37 skolotāji**; 20 vecāki; 228 skolēni.

Līdzdalības darbības pētījuma **projektos** piedalījās **762 dalībnieki: 412 skolotāji**, 302 studenti, 48 docētāji.

Datu ieguves metodes

Līdzdalības darbības pētījuma datu ieguvei izmantotas:

- 1) konstatējošās anketas**, mērķis bija noskaidrot darbības pētījuma dalībnieku pieredzi pirms pētījuma, diagnosticēt viņu sociālās prasmes un to apguves līmeni;
- 2) intervijas** ar darbības pētījuma dalībniekiem;
- 3) pašizvērtējums** pēc katra darbības pētījuma cikla semināra, lai noskaidrotu dalībnieku izpratni par apgūto sociālo prasmi;
- 4) novērošana** – nodarbību un stundu novērošana, lai pārlicinātos par sociālo prasmju izpratni un diagnosticētu skolotāju kā vadītāju un darba organizatoru sociālo prasmju pilnveides līmeni; ārpusdarba pasākumu novērošana, lai pārlicinātos par attīstīto sociālo prasmju noturīgumu;
- 5) videofilmu analīze**, lai konstatētu sociālās prasmes un to pilnveides līmeni;
- 6) pieredzes darbu analīze**, lai konstatētu pētījuma dalībnieku izpratni par sociālo prasmju attīstību mācību procesā;
- 7) nodarbību, stundu plāni** un to analīze.

Pētījuma materiāli

- Vajadzību izvērtēšanas dokumentētie pieraksti: 4 SVID (stiprās puses, vājās puses, iespējas un draudi) darbi, 4 plakātu prezentācijas;
- 115 skolēnu anketas;
- 26 intervijas ar vecākiem;
- 173 skolotāju aptaujas anketas sociālo prasmju konstatēšanai;
- 13 sociālo prasmju izvērtējuma lapas;
- 36 grupu novērotāju lapas sociālo prasmju fiksēšanai;
- 25 stundu plāni;
- 95 konferences anketas;

- 12 videofilmas prasmju demonstrēšanai, attīstīšanai un diagnosticēšanai;
- 287 semināru izvērtējuma lapas;
- 50 mācīšanās pieredzes analīzes darbi.

Pētījuma novitāte

Personības holistiskās attīstības izpratnē skolotāju sociālās prasmes Latvijā ir izpētītas un aktualizētas kā profesionāli pedagoģisko prasmju sastāvdaļa. Promocijas pētījuma rezultātā formulētas un definētas skolotāju sociālās prasmes. Ir izstrādāta to klasifikācija pēc to attīstības līmeņa, lietošanas vides, attieksmju sfēras un personības pašizpaušmes veida.

Sociālo prasmju pilnveides procesā tālākizglītībasursos izstrādāti sociālo prasmju diagnosticēšanas līmeņi un sociālo prasmju pilnveides kritēriji un parametri, teorētiski pamatoti šo prasmju pilnveides posmi un izvirzīti nosacījumi videi, kurā izkopjamas skolotāju sociālās prasmes.

Pirmo reizi Latvijā izstrādāta metodika sociālo prasmju attīstībai, pilnveidei un nostiprināšanai skolotāju tālākizglītības kursu organizācijā, izmantojot kooperatīvo, sadarbīgo un pārveidojošo mācīšanos.

Darba praktiskā nozīme un novitāte

Iegūtās atziņas darba gaitā ļauj izprast pārmaiņas sabiedrisko attiecību sfērā, pētījuma pieredzi var izmantot skolotāju tālākizglītības organizēšanā un mācību iestādes vides uzlabošanā.

Apkopojot un analizējot jau veikto pētījumu rezultātus un teorētiskās atziņas, pierādījies, ka nepieciešams skolotāju tālākizglītībā izmantot mācīšanos kooperatīvajā, sadarbīgajā un pārveidojošajā grupā, kur sociālie mērķi ir tieši saistīti ar sociālo prasmju pilnveides teoriju un būtību. Latvijas kontekstā un vidē izveidota pēctecīga sistēma skolotāju tālākizglītības procesa organizēšanā. Atbilstīgi izmantojot kooperatīvo mācību metodi, tiek attīstītas skolotāja sociālās prasmes. Sadarbīgā mācīšanās palīdz pilnveidot šīs prasmes, bet pārveidojošā mācīšanās – nostiprināt sociālās prasmes noturīgu personības īpašību kvalitātē.

Pētījuma rezultātā radušies seši jauni studiju, septiņi tālākizglītības kursi un pieci projekti. Kā nozīmīgākos varētu minēt:

- 1) “Kooperatīvās mācīšanās prasmju attīstīšana angļu valodas stundās”, kas tiek docēts profesionālajās programmās un tālākizglītībasursos;
- 2) “Mācību modeļi starpkultūru un starppriekšmetu kontekstā”;

- 3) SFL programmas “Pārmaiņas izglītībā” projektā “Sadarbība un pieredze kā novitāte skolotāju izglītībā” izveidoti un veiksmīgi novadīti projekti “Skolu un augstskolu sadarbības modeļi”, “Kooperatīvā mācīšanās sadarbīgas skolas vides veidošanai” un “Kooperatīvā mācīšanās sadarbīgas augstskolas vides veidošanai”;
- 4) ir noorganizēts un novadīts starptautisks seminārs *Mediating Between Theory and Practice in the Context of Different Learning Cultures and Languages* (2001) Grācas Moderno valodu centrā;
- 5) ir izstrādāts starptautiska projekta pieteikums Grācas Moderno valodu centram – *Collaborative and Reflective Models Between Pre-service Education Institutions and Schools*.

Darba aprobācija

Pētījuma rezultāti aprobēti:

- 24 publikācijās, no tām 11 vispāratzītos recenzējamos izdevumos;
- maģistru lasījumos LU PPF Pieaugušo pedagogiskās izglītības katedrā (1998–1999);
- 5 studijuursos (3 not tiem – izvēles) LU PPF Svešvalodu mācību metodikas katedrā (1998 – 2003);
- Rīgas pilsētas, Kurzemes rajona Skolu valdes un Viļakas Valsts ģimnāzijasursos angļu valodas skolotājiem (1998, 2002, 2003);
- konferencēs Rēzeknē, Liepājā, Rīgā, Daugavpilī un Jelgavā;
- 4 starptautiskos semināros Grācas Moderno valodu centrā: *Reflective Model of Language Teacher Education* (1997), *Promoting Reflective Teaching Through Classroom Research in Pre-service Teacher Education* (1999), *Change in Teacher Education* (2001), *The Status of Language Educators* (2003);
- 14 starptautiskās konferencēs Ungārijā (1999, 2002), Kauņā (2000, 2001, 2002), Somijā (2000), Maskavā (2001), Austrijā (2001), Lielbritānijā (2002), Amerikā (1999), Polijā (2003), Dānijā (2003), Ventspilī (2003), Skotijā (2003);
- Latvijas Augstskolu pedagogu sadarbības asociācijas (LAPSA) darbā un četros projektos;
- datu vākšanā ASV Kolumbijas Universitātes Skolotāju Koledžai un Amerikas Pētījumu institūtam;

- Britu Padomes projektā *Presett Partnership: Towards a Coherent and Effective Partnership Between Universities and Schools in Pre-service Teacher Education*.

Aizstāvēšanai izvirzītās tēzes

1. **tēze.** Skolotāju sociālās prasmes ir spēja profesionāli kooperēties, sadarboties daudzveidīgos līmeņos, vadīt personības pašattīstību, kas pilnveidojas profesionālajā darbībā un attieksmēs un atklājas kā pašizpaušmes veids noturīgu personības īpašību kvalitātē.

Skolotāju sociālās prasmes tālākizglītībasursos var veiksmīgi pilnveidot ar secīgu kooperatīvo, sadarbīgo un pārveidojošo mācīšanos, sākumā attīstot vienkāršākās profesionālās uzvedības prasmes. Tās ir apgūstamas ar kooperatīvās mācīšanās treniņa palīdzību. Pēc tam pilnveidojamas runāšanas prasmes, izmantojot sadarbīgās mācīšanās modelēšanu. Kā pēdējās apgūstamas augstāka līmeņa domāšanas prasmes pārveidojošās mācīšanās procesā.

2. **tēze.** Skolotāju tālākizglītībasursos sociālo prasmju pilnveide norit efektīvāk, ja sistemātiski tiek ievēroti un kombinēti šādi nosacījumi:

- brīvprātība, ko nosaka motivācija vai nepieciešamība,
- ierasta kolektīva vide,
- uz pieredzi balstīta jauno prasmju apguve,
- pakāpeniskums, ievērojot prasmju attīstības līmeņus,
- iespēja variēt darbībā – izmēģināt, kļūdīties, izvērtēt, analizēt, gūt pieredzi,
- refleksija, apjēgšana un izpratne par apgūtā nepieciešamību.

Promocijas darba struktūru veido ievads, četras daļas, nobeigums, literatūras saraksts un 4 pielikumi 32 lappusēs.

Teksts izklāstīts 166 lappusēs, izmantotās literatūras sarakstā iekļauti 148 avoti.

Promocijas darba pētījuma dati atspoguļoti 37 tabulās, 33 zīmējumos.

1. Skolotāju sociālās prasmes

1.1. Sociālās spējas, prasmes un kompetence

Gan pedagogijas vēsturē, gan psiholoģijā prasmes tiek skatītas kopsakarā ar spējām un kompetenci. Pedagogijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā spējas tiek definētas kā iedzimtas vai audzināšanas procesā iegūtas un attīstītas dotības, prasmīgums (2000, 162).

Lai realizētos cilvēka spējas, ir nepieciešama atbilstoša apkārtējā vide un resursi jaunu zināšanu apguvei un prasmju attīstībai. Tas nozīmē, ka katra indivīda prasmju veidošanās priekšnosacījumi ir meklējami jau agrā bērnībā un turpinās visu dzīvi. Rezultātā spējas izpaužas prasmēs.

Prasmju izcelsme tiek skaidrota saistībā ar spējām. Prasmes attiecināmas uz darbības veidu un vispārīgākiem paņēmieniem problēmu risināšanā. Prasmes attīstās dotību, vides faktoru, izglītības un audzināšanas ietekmē. Konkrētu prasmju demonstrēšana liecina par kompetenci kādā jomā. Savukārt indivīdam piemītošās spējas var palīdzēt prasmes izkopt daudz efektīvāk. Spējas raksturo pašu personību un nosaka, vai viņš var darboties atsevišķās nozarēs, bet prasmes raksturo personas darbību. Tas nozīmē, ka cilvēks, kuram ir noteiktas spējas, vēl var neprast kaut ko izdarīt, ja viņš nav apguvis nepieciešamās zināšanas un attīstījis prasmes. Spējas vien kādā noteiktā sfērā nenozīmē, ka cilvēks prot kaut ko darīt šajā jomā. Piemēram, ja cilvēks ar testa palīdzību atklāj, ka viņam piemīt sociālo spēju veids, tas vēl nenozīmē, ka viņš prot arī sadarboties ar citiem. Viņam var trūkt zināšanu un, kas ir daudz būtiskāk – prasmju rīkoties konkrētajā situācijā. Tātad cilvēkam spējas ir ieliktas šūpulī, iedzimtas, ar spējām viņš var vieglāk kaut ko sasniegt, bet prasmes tāpat kā zināšanas ir jāapgūst un jāattīsta dzīves laikā. Spējas ir cilvēka potenciālās iespējas, kas ir prasmju attīstības nosacījums. Savukārt prasmes veidojas darbībā.

Prasme ir māka veikt kādu darbību atbilstoši nepieciešamajai kvalitātei un apjomam; tas ir darbības izpildes priekšnosacījums; tāda zināšanu, darbības paņēmieni apguves pakāpe, kas ļauj apgūto izmantot mērķtiecīgā darbībā. Daļu prasmju cilvēks apgūst dabiskā pieredzes procesā (piem., prasmi staigāt), citas – apzināti vingrinoties pats vai speciālista vadībā. Prasme veidojas daudzpusīgos, atkārtotos vingrinājumos un var pilnīgoties bezgalīgi (Pedagoģisko terminu skaidrojošā vārdnīca 2000, 134).

Prasmes attīstās darbības procesā, vingrinājumu rezultātā, balstoties uz iegūtajām zināšanām. Prasmju veidošanās ir sarežģīts process, to nodrošina smadzeņu darbība, kuras gaitā veidojas un nostiprinās asociācijas starp uzdevumu, tā veikšanai nepieciešamajām zināšanām un zināšanu izmantošanu praksē. Prasme veikt konkrētu darbību ir kompetences sastāvdaļa. Prasmes raksturo noturīgums, elastība un stabilitāte. Prasmes noturīgums ir prasmes neizzušana laika posmā, kamēr tā tiek lietota. Par prasmes elastību liecina māka darboties dažādās situācijās, bet prasmes stabilitāte ir māka neatkarīgi no dažādām blakus ietekmēm saglabāt rīcības ātrumu un precizitāti.

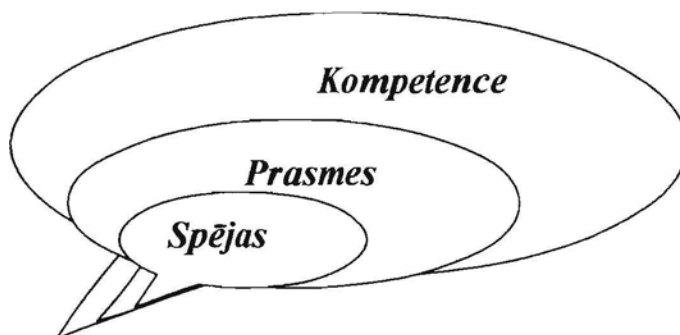
Sociālās prasmes var definēt kā sarežģītu prasmju kopumu, kas sekmē indivīda veiksmīgu mijiedarbību ar cilvēkiem. Vārds *sociālās* norāda uz personu savstarpēju iedarbību, savukārt *prasmes* nozīmē pareizu efektīvas mijiedarbību veicinošas reakcijas un verbālās un/vai neverbālās uzvedības izvēli.

Kompetenču pieeja izglītībā pamatojas uz ideju veicināt konkrētai situācijai nepieciešamu specifisku prasmju attīstību. Kompetences jēdzienu pieaugušo izglītībā nereti lieto, lai apzīmētu cilvēka kvalifikāciju plašākajā šī jēdziena izpratnē – sagatavotību veikt konkrētu darbu.

Kompetenci nosaka spēja risināt problēmas. Kompetenci nodrošina personībai piemītošās spējas un prasmes.

Kompetence jeb lietpratība ir nepieciešamās zināšanas, profesionālā pieredze, izpratne kādā noteiktā jomā, jautājumā un prasme zināšanas un pieredzi izmantot konkrētā darbībā. Skolotāja kompetenci vērtē apkārtējie cilvēki, sadarbības partneri un sabiedrība (Pedagoģisko terminu skaidrojošā vārdnīca 2000, 83). Tātad kompetenci cilvēks iegūst mācoties; tā ir spēja, kas balstās uz zināšanām, pieredzi, attieksmi; kompetence izpaužas gatavībā darbībai – prasmju kopumā.

Spēju, prasmju un kompetences jēdzienus visuzskatāmāk varētu attēlot grafiski (sk. 1. zīmējumu).



1. zīmējums. Spējas, prasmes, kompetence.

Sociālā kompetence – augstākā sociālo spēju attīstības pakāpe – ir prasme saprast citus cilvēkus un strādāt ar viņiem kopā. It īpaši tās ir prasmes uztvert un reaģēt uz cita noskaņojumu, temperamentu, nodomu un vēlmi. Cilvēku, kam piemīt sociālās prasmes, var raksturot līdzjūtība un sociālā atbildība. Viņš var izprast situāciju no cita cilvēka viedokļa.

T. Ārmstrongs (Armstrong 1994) sociālo kompetenci definē kā prasmi strādāt sadarbībā ar citiem grupā, kā arī verbāli un neverbāli sazināties ar pārējiem cilvēkiem. Sociālā kompetence ir prasme pamanīt atšķirības, piemēram, noskaņojumā, temperamentā, ievērot motivācijas un nodomu dažādību. Tie, kam šīs prasmes ir ļoti attīstītas, prot uztvert citu ieceres un vēlmes. Tā ir empātija pret otra jūtām, bailēm un pārlicību. Psihologijā empātija (gr. *empathia* – līdzjūtība) tiek definēta kā percepcijas mehānisms; tā ir prasme izjust otra cilvēka stāvokli, pozīciju, spēja paskatīties uz notiekošo ar partnera acīm. Psihologi atzīst, ka ikviens var attīstīt šīs prasmes jau bērnībā, bet novecojot cilvēki “percepcijas mehānismu” iedarbina arvien retāk.

S. Steins un H. Būhs (Stein, Booh 2000, 111) empātiju definē kā spēju apzināties, saprast, novērtēt citu izjūtas un domas.

Psihologi uzskata, ka līdzjušanas spējas izpaužas dažādos līmeņos: kognitīvajā, emocionālajā un darbīgās empātijas līmeņī. Kognitīvā ir vienkāršākā empātijas forma, t.i., cilvēks saprot partnera situāciju un emocionālo stāvokli, taču savu rīcību nemaina. Emocionālajai empātijai ir raksturīgs tas, ka ar partneri notiekošais ne tikai tiek saprasts, bet arī emocionāli līdzpārdzīvots vai līdzjusts. Darbīgā empātija ir augstākā empātijas forma, kas realizējas saziņas kanālā: “Es saprotu, kas ar tevi notiek, es jūtu tev līdzī, un es darīšu kaut ko tavā labā.” Tieši šis darbīgās empātijas līmenis zināmā mērā sasaucas ar cilvēka sociālajām prasmēm; it īpaši ar skolotāja personību attīstošajām prasmēm.

S. Steins un H. Būhs (Stein, Booh 2000, 112) empātiju raksturo kā nozīmīgu saziņas līdzekli, ko pareizi māc izmantot tikai daži. Galvenokārt empātija izpaužas runā. Empātija tiek bieži jaukta ar pieklājību – vispārīgām pieklājības frāzēm; līdzjūtību – teikums sākas ar “es”, nevis “tu”, kā tas būtu raksturīgs empātijai; izlikšanos – citu viedokļa pieņemšana vārdos, ne domās. Bet formāla pieklājība, līdzjūtība un izlikšanās nemaina attiecības. Empātija nozīmē viedokļa izteikšanu, emociju apvaldīšanu, padziļinošu jautājumu uzdošanu un fokusēšanos uz citu subjektīvo perspektīvu.

Cilvēks, kam piemīt sociālās prasmes, ir sociāli kompetents un var veiksmīgi sarunāties, uzturēt sarunu, just līdzī, diskutēt, dot padomus, palīdzēt citiem, pārliecināt, motivēt, reklamēt, uzmundrināt, konsultēt, uzraudzīt, koordinēt, piedalīties sarunās, īstenot starpnieka funkcijas, sadarboties, kontrolēt un intervēt.

D. Lazars (Lazear 1991, 83) par sociālo prasmju pamatu uzskata pozitīvu savstarpēju atkarību: “Mēs peldam vai slīkstam kopā”, “Divas galvas labāk nekā viena”, “Visi kopā mēs varam izdarīt vairāk nekā katrs no mums viens pats”. Svarīgi ir tas, ka gan savstarpēja pozitīva atkarība, gan minētie lozungi ir arī veiksmīgu kooperatīvo, sadarbīgo un pārveidojošo mācību nosacījumi; ar to palīdzību ir iespējams attīstīt un pilnveidot indivīdu sociālās prasmes.

No iepriekš teiktā var secināt – sociālā kompetence izpaužas prasmē saprasties un strādāt kopā ar citiem cilvēkiem, uztvert un būt atsaucīgam pret apkārtējo garastāvokli, temperamentu, nodomiem un vēlmēm. Sociāli kompetentam indivīdam ir vieglāk izprast līdzcilvēku un skatīt pasauli no cita indivīda perspektīvas.

Viens ir izprast sociālos procesus, kas cits – spēt izmantot šo informāciju sadarbībā. Indivīdiem, kas ļoti veiksmīgi kontaktējas ar citiem cilvēkiem, piemīt sociālās uztveres un domāšanas prasmes, viņi prot tās izmantot, diskutējot ar pārējiem, pārliecinot tos ievērot noteiktu darbības plānu, atrisinot atsevišķu indivīdu konfliktus, iegūstot nozīmīgu informāciju no kolēģiem un ietekmējot līdzstrādniekus vai kolēģus arī citādi.

1.2. Skolotāju sociālo prasmju klasifikācija

Sociālās prasmes ir nepieciešamas, lai cilvēki spētu sadarboties, piemēram, grupā – apgūstot noteiktu zināšanu apjomu, ar citiem cilvēkiem sabiedrībā – risinot sadzīves jautājumus. Sociālās prasmes (Cohen 1994, 49) dod iespēju katram izmantot savu pieredzi un mācīties vienam no otra, kā arī palīdz cilvēkos attīstīt:

- apziņu, ka viņš drīkst droši izteikt savu viedokli;
- sapratni, ka ikviens ir citu cilvēku atzinības vērts;
- pašapziņu, izpratni par citu cilvēku unikālo vērtību;
- interesi un rūpes vienam par otru un par grupas kopīgo darba rezultātu;
- humānas un emocionālas savstarpējās attiecības ar citiem;
- prasmi darbībā uzņemties atbildību par sevi un citiem.

Gandrīz trīsdesmit gadu garumā vairāki autori ir dažādi klasificējuši sociālās prasmes.

- S.E. Feigens, N.Dž. Longs un D.Dž. Stīvenss (Fagan, Long, Stevens 1975) tās grupē pēc uzvedības paškontroles kritērijiem un ņemot vērā citu cilvēku darbības veidu. Viņi izdala 8 grupas: prasmes, kas nepieciešamas, lai veiktu izvēles darbības; prasmes, kas palīdz saglabāt atmiņā apgūto materiālu; prasmes, kas palīdz sakārtot apgūto informāciju; prasmes, kas nepieciešamas, lai spētu paredzēt darbības sekas; novērtēt savas un citu jūtas; kas palīdz atrisināt konfliktus, savaldīties; prasmes, kas nepieciešamas, lai efektīvi organizētu atpūtu.
- R. Boltons (Bolton 1979) uzskata, ka ir jārunā par 4 sociālās sazināšanās aspektiem. Viņš izdala: klausīšanās prasmes; prasmes, kas nepieciešamas, lai varētu formulēt un izteikt apgalvojumu vai pamatojumu saziņas situācijās; prasmes, kas palīdz novērst konfliktus un atrisināt problēmas sadarbojoties.
- E.P. Goldsteins, R.P. Spefkins, N.Dž. Geršo un P. Kleins (Goldstein, Spafkin, Gershaw, Klein 1983) 50 sociālās prasmes apkopo 6 kategorijās: pamatprasmes, kas nodrošina darbošanos grupā; augstāka līmeņa sociālās prasmes, kas palīdz veidot saskarsmei labvēlīgu vidi; prasmes, kas nepieciešamas, lai persona spētu izrādīt savas jūtas; prasmes, kas palīdz novērst agresijas izpausmes; stresu; prasmes, kas nepieciešamas, lai sekmīgi plānotu darbību. Autori norāda, ka šīs sociālās prasmes ir izmantojamas, veicot dažādas sociālās funkcijas.
- S.S. Elisa un S.F. Velena (Ellis, Whalen 1990) visas sociālās prasmes atbilstoši grupu darbam klasificē šādi: grupu darba pamatprasmes; papildprasmes, kas

sekmē grupu darba efektivitāti, un prasmes, kas veicina augstāka domāšanas līmeņa attīstību. Autores uzskata, ka minētās prasmes ir jāapgūst pakāpeniski.

- B. Benets (Bennett 1991) un līdzautori nevis grupē, bet tikai nosauc 56 sociālās prasmes, kas ir nepieciešamas kooperatīvajā grupu darbā.
- Džonsoni (Johnson, Johnson, Johnson Holubec 1994) sociālās prasmes dēvē par kooperatīvajām un dala tās 4 līmeņos:
 - 1) prasmes, kas nepieciešamas, lai nodrošinātu kārtību un atbilstošu uzvedību kooperatīvā grupu darba laikā;
 - 2) prasmes, kas nepieciešamas, lai grupa strādātu, veiktu uzdevumu un saglabātu pozitīvas savstarpējās attiecības;
 - 3) prasmes, kas vajadzīgas studējamā materiāla dziļākai izpratnei, lai stimulētu augstāka domāšanas līmeņa attīstību, profesionālāku materiāla apguvi un atcerēšanos;
 - 4) prasmes, kas nepieciešamas, lai veicinātu studētā materiāla rekonceptualizāciju, palīdzētu risināt konfliktus, apjaustu apgūtā nozīmību.
- D. Lieģeniece (Mācīsimies sadarbojoties 1998) sociālās prasmes iedala 5 grupās: prasmes, kas veicina efektīvu grupas biedru mijiedarbību; prasmes, kas sekmē augstāka domāšanas līmeņa attīstību; prasmes, kas veicina komandas biedru savstarpējo uzticēšanos; prasmes, kas veicina komunikāciju; prasmes, kas palīdz atrisināt konfliktus.
- M. Pļaveniece un M. Raščevska (2001) izstrādājušas skolotāju 32 saskarsmes prasmju pašvērtējuma skalu plašākā skolas sociālpsiholoģiskās vides kontekstā.
- R. Andersone (2001) nosauc 11 sociālās prasmes: savstarpēja cieņa, sapratne, iecietība, prasme uzklaustīt otru, prasme izteikt savu domu, prasme sadarboties, ievērot noteikumus, strādāt komandā, organizēt savu laiku, vērtēt sevi un citus. Autore iedala šīs prasmes, ņemot vērā mācību darba organizācijas formas.

Apkopojot S.E. Feigena, N.Dž. Longa, D.Dž. Stīvensa, R. Boltona, A.P. Goldsteina, R.P. Spefkina, N.Dž. Geršo un P. Kleina, S.S. Elisas, S.F. Velenas, B. Beneta, Džonsonu, D. Lieģenieces, M. Pļavenieces, M. Raščevskas un R. Andersones sociālo prasmju klasifikācijas sistēmas, jāsecina, ka sociālo prasmju grupēšana ir samērā nosacīta, jo bieži tās ir savstarpēji saistītas vai arī viena otru papildinošas. Ir grūti konstatēt, kura no tām un kurā līmenī ir nozīmīgākā. Konkrētajam pētījumam, piemērotāks ir Džonsonu piedāvātais prasmju dalījums, kas atbilst darbības pētījumā piedāvāto tālākizglītības kursu organizācijas metodikai.

Pirmās divas Džonsonu piedāvāto prasmju grupas parasti tiek attīstītas kooperācijas un sadarbības procesa grupu darba laikā, papildus nepieciešams pilnveidot arī trešo un ceturto prasmju kopu. Tās veicina grupas dalībnieku izaugsmi un sekmē jaunu zināšanu apguvi kritiskas pašanalīzes rezultātā.

Tomēr pilnībā Džonsonu piedāvāto prasmju klasifikāciju nevar izmantot. Klasifikācijā ir ievērots arī prasmju atbilstības konkrētām darbības sfērām princips, piemēram, pirmās grupas prasmes vairāk paredzētas uzvedības normu apguvei – ir svarīgi apzināties, kur atrodiēs un kā tur uzvesties. Otrā grupa pamatā saistīta ar komunikatīvās sazināšanās jomu – galvenais akcents likts uz to, kādā veidā nodot informāciju tālāk. Trešā prasmju grupa ir saistīta ar zināšanu apguvi un izpratni – te ir runa par materiāla apguves kvalitāti. Ceturtā prasmju kopa ir nepieciešama, lai veicinātu domāšanas un spriestspējas attīstību – palīdzētu meklēt atbildes uz jautājumu “kāpēc?”.

Tāpēc konkrētajā pētījumā tika izstrādāta speciāla skolotājiem nepieciešamo sociālo prasmju grupēšanas sistēma. Prasmes tika grupētas pēc to:

- 1) attīstības līmeņa;
- 2) lietošanas vides;
- 3) attieksmju sfēras;
- 4) personības pašizpaušmes veida.

Skolotājiem nepieciešamās sociālās prasmes tiek grupētas, pirmkārt, pēc to attīstības līmeņa: kooperācijas prasmes – pamatprasmes, sadarbības prasmes un personību attīstošās prasmes – augstāka līmeņa prasmes.

Otrkārt, ņemot vērā to lietošanas vidi: darbā nepieciešamās prasmes, darbā un sadzīvē izmantojamās prasmes un sadzīvē un darbā lietojamās prasmes (sk.2. zīmējumu).



2. zīmējums. Sociālo prasmju klasifikācija pēc šo prasmju attīstības līmeņa un lietošanas vides.

Treškārt, ievērojot skolotāja attieksmju sfēras, tiek izdalītas: prasmes, kas palīdz veidot pozitīvu attieksmi pret sevi (arī izkopt pašdisciplīnu), pret citiem un darbu.

Ceturtkārt, pēc personības pašizpaušmes veida: uzvedības prasmes, runāšanas prasmes un domāšanas prasmes (sk.1. tabulu).

1. tabula. Sociālo prasmju klasifikācija pēc indivīda attieksmju sfēras un personības pašizpaušmes veida.

Sociālās prasmes			
Pašizpaušmes veids	uzvedība	valoda	domāšana
Attieksmju sfēra			
Es			
Citi			
Darbs			

Apvienojot iepriekšminētās klasifikācijas sistēmas, tiek piedāvāta detalizēta skolotājiem nepieciešamo sociālo prasmju kopaina (sk. 2. tabulu).

2. tabula. Skolotājiem nepieciešamās sociālās prasmes.

Sociālās prasmes	Kooperācijas prasmes skolotāja darba prasmes	Sadarbības prasmes skolotāja darba un sadzīves prasmes	Personību attīstošās prasmes sadzīves un darba prasmes (augstāka līmeņa prasmes)
Uzvedības prasmes: paš-disciplīna	<ul style="list-style-type: none"> ➤ piedalīties ➤ klusi sadalīties grupās ➤ kopīgi lietot vienu darba vietu ➤ neapvainoties ➤ sekot līdzi darbam, domai 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ neuzkrītoši pievērst uzmanību ➤ būt uzstājīgam citiem pieņemamā veidā ➤ kontrolēt sevi ➤ uzklaust citus 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ rīkoties (teikt, darīt) atbilstoši situācijai ➤ prast atklāt savas izjūtas atbilstoši situācijai
attieksme pret citiem	<ul style="list-style-type: none"> ➤ būt laipnam ➤ vienoties, kurš prezentēs darba rezultātu ➤ būt kopā ➤ nepamest grupu ➤ skatīties vienam uz otru grupā ➤ prast izmantot kopējo materiālu 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ kontrolēt dusmas ➤ iedvesmot grupu ➤ pieņemt citu viedokli ➤ iesaistīt citus ➤ uzmundrināt citus 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ pieļaut kompromisu ➤ atklāt citu nezināmās īpašības un spējas ➤ atzīt citu cilvēku vērtību
attieksme pret darbu	<ul style="list-style-type: none"> ➤ nenovirzīties no uzdevuma ➤ ievērot darba izpildes laiku, tempu ➤ sadalīt pienākumus ➤ ievērot norādījumus ➤ prast izmantot materiālus 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ignorēt ārējos traucēkļus ➤ priecāties par veiksmi ➤ būt atbildīgam 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ pieņemt dažādību
Runāšanas prasmes: es	<ul style="list-style-type: none"> ➤ runāt klusā balsī ➤ lietot "lūdzu, paldies" 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ izklāstīt savu viedokli, neaizskarot citus ➤ atzīt savas un biedru kļūdas 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ ģenerēt idejas
citi	<ul style="list-style-type: none"> ➤ runāt pēc kārtas ➤ uzslavēt ➤ uzrunāt vārdā ➤ iegūt jaunu informāciju no pārējiem grupas dalībniekiem 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ atbalstīt ➤ pateikt kaut ko patīkamu ➤ uzmundrināt ➤ diskutēt ➤ risināt konfliktus 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ mācēt oponent ➤ pārliecināt ➤ panākt saskaņu, vienoties ➤ nenoniecina
darbs	<ul style="list-style-type: none"> ➤ lūgt palīdzību ➤ aktīvi klausīties 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ vienoties par būtisko ➤ saskaņot viedokļus 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ argumentēt ➤ veicināt ideju rašanos
Domāšanas prasmes: es	<ul style="list-style-type: none"> ➤ pamatot atbildi 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ papildināt citu atbildes ➤ izskaidrot ideju ➤ koncentrēties 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ integrēt idejas
citi	<ul style="list-style-type: none"> ➤ lūgt pamatot viedokli 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ novērtēt situāciju 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ izprast apkārt notiekošo
darbs	<ul style="list-style-type: none"> ➤ uzdot jautājumus ➤ rezumēt ➤ pārfrāzēt ➤ pilnveidot idejas 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ kritizēt idejas, nevis cilvēkus ➤ uzdot izpratni padziļinošus jautājumus ➤ izprast 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ pārbaudīt izpratni ➤ noskaidrot būtību

1.3. Skolotāju sociālo prasmju diagnosticēšanas kritēriji

Lai noteiktu, vai konkrētam skolotājam piemīt nepieciešamās sociālās prasmes, kā un kādā līmenī tās izpaužas, ir būtiski izstrādāt kritērijus šo prasmju atpazīšanai un attīstības pakāpes konstatēšanai. Sociālo prasmju diagnosticēšana atšķiras pirms prasmju apguves, prasmju apguves laikā un pēc prasmju apguves.

Sākot pedagogu sociālo prasmju pilnveidi, jānoskaidro skolotāju sociālo prasmju apguves līmenis. To var izdarīt ar anketēšanas palīdzību, atbildes grupējot četros līmeņos:

- 0 – neapzinātais līmenis jeb **neapzinātā nekompetence**, kurā skolotāji neizprot, kas ir sociālās prasmes un kāda ir to loma, bet intuitīvi izjūt to priekšrocības. Sociālās prasmes atklājas pedagogu izteikumos par emocionālo atmosfēru konkrētajā darbības vidē, darba formām, iespējām un personīgajām izjūtām. Piemēram, skolotājs raksta, ka viņam ir patīcis strādāt grupā ar svešiem cilvēkiem. Tas nozīmē, ka šajā grupā ir valdījis patīkams noskaņojums, kas nav viņu nekādā veidā negatīvi ietekmējis. Tas liecina, ka darbošanās grupā ir bijusi organizēta, ņemot vērā katru tās dalībnieku, grupas darba procesā izmantotas sociālās prasmes, kas nodrošinājušas pozitīvu gaisotni. Šī līmeņa skolotāji vēl neaptver, ka tieši sociālās prasmes noteikušas labvēlīgo sastrādāšanos, ka bez tām kopā darbošanās nebūtu tik veiksmīga;
- 1.līmenis jeb **apzinātā nekompetence** – skolotājs atzīst sociālo prasmju nepieciešamību, bet ne vienmēr prot tās lietot vajadzīgajā situācijā. Pirmais līmenis atspoguļojas uzvedībā. Piemēram, kā noderīgāko minot tiešo kontaktu ar cilvēkiem, skolotājs netieši apliecina, ka izmantotas uzvedības prasmes. Veiksmīgs tiešais kontakts ar citiem nebūtu iespējams bez pašdisciplīnas uzvedības prasmēm un prasmēm, kas palīdz veidot pozitīvu attieksmi pret citiem un darbu;
- 2.līmenis jeb **apzinātā kompetence** – skolotājam ir skaidrs, kas ir sociālās prasmes, viņš atzīst to nepieciešamību un zina, kā tās likt lietā, lai panāktu vēlamu rezultātu. Šī līmeņa prasmes papildus uzvedības prasmēm izpaužas arī runas darbībā. Piemēram, skolotāju minētā “iespēja apspriesties” liecina, ka praktizētas runāšanas prasmes un, pateicoties šīm prasmēm, grupas dalībniekiem ir bijusi iespēja kopīgi apmainīties domām;

- 3.līmenis jeb **neapzinātā kompetence** – skolotājs zina, kas ir sociālās prasmes, un demonstrē tās, īpaši nepiedomājot. Prasmes tiek izmantotas dabiski gan uzvedības, gan runāšanas līmenī un liecina par pārmaiņām domāšanā. Piemēram, skolotājas komentārs “bagātinājos pati un varēju citus atbalstīt” norāda uz sociālo prasmju apguvi ne tikai uzvedības un runāšanas līmenī, bet arī izpratnes un refleksijas līmenī.

Pētījumā iegūto datu analīze ir ļāvusi izstrādāt konkrētus kritērijus sociālo prasmju diagnosticēšanai, kas ir apskatāmi 3. tabulā.

3. tabula. Kritēriji sociālo prasmju līmeņu diagnosticēšanai.

	Sociālo prasmju līmeņi			
	0 līmenis neapzinātā nekompetence	1. līmenis apzinātā nekompetence	2. līmenis apzinātā kompetence	3. līmenis neapzinātā kompetence
K r i t ē r i j i	Vienotības izjūta Sirsnība, atsaucība un ieinteresētība Personības attīstības stimulēšana Elastība Iespēja domu apmaiņai. Darbs grupās Garīga atmosfēra Laba sajūta grupā ar svešiem cilvēkiem Pozitīvu izjūtu kopums	Kolēģu iepazīšana Aktīva darbošanās grupās Tiešais kontakts ar cilvēkiem Saliedētība	Domu apmaiņa Iespēja dalīties pieredzē Iespēja apspriesties, uzdot jautājumus, izdarīt secinājumus Jaunu sadarbības partneru iegūšana	Pārdomas darba procesā Sevis un citu izzināšana Sociālo prasmju nepieciešamības izpratne Personīgā bagātināšanās Citu atbalstīšana

Šie kritēriji sociālo prasmju līmeņu diagnosticēšanā tika izmantoti anketu un izvērtējuma lapu datu apstrādei visos sociālo prasmju pilnveides posmos – apguves, modelēšanas un prasmju pārneses posmā. Respondentu sociālo prasmju līmenis tika noteikts, viņu atbildes uz anketas jautājumiem un sniegto informāciju izvērtējumu lapās salīdzinot ar izveidotās tabulas kritērijiem.

Ņemot vērā sociālo prasmju demonstrēšanas biežumu, sociālo prasmju apguves laikā un arī pēc tam var izmantot šādus sociālo prasmju diagnosticēšanas kritērijus:

- 1) sociālās prasmes netiek ievērotas, tiek lietotas destruktīvi (-1 punkts);
- 2) sociālās prasmes netiek uzrādītas (0 punkti);

- 3) sociālās prasmes tiek uzrādītas reti (1 punkts);
- 4) sociālās prasmes tiek uzrādītas dažkārt (2 punkti);
- 5) sociālās prasmes tiek uzrādītas bieži (3 punkti);
- 6) sociālās prasmes tiek uzrādītas gandrīz vienmēr (4 punkti).

Visas diagnosticētās sociālās prasmes var izvērtēt punktu sistēmā no mīnus viena līdz četriem (sk. 4. tabulu).

4. tabula. Sociālo prasmju izvērtēšana: punktu sistēmas apraksts.

Metode Vērtēšanas sistēma	Novērošanas lapas – aizpilda semināru vadītāji darba procesā. Seminārs 25–30 cilvēkiem	Izvērtējuma lapas – aizpilda grupu novērotāji. Grupā – 6 cilvēki	Pašvērtējumi – katram dalībniekam viena pašvērtējuma lapa
Pārkāpums (-1 punkts)	Darba procesā vismaz trīs cilvēki demonstrē sociālo prasmju pārkāpumu, lai gan tās ir praktizētas	Par katru sociālo prasmju pārkāpumu tiek piešķirts -1 punkts	Dalībnieku pašvērtējums norāda uz sociālo prasmju trūkumu
Nav (0 punkti)	Sociālās prasmes bijušas praktizētas, bet netiek demonstrētas darbā	Dalībnieki sociālās prasmes nedemonstrē	Sociālās prasmes netiek minētas, un uz to apguvi nekas nenorāda
Reti (1 punkts)	Darba procesā 1/5 daļa dalībnieku demonstrē sociālās prasmes	Grupas darbā dalībnieki sociālās prasmes demonstrē vienu vai divas reizes	Sociālās prasmes netiek minētas, bet uz to klātbūtni norāda emocionālā atmosfēra grupā
Dažkārt (2 punkti)	Darba procesā 1/3 daļa dalībnieku demonstrē sociālās prasmes	Grupas darbā dalībnieki sociālās prasmes demonstrē trīs līdz četras reizes	Sociālās prasmes tiek minētas vienreiz
Bieži (3 punkti)	Darba procesā puse dalībnieku demonstrē sociālās prasmes	Grupas darbā dalībnieki demonstrē sociālās prasmes piecas vai sešas reizes	Sociālās prasmes tiek minētas divas reizes
Gandrīz vienmēr (4 punkti)	Darba procesā 3/4 daļas dalībnieku demonstrē sociālās prasmes	Grupas darbā visi dalībnieki demonstrē sociālās prasmes vai tās tiek demonstrētas 7 līdz 10 reizes	Sociālās prasmes tiek minētas divas reizes un tiek pamatotas, vai arī prasmes tiek minētas trīs reizes

Konstatēt skolotājam piemītošās sociālās prasmes var trīs dažādos veidos: pirmkārt, no citu izteikumiem par skolotāju – ārējais vērtējums; otrkārt, novērotāja vērtējums un, treškārt, paša skolotāja izteikumi – iekšējais vērtējums.

Iegūtie rezultāti: 1) būs mazāk ticami, ja informācija pausta anonīmi vai iegūta video versijas veidā (1. datu ticamības pakāpe);

2) iegūtie dati būs ticamāki, ja tie vai citi faktori konstatēti atklātas sarunas laikā un atrodoties reālā vidē (2. datu ticamības pakāpe). Ārējās situācijas izpēte var notikt ar anketu palīdzību, SVID (pētāmā jautājuma stiprās puses, vājās puses, iespējas, faktori, kas var negatīvi ietekmēt, apdraudēt kādu darbību u.tml.) metodi, pārrunu vai apaļā galda diskusijas veidā. Novērotāju piezīmes būs objektīvākas, ja viņi paši atradīsies konkrētajā situācijā un vēros notiekošo klātesot (2. pakāpe); mazāk ticama būs informācija, kas iegūta, skatoties iepriekš ierakstītu videomateriālu (1. pakāpe). Galvenokārt pētījumā datu ieguvei izmantotas novērošanas lapas un novērotāja piezīmes.

Lai notiktu izmaiņas sociālo prasmju pilnveidē, vispirms jābūt iekšējai nepieciešamībai tās izkopt. Ja skolotāji paši anonīmi izsaka vajadzību pilnveidot savas prasmes, atbildot uz anketas jautājumiem – šādi iegūstami 1. ticamības pakāpes dati; ja viņi pauž savas pārdomas atklāti, diskutējot ar citiem un lūdzot padomu – tā jau būs 2. ticamības pakāpes informācija. Sākumā vēlams veikt skolotāju aptauju anketas veidā, aicinot pētījumā iesaistītos dalībniekus atbildēt uz vairākiem jautājumiem (“Vai Jūs zināt, kas ir sociālās prasmes?”, “Lūdzu, paskaidrojiet, kas ir sociālās prasmes. Vai Jums piemīt sociālās prasmes?”, “Vai Jūs uzskatāt, ka Jums vajadzētu pilnveidot sociālās prasmes? Kāpēc – jā, vai kāpēc – nē?”). Šī īsā un anonīmā aptauja dod iespēju iepazīt skolotājus, viņu domāšanas stilu un spriedumus pašiem par sevi. Atbildes izmantojamas kā darbības pētījuma sākuma dati, kas vēlāk noder, lai konstatētu izmaiņas skolotāju uzskatos pētījuma beigās.

Ļoti nozīmīgs informācijas avots ir skolotāju pašvērtējumi, dienasgrāmatas, pieredzes analīzes darbi un intervijas.

Tomēr nevar viennozīmīgi izcelt kādu vienu no minētajiem datu ieguves veidiem kā objektīvāko. Katra sociālā prasme ir konstatējama, iepazīstot gan ārējos vērtējumus (skolēnu, administrācijas, kolēģu, vecāku un sabiedrības viedokli), gan arī novērotāja, eksperta un sociālās prasmes demonstrētāja domas. Tikai izmantojot triangulācijas metodi, apvienojot visus trīs viedokļus, ir iespējams gūt ticamu sociālo

prasmju ainu, ko var apkopot skolotāja sociālo prasmju diagnosticēšanas tabulā (sk. 5. tabulu).

5. tabula. Skolotāja sociālo prasmju diagnosticēšanas sistēma.

Sociālās prasmes	Kooperācijas prasmes skolotāja darba prasmes			Sadarbības prasmes skolotāja darba un sadzīves prasmes			Personību attīstošās prasmes sadzīves un darba prasmes (augstāka līmeņa prasmes)		
	ārējais 1. pak.	novērotājs 1. pak.	iekšējais 1. pak.	ārējais 1. pak.	novērotājs 1. pak.	iekšējais 1. pak.	ārējais 1. pak.	novērotājs 1. pak.	iekšējais 1. pak.
Uzvedības prasmes	ārējais 2. pak.	novērotājs 2. pak.	iekšējais 2. pak.	ārējais 2. pak.	novērotājs 2. pak.	iekšējais 2. pak.	ārējais 2. pak.	novērotājs 2. pak.	iekšējais 2. pak.
	ārējais 1. pak.	novērotājs 1. pak.	iekšējais 1. pak.	ārējais 1. pak.	novērotājs 1. pak.	iekšējais 1. pak.	ārējais 1. pak.	novērotājs 1. pak.	iekšējais 1. pak.
Runāšanas prasmes	ārējais 2. pak.	novērotājs 2. pak.	iekšējais 2. pak.	ārējais 2. pak.	novērotājs 2. pak.	iekšējais 2. pak.	ārējais 2. pak.	novērotājs 2. pak.	iekšējais 2. pak.
	ārējais 1. pak.	novērotājs 1. pak.	iekšējais 1. pak.	ārējais 1. pak.	novērotājs 1. pak.	iekšējais 1. pak.	ārējais 1. pak.	novērotājs 1. pak.	iekšējais 1. pak.
Domāšanas prasmes	ārējais 2. pak.	novērotājs 2. pak.	iekšējais 2. pak.	ārējais 2. pak.	novērotājs 2. pak.	iekšējais 2. pak.	ārējais 2. pak.	novērotājs 2. pak.	iekšējais 2. pak.
	ārējais 1. pak.	novērotājs 1. pak.	iekšējais 1. pak.	ārējais 1. pak.	novērotājs 1. pak.	iekšējais 1. pak.	ārējais 1. pak.	novērotājs 1. pak.	iekšējais 1. pak.

Novērotājs, kas pastāvīgi atrodas darbības pētījuma vidē, papildus var diagnosticēt skolotāju sociālās prasmes, ņemot vērā arī prasmju demonstrēšanas vidi (sk. 6. tabulu).

6. tabula. Skolotāju sociālo prasmju diagnosticēšana pēc Tifentāles un Čarakas izveidotā konceptuālā modeļa neformālās adaptīvās uzvedības izvērtēšanai (sk. Sociālais darbs skolā 2001, 315).

Funkcionēšanas jomas	Patstāvīgā funkcionēšana	Personīgā atbildība	Sociālā atbildība
Vide	Vai nepieciešamās prasmes piemīt?	Vai prasmes tiek izmantotas?	Vai prasmes tiek izmantotas adekvāti (laikā un vietā)?
Skola: mācību stundas			
Skola: atpūtas telpas, gaiteni			
Ārpus skolas: mājas, apkaime			

6. tabula datu ieguvei izmantojama sociālo prasmju pilnveides trešajā – sociālo prasmju pārneses līmenī – sadzīvē.

Tāpat sociālās spējas ir tikai sociālo prasmju attīstības nosacījums. Bet sociālās prasmes var izkopt vienīgi darbībā, īpaši mijiedarbībā ar cilvēkiem. Individu panākumus ikvienā dzīves jomā – ģimenē, skolā, darbā, attiecībās ar citiem utt. – nosaka viņu māka izmantot šīs prasmes atbilstoši situācijai. Skolā sociālās prasmes vispirms jau nepieciešamas, lai cilvēki sadarbojoties spētu apgūt jaunas zināšanas.

Skolotājiem būtu jāpārvalda vismaz 75 sociālās prasmes: 30 kooperācijas prasmes – darbā nepieciešamās prasmes; 28 sadarbības prasmes – darbā un sadzīvē izmantojamās prasmes; 17 personību attīstošās prasmes – augstāka līmeņa prasmes, kas lietojamas sadzīvē un darbā. Visas šīs prasmes sīkāk dalāmas uzvedības prasmēs, runāšanas prasmēs un domāšanas prasmēs, kas var izpausties indivīda attiecībā pret sevi, pret citiem un darbu. Ņemot vērā sociālo prasmju demonstrēšanas biežumu, katru prasmi iespējams izvērtēt punktu sistēmā no mīnus viena līdz četriem.

Skolotāja sociālā kompetence izpaužas sociālajās prasmēs, kuru attīstībai ir četri līmeņi: neapzinātā nekompetence, apzinātā nekompetence, apzinātā kompetence un neapzinātā kompetence. Tādējādi, diagnosticējot sociālo prasmju līmeni, ir jāmeklē iespējas skolotāju sociālo prasmju pilnveidei un augstāku sociālo prasmju līmeņu sasniegšanai.

2. Skolotāju sociālo prasmju pilnveide tālākizglītībasursos

2.1. Skolotāju tālākizglītības kursu organizācijas pamatprincipi

Tālākizglītība ir samērā jauns termins, kas izglītības leksikā tiek lietots pēdējos desmit gados. Latvijā līdz 1991. gadam tika runāts par kvalifikācijas celšanas kursiem, kas ir šaurāks jēdziens.

Pēc Pedagoģijas terminu skaidrojošās vārdnīcas (2000, 89), kvalifikācijas celšana ir tālākizglītības paveids, kura mērķis ir profesionālo zināšanu, prasmju un kompetences pilnveide īpaši organizētosursos. Tālākizglītības jēdzienā ietverts arī mācību nepārtrauktības un ilgtspējas princips, resp., mūžizglītība.

Tālākizglītība ir izglītības turpināšana atbilstoši konkrētās profesijas prasībām un profesionālās meistarības pilnveidošana pēc formālās izglītības ieguves un darba gaitu uzsākšanas. Pedagoģu tālākizglītības sistēmas attīstība ir būtisks nosacījums izglītības pamatnostādņu praktiskai īstenošanai.

Līdz 90. gadu sākumam Latvijas skolotāju profesionālās meistarības pilnveidi noteica Nolikums par skolotāju kvalifikācijas celšanu, un Rīgas Skolotāju kvalifikācijas celšanas institūts to nodrošināja centralizēti. Profesionālās meistarības pilnveide bija obligāta vienreiz piecos gados. Parasti tie bija 2 – 4 nedēļu kursi ar obligāto un izvēles daļu. Atskatoties uz skolotāju tālākizglītību pirms divdesmit gadiem, Beļickis (1996) uzsver, ka skolotāju kvalifikācijas celšanā galvenais bija viņu zināšanu pilnveide atbilstoši attiecīgā laika posma aktuālajiem uzdevumiem. To spilgti apliecināja kvalifikācijas celšanas kursu darba organizācija: tematika tika noteikta pēc augstākstāvošo institūciju izstrādātiem plāniem, tā nebija saskaņota ar dalībnieku vajadzībām un interesēm, tajā dominēja teorētiska rakstura nodarbības, kas pēc formas atgādināja pārskata lekcijas augstskolā. Semināri, praktiskumi, problēmsemināri bija samērā vēlinas darba formas kvalifikācijas celšanas struktūrā.

Vispārīzglītojošo un profesionālo skolu reforma izvirzīja citu prasību – skolotāju kvalifikācijas celšanas institūtiem jāattīstās par pedagoģiskās meistarības, pirmrindas pieredzes apkopošanas, vingrināšanās un jaunāko ideju popularizēšanas zinātniski metodiskajiem centriem. A. Šmite (1996, 27–28) kā negatīvu iezīmi šajosursos akcentē pārlietu centralizāciju, nepietiekamas izvēles iespējas, uzspiestu piedāvājumu, autoritatīvu kursu vadību, pasīvus dalībniekus. Diemžēl jāatzīst, ka, izņemot centralizāciju, pārējās iezīmes ir sastopamas Latvijas tālākizglītībasursos

arī pašreiz. Īpaši tas jāsaka par dalībnieku pasivitāti – klausītāji pieraduši piedalīties kursos, lai iegūtu apliecības.

Kvalifikācijas celšanas kursu efektivitātes pētījumos bieži vien tiek konstatēts, ka skolotāji labi prot skaidrot kādas idejas jēgu, būtību, pārliecinoši pamato nepieciešamību to īstenot, bet paši lielākoties ieceres nerealizē un reizēm pat nav paredzējuši to darīt (Blūma 1997).

I. Beļicka (1986, 88–90) ilggadējo pētījumu rezultāti liecina, ka klausītāju vairākums kursu nobeiguma posmā savu guvumu formulē vārdos, bet ļoti vispārīgi, un apliecina lielu gatavību pilnveidot savu pedagoģisko darbību skolā. Mācības kursos tiek vērtētas pozitīvi, tomēr paradoksāls ir fakts, ka 5–6 mēnešus pēc kursu noklausīšanās liela daļa bijušo kursantu atzīst, ka pagaidām vēl neko no apgūtā nav varējuši izmantot, bet tomēr kursu vispārējais pozitīvs vērtējums nav būtiski mainījies.

Skolotājs vērtē nevis to, ko sniedz nodarbību vadītāji, bet gan – kā tas atbilst vai neatbilst viņa pieredzei. Kursu efektivitātes pētījumi rāda, ka pēc mācībām atsevišķu skolotāju atmiņā ir saglabājušās tikai tās atziņas, kuras viņi tūlīt ir varējuši izmantot darbā (dažādi paraugi, izdales materiāli, konspekti).

No 1994.gada Pedagogu izglītības atbalsta centrs veic plašāku skolotāju viedokļu un vajadzību apzināšanu, organizējot viņu tālākizglītību. Tālākizglītība kļuvusi tik decentralizēta, ka tai trūkst sistēmas un koordinācijas valstī kopumā. Kursos vērojamas demokrātiskākas darba formas, bet mazinās atbildība par kursu kvalitāti, un nav arī pētījumu par kursu efektivitāti valstiskā līmenī. Palielinās augstskolu kā tālākizglītības centru loma. Šajās mācībās dominē kognitīvais aspekts, maz jūtama afektīvā ievirze. (Šmite 1996, 30.)

Izvērtējot Pedagogu tālākizglītības katalogus 1995. un 1996.gadam, jāsecina – pārsvarā piedāvātās darba formas ir lekcijas un praktiskās nodarbības, uzdevumi, semināri, atklātās stundas, diskusijas un patstāvīgais darbs.

Sākot no 1997.gada, skolotāju tālākizglītībā arvien vairāk iesaistās ārvalstu organizācijas un fondi. To ieguldījums ir pozitīvs gan izglītojošajā, gan finansiālajā ziņā, bet tālākizglītības kursi kļūst grūtāk koordinējami valsts mērogā. Informācija nav pieejama nedz ieinteresētajām institūcijām, nedz projektiem vienam par otru, nedz arī potenciālajiem dalībniekiem. Tomēr daudz vairāk tiek izmantotas aktīvās mācību darba formas: lietišķās spēles, modelēšana, grupu darbs, projektu metode, debates, darbsemināri.

Izvērtējot tālākizglītības kursu aprakstus un to klausītāju komentārus, nākas secināt, ka:

- skolotāji uztver kursus kā jaunu zināšanu apguves veidu, nevis kā sevis pilnveides procesu;
- ir grūti ieviest jaunas, uz skolēnu orientētas mācību metodes, jo skolotājiem trūkst sadarbības prasmju;
- ir tendence jaunu saturu ielikt tradicionālajās mācību metodēs un darba formās;
- nav attīstītas sociālās prasmes, piemēram, prasme klausīties skolotāju izpratnē vēl nenozīmē arī dzirdēt un izprast teikto;
- skolotāji baidās kļūdīties, jautāt un atzīt savu nezināšanu;
- kursi ir sadrumstaloti un īslaicīgi;
- kursi beidzas, un nekāda atgriezeniskā saite nedarbojas.

Pašlaik Latvijā Pedagogu tālākizglītības koncepcijā iezīmēti divi tālākizglītības ceļi:

- 1) iepriekš iegūtās izglītības turpināšana augstskolu piedāvātajās studiju programmās skolotājiem;
- 2) sistemātiska un nepārtraukta profesionālās meistarības pilnveide, kas īstenota attiecīgās profesionālās pilnveides programmās.

Sabiedriskās organizācijas un augstākās izglītības iestādes izstrādā un īsteno tālākizglītības programmas, projektus un studiju programmas. Gan minēto programmu, gan arī tālākizglītības kursu organizētājiem un to dalībniekiem būtu jāzina:

- kas tiek veikts pedagogu tālākizglītībā, respektīvi, **saturs**. Lielākajai daļai skolotāju ir augstākā pedagoģiskā izglītība, un viņiem vairāk interesē tālākizglītība sava priekšmeta novitātēs un mācību psiholoģijas jomā;
- kur organizē tālākizglītību – **vieta**. Tālākizglītības kursu organizācijas vieta var būt:
 - 1) pazīstama kursu vadītājiem un sveša kursu dalībniekiem;
 - 2) neitrāla vadītājiem un dalībniekiem;
 - 3) pazīstama dalībniekiem un sveša vadītājiem;
 - 4) pazīstama dalībniekiem un vadītājiem.

Optimālais kursu organizēšanas veids būtu – pazīstama vide abām pusēm, bet noteikti pazīstama vide kursu dalībniekiem. Ir jādomā, kā finansiāli sarežģītajos apstākļos skolotājiem rast iespējas tālāk izglītoties savā skolā, pilsētā vai vismaz rajonā;

- kad organizē tālākizglītību – **laiks**. Pārmērīgā noslogojuma dēļ skolotāji ir spiesti papildināt izglītību savā brīvajā laikā – brīvdienās, skolas brīvlaikā un atvaļinājuma laikā;
- kā organizē tālākizglītību – **apmācību veidi**. Parasti skolotāji dod priekšroku nodarbībām īslaicīgos un intensīvosursos. Tomēr produktīvāki varētu būt projekta tipa kursi, kas atkārtojas pēc noteikta laika, tādējādi dalībniekiem tiek dota iespēja aprobēt jaunapgūto. Pieaugušajiem piemērotākas un efektīvākas varētu būt grupu darba, diskusiju un uz pieredzi balstītās reflektīvās tālākizglītības darba metodes un formas;
- kurš organizē tālākizglītību – **vadītāji**. Nav noslēpums, ka daļa skolotāju kursus izvēlas pēc vadītāju atpazīstamības vai kolēģu atsauksmēm;
- kāpēc organizē tālākizglītību – **motivācija**. Skolotājs nevar apgūt un prasmīgi īstenot demokrātiskas, bērncentrētas mācību metodes, pirms nav notikušas izmaiņas skolotāja personībā: izskausts autoritārisms, izveidojusies spēja deleģēt daļu savu funkciju skolēniem, izkopta saskarsmes prasme. Turklāt ir jābūt vēlmei, vajadzībai turpināt izglītību, apgūt jaunas zināšanas, idejas un prasmes. Ir nepieciešamas īpašas programmas, kas veicinātu skolotāja personības attīstību un pieredzes apmaiņu.

2.2. Pārmaiņu jēdziens skolotāju tālākizglītībā

Sociālo prasmju pilnveide ir pārmaiņas ne tikai sociālajās prasmēs, bet arī attiecībās un līdz ar to izglītībā kopumā. Skolotāja kā pārmaiņu virzītāja nozīmīgums sapratnes un iecietības veicināšanā nekad nav bijis tik acīmredzams kā tagad. Pedagogam nepieciešamas piemērotas zināšanas un prasmes, personīgās rakstura īpašības, darbības motivācija, un viņam jāpiedāvā arī profesionālās izaugsmes iespējas. Prasības skolotāja kompetencei, arī profesionālismam un sabiedrības uzticība – tā arī milzīga atbildība.

Valsts dokumentos ietverti daudzi priekšlikumi par inovācijām izglītībā, bet skolas līmenī tos realizē maz. Piemēram, tiek ieviestas jaunas mācību metodes, bet, kā ar tām strādāt, – nav skaidrs. Reālajiem reformu ieviesējiem nav izpratnes par notiekošo, par pašu pārmaiņu procesu. Nozīmīga ir tā saucamā “ieviešanas jeb praktiskās īstenošanas bedre”. Prakse rāda, ka jebkuras jaunas idejas realizēšanā ir daudz grūtību. No skolotāja tiek prasītas jaunas prasmes un iemaņas, citādāka izturēšanās, bet skolotājam nav viegli mainīt ierasto mācību procesu skolā, viņš jūtas neveikli situācijā, ko nav vēl kārtīgi iepazīnis un pārdomājis. Tā ir sava veida pieredzes apguve un vienlaicīgi arī attīstība pa spirāli uz augšu.

Runājot par pārmaiņām, galvenais ir izprast, ka tas ir ilgstošs process, kam pamatā ir pieredze – un ne tikai pieredze, kas gūta darbojoties, bet arī pieredze, kas gūta domājot. Pārmaiņu būtība ir darbība – cilvēks ir darītājs, reformu īstenoātājs, un notiekošais viņu ietekmē ļoti tieši. Iegūtajai pieredzei seko pārdomas (tā ir atgriezeniskā saite), kur pārmaiņu procesa dalībnieki analizē savas izjūtas darbošanās laikā. Domāšana ir apziņas modināšana. Pārdomu procesā rodas jaunas idejas, tās var tikt sistematizētas, analizētas, pētītas, kamēr reformu gaita tiek izprasta pilnībā un tiek saistīta ar reālo situāciju. Pēc tam atkal seko konkrēta rīcība – darbības plānošana un pieredzes papildināšana.

Kā uzsver Dž. Alards (Allard 1982) ir svarīgi apzināties, ka zināšanas par pārmaiņām ir zināšanas, ko var iemācīt un iemācīties, un tās efektīvāk ļauj cilvēkiem pārvarēt pārmaiņu procesā sastopamās grūtības.

K. Levins (Lewin 1946) izdala trīs reformu fāzes (tā sauktā atkausēšanas jeb sagatavošanās, pārmaiņu īstenošanas un iesaldēšanas jeb situācijas stabilizācijas posms), kas pārmaiņu vadītājiem būtu jāņem vērā:

- *Atkausēšanas jeb sagatavošanās fāze* – problēmu diagnostika, pārmaiņu plānošana, sagatavošanās pārmaiņām, t.sk. sabiedrības sagatavošana reformām, pārvarot iespējamo sākotnējo pretestību;

Balstoties uz Dž. Ivanceviča, M. Matesona (Ivancevich, Matteson 1990) un D. Matesona, Dž. Matesona (Matheson, Matheson 1998) atziņām, šīs fāzes realizācijā izmantojama:

- vienusīgā pieeja – problēmu un tās risinājumu nosaka vadītājs;
- pilnvaru deleģēšanas pieeja – lēmumu pieņem grupā;
- jauktā pieeja – grupa piedalās, bet vadītājam ir noteicošā loma.

Pēc E. Šeina (Schein 1988) un Dž. Bengtsona (Bengtsson 1995) teiktā, pārmaiņu plānošanā vajadzētu ņemt vērā to, ka:

- 1) pārmaiņu process ir ne tikai kaut kā jauna apguve, bet arī atradināšanās no jau ierastā indivīda personībā un starppersonu attiecībās;
- 2) pārmaiņas nenotiek, ja nav motivācijas tās realizēt; šī bieži vien ir grūtākā procesa daļa;
- 3) jaunu mācību metožu ieviešana vēl nenozīmē mainīt tikai grupai nozīmīgo cilvēku darba stilu, respektīvi, veikt izmaiņas atsevišķu indivīdu līmenī;
- 4) jebkuras pārmaiņas skar pieaugušo vērtības, pārliecību un priekšstatus par sevi, to mainīšana viņiem var būt emocionāli nepatīkama un radīt nestabilitātes sajūtu;
- 5) tas nav atsevišķs notikums, bet nepārtraukts ciklisks process.

Viens no galvenajiem uzdevumiem ir iespējamās pretestības pārvarēšana un motivācijas radīšana pārmaiņām. Reformas nedrīkst apdraudēt indivīdu drošību par savu nākotni un radīt stresu – cilvēki var baidīties zaudēt autoritāti un varu un uzskatīt, ka viņiem neizdosies apgūt un ieviest jauno.

Ja reformas tiek savlaicīgi un secīgi plānotas un cilvēki saņem nepieciešamo informāciju, viņi paši spēj ietekmēt pārmaiņas un pretestība ir minimāla.

- Otra reformu fāze – *pārmaiņas*, respektīvi, to īstenošana;
- trešā – *iesaldēšanas jeb stabilizācijas fāze* – panākto pārmaiņu nostiprināšana.

Pilnībā jāpiekrīt V. Reņģes (1999, 77) viedoklim, ka sarežģītāk ir panākt, lai pārmaiņas būtu noturīgas starppersonu un starppersonu attiecībās. Parasti reformas tiek īstenotas atsevišķās struktūrvienībās, vai arī tajās ir iesaistīta tikai daļa kolektīva. No vienas puses, jebkuras pārmaiņas ir sava veida eksperiments, un ir riskanti uzreiz eksperimentēt ar visu kolektīvu. No otras puses, problēma ir pārmaiņu procesā sasniegto saglabāt indivīda un grupas līmenī. Piemēram, ja indivīds un grupa ir

apguvuši mācību kursu, kura ietekmē ir mainījušies uzskati, ievirzes, motivācija, ir būtiski, lai, atgriežoties iepriekšējā vidē, sasniegtais netiktu pazaudēts. Te daudz ko nosaka kolēģu un vadības attieksme. Ja viņi atzīst un respektē pārmaiņas, tas cilvēkus iedrošina. Savukārt, ja apkārtējo attieksme ir ironiski kritiska, cilvēki pamazām ir spiesti atteikties no jaunajiem priekšstatiem un atgriezties pie vecajiem uzvedības stereotipiem.

Iesaldēšana jeb pārmaiņu stabilizācijas fāze ir relatīvi izdalāma, jo tas nozīmē, ka pārmaiņu process ir beidzies. Taču, ja runājam, ka sociālo prasmju pilnveidei, ar šo posmu vien nepietiek – jau apgūtās prasmes visu laiku ir jāpraktizē, jāizkopj un jānodrošina atgriezeniskā saite.

Tomēr ne visas pārmaiņas norit gludi. Lielākoties sastopama sabiedrības pretestība. E. Šeins (Schein 1988) komentē, ka pretošanās pārmaiņām var notikt sistēmiskā vai uzvedības līmenī. Sistēmiskā pretdarbība notiek, kad reformās iesaistītajām personām nav nepieciešamo zināšanu, informācijas, prasmju un nav stabilas vadības. Uzvedības līmenī pretestība ir daudz emocionālāka un izriet no organizācijas indivīdu un grupu reakcijas, uztveres un pieņēmumiem, ar to ir grūtāk cīnīties, jo iemesli nereti ir uzticības un informācijas trūkums. Jo mazāk cilvēki zina par pārmaiņām, jo vairāk viņi izvirza dažādus pieņēmumus, kļūst aizdomīgāki, savu enerģiju virza uz neproduktīvu pretdarbības spēli.

Tāpēc pārmaiņu iniciatoriem vajadzētu ņemt vērā šādus faktorus (no V. Reņģes 1999):

- 1) ieviešot izmaiņas, katrs centīsies aizsargāt sevi;
- 2) tas, kā cilvēki strādā pašlaik, ir radies un nostiprinājies laika gaitā – jo mazāk ir neskaidrību un nedrošības, jo labāk viņi jūtas. Mēģinājums mainīt attiecības un situāciju tiek uztverts kā drauds komfortablajai eksistencei;
- 3) jaunajā situācijā viņi jūtas nepiederīgi un baidās zaudēt savu identitāti, parādās dabiska tieksme aizsargāt to, kas ir pazīstams un pierasts;
- 4) visbiežāk lielākie pretinieki ir skolu vadība un gados vecākie skolotāji.

Tātad, lai izvairītos no nepatīkamiem starpgadījumiem, ieviešot pārmaiņas, vadītājiem vajadzētu ievērot šādus nosacījumus:

- 1) kad cilvēki pretojas izmaiņām, viņi bieži vien nedarbojas aktīvā opozīcijā, bet radušos situāciju uztver kā draudus savai personīgajai un profesionālajai drošībai;
- 2) izmaiņas ir dabiskas un nenovēršamas;

- 3) ieklausīšanās pārmaiņās iesaistītajos cilvēkos palīdzēs saprast, par ko viņi uztraucas, no kā baidās;
- 4) kolektīva vajadzības, intereses un vēlmes palīdzēs noteikt, no kā darbiniekiem būs visgrūtāk atteikties, lai būtu, ko piedāvāt vietā;
- 5) atsakoties no iepriekš izveidotās prakses, mēģināt izvairīties no individuālās kompetences sfēras sašaurināšanas un profesionālās labklājības mazināšanas.

Skolotāja loma sabiedrībā vienmēr ir bijusi konfliktu pilna, bet šo konfliktu būtība mainās saistībā ar noteikta perioda sociālajiem apstākļiem. Daži skolotāji ir pozitīvi noskaņoti pret izmaiņām, bet daudzi, kuru profesionālā pārliecība ir iedragāta, pārdzīvo sasprindzinājumu, kas ietekmē gan mācīšanu, gan mācīšanos.

P. Vudss, B. Džefrijs, Dž. Tromans un M. Boils (Woods, Jeffrey, Troman, Boyle 1997, 50) apraksta, kā skolotājus ietekmē pārmaiņas. Atkarībā no tā, kā viņi uztver pārmaiņas, autori pedagogus iedala četrās grupās.

1. Sajūsminātie – šie skolotāji lomu konfliktu uztver kā dilemmu un bagātinās, meklējot atrisinājumu. Viņi ir optimistiski noskaņoti un radoši savā darbā. Tomēr sajūsmināto vidū ir pārliecinātie un šaubīgi. Pārliecinātajiem ir raksturīga pozitīva plānošana, iesaistīšanās, noteiktība un pašpārliecība; turpretī šaubīgi nav tik pozitīvi noskaņoti, pārmaiņās viņi saskata gan labo, gan sliktu.
2. Atbalstītāji – viņi izjūt gan lomu dilemmas, gan spriedzi, nav īpašā sajūsmā par notiekošo, bet piemērojas un ļaujas pārmaiņām. Izdalāmas 3 reformu atbalstītāju grupas:
 2. a) atbalstītāji, kas piekrīt – jūtas brīvi, pašapzinīgi, mierīgi noskaņoti, ir apmierināti un uzskata, ka darījuši visu, lai ieviestu izmaiņas savā lomā. Gandrīz vai intuitīvs pragmatisms ļauj viņiem ātri pieņemt lēmumus. Pozitīvi uztver jaunās prasības, prot distancēties no lomas;
 2. b) “dzīvotspējīgi” atbalstītāji – izturas kritiski pret pārmaiņu procesu, bet ir pārliecināti, ka viņus tas neskars. Ir šaubīgi, disidenti un tie, kas iebilst, bet visi – noderīgi, nesentimentāli un “dzīvotspējīgi”, strādājot jaunā sistēmā;
 2. c) iztraucētie atbalstītāji – cīnās par savu profesionālo identitāti, bet nesekmīgi. Nav apmierināti ar pašreizējo lomu, viņi gribētu būt sajūsmināto grupā, bet jūtas traucēti, negrib mainīt savu pozīciju, viņiem piemīt daudz vairāk dusmu un pārliecības par savu vietu sistēmā.

3. Nepiekāpīgie – neiziet uz kompromisu savās vērtībās un praksē, viņiem ir grūti samierināties ar lomas maiņu. Rezultāts ir cīņa un konflikti, viņi ir pat gatavi aiziet no darba.
4. Nepārļiecinātie – zūd vērtības un ilūzijas, viņi vai nu atstāj sistēmu, vai grimst bezcerībā. Tie ir pieredzējuši skolotāji, kuri tiek emocionāli ievainoti pārmaiņu procesā, daudzi izlemj aiziet no darba. Bezcerības pārņemtie bieži vien ir pārguruši, slimi, apjukusi, uztraukušies, cīnās par izdzīvošanu.

Par pārmaiņu fāzēm izglītības kontekstā raksta P. Vaitekers, E. Šeins, M. Fulans, I. Beļickis. E. Šeins (Schein 1988) akcentē četrus reformu posmus:

- šoks – lai to mazinātu, apkārtējiem vēlams atzīt un pieņemt šo stāvokli; censties izprast pārdzīvojumus; izrādīt līdzjūtību; radīt iespējas iedomāto skumju mazināšanai, iedrošināt izslēgt jūtas;
- attālināšanās, atkāpšanās vai izvairīšanās – te sekmīgi izmantojama padomdošanas pieeja, kas iedrošina individuus atbrīvoties no šaubām un nedrošības; sekmē iejūtīgu un uzmanīgu klausīšanos; iemāca pozitīvi uztvert bailes;
- pieņemšana vai atzīšana – vēlams palīdzēt pārējiem izmantot savus pārmaiņu resursus, apgūstot nepieciešamās prasmes un kompetences. Noteikti vajadzētu izvairīties no “neuztraucies, neņem galvā” taktikas. Adaptācijas process sekos, ja indivīdi attīstīs savu iekšējo spēju mainīties;
- adaptēšanās vai pierašana – jaunu sistēmu un procedūru izveide; jaunu materiālu un resursu apguve; jaunu metožu un paņēmienu ievērošana; nepieciešamības gadījumā jābūt pieejamai praktiskai palīdzībai.

Šim pētījumam būtiskākā ir trešā – pieņemšanas vai atzīšanas fāze –, jo šajā posmā pārmaiņas kļūst personīgi nozīmīgas, un tās tiek izprastas. Tās sasaucas ar sociālo prasmju apzinātās nekompetences līmeni.

I. Beļickis (1995) skolas līmenī saskata 5 pārmaiņu fāzes:

1. pāreja no nereglamentētām diskusijām uz konkrētu un skaidri apzinātu problēmu apzināšanos un formulēšanu;
2. individuālo pedagoģisko vajadzību izzināšana un izkopšana, vispārējo apstākļu konkretizēšana, problēmas apzināšana, kā arī vajadzību apmierināšanas vispārējo nosacījumu noskaidrošana;
3. problēmu atpazīšana, ņemot vērā tām atbilstošos pedagoģiskos notikumus un faktus;

4. pedagoģiskās domas virzība – veco līdzekļu izvērtēšana un jaunu līdzekļu mobilizēšana apzinātās problēmas risinājumam;
5. skolas kā vienota sociālā organisma funkcionēšanas fāze. Šajā posmā notiek pāreja no indivīdu problēmām, no priekšmetu grupu problēmām uz skolas darbinieku problēmu apzināšanu un risināšanu. Veidojas tāda skolas kopējā pedagoģiskā situācija, kad skolas administrācija ir pietuvojusies skolotājiem un skolēniem, bet skolotāji un skolēni – skolas administrācijai.

Kā reformas tiek realizētas – tas ir skaidri jādefinē plašākai sabiedrībai morālā kontekstā. M. Fulans (Fullan 1996, 22) apgalvo, ka nav iespējams panākt izmaiņas cilvēku attiecībās, ja problēmas risinājumā nav ietverti tādi aspekti kā mācīšanās, prasmju apguve un pilnveide un indivīdu darbība pārmaiņu ieviešanai dzīvē.

Ievērojot jauno pārmaiņu paradigmu, M. Fulans (Fulans 1999, 32) atzīst:

- 1) būtiskos jautājumos pavēles nedarbojas (jo sarežģītākas pārmaiņas, jo mazāk tās var uzspiest);
- 2) pārmaiņas ir ceļš, nevis plāns (pārmaiņas ir neviennozīmīgas, nenoteiktības un satraukuma pilnas, brīžiem nedabiskas);
- 3) problēmas ir mūsu draugi (problēmas ir neizbēgamas, bez tām nevar mācīties);
- 4) redzējums un stratēģiskā plānošana rodas vēlāk (pārgrājs plānojums un plānošana dara aklu);
- 5) ir vajadzīgs gan individuālisms, gan kolektīvisms (tikai saskaņojot indivīda un kolektīva viedokli, var rast vispusīgu risinājumu);
- 6) nepalīdz ne centralizācija, ne decentralizācija (ir nepieciešamas stratēģijas, kas paredz darbību nevis no augšas uz apakšu, bet no apakšas uz augšu);
- 7) būtiski panākumi ir iespējami, ja pastāv saikne ar plašāku vidi (vislabākās organizācijas mācās gan no procesiem, kas notiek ārēji, gan no notikumiem iekšienē);
- 8) katrs cilvēks ir pārmaiņu nesējs (pārmaiņas ir kas pārāk nopietns, lai tās atstātu tikai speciālistu rokās; personiskais skatījums un meistarība ir vislabākā aizsardzība).

Izstrādājot skolotāju sociālo prasmju pilnveides metodiku, nedrīkst aizmirst pārmaiņu procesa pamatiezīmes un tā attīstības fāzes (pārmaiņu sagatavošanas, to realizācijas un stabilizācijas posma īpatnības).

Jebkurā gadījumā sociālo prasmju pilnveide būs ilgstošs, skolotāju pieredzē sakņots process, kura rezultātā mainīsies pedagogu rīcība un domāšana.

2.3. Skolotāju sociālo prasmju pilnveides metodika

2.3.1. Skolotāju sociālo prasmju pilnveides posmi

Sociālo prasmju būtība nosaka, ka grupa ir dabiska vide sociālo prasmju attīstībai un pilnveidei. Teorētiska, individuāla sociālo prasmju apguve bez mijiedarbības starp personām nav iedomājama. Grupā var izmantot tādas sekmīgus prasmju pilnveides komponentus kā modelēšanu un atgriezenisko saiti. Taču ne katrs grupu darbs veicina sociālo prasmju pilnveidi.

Līdz ar to sociālo prasmju pilnveidi ir svarīgi veidot apzināti. Šo pilnveides procesu ieteicams nosacīti iedalīt divos savstarpēji papildinošos posmos:

- 1) vēlamās uzvedības sadalīšana atsevišķās prasmēs;
- 2) grupas dalībnieku savstarpējs atbalsts šo prasmju apguves laikā.

Lai veiksmīgi īstenotos otrais posms, būtiski ir radīt reālas sociālās situācijas, kurās varētu šīs prasmes pilnveidot.

Veicināt sociālo prasmju pilnveidi nozīmē palīdzēt cilvēkam saprast:

- 1) kāpēc šī prasme ir nepieciešama;
- 2) kāda ir šī prasme;
- 3) kā šo prasmi var apgūt;
- 4) cik veiksmīgi cilvēks šo prasmi lieto un kā viņš varētu sekmēt tās pilnveidošanu.

Līdz ar to būtu izdalāmi 3 prasmju pilnveides posmi:

- 1) zināšanu par prasmēm un to elementiem apguve;
- 2) prasmju modelēšana (dažādu situāciju simulācijas un lomu spēles);
- 3) prasmju pārnese, to iedzīvināšana reālajā situācijā.

Prasmju pilnveides pirmais posms – zināšanu par prasmēm un to elementu apguve.

Sociālo prasmju pilnveide sākas ar cilvēku motivācijas izzināšanu, viņu pašizpratnes izpēti, rosinot viņus apzināties sociālo prasmju apguves priekšrocības. Sekojoši notiek konkrēto prasmju vingrināšanās, izvērtēšana un apguves nostiprināšana. S.Elisa un S.Velena (Ellis, Whalen 1990, 41–43) sociālo prasmju apguves procesu apraksta šādi:

- 1) sociālās prasmes definēšana cilvēkiem viegli saprotamā valodā;
- 2) sociālās prasmes nepieciešamības saskatīšana (t.i., motivācijas veidošana);

- 3) sociālās prasmes raksturošana (t.i., izpratne);
- 4) sociālās prasmes praktizēšana (t.i., vingrināšanās);
- 5) sociālās prasmes praktizēšanas analīze (t.i., izvērtējums);
- 6) sociālās prasmes atkārtota praktizēšana.

Tāpat vispirms (1. posmā) notiek prasmju apguve pēc parauga un cilvēki iegūst zināšanas par darbībām, kas ir kādas konkrētas sociālās prasmes sastāvdaļa. Vingrināšanās noris ierobežotā sociālajā vidē – tālākizglītībasursos. Tas ir ceļš, kā var veicināt visu sociālo prasmju attīstību. Ieteicams vienlaikus pievērsties ne vairāk kā divu prasmju pilnveidei, kā arī sākt ar vienkāršākajām pamatprasmēm. Jāņem vērā, ka, apgūstot jaunu sociālo prasmi, tās attīstības dinamika parasti ir šāda: mācīšanās ir lēns process, tad vērojams straujš uzlabojums, seko laiks bez īpašām izmaiņām, tad atkal – uzlabojums, un tā tas var cikliski turpināties. Tāpēc ir nepieciešama atkārtota prakse un vingrināšanās, lai jaunattīstītās sociālās prasmes nogulsnētos apziņā un kļūtu par ikdienišķu uzvedību.

Var minēt vairākas praktiskas idejas sociālo prasmju pilnveidei pēc šī parauga.

1. Sociālās prasmes nozīmīguma apzināšanās.

- Iespējams uzfilmēt un parādīt videoierakstu, kurā redzams konkrētās sociālās prasmes izmantojums (piemēram, grupa strādā klusi), pretstatā ierakstam, kurā šī prasme netiek lietota (audzēkņi ir skaļi un neklausās viens otrā). Salīdzinot abas situācijas, ieteicams apspriest prasmes lietojuma priekšrocības un trūkumus.
- Vizuālo materiālu izveide, uzsverot to, kāpēc konkrētā sociālā prasme ir nepieciešama. Piemēram, runāšana pusbalsī palīdz koncentrēties, ļauj saklausīt citu grupas dalībnieku teikto, un netiek traucēts pārējām grupām.
- Cilvēks var demonstrēt sociālo prasmi un vērtēt tās nozīmību.

2. Prasmes definēšana.

Neatkarīgi no cilvēku vecuma ir būtiski, lai viņi zina, kā konkrētā prasme tiek raksturota teorētiski un kā tā izpaužas uzvedībā. Piemēram, runājot pusbalsī, cilvēki sēž cieši blakus viens otram un apspriežas klusā balsī. Pieaugušajiem bieži vien šāda vienkārša sociālā prasme šķiet pašsaprotama, un tas var radīt grūtības definēt minēto prasmi. Jāņem vērā, ka priekšstati, kas pieaugušajiem izveidojušies laika gaitā, var neatbilst patiesajai sociālās prasmes būtībai.

3. Sociālās prasmes praktizēšana.

Sociālo prasmi var praktizēt, izvirzot sadarbības uzdevumus, līdz ar to iespējams lietot konkrētu sociālo prasmi. Piemēram, grupas biedri var vingrināties runāt pusbalsī:

- “prāta vētras” laikā, meklējot idejas grupas nosaukumam un emblēmai;
- vienojoties par kādiem jautājumiem vai problēmām diskusijas laikā;
- strādājot pāros, palīdzot viens otram apgūt jauno informāciju vai izprast problēmsituāciju.

4. Sociālās prasmes izvērtēšana.

Sociālo prasmju pilnveidē neatņemama sastāvdaļa ir šo prasmju apguves procesa izvērtējums. Tāpēc būtu pārrunājams, cik sekmīgi konkrētā prasme tikusi izmantota un kā vēl to var pilnveidot.

Prasmju pilnveides otrais posms – prasmju modelēšana.

Otrais prasmju pilnveides posms ir prasmju modelēšana. Sociālo prasmju sekmīgai modelēšanai ieteicams izmantot noteiktu plānu:

1. **Iepazīšanās ar apgūstamo prasmi.** Grupas dalībniekiem tiek lūgts skaidrot prasmi un pierādīt tās nepieciešamību.
2. **Sociālās prasmes apspriešana.** Tiek uzskaitīti prasmes elementi (verbālie un neverbālie: acis, poza, balss), un minēti prasmes izmantošanas gadījumi: kad grupas dalībniekiem ir izdevies izmantot šo prasmi vai kad viņi būtu varējuši, bet tomēr nav lietojuši to praksē.
3. **Problēmsituācijas raksturošana un prasmes modelēšana.** Tiek piedāvāta problēmsituācija, kas jāanalizē, piedāvājot dažādus prasmju izmantošanas modeļus.
4. **Sagatavošanās prasmes izmantošanai lomu spēlē.** Šajā posmā notiek dalībnieku izvēle lomu spēlei, pārējie ir novērotāji. Tiek izdalīti lomu apraksti, un doti norādījumi novērotājiem.
5. **Lomu spēle.** Tiek izspēlēta situācija, pēc tam novērotāji sniedz padomus un apspriež prasmes verbālās un neverbālās izpausmes. Lomu spēles ir veiksmīgi izmantojamas arī tāpēc, ka šādi ir iespējams atkārtoti izspēlēt situāciju, piedāvājot labāku problēmas risinājumu par iepriekšējo. Lomu spēles ir sakņotas reālās situācijās, un to iznākums ir iepriekš paredzams.
6. **Trenēšanās sarežģītākām situācijām.** Nozīmīgas ir situāciju simulācijas, kas ļauj apgūt vai papildus demonstrēt prasmes. Šīs simulācijas tiek radītas mākslīgi,

un to pamatā ir izdomātas situācijas. Pēc to izspēles seko situācijas apspriešana un tiek realizēta atgriezeniskā saite.

7. **Prasmes vispārināšana un nostiprināšana.** Prasme tiek izmantota ikdienas situācijās ārpus grupu darba, respektīvi, tā tiek attiecināta un pārnesta uz reālo dzīvi, kā arī noris radušos problēmsituāciju apspriešana.

Modelēšanas pamatprincips ir sadalīt vēlamo uzvedību atsevišķās prasmēs, un grupas dalībnieki, atbalstot viens otru, trenē šīs prasmes. Sociālo prasmju modelēšanā var izmantot vairākus paņēmienus.

- Intelektuālais vērojums. Tiek izveidots uzvedības izpausmju saraksts, kurā ir apkopotas ikdienas dzīvē bieži novērotas sociālās prasmes. Šāds saraksts savā veidā parāda skolotājiem piemītošo sociālo prasmju attīstības pakāpi.
- Prasmju spēles. Ir iespēja izvēlēties spēli. Secinājumus var izdarīt ne tikai par veikto izvēli, bet arī par to, kas tiek darīts, spēlējot šo spēli.
- Prasmju novērošana. Pēc filmas noskatīšanās diskusijā noskaidro redzēto, pārdzīvoto; tas ļauj spriest par sociālo prasmju attīstības pakāpi.
- Sarežģītu problēmu risināšana. Par sociālajām prasmēm daudz var spriest pēc tā, kā indivīds risina problēmas: kādus darbības veidus izvēlas un kāda ir viņa uzvedība.
- Izgudrošana. Tā ir iespēja izgudrot un radīt, kas ļauj izdarīt secinājumus par indivīda rīcībā esošo intelektuālās darbības paņēmieni apjomu.

Prasmju pilnveides trešais – pārneses posms – ir vissarežģītākais, jo tas noris situācijās ārpus skolas.

Konkrētajā pētījumā, modelējot sociālās prasmes, tika izmantots sociālo prasmju pilnveides plāns (sk. 7. tabulu).

7.tabula. Sociālo prasmju pilnveides plāns. (adaptēts I.Beļicka piedāvātais plāns, sk. Beļickis 2000, 188).

Situācijas noteiktu prasmju pilnveidei	1) 2) 3) 4)
Vingrinājumi	1) sagatavošanas vingrinājumi 2) ievadvingrinājumi (izzīņas, motivācijas) 3) izmēģinājuma vingrinājumi 4) vingrinājumi pēc parauga pēc instrukcijas pēc uzdevuma 5) radošie vingrinājumi 6) kontrolvingrinājumi
Darbības shēmas no zināšanu un praktiskās pieredzes aktualizēšanas uz darbību standartapstākļos, kā arī uz darbību maksimāli jaunos apstākļos (radošā darbība; pārese)	1) 2) 3) 4)

Visgrūtāk ir konstatēt sociālo prasmju pārneš reālajā situācijā. Zināšanas var izteikt vārdos, bet prasmes jādemonstrē, un ir jābūt veidam, kā šīs prasmes fiksēt. Pirmajā posmā sociālo prasmju noteikšanai var izmantot novērojumu lapas (sk. 1. nodaļas 3. apakšnodaļu un 4. pielikumu), otrajā – filmējot un analizējot 3. pielikuma darba lapas, bet konstatēt prasmes dzīvē ir daudz sarežģītāk. Pirmkārt, pašas prasmes vairs nav tik vienkāršas un ietver sevī daudz darbību, otrkārt, sociālo prasmju demonstrēšanas vide ir ļoti plaša, un, treškārt, pastāv subjektīvisms, izvērtējot sociālās prasmes. Sociālo prasmju noteikšanai trešajā posmā vajadzētu izmantot dažādas izvērtējuma lapas (sk. 2. pielikumu).

2.3.2. Skolotāju sociālo prasmju pilnveides vide

Būtiska nozīme ir videi, kurā notiek sociālo prasmju pilnveide. Pēc D. Fontāna (Fontana 1988, 292) teiktā, sociālo prasmju pilnvērtīga attīstība var notikt tikai demokrātiskā, no stresa brīvā atmosfērā. Kā jau iepriekš tika minēts, sociālo prasmju attīstībai ir nepieciešama mijiedarbības pieredze, ko savukārt var gūt, darbojoties kopā, grupā. G. Fouli (Foley 1992) uzsver, ka arī viena no iespējamām skolotāju tālākizglītības mācību formām ir grupu darbs.

Terminu “grupu darbs” izglītības situācijā lieto, kad 3 – 6 indivīdi strādā mazās grupās. Tomēr grupu darbs var būt ļoti dažāds. Pēc E. Danī, N. Beneta (Dunne, Bennett 1996) un I. Foranda (1997) – grupa ir cilvēku kopa, kas pastāv sadarbībā; tās dalībnieki iedarbojas cits uz citu, lai sasniegtu kopīgu mērķi, un uzskata sevi par vienotu, turklāt atšķirīgu no citām grupām. Katru grupu veido cilvēki, kas darbojoties vērtē viens otru, izvirza mērķus, plāno savu un grupas darbu utt. Šīs attiecības starp dalībniekiem nosaka grupas “iekšējo” psiholoģisko struktūru. Katrai grupai ir noteikts attīstības līmenis, ko raksturo starppersonu attiecību izveidošanās pakāpe: saliedētība, saliedētības ievirze un lietišķo attiecību rašanās grupā.

Šodien daudzās izglītības iestādēs mācību telpu iekārtojums ir mainījies. Galdi un krēsli bieži vien vairs nav izvietoti rindās, bet gan veido tā sauktās “mācību stacijas”, kas ļauj dalībniekiem diskutēt un dalīties ar materiāliem. Līdz ar to mācīšanās kopā var notikt tradicionālajās grupās, kooperatīvajās, sadarbīgajās un pārveidojošajās grupās.

Tradicionālajās grupās dalībnieki strādā kopā, lai veiktu pedagoga uzdoto uzdevumu. Tās tiek veidotas pēc nejaušības vai brīvprātības principa. Grupas sacenšas savā starpā, lai iegūtu augstāku vērtējumu, ko izvirza pedagogs. Galvenais uzvars ir uz citu radīto zināšanu atreferēšanu. Pieredze, ko gūst, darbojoties šādā grupā, nereti ir haotiska. Parasti ne dalībniekiem, ne pedagogam nav nojausmas par sociālajām prasmēm. Ja tādas eksistē, tās palīdz grupai veikt uzdevumu, ja sociālo prasmju nav, tad grupas dalībnieki var nonākt konfliktsituācijā. Tradicionālais grupu darbs parasti nav strukturēts, un pastāv risks, ka tas tiek izmantots tikai pārmaiņas pēc, lai dalībnieki atpūstos no klausīšanās pedagogā. Par to liecina arī skolotāju pieredze, izmantojot grupu darbu mācību stundās. Jautāti par grupu darba

priekšrocībām un trūkumiem, skolotāji atzīmē pozitīvas lietas, bet vēl vairāk ir negatīvo:

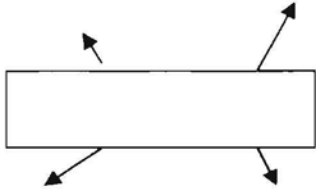
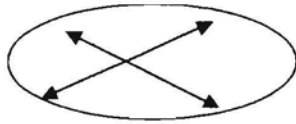
- 1) troksnis un disciplīnas problēmas;
- 2) problēmas ar vērtēšanu;
- 3) grupu izveidošana un dalībnieku sadale grupās;
- 4) laukietilpīgums;
- 5) nevienlīdzīga piedalīšanās utt.

Pieredze rāda, ka bieži vien iemesls šīm problēmām ir nepareizi organizēts grupu darbs. Jebkuru mācīšanos kopā vajadzētu sākt ar kooperatīvo grupu darbu. Kooperatīvās mācīšanās metodes pamatā ir grupu darbs, tomēr tas ļoti atšķiras no tradicionālā grupu darba (sk. 3. zīmējumu).

Lai izprastu kooperatīvās mācīšanās būtību, ir būtiski apskatīt tradicionālā un kooperatīvā grupu darba atšķirības.

1. Salīdzinot tradicionālo grupu darba vietu un kooperatīvo grupu **darba vietu**, pirmo shematiski varētu apzīmēt ar taisnstūri, savukārt otro – ar ovālu. Tā kā tradicionālās grupas dalībniekus nevieno darba nosacījumi un viņi var brīvi atstāt savu darba vietu un grupu jebkurā brīdī, shēmā viņi tiek attēloti katrs savā galda pusē un savstarpēji nesaistīti. Savukārt, kooperatīvās grupas dalībnieki strādā konkrētā darba vietā un tiešā saskarsmē viens ar otru. Līdz ar to grupas darba vieta ir pietiekami liela, lai tur visi dalībnieki varētu darboties netraucēti, un pietiekami maza, lai viņi nevarētu izvairīties cits no cita.
2. Grupas darba vieta ietekmē tās dalībnieku **piedalīšanos darbā**. Tādejādi var izskaidrot situāciju, kas dažreiz rodas tradicionālo grupu darbā kad uz visiem jautājumiem nereti atbild pedagogs. To nosaka fakts, ka šajās grupās nav tāda nosacījuma, kāds ir kooperatīvajās grupās, ka jautājumus uzdod tikai viens grupas dalībnieks. Līdz ar to grupas dalībnieki necenšas paši savā starpā, noskaidrot nezināmo, izvēlas vienkāršāko ceļu – jautā pedagogam. Tas rada nevajadzīgu troksni, un notiek nemitīga mācībās iesaistīto pārvietošanās. Turpretī kooperatīvajās grupās ir tikai viens cilvēks, kuram ir tiesības

noskaidrot grupai neskaidros jautājumus, vēršoties pie pedagoga vai citas grupas.

Tradicionālā grupa	GRUPAS DARBA VIETA	Kooperatīvā grupa
	PIEDALĪŠANĀS	
Brīvprātība Nejaušība	SASTĀVS	Spējas. Statuss
Izvirzīts	MĒRĶIS	Paši izvirza
Akadēmiskais uzdevums	SATURS	Uzdevums un sociālās prasmes
Nemainās	LOMAS	Mainās
Pasīvs novērotājs	PEDAGOGS	Aktīvs novērotājs
Rezultāts	UZSVARS	Process
Novērtējums	VĒRTĒJUMS	Izvērtējums. Pašizvērtējums

3. zīmējums. Atšķirības starp kooperatīvo un tradicionālo grupu darbu.

- Arī **grupu veidošana un sastāvs** ir atšķirīgs. Tradicionālās grupas veido bez īpaša plāna, dalībniekiem ļauj sadalīties grupās pēc brīvprātības principa, vai arī grupas veido pēc nejaušības principa (piemēram, saskaitoties no 1 līdz 4). Rezultātā var izveidoties grupas,

kas savstarpēji spēju ziņā ir tik atšķirīgas, ka tās nespēj darboties vienādos apstākļos. Tad ir nepieciešama diferenciācija (katrai grupai cits, viņu zināšanām atbilstošas grūtību pakāpes uzdevums). Pretējā gadījumā viena grupa uzdevumu būs paveikusi, kamēr cita vēl tikai sāks to risināt. Kooperatīvo grupu veidošana ir pārdomāta tā, lai grupu sastāvs būtu pēc iespējas heterogēns jeb jaukts. Tas nozīmē, ka pedagogs, veidojot grupas, mēģina katrā grupā ietvert abu dzimumu un dažādu spēju dalībniekus. Tas nodrošina to, ka visas grupas būs savstarpēji vienlīdzīgas. Tādejādi pedagogam, veidojot grupas, ir svarīgi zināt un respektēt katra grupas dalībnieka spējas, sociālo statusu, zināšanas, jo grupu izveides mērķis ir iesaistīt mācību procesā visus.

4. Tradicionālo grupu darba **mērķis** parasti ir pedagoga izvirzīts, turpretī kooperatīvā grupā tas daudz lielākā mērā ir pašas grupas dalībnieku noteikts.
5. Galvenā atšķirība ir **saturs**. Tradicionālajā grupā uzsvars likts uz akadēmiskā (pedagoga izvirzītā) mērķa sasniegšanu, bet, darbojoties kooperatīvajā grupā, paralēli akadēmisko zināšanu apguvei tiek veicināta katra indivīda sociālo prasmju (kā strādāt grupā, kā klausīties, kā diskutēt, kā risināt konfliktus) attīstība. Akadēmisko uzdevumu šīs grupas veic, izmantojot un apgūstot sociālās prasmes.
6. Tradicionālajās grupās pedagogs **lomas** parasti nesadala. Līdz ar to var izvirzīties neformāls līderis, kas dominē, ar to traucējot grupai strādāt un neļaujot citiem piedalīties. Bieži vien šāds līderis, piemēram, uzņemas darīt visu vai pilnīgi pretēji – boikotē grupas darbu. Kooperatīvajās grupās pedagogs seko, lai katrs būtu par kaut ko atbildīgs un lai šī atbildība mainītos. Tāpēc tiek iedalītas lomas (piemēram, rakstvedis, laikzinis, atbildīgais par materiāliem utt.). Līdera funkcijas (iniciatīvas un atbildības uzņemšanās, darba organizēšana) veic visi grupas dalībnieki.
7. **Pedagogs** tradicionālajā grupā ir pasīvs novērotājs vai aktīvs vadītājs (valdītājs). Šajā grupā pastāv ļoti stipra saikne starp *pedagogu un dalībnieku*. Savukārt, kooperatīvajā grupā pedagogs veic aktīva

novērotāja lomu. Šeit pastāv saikne – *pedagogs un grupa*. Pedagoģs analizē kooperatīvās grupas darbību, bet neietekmē to, ja vien nav radusies konfliktsituācija, ko grupa pati nevar atrisināt.

8. **Uzsvars** tradicionālajā grupā tiek likts uz grupas darba rezultātu – galaproduktu, respektīvi, vai akadēmiskais uzdevums ir veikts un cik labi tas ir veikts. Kooperatīvajā grupā tiek izvērtēta grupas darbošanās – kādā veidā grupa sasniedz to vai citu rezultātu; kas izdevās, kas neizdevās un kāpēc tā notika, kā grupa demonstrēja un pilnveidoja sociālās prasmes. Kooperatīvajās grupās tiek akcentēts darbības process.
9. **Vērtējums** tradicionālajā grupā ir pedagoga ielikta atzīme par grupas darba rezultātu parasti ir novērtējums. Turpretī kooperatīvajā grupu darbā tas ir izvērtējums un pašvērtējums, kurš saistās ar darbības procesu. Grupas dalībnieki saņem vērtējumu par grupas darbu un savu individuālo ieguldījumu. Saņemtais vērtējums par akadēmiskā uzdevuma izpildi un sociālo prasmju demonstrēšanu ir atskaites punkts tālāko grupas mērķu un uzdevumu izvirzīšanai.

Būtiskākās atšķirības starp tradicionālo un kooperatīvo grupu var apskatīt 8. tabulā, kur apkopots iepriekš teiktais.

8. tabula. Tradicionālā un kooperatīvā grupu darba galvenās atšķirības.

Grupa	Tradicionālā	Kooperatīvā
Darba vieta	Nav īpaši noteikta	Konkrēti noteikta
Piedalīšanās	Nav strukturēta	Individuālā atbildība
Grupu veidošana un sastāvs	Brīvprātības vai nejaušības princips	Plānota, heterogēns (pēc iespējas jaukts spēju, dzimuma, zināšanu un sociālā statusa ziņā) grupas sastāvs
Mērķis	Skolotāja izvirzīts	Grupas izvirzīts
Saturs	Akadēmisks uzdevums	Akadēmisks uzdevums un sociālās prasmes
Lomas un līderis	Statiskas – nav sadalītas. Dominē neformāls līderis	Rotējošas – iedalītas visiem grupas dalībniekiem. Dalītas līdera funkcijas
Pedagoģs	Pasīvs novērotājs vai aktīvs vadītājs	Aktīvs novērotājs vai līdzdalībnieks
Uzsvars	Uz rezultātu	Uz rezultātu un procesu
Vērtējums	Novērtējums	Izvērtējums un pašvērtējums

Tātad atšķirībā no tradicionālā grupu darba kooperatīvo grupu darbu raksturo šādi **pamatprincipi:**

- heterogēnu (jauktu) grupu veidošana;
- visu dalībnieku aktīva iesaistīšanās;
- individuāla atbildība;
- tiešā saskarsme (visi grupas dalībnieki cits citu labi redz un dzird);
- apzināta sociālo prasmju attīstības veicināšana;
- patstāvīga zināšanu ieguve;
- darba procesa un rezultāta izvērtējums.

Tikai gadījumā, ja ir ievēroti visi šie pamatprincipi, notiek mācīšanās grupā un iepriekšminētās tradicionālā grupu darba problēmas tiek atrisinātas.

Ņemot vērā profesionālās tālākizglītības kursu vadītāju un dalībnieku – skolotāju – nevienādo gatavību savstarpējai sadarbībai, arī mācīšanās grupās atšķiras.

9. tabula. 4 līmeņu grupu salīdzinājums.

Grupa	Tradicionālā	Kooperatīvā	Sadarbīgā	Pārveidojošā
Mērķis	sasniegt pedagoga mērķi – veikt grupas uzdevumu	dalīties ar informāciju un pieredzi, atklāt objektīvu patiesību	strādāt kopā, veidot zināšanas, izprast vienam otru un savu sociālo pasauli	paaugstināt pašapziņu, veicināt personīgās un sociālās izmaiņas
Uzsvars	uzdevums	process un uzdevums	process un sadarbība	kritiska pašanalīze
Zināšanas	citu radītās	instrumentālās	komunikatīvās	atbrīvojošās
Pieredze	haotiska, nepersoniska	strukturēta	veidota	jauna
Pedagogs	vadītājs un pārbaudītājs – vada un kontrolē mācību saturu	koordinators – koordinē mācību saturu un procesu	nodrošina labvēlīgu darba atmosfēru un piedalās mācībās kā to vienlīdzīgs dalībnieks	nodrošina atbilstošu vidi kritiskai pašanalīzei, stimulē mācību procesu un sniedz atbalstu
Sociālās prasmes	neapzinātā nekompetence – neapzinātas prasmes	apzinātā nekompetence – tiek strukturētas darba pamatprasmes	apzinātā kompetence – darba prasmes pakāpeniski kļūst par ikdienas prasmēm	neapzinātā kompetence – izpaužas augstāka līmeņa prasmes, respektīvi, dzīves prasmes

To ietekmē dalībnieku un vadītāja priekšzināšanas par šo darba formu, mācīšanās mērķi un uzdevumi. Līdz ar to tālākizglītības kursi var tik organizēti, izmantojot četras atšķirīgu līmeņu grupas: **tradicionālās, kooperatīvās, sadarbīgās un pārveidojošās** (Cranton 1996). Katrā nākamajā grupā ir nepieciešama augstāka starppersonu attiecību attīstības pakāpe un izkoptākas sociālās prasmes. Skolotāju tālākizglītībasursos darbs tiks organizēts kooperatīvajās, sadarbīgajās un pārveidojošajās grupās, jo tās labāk atbilst pieaugušo mācīšanās specifikai un konkrētā līdzdalības darbības pētījuma jomai.

Kooperatīvās grupas

Lai gan *kooperācija* un *sadarbība* vārdnīcās tiek lietoti kā sinonīmi, tomēr, runājot par grupu mācīšanos, šiem terminiem ir atšķirīgas nozīmes. Pēc R. Slavina (Slavin 1986) atzinuma, kooperatīvā mācīšanās ir strukturēts process, kurā grupas dalībnieki kopā veic kādu uzdevumu, dalās informācijā, uzmundrina un atbalsta cits citu. Kooperēšanās galvenais mērķis ir izpildīt uzdevumu, visiem piedaloties. Savukārt, veiksmīgi to realizējot, tiek apgūtas konkrētas zināšanas kādā zinātnes nozarē. Parasti prasmes darboties grupā tiek apgūtas iepriekš vai arī vienlaicīgi ar zināšanām. Lai kooperatīvais grupu darbs būtu tiešām veiksmīgs, grupu dalībniekiem vajadzētu būt jau attīstītām vai arī paralēli mācību procesam ir jāattīsta kooperācijas jeb darba pamatprasmes, kas savukārt izpaužas uzvedības, runāšanas un domāšanas prasmēs attieksmē pret sevi, citiem un darbu (sk. 2. tabulu).

Kooperatīvo grupu mācīšanos ieteicams izmantot t.s. "izdzīvošanas" zināšanu apguvei. Izdzīvošanas jeb instrumentālās zināšanas (Habermas 1971, Mezirow 1991) ir zināšanas par patvērumu, ēdienu, transportu; tās ir objektīvas, racionālas un zinātniskas. Arī atbildes uz grupā risināmajiem jautājumiem ir konkrētas un viennozīmīgas, tās var atrast informatīvajos materiālos un literatūras avotos. Instrumentālās zināšanas tiek apgūtas empīriski, ņemot vērā to lietderību, nevis diskusiju rezultātā. Kooperatīvās grupas mācīšanās procesā galvenā uzmanība tomēr tiek veltīta zināšanu satura apguvei un tikai tad savstarpējām attiecībām. Tajā pašā laikā atsevišķo grupas dalībnieku pieredze un prasmes var dot ieguldījumu visas grupas mācīšanās procesā.

K. Meins un M. Berijs (Main, Berry 1993) uzsver, ka kooperatīvā mācīšanās kļūst par nozīmīgu tālmācības sistēmas elementu. Tā ir arī piemērota un populāra militārajā apmācībā, veselības izglītības speciālistu sagatavošanā un lielākoties tehniskajā apmācībā. Piemēram, S. Kagans (Kagan 1993), uzskata, ka kooperatīvo

mācīšanos var izmantot jebkurā zinātnē, lietojot dažādus paņēmienus specifisku uzdevumu izpildē.

Organizējot mācību procesu kooperatīvajā grupā, pedagogs izveido uzdevumus un vingrinājumus, sameklē piemērus vai piedāvā problēmas, kuras grupas dalībnieki mēģina atrisināt. Šiem uzdevumiem sākumā var būt izvirzīti konkrēti mērķi, noteikti izpildes laika ierobežojumi, detalizēti izstrādāts rezultāta prezentācijas plāns un, iespējams, izvērtēšanas vadlīnijas, bet ar katru nākamo reizi šie pienākumi tiek deleģēti pašiem grupas dalībniekiem. Grupām darbojoties, pedagogs fiksē laiku, novēro, kā tiek izmantoti mācību materiāli, pārliecinās par to, vai darbs virzās uz priekšu apmierinoši, un iejaucas, ja grupa novirzās no uzdevuma izpildes. Pedagogs ir eksperts, kas saglabā vadītāja pozīciju un koordinē izvērtēšanas gaitu.

Tomēr daudzos gadījumos atšķirība starp mācīšanos kooperatīvajās un sadarbīgajās grupās ir neskaidra, un bieži vien to, kas tiek saukta par kooperatīvo mācīšanos, būtu jāuzskata par sadarbīgo mācīšanos. Par šādiem gadījumiem raksta Dž. Simpsons (Simpson 1995).

Sadarbīgās grupas

Sadarbīgā mācīšanās ir kooperatīvās mācīšanās augstākā pakāpe. Dalībnieki sadarbīgā vidē mācās pilsonisko atbildību un apzināti apgūst sociālās prasmes, kas viņus sagatavo dzīvei sabiedrībā. Saskaņā ar Dž. Makgregora (MacGregor 1990) atziņām, sadarbīgā mācīšanās ir dalīts izziņas process. Citiem vārdiem sakot, indivīdi strādā kopā, lai radītu jaunu izpratni un veidotu jaunus priekšstatus, nevis atklātu objektīvo patiesību. S. Imels (Imel 1996) uzsver – sadarbīgās mācīšanās procesā tiek pieņemts, ka zināšanas rada sabiedrība vai grupas, ikviens var piedalīties ideju ģenerēšanā un pārbaudē. Grupas biedri dalās idejās, izjūtās, pieredzē, informācijā un viedokļos un šajā procesā nonāk pie izpratnes, kas ir pieņemama visiem grupas dalībniekiem. Uzsvars tiek likts uz procesu – ieklausīšanos un otra respektēšanu, alternatīviem risinājumiem, jautājumiem un izaicinājumiem, dažādu uzskatu apspriešanu un rūpēm par indivīdiem un grupu kopumā. Tās ir tā sauktās sadarbības prasmes, kas ir pārejas posms no darba pamatprasmju apguves uz sadzīves prasmju apguvi, kas arī izpaužas uzvedības, runāšanas un domāšanas prasmēs attieksmē pret sevi, citiem un darbu (sk. 2. tabulu).

A. Farkvarsons (Farquharson 1995) sadarbīgās grupas darbu raksturo kā savstarpējas piekrišanas veidu jautājumu risināšanā, kas ne vienmēr var būt saprotams mācību procesā neiesaistītam cilvēkam.

Sadarbīgās grupas ir vispiemērotākās komunikatīvo zināšanu apguvei. Komunikatīvās zināšanas (Habermas 1971, Mezirow 1991) ir zināšanas par sociālajām normām, tradīcijām, kultūras vērtībām un indivīdu savstarpējo sapratni. To varētu saukt par “praktisku” cilvēcisku interesi – sadarbīgās grupas dalībnieki vienojas, kā sadzīvot. Viņiem ir savi uzvedības likumi un normas, un visas šīs zināšanas par likumiem un normām ir komunikatīvas, jo tikai ar valodas palīdzību var vienoties par kaut ko.

Zināšanas ir lietderīgas, ja visi grupas locekļi tās atbalsta. Tomēr zināšanas, kas noder vienai grupai, var neatzīt cita grupa. Par to liecina kaut vai tas, ka dažādām valstīm ir atšķirīgi likumi, sociālā un izglītības sistēma un dažādas reliģijas atšķirīgi interpretē morāles pamatprincipus.

Tātad sadarbīgajās grupās tiek apgūtas komunikatīvās zināšanas, tiek ņemta vērā indivīdu pieredze, idejas, vērtības un viedokļi, lai izprastu savstarpējās sadarbības dabu. Process un saturs šeit ir nedalāmi lielumi atšķirībā no kooperatīvajām grupām, kur mācoties tomēr dominē saturs.

Daudzās zinātnēs tieši sadarbīgā mācīšanās ir piemērota komunikatīvo zināšanu apguvei. Vislabāk tā ir izmantojama sabiedrisko zinātņu sfērā, apgūstot psiholoģiju, socioloģiju, politiku utt.; arī administratīvo zinātņu jomā – izzinot vadības, organizatoriskās uzvedības un līderības jautājumus.

Praksē, neraugoties uz retorikas prasmi, daudziem pedagogiem ir grūti pieņemt koncepciju par zināšanām kā sabiedriski radītu lielumu. Viņiem piemīt tieksme uzskatīt, ka piedāvātajos studijuursos ir atspoguļoti objektīvi fakti, kas ir empīriski pārbaudīti un pierādīti. Tāpēc bieži vien sadarbīgo mācīšanos, kurā zināšanas tiek radītas, pedagogi uzskata par nepiemērotu studiju procesā, jo ir ērtāk iemācīt citiem faktus un tad likt viņiem diskutēt par tiem.

Pedagoga loma sadarbīgās mācīšanās procesā var būt mulsinoša un, iespējams, arī nestabila. Pedadogs rada sadarbībai labvēlīgu atmosfēru jeb psiholoģisko noskaņojumu. Tai noteikti ir jābūt demokrātiskai videi – cilvēkiem jārespektē citi. Pedagogam un grupas dalībniekiem jābūt vienlīdzīgiem dalītas izziņas procesā, tomēr pedagogs ir atbildīgs par procesa virzīšanu un darbības uzturēšanu. Ir jāatsakās no autoritātes un spēka pozīcijām, cenšoties palīdzēt grupas

dalībniekiem sadarboties. Saskaņā ar Dž. Makgregora (MacGregor 1990) domām, pedagogs ir atbildīgs par materiālu sagatavošanu, problēmjasutājumu un aktivitāšu piedāvājuma un galarezultāta paredzēšanu. Var teikt, ka pedagogs mācās līdzī.

Tomēr reizēm ir grūti, pat neiespējami ievērot šos nosacījumus un saglabāt līdzsvaru starp tiem. Tāpēc pedagogiem, kas izmanto sadarbīgo grupu darbu, ir pilnībā jāizprot sadarbības koncepcija, jābūt kritiskiem, analizējot savu praksi, un īpaši uzmanīgiem attiecībā uz grupā notiekošo.

Transformatīvās jeb pārveidojošās grupas

E. Hejs un P. Valters (Hayes, Walter 1995) šī veida mācīšanos dēvē par līdzdalību, P. Krantons (Cranton 1996) lieto terminu – *pārveidojošās grupas*. Šajās grupās indivīdi paši ir atbildīgi par savu mācīšanos. Viņi meklē perspektīvas, pretargumentē pastāvošajiem uzskatiem un teorijām, analizē sevi un citus. Dalībnieki var identificēt kopīgas problēmas un darbības ierobežojumus, izvirzīt kopīgus mērķus un iesaistīties grupas darbā, lai risinātu viņus interesējošus jautājumus. Šie jautājumi var būt saistīti ar zināšanu apguvi, ja dalībnieki ir izvēlējušies vienu kursu. Tās var būt sociolingvistiskās darbības perspektīvas – kādas sociālas normas un valodas lietošana, ja grupas dalībniekus interesē sociālie jautājumi, piemēram, rasisms; tie var būt psiholoģiskas dabas jautājumi, ja indivīdiem ir līdzīgi personīgie mērķi, piemēram, izvairīties no nepatīkamām attiecībām.

Dž. Mezirovs (Mezirow 1991, 126) minētās zināšanas uzskata par emancipētām zināšanām un raksturo tās kā “brīvību no lingvistiskiem, zināšanu, institucionāliem un apkārtējās vides spēkiem, kas limitē indivīdu izvēli un iespējas kontrolēt pašiem savu dzīvi”. Katrs cilvēks ir ieinteresēts savā izaugsmē un attīstībā. Viņš vēlas būt skaidrībā par visu un saņemt sociāli nesagrozītus faktus. Ja grupas mērķis ir atbrīvojošā jeb emancipētā mācīšanās, tieši pārveidojošo grupu darbs būs piemērots šim procesam.

Indivīdi, kuri tiecas mainīt savu karjeru; sabiedrības grupas, kuras risina vides jautājumus; cilvēki, kuri mēģina tikt galā ar psiholoģiski traumējošu pieredzi, ir izvirzījuši mērķi – dot sev iespēju, vislabāk viņi varēs sasniegt šo mērķi, kritiski izvērtējot pašreizējās vēlmes un izredzes.

Pārveidojošā mācīšanās ir sadarbības process, bet tas ir dziļāks par savstarpējo saprašanu, tā mērķis ir mainīt vai nu pašiem sevi vai sabiedrību.

Pārveidojošā mācīšanās notiek, kad cilvēki pārskata, analizē un maina savus vai citu priekšstatus par savām vai citu spējām vai kompetenci. Šo procesu var

izraisīt pozitīva, kā arī negatīva dzīves pieredze vai kāda dilemma. To nereti stimulē jaunas nākotnes izredzes, kas rodas mācību procesā, vai arī izlasītais. Kā norādījis P. Krantons (Cranton 1996), dalībnieks kritiski izanalizē savus pieņēmumus vai pieredzi, pieņemot, ka viss notiek tieši tā, kā viņš vienmēr to ir redzējis. Ja šie pieņēmumi izrādās nepareizi jaunās pieredzes skatījumā, grupas dalībnieks var izlemt tos mainīt. Veicot izmaiņas ar šo pieņēmumu saistītajās sfērās, indivīds maina arī paša pieņēmuma nozīmi.

Pārveidojošā mācīšanās dod iespēju ikvienam saskatīt, ka pasauli var uztvert citādāk. Ja cilvēks nezina par izvēles iespējām, viņš nav pietiekami brīvs. Pārveidojošajās grupās mācīšanās laikā mainās dalībnieku izpratne, viņu mērķis ir iegūt brīvību no nezināšanas ierobežojumiem; līdz ar to šo grupu dalībniekiem ir jābūt augstāka līmeņa sociālajām prasmēm – t.s. personību attīstošajām – uzvedības, runāšanas un domāšanas prasmēm attieksmē pret sevi, citiem un darbu, kas palīdzēs viņiem dzīvot un strādāt sabiedrībā (sk. 2. tabulu).

Pedagoga loma pārveidojošajās grupās mainās. Pirmkārt, pedagogs pilnīgi atsakās no tā saucamajām spēka pozīcijām – formālas autoritātes un kontroles, – bet saglabā un izmanto personīgās ietekmes iespējas – pieredzi, dabiskumu un lojalitāti. Īpaši vēlama ir vienlīdzīga piedalīšanās grupas darbā, kas pāriet kritiskā pašanalīzē. Kad ir nodrošināta komforta un sadarbības atmosfēra, pedagogam vairāk uzmanības ir jāpievērš refleksijas stimulēšanai ar kritiskiem jautājumiem un pašapziņu ceļošām aktivitātēm: lomu spēlēm, simulācijām, dienasgrāmatu rakstīšanu u.c. Ir būtiski, lai pedagogs neuztieptu savas domas dalībniekiem, bet gan iedrošinātu viņus analizēt personīgos uzskatus. Vienlīdz nozīmīga ir arī prasme sniegt atbalstu, jo savu uzskatu apšaubīšana var būt psiholoģiski sāpīgs process. Pedagogam ir būtiski palikt dabiskam un uzticamam, atbalstot visus grupas dalībniekus un piesardzīgi risinot konfliktsituācijas. Daudz vienkāršāk ir rakstīt par pedagoga lomu pārveidojošo grupu darbā nekā realizēt to praksē. Atsakoties no tā sauktajām spēka pozīcijām, pedagogi reizēm izjūt diskomfortu, piemēram, uztraucas par kolēģu un priekšniecības iespējamo reakciju uz neparasto pieeju zināšanu apguves procesam. Lai kļūtu par patiesi vienlīdzīgu grupas locekli, pedagogam ir jābūt pietiekami jūtīgam.

Tātad, apgūstot kooperatīvo mācīšanos, ir reālas iespējas attīstīt sociālās prasmes, sadarbīgā mācīšanās var pilnveidot sociālās prasmes, bet pārveidojošā mācīšanās var nostiprināt sociālās prasmes.

2.3.3. Pētījumi par sociālo prasmju pilnveidi

Daudzi pētījumi, ko veikuši E. Koena, S. Kagans, Dž. Šarans, S, Šarans, R. Slavins, R. Džonsons, D. Džonsons pierāda, ka cilvēki arvien biežāk apzinās sociālo prasmju lomu un nepieciešamību sabiedrībā. Sociālās prasmes vislabāk ir redzamas cilvēku saskarsmē. Grupa ir dabiska vide sociālo prasmju apguvei un pilnveidei, jo grupas locekļi, esot kopā, mijiedarbojas. Mijiedarbības rezultātā grupas dalībnieki var saņemt kolēģu atbalstu, kas savukārt stimulē apgūt jaunas reakcijas un dažādām sociālām situācijām atbilstošu uzvedību. Turklāt grupā ir iespēja izmantot tādas sekmīgas prasmju apguves un pilnveides veidus kā modelēšana un atgriezeniskā saite. Taču, kā jau tika norādīts iepriekš, tradicionālais grupu darbs neveicina šo sociālo prasmju attīstību un pilnveidi. Pētījumi liecina, ka kooperācijas un sadarbības procesā grupu darbs vislabāk tiek attīstas sociālās prasmes (E. Koena, S. Kagans, Džonsoni). T. Panics min sadarbīgās mācīšanās 67 ieguvumus, ko grupē akadēmiskajos, sociālajos, psiholoģiskajos un vērtēšanas ieguvumos. Sociālie ieguvumi tiek atspoguļoti 30 pētījumos (sk. 10. tabulu). Te atklājas, ka sadarbīgā mācīšanās:

- attīsta audzēkņu sociālā atbalsta sistēmu,
- palīdz dziļāk izprast atšķirības audzēkņu un pedagogu priekšstatos,
- nodrošina pozitīvu psiholoģisko atmosfēru sadarbības modelēšanai un praktizēšanai,
- veido sabiedrību, kas mācās.

Tomēr sadarbīgās mācīšanās pamatā ir sociālās prasmes, un to pierāda vairāku autoru veiktie pētījumi, kuru analīze salīdzināmajā aspektā ir dota 10. tabulā.

10. tabula. Pārskats par pētījumiem sociālo prasmju attīstības jomā.

Sadarbīgā mācīšanās	Pētījuma autors	Galvenās atziņas
Attīsta audzēkņu sociālā	Dž. Kūpers (1984) D. Džonsons,	Sadarbīgā mācīšanās (SM) nodrošina audzēkņu un pedagogu mijiedarbību un draudzīgumu mācību kolektīvā. SM attīsta sociālās mijiedarbības prasmes.

<p>atbalsta sistēmu</p>	<p>R. Džonsons, E. Holubeka (1993, 1994) B. Koena, E. Koena (1991)</p> <p>D. Džonsons, R. Džonsons (1990)</p> <p>L. Šērmans (1991)</p> <p>S. Koena un T. Vilisa (1985)</p> <p>D. Džonsons, R. Džonsons (1987)</p> <p>J. Bonoma (1974)</p>	<p>Autori uzskata, ka šīs prasmes audzēkņi nevar apgūt dabiskā ceļā, jo gan sabiedrībā, gan izglītībā valda izteikta sacensība.</p> <p>Pētījums par uzvedību, kas palīdz vai traucē grupas darbā.</p> <p>SM nodrošina pozitīvu atrisinājumu problēmām, veidojas konfliktu risināšanai atbilstoša vide. Pētījuma rezultāti pierāda, ka mazinās vardarbība, draudi, bailes, citu vainošana.</p> <p>Apskata šo jautājumu no psiholoģijas viedokļa.</p> <p>SM veido stiprāku sociālā atbalsta sistēmu. SM izmanto audzēkņu pieredzi, lai vairāk iesaistītu viņus mācību procesā. Ļoti nozīmīga loma atvēlēta stundas ievaddaļas vingrinājumiem, grupu veidošanas paņēmieniem, kā arī pedagoga darbībai.</p> <p>SM sekmē un attīsta starppersonu attiecības. Gan darbā klasē, gan ārpusklases nodarbībās palīdz SM sociālā daba un šādas grupas locekļu pozitīva savstarpējā atkarība.</p> <p>SM attīsta atbildības izjūtu vienam par otru. Pētījums par SM atšķirībām no tradicionālās mācīšanās, kur katrs ir norūpējies par savām atzīmēm.</p>
<p>Palīdz dziļāk izprast</p>	<p>N. Vebs (1980)</p>	<p>SM veido daudz pozitīvākas heterogēnas attiecības.</p> <p>Pētījuma rezultāti pierāda – strādājot kopā, no</p>

<p>atšķirības audzēkņu un pedagogu priekšstatos</p>	<p>D. Džonsons, R. Džonsons (1985c)</p> <p>E. Bērsteina, A. Makrajs (1962)</p> <p>S. Svings, P. Petersons (1982)</p> <p>S. Hūpere, M. Hanafins (1988)</p> <p>S. Jagere (1985)</p> <p>D. Džonsons (1974, 1975)</p> <p>R. Felders (1997)</p> <p>D. Džonsons, R. Džonsons (1972)</p> <p>R. Slavins (1991)</p>	<p>Šīs sadarbības iegūst gan spējīgākie, gan sekmēs vājākie audzēkņi.</p> <p>Audzēkņi, kam ir atšķirīgs spēju attīstības līmenis, mācās cits no cita, kā risināt problēmas.</p> <p>SM palīdz izprast un pieņemt dažādo, atšķirīgo.</p> <p>SM lielākais pluss – izpratnes dažādu mācīšanās stilu efektivitāti un lietderīguma veidošanās.</p> <p>Pētījumi par spējīgāko un sekmēs vājāko audzēkņu sadarbības veicināšanu.</p> <p>SM attīsta empātiju.</p> <p>Audzēkņiem ir daudz vairāk iespēju iejusties citu lomā un mēģināt pieņemt citu viedokli.</p> <p>Sadarbīgā mācību vidē audzēkņiem ir daudz vieglāk pieņemt atšķirīgo citos un izjust uz dažādu metodisko paņēmienu efektivitāti nekā tradicionālajā mācību vidē.</p> <p>SM palīdz sastrādāties klases vairākumam ar minoritātēm:</p> <p>dažādām etniskajām grupām, vīriešiem un sievietēm, tradicionāli un netradicionāli domājošiem audzēkņiem.</p> <p>Pētījums par audzēkņu apmācību konfliktu risināšanā.</p>
--	--	--

Nodrošina pozitīvu psiholoģisko atmosfēru sadarbības modelēšanai un praktizēšanai	M. Doičs (1975, 1985)	SM rada sadarbības atmosfēru un palīdz veicināt saskarsmi skolas mērogā. Pētījuma rezultāti pierāda, ka arī audzēkņu individuālie sasniegumi ir komandas darbs.
	D. Džonsons, R. Džonsons, E. Holubeks (1984)	Audzēkņi mācās kritizēt idejas, nevis cilvēkus.
	P. Bīns (1981)	SM var izmantot komandu darbā nepieciešamās sociālās uzvedības modelēšanai.
	D. Džonsons, R. Džonsons, E. Holubeks (1984)	Audzēkņi, modelējot dažādas situācijas, izmēģina sabiedrībā un darbā nepieciešamās lomas.
	L. Houstona (1991)	Lomas – lasītājs, pierakstītājs, materiālzinis un laikzinis, skeptiķis, izaicinātājs.
	K. Sendbergs (1995)	Lomas – vadītājs, sekretārs, ziņotājs, uzmundrinātājs, iesaistītājs.
	Dž. Kūpers (1984)	SM sekmē komandu veidošanos un attīsta komandas pieeju problēmu risināšanā, saglabājot individuālo atbildību. Pētījumi semestra un mācību gada garumā, ietverot arī novērtēšanu.
	D. Džonsons, R. Džonsons, E. Holubeks (1984)	SM rada vidi, kurā audzēkņi var attīstīt grupas vadīšanas prasmes.

	D. Džonsons, R. Džonsons (1980) Dž. Bīna (1996)	SM dod iespēju audzēkņiem attīstīt grupas vadīšanas prasmes
Veido sabiedrību, kas mācās	V. Tinto (1997) Dž. Bīna (1996) R. Felders (1997) B. Meneks, Dž. Hofrs, B. Vains (1992) S. Šarana (1988) J. Šarana (2002)	SM izglītības iestādēs unursos veido pamatus sabiedrības, kas mācās, attīstībai. SM nodrošina sociālo prasmju un teorētisko zināšanu pozitīvas attiecības arī ārpus klases un atsevišķiem kursiem. SM klasē veido sadarbīgu mācību vidi SM palīdz pedagogiem no mācīšanas funkciju veikšanas pāriet uz mācīšanās veicinātāja lomu, no skolotājcentrētām mācībām pārejot uz bērncentrētām mācībām.

Visi autori uzsver sadarbīgās mācīšanās nozīmi sociālo prasmju pilnveidē, bet par kooperatīvo mācīšanos runā reti. Tas nozīmē, ka kooperatīvā mācīšanās ir pamats sociālo prasmju attīstībai, bet sociālās prasmes tiek pilnveidotas sadarbīgās mācīšanās līmenī. Neviens no autoriem nav pētījis sociālo prasmju pilnveides iespējas skolotājiem. Nav pētījumu, kas pierādītu sociālo prasmju pārnese darībā un prasmju pāreju noturīgu personības īpašību kvalitātē.

3. Pētījuma metodoloģija

3.1. Pētījuma struktūra

Pētījums tika veikts ar mērķi izstrādāt ieteicamo metodiku skolotāju sociālo prasmju pilnveidei profesionālās tālākizglītībasursos, respektējot vides nosacījumus un kursu organizācijas iespējas, un pārbaudīt izstrādātas metodikas optimālo variantu.

Pētījuma galvenie akcenti bija:

- 1) indivīdu (skolotāju, skolēnu) un grupu (heterogēnas skolotāju komandas; homogēnas skolotāju komandas, skolu kolektīvu, sabiedrības) *vajadzības*, kas ļautu labi justies;
- 2) *izpēte* – pētījuma objektu informētība par sociālajām prasmēm, piemītošās sociālās prasmes un attiecības starp skolotājiem – kolēģiem un skolotājiem un skolēniem;
- 3) *pārmaiņu fiksēšana* skolotāju sociālajās prasmēs (t. s. ārējais vērtējums – skolēnu, administrācijas, kolēģu, vecāku un sabiedrības viedoklis, arī novērotāja, eksperta un paša sociālās prasmes demonstrētāja sniegtais vērtējums).

Pētījums tika organizēts sešos posmos. Laika un izmantoto metožu ziņā šie pētījuma posmi ir cieši saistīti (sk 11. tabulu):

Pirmajā – informācijas vākšanas – posmā (1996 – 1999) tika precizēts pētījuma temats, noteikti uzdevumi un izvirzīta hipotēze, kā arī izstrādāta pētījuma metodika. Studējot literatūru, tika izmantotas dažādas materiāla pieraksta tehnikas – anotācijas, izraksti, tēzes. Šī posma laikā tika apzinātas un analizētas monogrāfijas, konferenču materiāli, izglītības dokumenti, speciālās publikācijas par pētījuma tēmu, nevalstisko organizāciju izdotie materiāli, raksti žurnālos, vārdnīcu, enciklopēdiju informācija un materiāli no interneta. Kopskaitā tika izmantoti 180 avoti, no tiem vairāk nekā puse – angļu valodā. Literatūras izpētes procesā ir izmantotas loģiskās analīzes metodes, kas ir teorētisks pētīšanas paņēmiens, kur sarežģītais materiāls tiek sadalīts vienkāršākos elementos un būtiskais tiek atšķirts no nebūtiskā.

Literatūras studijas deva iespēju:

- apzināt pētījumus par sociālajām prasmēm un to attīstības un pilnveides iespējām, kā arī materiālus par kooperatīvo mācību metodi un pētījumus par tās nozīmi sociālo prasmju attīstībā;

- iepazīt kooperatīvā grupu darba iespējas, organizējot augstāka līmeņa mācīšanos kopā;
- apzināt skolotāju izglītības un tālākizglītības pieredzi Latvijā;
- noskaidrot pārmaiņu procesa organizēšanas nosacījumus;
- izstrādāt darbības pētījuma metodoloģiju un izvēlēties datu vākšanas metodes.

Iegūtā informācija tika analizēta, un iegūtie dati salīdzināti. Tā rezultātā tika izstrādāts pētījuma teorētiskais pamatojums un sākts līdzdalības darbības pētījums.

11. tabula. Pētījuma posmi.

Nr.p.k.	Pētījuma posmi	Pētījuma instrumenti un datu vākšanas metodes	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
1.	Informācijas vākšana	teorētiskās literatūras pētīšanas metodes	➤	➤	➤	➤				
2.	Situācijas izpēte	vajadzību izvērtējums aptaujas metodes testi		➤			➤	➤		
3.	Līdzdalības darbības pētījuma plānošana	novērošana		➤	➤	➤	➤	➤		
4.	Līdzdalības darbības pētījums	projekti praktiskas nodarbības video sesijas diskusijas modelēšana		➤		➤	➤	➤		
5.	Līdzdalības darbības pētījuma analīze	pašvērtējums dienasgrāmatas anketas, intervijas		➤	➤	➤	➤	➤	➤	➤
6.	Pētījuma datu apkopošana	sistematizēšana analīze			➤		➤	➤	➤	➤

Otrajā – situācijas izpētes – posmā (1998, 2002, 2001) izvērtētas pedagogu (topošo un esošo) *vajadzības (3 reizes)*, lai noskaidrotu līdzdalības darbības pētījumā iesaistīto dalībnieku tā brīža situāciju un problēmas. Vajadzību izvērtēšana ietvēra informācijas vākšanas un analīzes procesu. Lai nodrošinātu augstāku datu ticamības

pakāpi – validitāti, visos trijos gadījumos informācija tika vākta ar triangulācijas palīdzību – gan no trīs dažādiem vērtētājiem, gan izmantojot trīs dažādas metodes.

Pirmajā vajadzību izvērtēšanā tika noskaidrotas triju izglītībā iesaistīto mērķauditoriju (studentu, augstskolu docētāju un skolotāju) tā brīža vajadzības – esošais un vēlamais stāvoklis – un sociālo prasmju īpatsvars tajās. Vajadzību izvērtējums tika veikts, visām trijām auditorijām sanākot kopā un diskutējot par reālo situāciju izglītībā, nosakot problēmas un izvirzot prioritātes. Dati tika iegūti no grupu plakātu prezentācijām. Vajadzību izvērtējums notika neitrālā vidē.

Otrā vajadzību izvērtēšana tika veikta skolotāju mērķauditorijai pazīstamā vidē – skolā. Vajadzību izvērtētāji skolā pavadīja divas dienas, lai iepazītos ar reālo situāciju un noskaidrotu konkrēti kādas sociālās prasmes nepieciešams izkopt. Tika studēti skolu kolektīvu iepriekš noskaidrotie un dokumentāli fiksētie izvērtējumi, resp., skolēnu, vecāku, skolotāju un skolas administrāciju viedoklis. Izpētes procesā tika organizētas intervijas ar skolēniem, skolotājiem un skolu administrācijām, kā arī tika pētīta skolas mācību vide. Dati iegūti, salīdzinot un analizējot vajadzību izvērtētāju veiktās piezīmes un skolas dokumentāciju.

Trešā vajadzību izvērtēšana noritēja skolā, kura tika izraudzīta tālākai sociālo prasmju pilnveidei. Izvērtējot vajadzības, izmantots skolotāju pašvērtējums – dienasgrāmatu pieraksti, dokumentāli fiksētā informācija – videofilmas, skolotāju un skolēnu atsauksmes, anketēšanas, testu un interviju materiāli. Rezultātā:

- 1) tika noskaidrota reālā situācija skolā;
- 2) iepazīti respondenti;
- 3) apzinātas respondentu sociālās prasmes, to attīstības līmenis;
- 4) noskaidrota respondentu izpratne par sociālajām prasmēm;
- 5) apzinātas respondentiem nepieciešamās pilnveidojamās sociālās prasmes;
- 6) izpētīta respondentu gatavība pārmaiņām;
- 7) apzinātas iespējas sociālo prasmju pilnveidei.

Trešais posms – līdzdalības darbības pētījuma plānošana (1997 – 2001) – notika nepārtraukti piecu gadu garumā. Sākotnēji plānošana bija balstīta uz teorētiskās literatūras analīzi, bet vēlāk – ņemot vērā darbības pētījuma procesā gūto pieredzi (veiksmes un realizācijas grūtības). Vispirms tika veikta stratēģiskā plānošana, katrā darbības pētījuma cikla solī notika konkretizējošā plānošana, kurā piedalījās arī pētījumā iesaistītie dalībnieki. Tas ļāva:

1. nenovirzīties no mērķa – skolotāju sociālo prasmju pilnveides;

2. konstatēt iespējamās problēmas;
3. laikus reaģēt uz problēmām;
4. efektīvi atsākt skolotāju sociālo prasmju pilnveides procesu.

Ceturtais posms – līdzdalības darbības pētījums, kas, kā jau minēts, ilga piecus gadus un pētījumā ir atspoguļots četros projektos.

- 1.projektā “Sadarbība un pieredze kā novitāte Latvijas skolotāju izglītībā” sociālo prasmju pilnveide tika veikta atsevišķu priekšmetu skolotājiem neitrālā vidē.
- 2.projektā “Skolu un augstskolu sadarbības modeļi” sociālās prasmes tika pilnveidotas skolotāju komandām neitrālā vidē.
- 3.projektā “Kooperatīvā mācību metode sadarbīgas skolas vides veidošanai” – sociālo prasmju pilnveide notika skolas skolotāju kolektīvā un kolektīvam ierastā vidē.
- 4.projektā “Sociālo prasmju nostiprināšana sadarbīgā skolas vidē” – skolas skolotāju sociālo prasmju nostiprināšana veikta pedagogiem ierastā vidē.

Projekti tika organizēti semināru veidā ar **praktiskajām nodarbībām**, pakāpeniski sasniedzot augstāk attīstītas sociālās prasmes, izmantojot kooperatīvās, sadarbīgās un pārveidojošās mācīšanās paņēmienus, **videosesijām, diskusijām un modelēšanu**. Dati tika iegūti, vērojot pētījuma dalībniekus seminārnodarībās, analizējot **dokumentētos materiālus**, studējot **pašvērtējumus un anketējot**. Minētie līdzdalības darbības pētījuma projekti deva iespēju:

- 1) iegūt datus turpmākai sociālo prasmju pilnveides plānošanai un organizēšanai;
- 2) pārliecināties par sociālo prasmju nozīmīgumu Latvijas situācijā;
- 3) izprast sociālo prasmju attīstības, pilnveides un nostiprināšanas mehānismu;
- 4) izvēlēties efektīvāko veidu sociālo prasmju pilnveidei un nostiprināšanai.

Piektais posms – līdzdalības darbības pētījuma analīze (1997 – 2003) – sākās vienlaicīgi ar līdzdalības darbības pētījuma realizāciju, tas faktiski nav atdalāms no darbības pētījuma plānošanas un norises. Šis posms turpinājās līdz brīdim, kad atkal tika veikti jauni pasākumi. Tā mērķis bija noteikt iedarbīgāko, skolotājiem pieņemamāko sociālo prasmju pilnveides un nostiprināšanas veidu.

Un visbeidzot **sestais posms – pētījuma datu apkopošana (1998, 2000 – 2003)**, kas arī grūti atdalāms no iepriekšminētajiem, jo, iztrūkstot vienam posmam,

tiktu traucēta pētījuma virzība uz priekšu. Iegūtie dati apkopoti, sistematizēti un analizēti katrā konkrētajā pētījuma posmā, rezultāti salīdzināti ar pārējo līdzdalības darbības pētījuma projektu datiem, kas ļāva pārbaudīt praksē promocijas darbā izvirzītās hipotēzes.

3.2. Pētījuma metodes izvēles pamatojums

Pēc izglītības pētījumu klasifikācijas šis ir **lietišķais pētījums**. Lietišķie pētījumi tiek veikti kādu praktisku, aktuālu problēmu risināšanai. No tiem tiek gaidīta tūlītēja atdeve, kuru uzreiz var izmantot attiecīgajā sfērā (Geske, Grīnfelds 2001, 27).

Konkrētajā gadījumā problēma ir nepieciešamība pilnveidot skolotāju sociālās prasmes un risinājums tiek meklēts, organizējot profesionālās tālākizglītības kursus.

Pēc izmantotās metodes (Geske, Grīnfelds 2001, 42) šis ir **kvalitatīvais pētījums** ar tam raksturīgajiem parametriem:

- 1) dabiskā vide (skola) kā pamata un tiešs datu avots;
- 2) dati tekstu un grafisko objektu veidā, nevis skaitliskās informācijas veidā;
- 3) koncentrēšanās uz sociālo prasmju pilnveides procesu un galarezultātu;
- 4) induktīvā datu analīze – no reālajiem faktiem uz to konceptualizāciju;
- 5) motīvi, iemesli, mērķi un vērtības kā galvenie interesējošie sociālo prasmju pilnveides faktori.

Promocijas darba ievadā izvirzīto hipotēžu pārbaudei kā pētījuma metode tika izvēlēts **darbības pētījums** (Levins 1948; Rapoports 1970; Kemiss, MakTagarts 1981; Hopkinss 1985; Stenhaus 1985; Holijns un Vaitheds 1986; Robsons 1993; Eliots 1990; Koens, Menjons, Morisons 2000), kas izvērtās par **līdzdalības darbības pētījumu** (Eldens, Levins 1991, Karlsens 1991, Vaitis 1991). Lai gan šis ir kvalitatīvs pētījums, tomēr līdzvērtīgi kvalitatīvās pieejas paradigmai izmantota arī kvantitatīvās pieejas paradigma (sk. izcelto 12. tabulā).

12. tabula. Pētījuma stratēģija (no V. A. Jadova 1998, 395 – 396).

Kvantitatīvās pieejas paradigma	Kvalitatīvās pieejas paradigma
Teorētiski metodoloģiskā bāze	
<i>Reālisms</i>	Fenomens
Ticamība un objektivitāte	<i>Relatīvisms</i>
<i>Loģiskā sakarība</i>	<i>Vispārējie notikumi</i>
Analīzes fokuss	

Vispārīgais <i>Parādību klasifikācija, identificējot tās</i> Uzmanības centrā – struktūras; ārējais; objektīvais <i>Fakti; notikumi</i> Deduktīvā loģika – no abstrakcijas uz faktiem un jēdzieniem	<i>Atsevišķais un specifiskais</i> <i>Parādību un gadījumu aprakstīšana</i> <i>Uzmanības centrā – cilvēks; iekšējais;</i> <i>subjektīvais</i> <i>Subjektīvā nozīme; jūtas</i> <i>Induktīvā loģika – no faktiem par dzīvi un</i> <i>notikumiem uz konceptualizāciju</i>
Pētījuma mērķi un uzdevumi	
<i>Sniegt cēloņu izskaidrojumu</i> <i>Izmērīt savstarpējos sakarus</i>	<i>Interpretēt un saprast novērojamo</i> <i>Konceptualizēt</i>
Validitāte (ticamība)	
<i>Noteiktu sakarību ticama atkārtotāšanās</i>	<i>Informācijas reāls piesātinājums</i>

Apkopojot iepriekš minēto:

- 1) lietišķā pētījuma mērķis bija iegūt kvalitatīvu izpratni par skolotāju esošajām sociālajām prasmēm, konkrētajai situācijai nepieciešamajām sociālajām prasmēm un sociālo prasmju pilnveides iespējām, kā arī analizēt, interpretēt un vispārināt iegūtos datus;
- 2) kā pētnieciskā kopa bija izvēlēts samērā liels respondentu skaits (762 dalībnieki);
- 3) notika strukturēta datu vākšana katrā pētījuma ciklā;
- 4) tika veikta gan statistiskā, gan nestatistiskā datu analīze;
- 5) rezultāts bija sapratne par skolotāju sociālo prasmju pilnveides iespējām profesionālās tālākizglītībasursos un sociālo prasmju pilnveides rekomendāciju izstrāde.

Līdzdalības darbības pētījums ir darbības pētījuma paveids, savukārt **darbības pētījums** (*action research*) kvalitatīvo pētījuma metožu teorētiskajā literatūrā bieži vien tiek apskatīts kā atsevišķa gadījuma pētījuma (*case study*) paveids. Tomēr darbības pētījums sniedz daudz plašāku un visaptverošāku informāciju ne tikai par konkrētā brīža fenomenu vai problēmu, bet arī iepazīstina ar problēmas risināšanas mēģinājumiem ilgākā laika posmā.

Darbības pētījuma izvēli pamato arī tas, ka pētnieciskajai darbībai piemita pārmaiņu raksturs un tās attīstībā ievērots spirāles princips: plānošana, darbība,

novērošana un refleksija, un nākamais cikls sākās ar jaunu plānošanu un jau kvalitatīvi augstākas pakāpes darbību. Plānošana bija arī visa pētījuma izejas punkts. Darbība šajā pētījumā ir pasākumu kopums, kas virzīts uz noteiktu mērķi – mainīt sociālo prasmju pilnveides procesa kvalitāti. Nozīmīgi bija arī noskaidrot reālo situāciju un savākt visus iespējamus faktus, kas šajā gadījumā tika organizēts kā vajadzību izvērtējums. Plānošanas posms bija veiksmīgs, par ko liecināja izvirzītā mērķa sakritība ar reālajām vajadzībām. Rezultātā izkristalizējās iecere un bija skaidrs darbības pētījuma pirmais solis. Nākamais – domās apsvērtā plāna īstenošana, kam sekoja sasniegtā izvērtējums. Tika plānots, vērots, analizēts, notika informācijas vākšana, lai uzlabotu sākotnējo darbību un atsāktu darbību pēc uzlabota plāna.

V. Kārs un S. Kemiss (Carr, Kemmis 1986, 165) uzsver, ka darbības pētījumā būtiski elementi ir *uzlabot* un *iesaistīties*, resp.:

- 1) prakses kvalitātes paaugstināšana;
- 2) izpratnes par prakses lietderību padziļināšana darītājiem;
- 3) veidot piemērotākas, efektīvākas prakses situācijas.

Darbības pētījumos uzsvars tiek likts ne tikai uz konkrētu situāciju, uz prakses norises un rezultāru izpēti atsevišķā kontekstā, te nozīmīgs ir arī mēģinājums izmainīt attiecīgo kontekstu. Tas rāda, ka darbības pētījums ir plašāka pētījuma metode nekā atsevišķa gadījuma pētījums. Turklāt M. Halts, S. Lenangs (Hult, Lennung 1980, 241 – 250) un Dž. Makērnens (McKernan 1991, 32 – 33), raksturojot darbības pētījumu, akcentē, ka līdzdalības darbības pētījuma veikšanā atsevišķa gadījuma izpēti var izmantot kā datu vākšanas metodi.

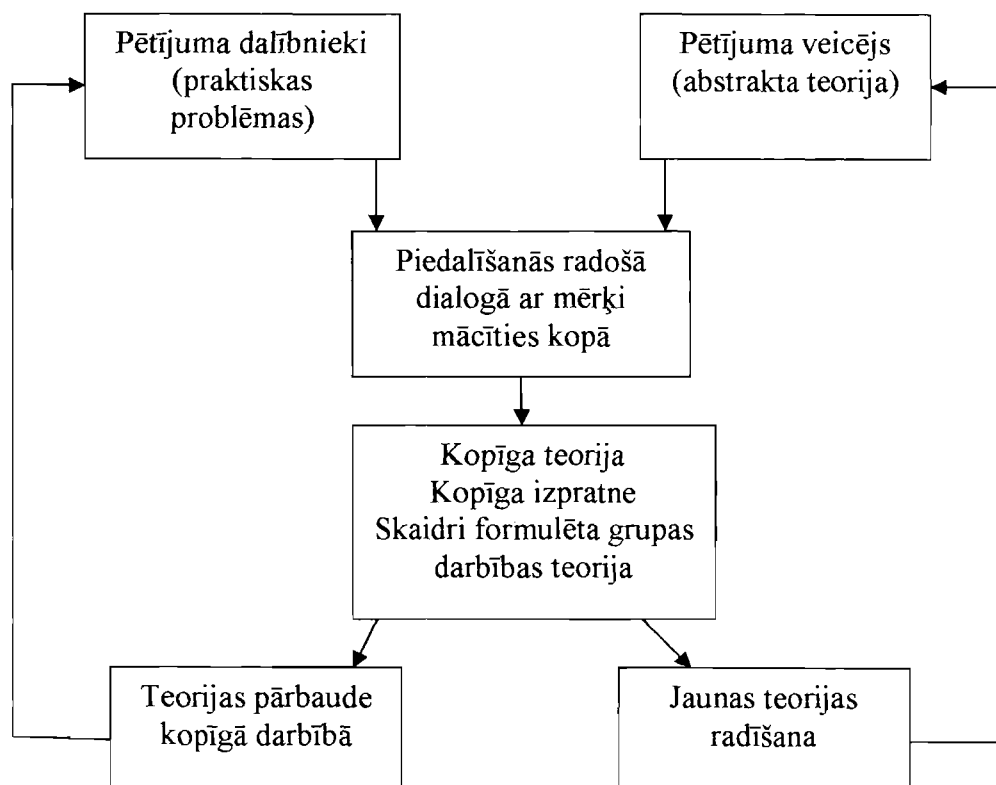
Mūsdienās darbības pētījums ir diezgan izplatīta metode. Tomēr dažādi autori darbības pētījumu interpretē atšķirīgi. Piemēram, D. Hopkins (Hopkins 1985, 114) piedāvā vienkāršotu darbības pētījuma modeli:

- 1) datu vākšana un hipotēzes izvirzīšana;
- 2) hipotēzes pārbaudīšana ar analītisku paņēmieni palīdzību;
- 3) interpretācija, atsaucoties uz teoriju, prakses rezultātiem un praktiķa uzskatiem;
- 4) darbība situācijas uzlabošanai.

P. Holijs un D. Vaitheds (Holly, Whitehead 1986) nosauc septiņas jomas, kurās var izmantot darbības pētījumu. Viena no tām – skolotāju profesionālās izaugsmes sfēra. D. Hopkins (Hopkins 1985, 32) un D. Ebats (Ebbutt 1985, 156)

uzsver darbības pētījuma reformas raksturu, kas ļauj izprast, uzlabot un pārveidot praksi. L. Koens un L. Menjons (Cohen and Manion 1994, 186) šos pētījumus raksturo kā neliela mēroga iejaukšanos reālajā pasaulē un akcentē šīs iejaukšanās rezultātu dziļo, rūpīgo analīzi. S. Grandijs (Grundy 1987, 142) uzskata, ka ar darbības pētījumu var uzlabot eksistences sociālos apstākļus. Pēc O. Zabera-Skeritas (Zuber-Skerritt 1996, 83) domām, katram darbības pētījuma projektam vai programmai ir jāievieš praksē sociāli uzlabojumi, jāveicina indivīdu jaunrade, pārmaiņas sabiedrībā, jāsekmē attīstība, un tā rezultātā darba veicējiem ir vieglāk izprast to, ko viņi dara.

Pēc F. Vaita (Whyte 1991,7) teorijas, **līdzdalības darbības pētījumā** (*participatory action research*) svarīgi ir iesaistīt praktiķus, sākot jau no projekta izstrādes, datu vākšanas un analīzes līdz pat secinājumu izvirzīšanas un no tiem izrietošai darbībai. Līdzdalības darbības pētījums ir sociālo pētījumu metode, kas īpaši piemērota organizācijas izpētei un kas ļauj organizācijā zemākstāvošiem darbiniekiem iesaistīties lēmumu pieņemšanā. Līdz ar to viņi vairāk nav pētījuma priekšmets, klienti vai datu avoti, bet gan sadarbības partneri. Pētījuma veicējs nav eksperts, bet gan kolēģis, kas mācās kopā ar pētījuma dalībniekiem (Elden & Levin 1991, 128 – 129) (sk. 4. zīmējumu).



4. zīmējums. Līdzdalības darbības pētījuma modelis (adaptēts: Elden , Levin 1991).

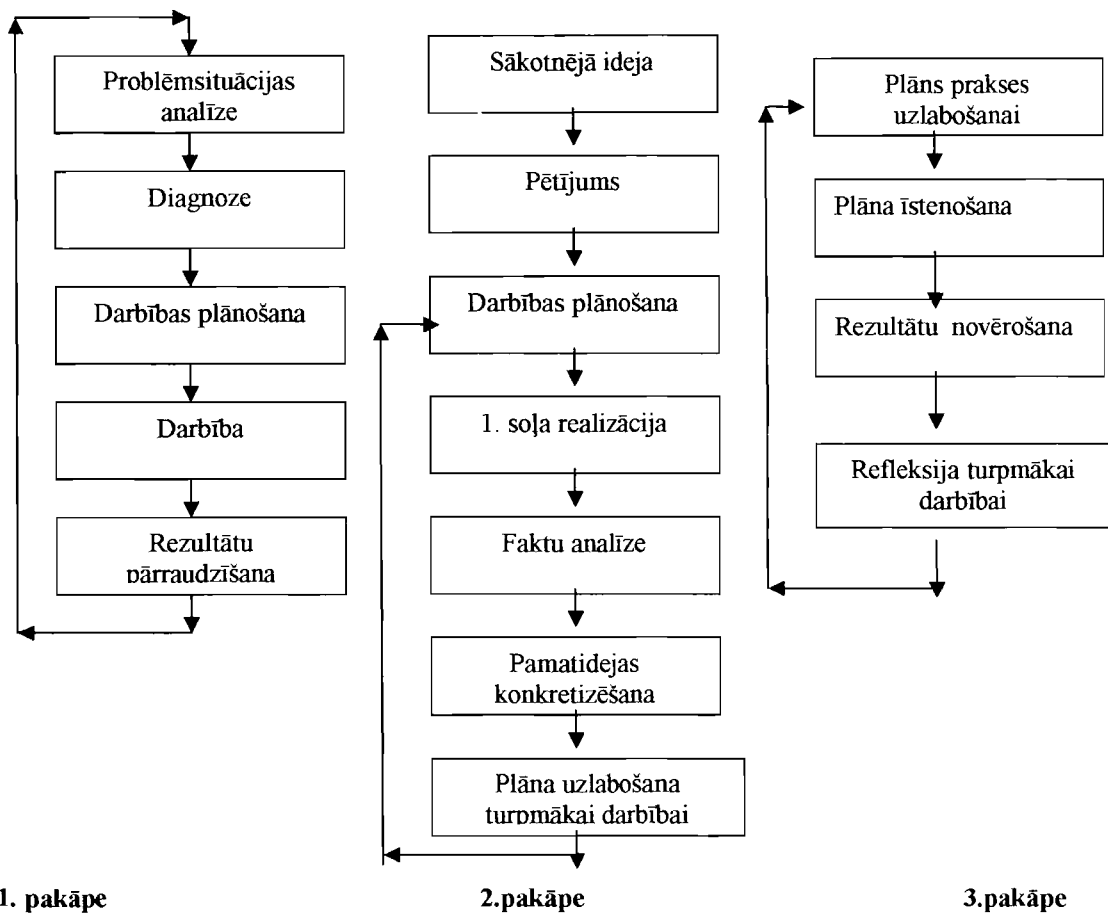
Līdzdalības darbības pētījuma dalībniekiem ir savas zināšanas par konkrēto situāciju. Viņi grib atrisināt kādu praktisku problēmu un sasniegt savus vai organizācijas mērķus. Katram dalībniekam ir savs viedoklis un izpratne par radušos situāciju, bet šī informācija ir nesistemātiska, vārdiski neformulēta un neanalizēta. Pētījuma veicējam arī ir noteikta teorija un/ vai pieredze, viņš ir apzinājis darba metodes, rūpīgi pārdomājis, kā atrisināt problēmas, turklāt un viņam parasti piemīt augstākā līmeņa sociālās prasmes. Piedalīšanās kopīgā dialogā sākas ar izpratni, ka pētījuma veicējam ir vajadzīgi pētījuma dalībnieki un otrādi. Iepazīstoties vienam ar otra problēmām, teorijām, viedokļiem, tiek veidotas kopīgas zināšanas un kopīga koncepcija, kas ļauj izstrādāt vienotu darbības plānu, pēc kura pētījuma dalībnieki turpina realizēt iecerī praksē, savukārt pētījuma veicējs strādā, lai papildinātu un pilnveidotu konkrētās problēmas risināšanai izvirzīto teorētisko pamatojumu.

Līdzdalības darbības pētījumā starp pētījuma veicēju un pētījuma dalībniekiem veidojas attiecības, ko var nodrošināt tikai ilgstoša sadarbība. Tāpēc līdzdalības darbības pētījums var noritēt vairākus gadus un konkrētajā gadījumā ir vienīgais iespējamais veids, kā izsekot skolotāju sociālo prasmju pilnveidei, to nostiprināšanai un kā pierādīt pētījumā izvirzītās hipotēzes.

Konkrētā līdzdalības darbības pētījuma mērķi ir:

- 1) plānot, ieviest, pārraudzīt un izvērtēt darbību, kas paredzēta pastāvošās problēmas atrisināšanai un prakses uzlabošanai;
- 2) bagātināt pētījuma dalībnieku pieredzi pētījuma gaitā;
- 3) attīstīt refleksiīvu praksi;
- 4) iedzīvināt praksē vienlīdzības un demokrātijas principus;
- 5) saistīt pētniecisko darbību ar praksi;
- 6) sekmēt t. s. sadarbīgo pētījumu veikšanu.

Dž. Eliots (Elliott 1982) ir izstrādājis trīs darbības pētījuma cikla pakāpes (sk. 5. zīmējumu).



5. zīmējums. Darbības pētījuma cikla pakāpes (adaptēts, sk. Elliott 1982).

Konkrētais līdzdalības darbības pētījums sākās ar Dž. Eliota piedāvātās shēmas 2. pakāpi, jo vispirms tika izvirzīta sākotnējā ideja – promocijas darba hipotēze, kam sekoja 1. pakāpe ar problēmsituāciju novēršanu un 3. pakāpe ar prakses uzlabošanu.

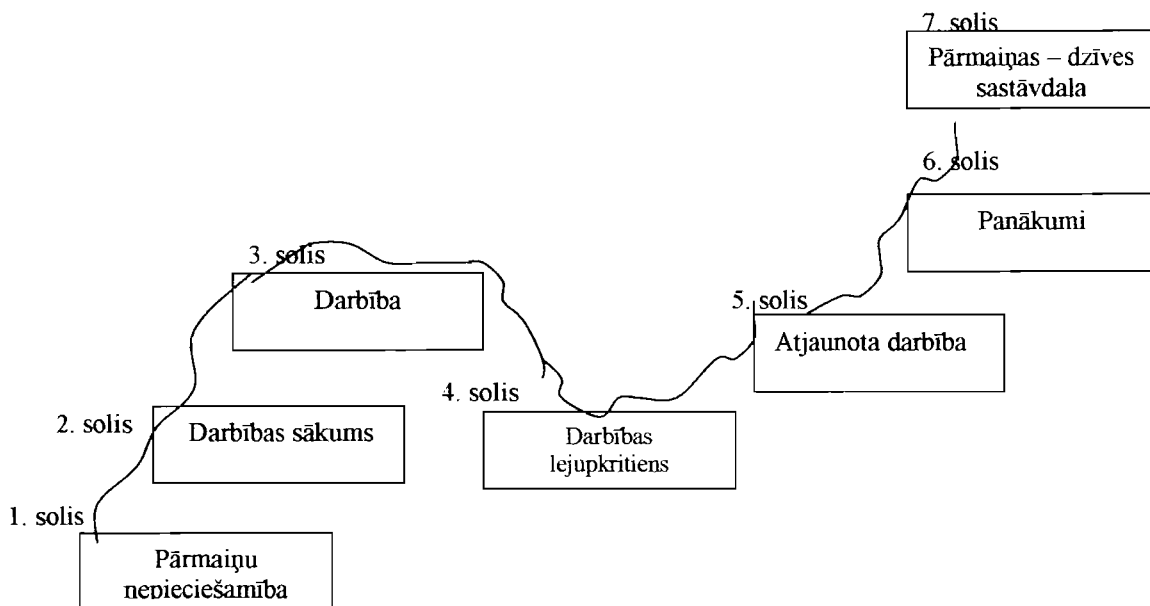
Tā kā līdzdalības darbības pētījuma centrā ir pārmaiņu process, tad vērā ņemamas ir arī M. Fulana darbos paustās idejas par šo jautājumu un praksē izmantojama viņa izstrādātā vienkāršotā pārmaiņu procesa shēma.



6. zīmējums. Pārmaiņu procesa vienkāršotais modelis (Fulans 1991).

Abpusējās bultiņas norāda, ka tās nav vienkāršas, lineāras darbības, bet gan process, kurā būtiska vieta atvēlēta refleksijai un kur nav aizmirsts atgriezeniskās saites nozīmīgums.

5



7. zīmējums. Pārmaiņas kā ceļojums (adaptēts: Champion 1993).

Šī līdzdalības darbības pētījuma organizācijā par pamatu ir ņemti M. Fulana septiņi pārmaiņu ieviešanas soļi (1.– pārmaiņas ir nenovēršamas, 2. – veicinātājs sāk pārmaiņas, 3. – norit darbība, 4. – darbības lejupkritiens (*implementation dip*), 5. – atjaunota darbība, 6. – nelieli panākumi, 7. – pārmaiņas kļūst par dzīves sastāvdaļu) (sk. 7. zīmējumu).

Līdzdalības darbības pētījuma metodes izvēli noteica arī 1) pedagoģisko procesu norises neviennozīmīgums un 2) pedagoģisko procesu neatkārtošanās. Dažādo faktoru vienlaicīga iedarbība uz pētniecības darba gaitu pieprasīja savstarpēji papildinošu daudzveidīgu datu vākšanas metožu izmantošanu, kā arī iegūtās informācijas atkārtotu pārbaudi, ko praktiski gandrīz nav neiespējams realizēt.

Konkrētais līdzdalības darbības pētījums aptver četrus ciklus, kas balstās uz iepriekšminētajiem M. Fulana septiņiem pārmaiņu ieviešanas soļiem. Pētījuma galvenie instrumenti bija vajadzību izvērtējums un projekti, kas tika izmantoti ciešā mijiedarbībā.

Katrā darbības pētījuma ciklā tika konstatēts gan darbības lejupkritiens jeb t.s. iecerētā īstenošanas “bedre”, gan arī panākumi.

3.3. Darbības pētījuma instrumenti

3.3.1. Vajadzību izvērtējums

Vajadzību izvērtēšana ir darbību kopums, kuru īsteno, lai iegūtu informāciju par cilvēku vajadzībām. Gan T. Suarezs (Suarez 1994), gan D. Prets (2000) "vajadzības" definē kā stāvokli jeb nesaskaņu starp pašreizējo situāciju un iespēju sasniegt labāku stāvokli. Tā ir atšķirība starp to, kur dalībnieks ir tagad, un to, kur viņš vēlētos, lai viņš būtu.

Konkrētajā gadījumā vajadzību izvērtēšana ir informācijas vākšanas un analīzes process, kura rezultāts ir pētījumā iesaistīto indivīdu un grupu vajadzību noteikšana.

Novērtējot vajadzības, ir nepieciešams veikt rūpīgu plānošanu un noskaidrot:

- 1) vajadzību izvērtēšanas mērķi,
- 2) kas ir vajadzība,
- 3) kāda ir vajadzību izvērtēšanas bāze,
- 4) kādus jautājumus noskaidros,
- 5) kam ir nepieciešama vajadzību izvērtēšana,
- 6) kāds ir respondentu skaits un to izvēles kritēriji,
- 7) kādu cilvēku piekrišana vai atbalsts ir nepieciešams,
- 8) kādi materiāli vai cits tehniskais nodrošinājums tam būs nepieciešams,
- 9) kā tiks iegūta un analizēta informācija,
- 10) kā tiks izmantoti iegūtie rezultāti.

Aptaujājot potenciālos dalībniekus, interese bija ne tikai par to, ko viņi gribētu iemācīties, bet arī par to, kā viņi gribētu mācīties. Līdz ar to, vajadzību izvērtēšana sniedza līdzdalības pētījuma plānošanas lēmumu pieņemšanai nepieciešamo informāciju.

Dati, kas savākti, izvērtējot vajadzības, tika izmantoti, lai:

- palīdzētu izprast problēmas dabu, tās īpatnības, apjomu vai sekas;
- norādītu uz cēloņiem un iespējamo pārveidojošo darbību;
- salīdzinātu vienu mērķauditoriju ar citu;
- dokumentētu vajadzības;
- pārliecinātu citus par problēmas eksistenci;
- demonstrētu vajadzību pēc izmaiņām;

- sniegtu informāciju tiem, kas palīdz plānot vai izveidot jaunus kursus pārmaiņu ieviešanai;
- ietekmētu likumdošanu vai politiskos lēmumus (Prets 2000).

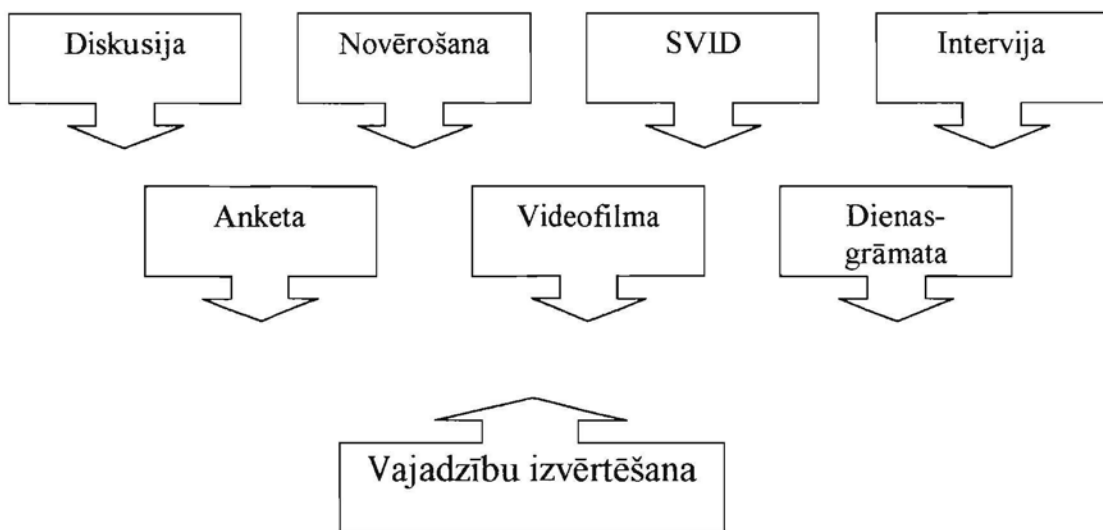
Vajadzību izvērtējumā tika noskaidrotas:

- pētāmās grupas īpatnības (vecums, dzimums, izglītības līmenis);
- dažādi statistiskie rādītāji (piemēram, cik kursu apmeklēts konkrētā laika posmā);
- respondentu zināšanas (valodu zināšanas, prasmes);
- viņu uzskati un viedokļi par zināšanām, sociālajām prasmēm, attieksmi un sasniegumiem;
- uzvedības rādītāji (attiecības ar kolēģiem, piedalīšanās pasākumos);
- vēlmes.

Izvērtējot vajadzības, būtiski bija apzināt:

- tiešo mērķa auditoriju (kam trūkst sociālo prasmju?);
- proporcionāli to cilvēku skaitu, ko ietekmē sociālo prasmju trūkums;
- vajadzības vai problēmas vidi (skolēni, vecāki vai tikai skolotāji);
- kā problēma tā īsti ir;
- problēmas izplatību un blīvumu;
- problēmas apjomu;
- problēmas neatliekamību.

Konkrētajā līdzdalības darbības pētījumā tika veiktas trīs vajadzību izvērtēšanas. Pirmā vajadzību izvērtēšana notika pirms pirmā projekta īstenošanas, otrā – pirms trešā projekta realizācijas, bet trešā vajadzību izvērtēšana kalpoja kā iepriekšējā darbības pētījuma posmā pilnveidoto sociālo prasmju diagnosticēšanas instruments. Lai iegūtu objektīvus datus, tika izmantotas vairākas datu vākšanas metodes (sk. 8. zīmējumu un 3. nodaļas 4. apakšnodaļu).



8. zīmējums. Vajadzību izvērtēšanā izmantotās datu vākšanas metodes.

3.3.2. Projekts

Projekts ir lietišķi dokumentēta mērķtiecīga darbība sabiedrības vai dabas objekta izpētei, pārkārtošanai, ierīkošanai u.c. (Broks, 2000, 19).

Pēc F. Heivorsa (Heyworth 2002, 9) sniegtā raksturojuma:

- 1) projekti atšķiras no ikdienas darba, jo to mērķis ir mainīt esošo realitāti;
- 2) projektiem ir laika ierobežojums, sākums un nobeigums;
- 3) projekti ir jāplāno;
- 4) projektiem ir nepieciešami resursi un budžets;
- 5) projekti ir jāizvērtē – projekta izvērtēšanas kritērijiem jābūt skaidriem jau projekta sākumā;
- 6) projektos ir jānonāk līdz konkrētiem rezultātiem;
- 7) rezultāts bieži vien ir kāds “produkts”;
- 8) projekta nobeiguma fāzē ir jāpieņem lēmums, vai projekta rezultātu institucionalizēt;
- 9) projektos ir iesaistīti cilvēki.

Papildus minētajam projektu raksturojumam, būtiski ir paredzēt iespējamās grūtības un problēmas, jo ne vienmēr jaunievedumi visiem būs pieņemami. Cits

svarīgs projekta īstenošanas aspekts ir tajā iesaistīto cilvēku atbildība, ieinteresētība, piemērotība un līdzdalība.

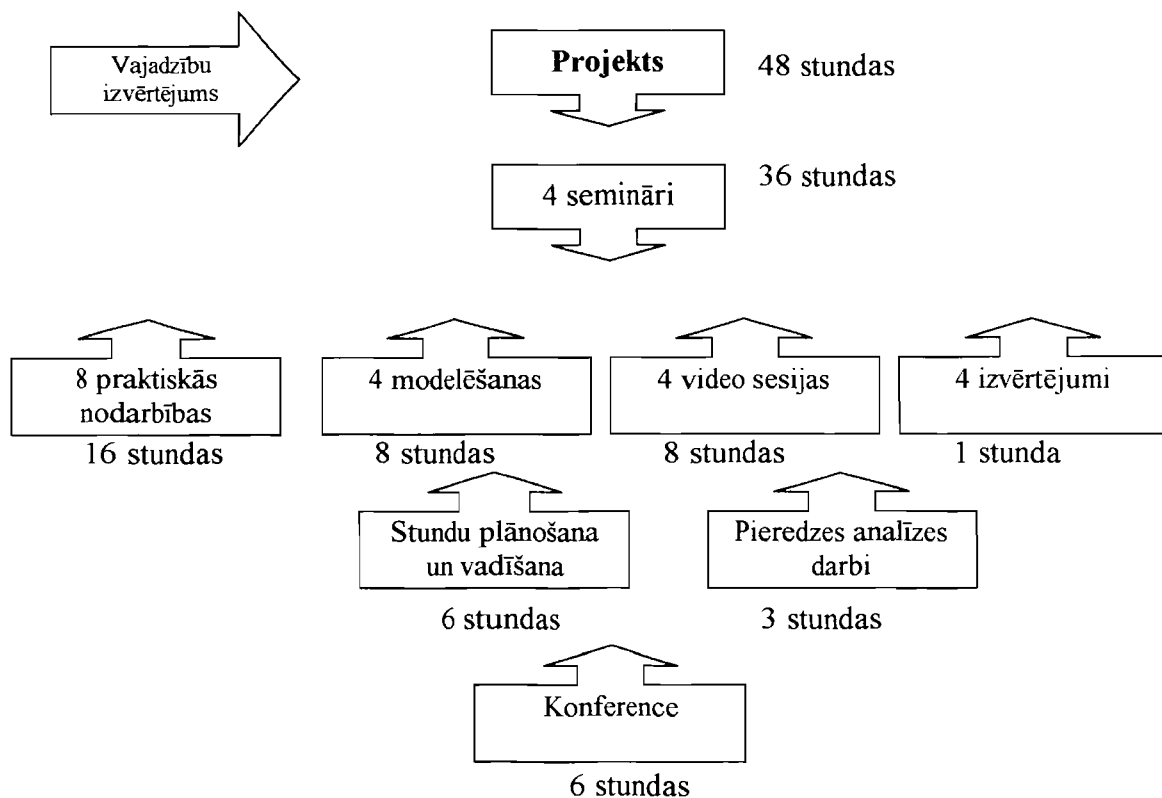
Līdzdalības darbības pētījumā, kura centrā ir skolotāju sociālo prasmju pilnveide, tika plānoti un realizēti četri projekti (sk.3.nodaļas 1.apakšnodaļu) praktisko nodarbību, video sesiju, modelēšanas un izvērtējumu veidā. Katra projekta noslēgumā tika rīkota konference (sk. 9. zīmējumu).

Pirms projektu uzsākšanas:

- 1) rūpīgi tika izvēlēts to norises laiks – mācību gada otrā pusgada sākums, jo skolotāji bija iestrādājušies un sāka izjust nepieciešamību apgūt kaut ko jaunu. Vajadzības tika izvērtētas pusgadu vai mēnesi pirms projekta sākšanas. Semināru laiks tika saskaņots ar skolas darba plānu, ņemot vērā skolotāju noslogojumu, brīvdienas un eksāmenu grafiku, kā arī valsts svētkus. Praktisko nodarbību norise tika veidota atbilstoši cilvēka fizioloģiskajam ciklam dienas garumā, kā arī pārdomāta nodarbību intensitāte atkarībā no dienas stundām – no 9:00 līdz 16:00. Konferences tika plānotas jau gadu iepriekš. Lai gan parasti tās neiesaka rīkot atvaļinājuma laikā, konkrētajā Latvijas situācijā, ņemot vērā skolotāju noslogotību, šis tomēr izrādījās optimālākais risinājums;
- 2) tika paredzēts laiks darba kārtības un dienas plānošanai. Rūpīgi plānota un pārdomāta pasākuma norise nodrošina lielākas iespējas nepieciešamības gadījumā būt elastīgiem un mainīt darba kārtību;
- 3) paredzēts laiks sagatavošanās priekšdarbiem;
- 4) tika noskaidrotas dalībnieku un vadītāju priekšzināšanas.

Projektu laikā:

- 1) uzsvars tika likts uz dalībnieku darbu mazās darba grupās, nevis informatīvā materiāla individuālo apguvi;
- 2) arī ārpus tiešā mācību procesa tika plānotas vēl citas sadarbības iespējas – laiks, lai iepazītos, laiks domu apmaiņai, kontaktu dibināšanai;
- 3) tika piedāvātas kopējo pasākumu organizēšanas iespējas, atstājot tos kā brīvo izvēli.



9. zīmējums. Projekta realizācijas shēma.

Pēc projektiem:

- 1) dalībnieki bija pilnveidojuši savas sociālās prasmes;
- 2) tika publicēta informācija par notikušo;
- 3) bija iespējams veikt projektu laikā gūtās informācijas (dalībnieku pašvērtējumi) analīzi, kā arī novērtējot studiju procesa rezultātus, izdarot secinājumus par šī procesa kvalitāti, plānot turpmāko darbību.

Kā jau tika minēts iepriekš, katrs projekts tika organizēts semināru veidā.

Semināri pēc T. Raita (Wright 1991), Dž. Vesthofa un A. Drougasa (Westhoff, Drougas 2002, 10) metodikas bija domāti nelielam cilvēku skaitam – apmēram 20 dalībniekiem. Tajos realizēta studentcentrētā mācību pieeja ar mērķi apgūt un izmēģināt kaut ko jaunu un paaugstināt dalībnieku profesionālismu. Semināru saturs bija samērā specifisks, un tas bija intensīvs mācību process. Semināri ilga trīs līdz piecas dienas ar mēneša pārtraukumu, tādējādi dodot dalībniekiem iespēju praktiski izmēģināt jaunapgūto.

Praktiskās nodarbības. Kā to raksturo Dž. Vesthofs un A. Drougass (Westhoff and Drougas 2002, 10), praktisko nodarbību laikā neliela cilvēku grupa,

kas ir sanākuši kopā, attīstīta esošo vai rada kaut ko jaunu, kā iepriekš nav bijis. Projekta dalībnieku grupa darbojās konkrētā telpā, kas pēc lieluma bija piemērota cilvēku skaitam grupā un ļāva līdz ar to viņiem produktīvi sadarboties. Praktiskajās nodarbībās parasti noritēja ļoti intensīvs mācību process, nodarbību ilgums – no četrām līdz sešām stundām. Šo nodarbību laikā tika attīstītas, pilnveidotas un nostiprinātas sociālās prasmes, izmantojot darba lapas (sk. 3. pielikumu). Praktiskajās nodarbībās gūto pieredzi dalībnieki, resp., skolotāji izmantoja, modelējot mācību stundas.

Stundu modelēšana – (sk. 3. pielikumā darba lapu Nr.1) dalībnieki plānoja un vadīja daļu no mācību stundas, tādējādi demonstrējot savu izpratni par kādu no apgūtajām metodēm vai metodiskajiem paņēmieniem sociālo prasmju pilnveidei. Parasti skolotāji modelēja 15 līdz 30 minūtes garas stundas, kas tika iekļautas seminārā un kur darbojās personas bija kolēģi. Stundu modelēšana tika praktizēta, apgūstot ko jaunu, piemēram, jaunu sociālo prasmju attīstības paņēmieni. Modelēšana bija detalizēta stundas plānošana, kas palīdzēja paredzēt visu nepieciešamo stundas novadīšanai. Obligāts priekšnosacījums bija modelētā stundas plāna apspriešana ar kolēģi un plāna uzlabošana (sk. 3. pielikumā darba lapu Nr.2). Modelēto stundu novadīja, tad tā tika analizēta – sniedzot pašvērtējumu un saņemot kolēģu vērtējumu (tā veidojot atgriezenisko saiti). Pašvērtējums tika veikts, aizpildot individuālo izvērtējuma lapu (sk. 3. pielikumā darba lapu Nr.3). Kolēģi vērtējumu izteica, brīvā formā uzrakstot savus ieteikumus. Kā skolotāji minēja izvērtējumus, stundu modelēšanai bija daudz priekšrocību:

- radās pārliecība par sevi, drošības izjūta, izmantojot attiecīgās sociālās prasmes reālajā situācijā;
- stundu laikā skolotājam bija mazāks stress;
- veidojās izpratne par to, kā sociālo prasmju pilnveides procesā jūtas skolēns;
- tika papildināta pieredze – apzinātas iespējamās problēmas un grūtības.

Video sesijas. Tika organizētas divu veidu video sesijas. Pirmkārt, tā bija video sesija seminārnodarbības formā, kurā videofilma tika izmantota kā materiāls tālākai analīzei vai kā vizuāli informatīvs materiāls skolotāju iepazīstināšanai ar aplūkojamo jautājumu. Šādos gadījumos semināra dalībniekiem vispirms tika

izskaidrots darbības mērķis un mācību uzdevumi. Pirms video sesijas tika noskaidrots:

- 1) kāpēc tiek rādīts konkrētais video fragments;
- 2) kam ir svarīgi pievērst uzmanību;
- 3) kā redzēto varēs interpretēt;
- 4) kādi būtu skolotāju secinājumi.

Otrkārt, video sesija tika veidota, lai seminārnodarbībās filmētu dalībnieku praktisko darbību, piem., viņu modelētās mācību stundas realizāciju. Pirms video sesijas vienmēr tika noskaidrots filmēšanas mērķis, savukārt, pēc filmēšanas tika analizēts fiksētais materiāls. Video sesiju dati tika apkopoti darba lapās (sk. 3. pielikumā darba lapu Nr.4 un Nr.5).

Izvērtējumi. Pētījumā tika izmantoti B. Deivisas ieteikumi. Pēc viņas (Davis 1993, 344) domām, var izdalīt 3 izvērtējumu veidus:

- 1) nodarbību izvērtēšana;
- 2) savas darbības, kas redzama videoierakstā, izvērtēšana;
- 3) pašizvērtējums un dienasgrāmata.

Lai atgriezeniskā saite darbotos pēc iespējas veiksmīgāk, paveiktais tika analizēts uzreiz pēc semināra un nākamā semināra sākumā. Neformālā vidē un veidā dalībnieki izvērtēja paši savu un arī kolēģu darbību seminārā. Vajadzīgo datu ieguvei bija nepieciešams:

- izvirzīt izvērtēšanas mērķi;
- pārdomāt jautājumus un to formulējumus;
- izraudzīties atbilstošu laiku;
- plānotā realizācijai paredzēt pietiekami daudz laika;
- izmantot atšķirīgas izvērtējuma tehnikas;
- informēt respondentus par izvērtēšanas nozīmi.

Video ierakstu materiāla analīzei veiksmīgi tika izmantotas iepriekš izstrādātas izvērtēšanas lapas un darba piezīmju lapas. Izvērtēšanas lapas bija paredzēts iesniegt semināra vadītājiem tālākai datu apstrādei, bet darba piezīmju lapas tika lietotas grupu diskusiju laikā, izvirzot secinājumus turpmākās darbības plānošanai. Izvērtējot semināros sasniegto, tika izmantoti pašvērtējumi un dalībnieku dienasgrāmatas.

Pašvērtējums bija īss (parasti rakstiskā formā) personas darbības, izjūtu, vēlmju utt. rezumējums. Pašvērtējumi tika veikti gan individuāli – par sevi, par citiem; gan grupā, kopīgi apspriežot un aizpildot izvērtējuma lapu. Tika izmantotas strukturētas, daļēji strukturētas un nestrukturētas pašvērtējumu lapas. Dienasgrāmata bija skolotāja prakses piezīmju mape, viņa pieredzes spogulis ar stundu plāniem, mācību materiāliem, pašvērtējumiem, domām par mācību procesu.

Pielikumā (sk. 2. pielikumu) pievienotas 13 dažādas izvērtējuma lapas. Kā viens no izvērtējuma veidiem tika izmantots sociālo prasmju attīstības un semināros gūtās pieredzes analīzes darbs.

Sociālo prasmju attīstības pieredzes analīze (5 – 7 lpp. datorrakstā) tika veikta individuāli, rakstot paškritisku darbības vērtējumu. Šajā darbā būtiski bija atklāt izmantotās mācību metodes efektivitāti, tās lietošanas kontekstu, izmantotos paņēmienus, to lietderīgumu un trūkumus reālajā situācijā. Veicot savas pieredzes analīzi skolotāji piedāvāja savus ieteikumus turpmākajam sociālo prasmju pilnveides darbam. Individuālās pieredzes analīzei darba tika piedāvāti rosinoši jautājumi.

1. Kādu mācību metodi jūs izvēlējāties, kā jūs to definētu (izskaidrojiet “saviem vārdiem”)?
2. Raksturojiet šīs metodes izmantošanas kontekstu. Kādus priekšdarbus jūs veicāt, pirms sākat to ieviest savā mācību priekšmetā vai studiju kursā?
3. Ko jaunu šī mācību metode ļāva noskaidrot, izziņāt par audzēkņiem un mācību procesu?
4. Kādas mācību metodes priekšrocības jūs novērojāt reālajā situācijā?
5. Kādas bija un ir metodes nepilnības?
6. Kas jums izdevās īpaši labi, kāpēc?
7. Kā jūs varētu uzlabot savu vadīto stundu, nodarbību efektivitāti?
8. Vai gūtā pieredze, izmantojot praksē šo mācību metodi, ir ietekmējusi (mainījusi) jūsu domas par mācīšanu un mācīšanos? Ja ir – kādā veidā?
9. Vai jūs ieteiktu vai neieteiktu lietot minēto metodi, organizējot mācību darbu Latvijas izglītības iestādēs? Kāpēc jā vai nē?

Jāpiezīmē, ka jautājumi šim individuālajam darbam ar nolūku tika definēti, sociālo prasmju jēdzienu minot tikai virsrakstā. Tā bija iespējams pārliecināties:

- 1) vai darbu autori ir izpratuši mācību metodes nozīmi sociālo prasmju attīstībā;

2) vai, viņuprāt, galvenais mācību procesā ir zināšanu vai sociālo prasmju apguve un attiecību veidošana.

Katra projekta cikla noslēgumā tika rīkota konference.

Konferences. Pēc Dž. Vesthofa un A. Drougasa (Westhoff, Drougas 2002, 10) definīcijas, konference ir samērā liels notikums apmēram 75 līdz 350 dalībniekiem ar diezgan specifisku saturu. Konferenču mērķis šajā pētījumā bija informēt sabiedrību, dot pārskatu par paveikto un apspriest radušos jautājumus. Konferenču sākumā tradicionāli tika plānotas plenārsēdes, tad darbs sekcijās. Nobeigumā dalībnieki tika iepazīstināti ar sekciju darba rezultātiem. Konferences ilga divas dienas.

3.4. Datu vākšanas metodes, rezultātu ticamība

Pētījumā izmantojamo datu vākšanas metožu pareiza atlase ir ļoti būtiska, jo tikai precīzi un patiesi dati ļauj izvirzīt objektīvus secinājumus, sekmīgi plānot turpmāko darbību, veikt nepieciešamos uzlabojumus.

Datu vākšanas metodes jeb mērinstrumenta (sk.: Geske, Grīnfelds 2001, 106) kvalitāti vispirms jau raksturo šīs metodes spēja izmērīt tieši to parādību, kuru ar šo mērinstrumentu paredzēts novērtēt. Iegūto rezultātu ticamības pakāpe tieši ietekmē secinājumu objektivitāti, to atbilstību pētījuma mērķiem, saturīgumu un lietderību (turpat, 73). Tas nozīmē, ka ticamību (un arī metodes kvalitāti) nosaka to pierādījumu dažādība un daudzums, kas apstiprina uz savākto datu pamata izdarītos secinājumus. Viena no galvenajām problēmām te ir izmantojamo jautājumu adekvātums jeb atbilstība.

Par datu vākšanas metodes kvalitāti (sk.: Geske, Grīnfelds 2001, 106) liecina arī tās spēja atkārtoti iegūt tos pašus rezultātus, resp., rezultātu atkārtojamība jeb stabilitāte, kas ir nepieciešams, bet ne pietiekams rezultātu ticamības nosacījums.

Kvalitatīvajos pētījumos pats galvenais ir noskaidrot, cik objektīvi, redzētais, dzirdētais atspoguļo īstenību. Rezultātu ticamības pārbaudei un uzlabošanai nereti tiek izmantots triangulācijas paņēmieni. L. Koens, L. Menjons un K. Morisons (Cohen, Manion and Morrison 2000, 113) piedāvā ar šī paņēmiena palīdzību pārbaudīt rezultātu ticamību:

- 1) laikā (ieskaitot diahrono ticamību – datu stabilitāti laikā – un sinhrono ticamību – datu līdzību konkrētos brīžos);
- 2) lietojot vienu metodi dažādās vidēs un
- 3) sociālajos līmeņos – indivīda, grupas, organizācijas, sabiedrības;
- 4) teorētiskajā aspektā – izmantojot alternatīvās teorijas;
- 5) iesaistot vairāk nekā vienu pētnieku;
- 6) izvēloties vienas un tās pašas metodes dažādos gadījumos vai dažādas metodes viena objekta izpētē.

Konkrētajā līdzdalības darbības pētījumā **triangulācija** galvenokārt tika veikta, izmantojot trīs dažādas datu vākšanas metodes vienas un tās pašas situācijas izpētē, noskaidrojot trīs dažādu respondentu viedokli par pētāmo jautājumu un ņemot vērā trīs dažādu pētnieku pierādījumus. Šajā līdzdalības darbības pētījumā informācijas ieguvei tika izmantotas vairākas datu vākšanas metodes:

- 1) novērošana;
- 2) intervija;
- 3) saruna;
- 4) anketēšana;
- 5) nepabeigto teikumu metode;
- 6) SVID;
- 7) testi.

Novērošanas metode kā speciāli organizēts pedagoģiskās izziņas process tika izmantota lai:

- iegūtu datus par reālo situāciju;
- konstatētu līdz šim vēl neapzinātu informāciju;
- atklātu faktus, par ko dalībnieki nelabprāt runā intervijās.

Pētījuma laikā šādi galvenokārt izzināta attiecību vide – formālā, neformālā, plānotā, neplānotā, verbālā, neverbālā utt. Novērošana notika:

- 1) mērķtiecīgi;
- 2) plānveidīgi un sistemātiski (iepriekš izstrādāta novērošanas programma);
- 3) fiksējot novērotos faktus t.s. novērojumu reģistrācijas burtnīcā, un sniegts faktu apraksts un pausta pētītāja attieksme pret tiem.

Novērojumi bija gan vispārīgi, piemēram, filmējot, fiksējot visu, kas notiek, gan speciāli, kad pētītājs reģistrē tikai tos faktus, kas palīdz izzināt pētāmo jautājumu.

Novērojuma efektivitāti ietekmē (A. Samuseviča 2000, 34):

- novērotāja iepriekšējās zināšanas par novērojamo objektu;
- viņa prasme ierobežot novērošanas mērķi, izstrādāt novērojuma metodiku un izvirzīt adekvātus novērošanas kritērijus;
- neatlaidība un pacietība, fiksējot novēroto;
- prasme precīzi un vispusīgi aprakstīt un interpretēt novērojumu rezultātus.

Lai novērošanas gaitā iegūtā informācija ir ticama, rūpīgi jāizvēlas pētnieks, kas to veiks. Labs novērotājs prot saskatīt visas dalībnieku ārējās darbības izpausmes, kā arī zina, ko tās nozīmē, un adekvāti izskaidro tās. Rezultātu objektivitāti nodrošina tikai pētnieka korektā rīcība pierakstu precizitātē.

Ne mazāk būtiska nozīme ir arī novērotāja statusam – pētījumā piedalījās gan novērotāji, kas nebija tieši iesaistīti aktīvā semināru darbībā, gan grupas dalībnieki,

gan semināru vadītāji. Visos gadījumos bija konstatējami noteikti plusi un mīnusi. Novērotājiem, kas mācību procesā nebija iesaistīti, bija grūtāk iedzīvoties novērojamajā grupā, kā arī izprast semināra dalībniekus. No otras puses, nekādi citi uzdevumi viņam netraucēja veikt tiešos novērotāja pienākumus. Ja novērotājs bija grupas dalībnieks, viņš atradās notikumu epicentrā un varēja nepamanīt kādu vērtīgu informāciju, jo grupā viņam bija arī citi pienākumi, piemēram, piedalīties grupas izvirzītā mērķa sasniegšanā. Savukārt vadītājs varēja novērot situāciju kopumā, bet viņam praktiski nebija iespējams pievērsties visām grupām vienlaicīgi. Ticamāki bija novērojumi, kas iegūti filmējot notiekošo un veicot audio ierakstus. Jāpiezīmē, ka pētījumā izmantota precīzi izstrādāta datu kodēšanas sistēma.

Fiksējot datus kooperatīvo mācību laikā, novērotāja loma tika uzticēta pārstāvim no grupas, kurš veica ierakstus speciālā **novērojumu lapā**, kas veidota tabulas vai diagrammas formā. Te tika minēti novērošanas kritēriji un konstatētas to izpausmes pakāpes.

Novērojumu lapas iepriekš tika rūpīgi pārdomātas, shematiski izstrādātas, aprobētas. Līdz ar to novērojumu fiksēšanai nebija jāveltī tik daudz laika un novērotājs varēja veikt savu pamatuzdevumu – vērot. Konstatētos faktus šajās lapās varēja atzīmēt, izvēloties atbilstošo no iepriekš uzskaitītajiem faktiem, pievelkot svītriņu katrā novērojamās parādības reizē, apvelkot atbildes vai iekrāsojot diagrammas un tikai atsevišķos gadījumos pierakstot garākus izteikumus. Novērošanas lapām jābūt labi pārskatāmām, uzskatāmām, jāparedz arī vieta novērotāja komentāriem. Darbā pievienotas piecas novērojumu lapas (sk. 4. pielikumu).

Pētījumā datu vākšanai izmantotas strukturētas, daļēji strukturētas un nestrukturētas novērojumu lapas. *Strukturētās novērojumu lapas* parasti lietoja tie novērotāji, kas bija grupas dalībnieki. Novērojamās kategorijas jau iepriekš tika detalizēti izstrādātas.

Daļēji strukturētās novērojumu lapas, kurās tika norādīti pētāmie pamatjautājumi un dots īss paskaidrojums, kā aizpildīt šīs lapas, parasti izmantoja novērotāji, kas nebija tieši iesaistīti mācību procesā.

Nestrukturētās novērojumu lapas jeb darba piezīmju lapas aizpildīja novērotājs – semināru vadītājs. Šīs piezīmes tika noformētas atsevišķu vārdu, frāžu un simbolu, shematisku zīmējumu veidā, kā arī mācību telpu u.c. ar mācībām saistītu elementu un faktoru detalizēti apraksti. Salīdzinot ar strukturētajām un daļēji

strukturētajām novērojumu lapām, šīs piezīmju lapas varēja aizpildīt arī ārpus darbības fiziskās vides.

Datus, kas tika iegūti no daļēji strukturētajām novērojumu lapām un piezīmju lapām, apstrādāt bija daudz sarežģītāk nekā strukturēto novērojumu lapu faktus, jo pirmajās divās bija jāveic iegūto datu interpretācija. Turklāt šīs piezīmes bija nepieciešams atšifrēt un apstrādāt uzreiz pēc to saņemšanas, kamēr vēl informācija un situācija nebija aizmirsusies.

Kā nākamā pētījumā izmantotā datu vākšanas metode jāmin **intervija**, kas ir mērķtiecīga saruna, kuras laikā uzdod jautājumus (šajā gadījumā 6–10), lai iegūtu noteikta rakstura informāciju.

Lai intervijas datiem būtu pēc iespējas augstāka ticamības pakāpe tika:

- detalizēti pārdomāta intervijas struktūra (jo strukturētāka intervija, jo ticamākus datus iespējams iegūt);
- rūpīgi izstrādāti jautājumu formulējumi (intervētājs nedrīkst izpaust savu viedokli, respektīvi, nedrīkst ietekmēt un uzvedināt respondentu uz sev vēlamu atbildi);
- izvēlēts optimāls dalībnieku skaits (jo mazāk dalībnieku, jo vieglāk interpretējami un ticamāki dati);
- nodrošinātas tehniskās (tehnika) un reālās (respondentu piekrišana) iespējas ierakstīt interviju.

Bez tam intervētājam jāprot saprasties ar intervējamajiem un intervēt.

Pētījumā tika izmantotas īsās intervijas – mērķtiecīga respondentu iztaujāšana par konkrētu problēmu. Šādu interviju priekšrocība bija laika ietaupījums, neformāla gaisotne, vienkārša struktūra (īsa iepazīstināšana ar intervijas mērķi, maksimāli trīs jautājumu uzdošana un pateikšanās). Īso interviju laikā netika uzdoti kontroljautājumi.

Bieži tika izmantota **sarunu metode** – informācija tika iegūta, brīvi sarunājoties ar vienu vai vairākiem respondentiem. Realizētajā darbības pētījumā sarunu metode kalpoja kā semināru dalībnieku pašvērtējuma paņēmieni, sarunas gaita parasti tika mērķtiecīgi virzīta (sk. 3. pielikuma darba lapu Nr.6). No vienas puses, šai metodei bija daudz priekšrocību, jo neformālos apstākļos respondenti jūtās atbrīvotāki un sniedza daudz vairāk informācijas; no otras puses, iegūtos datus bija

sarežģīti apstrādāt, jo saruna parasti netika dokumentēta, tādējādi bija vieglāk to nepareizi interpretēt. Turklāt ētisku apsvērumu dēļ ne visu informāciju bija vēlams izpaust tālāk.

Lai sarunas noritētu pēc iespējas veiksmīgāk, tika ievēroti pieci šīs datu vākšanas metodes komponenti:

- 1) mērķtiecība – lai nenovirzītos no tēmas;
- 2) plānveidīgums – lai sarunai būtu noteikta struktūra;
- 3) sarunas vielas atlase – lai jautājumi būtu pārdomāti un papildinātu viens otru;
- 4) individuāla pieeja – lai sarunas vadītājs būtu gatavs jauniem pavērsieniem;
- 5) taktiskums sarunas laikā, sarunu biedra respektēšana.

Cita nozīmīga datu vākšanas metode ir **anketēšana**. Anketa (Samuseviča 2000, 47) ir aptaujas lapa, kurā rakstiski formulēti jautājumi respondentam. Anketas ievadā tiek motivēts un skaidrots pētījuma uzdevums, dota anketas izpildīšanas instrukcija. Bieži ir vēlams pārliecināt pētāmo par iegūto atbilžu anonimitātes saglabāšanu. Anketas beigās ir pieņemts pateikties par piedalīšanos pētījumā.

Ņemot vērā, ka šis ir kvalitatīvais pētījums, anketēšanā tika izmantoti galvenokārt daļēji slēgtie jautājumi (ar iespēju izvēlēties kādu no minētajām atbildēm un iespēju paskaidrot savu izvēli) un atvērtie jautājumi (respondentam netika piedāvāti atbilžu varianti, ar šādu jautājumu palīdzību parasti varēja iegūt jaunu informāciju). Lai pārliecinātos par datu ticamību, izmantojot šādus jautājumus pētījuma veikšanā, bija nepieciešams izstrādāt viennozīmīgus datu interpretācijas kritērijus.

Ar anketu jautājumiem vairumā gadījumu tika mēģināts izzināt respondentu attieksmi, viņu uzvedības motīvus un personības īpašības. Pētījumam nozīmīgi bija arī tie jautājumi, uz kuriem atbildot respondenti pauda savus nodomus un viedokļus, un jautājumi, kas ļāva noskaidrot faktus par respondentu darba pieredzi.

Jautājumi tika uzdoti gan tiešā, atklājot pētījuma veicēja intereses, gan netiešā formā. Bieži vien tika izmantotas abas jautājumu formas, lai pārliecinātos par respondenta atbildes ticamību. Konkrētajā gadījumā netiešie jautājumi tika izmantoti arī kā kontroljautājumi.

Jebkuras anketas izstrādē ļoti nozīmīgs bija tās jautājumu pilotēšanas process, kas ļāva precizēt, papildināt, uzlabot anketas, iegūt nepieciešamo sākotnējo

informāciju un galarezultātā ticamākus pētījuma datus. Darbības pētījumā tika izmantotas sešas anketas (sk. 1. pielikumu).

Bez anketēšanas tika lietota arī **nepabeigto teikumu metode** (Samuseviča 2000, 56), kas ir viens no rakstiskas aptaujas veidiem. Respondentiem ir jāpabeidz piedāvātais teikums, kurā ietverts slēptais jautājums par pētniekam interesējošo problēmu. Veiktajā pētījumā nepabeigto teikumu metode (sk. 2. pielikuma izvērtējuma lapu Nr.3) tika izmantota vienreiz – semināra darba izvērtējumā, lai noskaidrotu respondentu attieksmi, motivāciju, vērtības un savstarpējās attiecības. Ar šīs metodes palīdzību iegūtie dati tika grupēti, atspoguļoti tabulās un grafiskā veidā un interpretēti, izdarot secinājumus.

Savukārt **SVID (SWOT)** ir darba metode informācijas vākšanai par kādu konkrētu jautājumu. Atbildes tiek grupētas, un meklēti pētāmās problēmas risinājumi. Saīsinājums SWOT angļu valodā (*strength, weakness, opportunity, threat*) norāda uz to, ka jautājums tiek izvērtēts no vairākiem aspektiem. Piemēram, izzinot skolotāju un skolēnu sadarbību, tika noskaidrotas tās stiprās un vājās puses, sadarbības iespējas un faktori, kas apdraudēja šo sadarbību. Dalībnieki vispirms strādāja individuāli, tad grupā apkopoja savas atbildes uz jautājumiem. Grupas darba rezultāts tika atbilstoši un uzskatāmi noformēts un prezentēts, kā arī apspriests citās grupās.

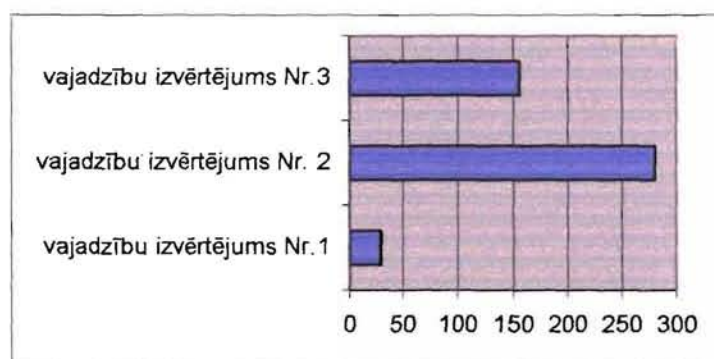
Testos ietverti speciāli izstrādāti jautājumi, lai pēc iespējas objektīvi pārbaudītu vai izpētītu kādas personas, lietas vai parādības īpatnības. Sociālo prasmju diagnosticēšanai tika izmantoti iepriekš izstrādāti individuālo īpašību vai tā sauktie personības testi, kur respondenti atbildēja uz vairākiem jautājumiem par to, kā viņi jutās un ko domāja attiecīgajā brīdī. Testos iegūtie dati sniedza informāciju par respondentu sociālo prasmju reālās attīstības līmeni konkrētajā laika posmā. Tomēr šajā darbības pētījumā testi vairāk tika izmantoti nevis pētījumam obligāti nepieciešamo datu ieguvei, bet gan lai apzinātu to vai citu interesējošu, resp., sekundāro, informāciju (sk. 2. pielikumā izvērtējuma lapu Nr.6).

4. Līdzdalības darbības pētījums skolotāju sociālo prasmju pilnveidē

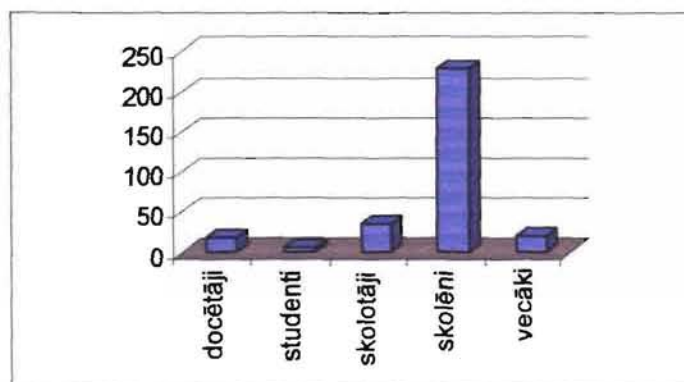
4.1. Līdzdalības darbības pētījuma dalībnieki

Līdzdalības darbības pētījuma četros ciklos, kas ietvēra 3 vajadzību izvērtējumus un 4 projektus, kopskaitā piedalījās 1072 dalībnieki.

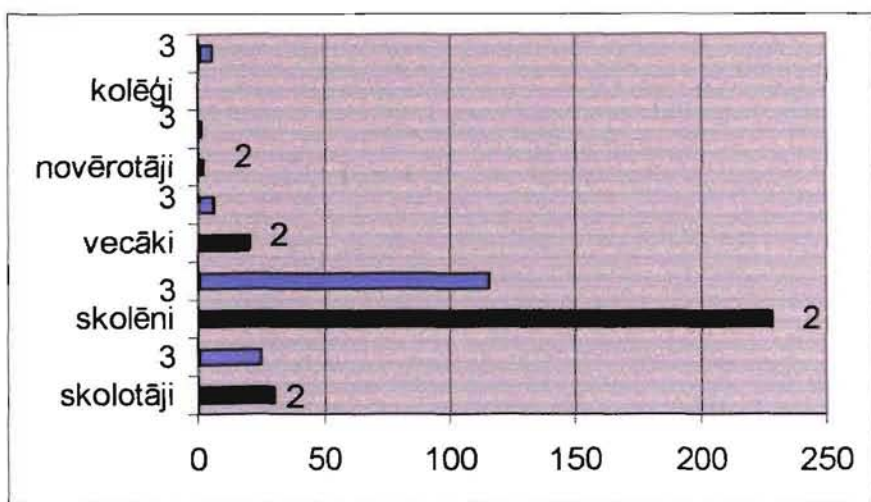
Kā jau tas pamatots 3.nodaļas, 3.3. apakšnodaļā, nozīmīgs instruments līdzdalības darbības pētījuma veikšanā bija iesaistīto personu vajadzību izvērtējums. Kopskaitā tika veikti trīs vajadzību izvērtējumi, kuros piedalījās 310 cilvēki: pirmajā vajadzību izvērtējumā piedalījās 30 dalībnieki (16 docētāji, 7 studenti un 7 skolotāji), otrajā – 280 dalībnieki (30 skolotāji, 228 skolēni, 20 vecāki un 2 docētāji), un trešajā piedalījās 152 (25 skolotāji, 115 skolēni, 6 vecāki, 5 kolēģi un 1 docētājs) no 280 otrā vajadzību izvērtējuma dalībniekiem (sk.10. un 11. zīmējumu un 13. tabulu).



10. zīmējums. Vajadzību izvērtējumos iesaistīto cilvēku skaits.



11. zīmējums. Vajadzību izvērtējumos iesaistīto personu skaitliskais sadalījums grupās.

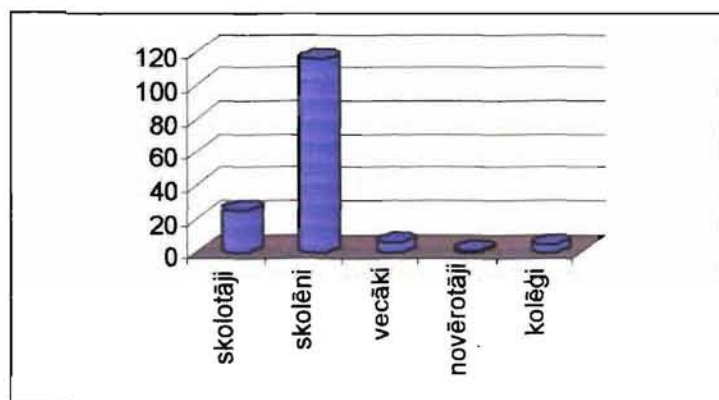


Kā redzams 11. zīmējumā, tad lielākais dalībnieku īpatsvars bija skolēni – 228. Tas izskaidrojams ar faktu, ka pētījums notiek skolā un skolotāja sociālo prasmju attīstības līmenis vistiešāk ietekmē skolēnus.

Jāatzīmē, ka otrajā un trešajā vajadzību izvērtējumā piedalījās tie paši dalībnieki. No 280 otrā vajadzību izvērtējuma dalībniekiem 152 cilvēki piedalījās trešajā vajadzību izvērtējumā atkārtoti, proti, pirms sociālo prasmju pilnveides programmas apguves un pēc tās (sk. 12. zīmējumu).

12. zīmējums. 2. un 3. vajadzību izvērtējumā iesaistīto cilvēku skaits.

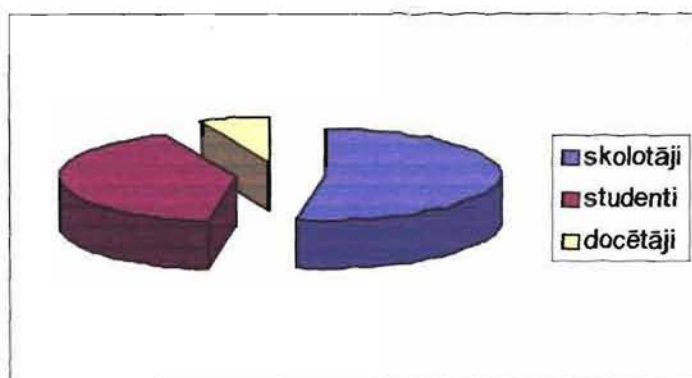
Trešajā vajadzību izvērtējumā piedalījās tie paši skolotāji (pieci skolotāji bija mainījuši savu statusu no dalībniekiem uz kolēģiem), mazāk bija vecāku (6) un skolēnu (115) (sk. 13. zīmējumu).



13. zīmējums. 3. vajadzību izvērtējumā iesaistīto personu skaitliskais sadalījums grupās.

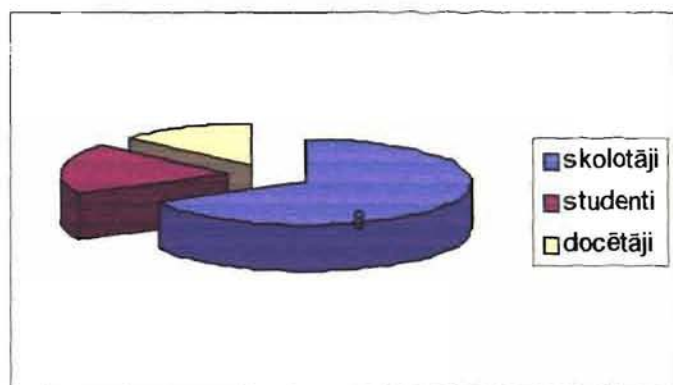
Mazāks skolēnu un vecāku skaits ir izskaidrojams ar jauno mācību gadu un skolēnu, skolas vecāku sastāva maiņu.

Savukārt no pētījumā iesaistītajiem 1072 dalībniekiem darbības pētījuma 4 projektos kopskaitā piedalījās 762 dalībnieki: 412 skolotāji; 302 studenti un 48 docētāji (sk. 14. zīmējumu).



14. zīmējums. Darbības pētījuma 4 projektos iesaistīto dalībnieku skaitliskās proporcijas.

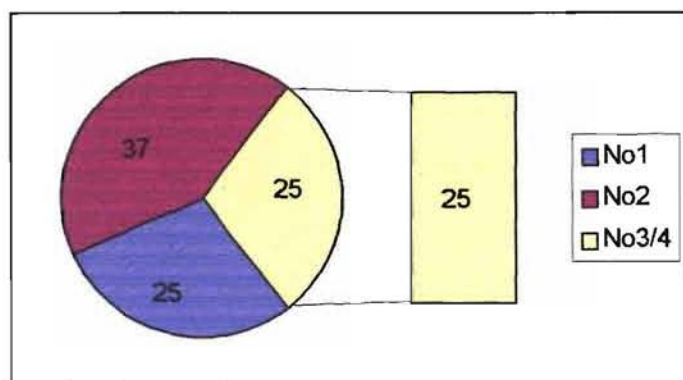
No šiem 762 dalībniekiem darbības pētījuma datu vākšanā tika iesaistīti 129 cilvēki: 87 skolotāji, 25 studenti un 17 docētāji (sk.15. zīmējumu).



15. zīmējums. Darbības pētījuma datu vākšanā iesaistīto dalībnieku skaitliskās proporcijas.

Tā kā darbības pētījuma mērķis bija skolotāju sociālo prasmju pilnveide profesionālās tālākizglītībasursos, pamatdatus šī pētījuma ciklu projektos sniedza 87 skolotāji.

1. projektā tie bija 25 dažādu skolu angļu valodas skolotāji;
2. projektā – 37 skolotāji (3–4 skolotāju komandas no 9 skolām);
3. un 4. projektā – vienas skolas 25 skolotāji;
4. projekts bija 3. projekta turpinājums, tajā piedalījās tie paši skolotāji (sk.16. zīmējumu).



16. zīmējums. Dalībnieku (skolotāju) skaits darbības pētījuma projektos.

Detalizētāku informāciju par darbības pētījuma dalībniekiem var skatīt 13. tabulā.

13. tabula. Darbības pētījuma dalībnieki.

Darbības pētījuma cikls	Darbības pētījumā iesaistītie cilvēki	Datu vākšanā iesaistītie cilvēki	Tīcamu datu ieguve, pamatgrupa
1. cikls Vajadzību izvērtējums Nr.1	30	16 docētāji 7 studenti 7 skolotāji	16 docētāji 7 studenti 7 skolotāji
Projekts "Sadarbība un pieredze kā novitāte Latvijas skolotāju izglītībā"	148 skolotāji 302 studenti	95 docētāji, studenti un skolotāji	25 skolotāji 25 studenti
2. cikls Projekts "Skolu un augstskolu sadarbības modeļi"	48 docētāji 102 skolotāji	126 docētāji un skolotāji	17 docētāji 37 skolotāji
3. cikls Vajadzību izvērtējums Nr.2	280	30 skolotāji 228 skolēni 20 vecāki 2 docētāji	30 skolotāji 228 skolēni 20 vecāki 2 docētāji
Projekts "Kooperatīvā mācību metode sadarbīgas skolas vides veidošanai"	162 skolotāji	30 skolotāji	25 skolotāji
4. cikls Vajadzību izvērtējums Nr.3	152	25 skolotāji 115 skolēni 6 vecāki 5 kolēģi 1 docētājs	25 skolotāji 115 skolēni 6 vecāki 5 kolēģi 1 docētājs
Projekts "Sociālo prasmju nostiprināšana sadarbīgā skolas vidē"	25 skolotāji	25 skolotāji	25 skolotāji
Kopā	1072 dalībnieki: 310 vajadzības izvērtējumos; 762 projektos (412 skolotāji, 302 studenti, 48 docētāji)	871 dalībnieks: 310 vajadzības izvērtējumos; 561 projektos	439 dalībnieki: 310 vajadzības izvērtējumos; 129 projektos (87 skolotāji, 25 studenti, 17 docētāji)

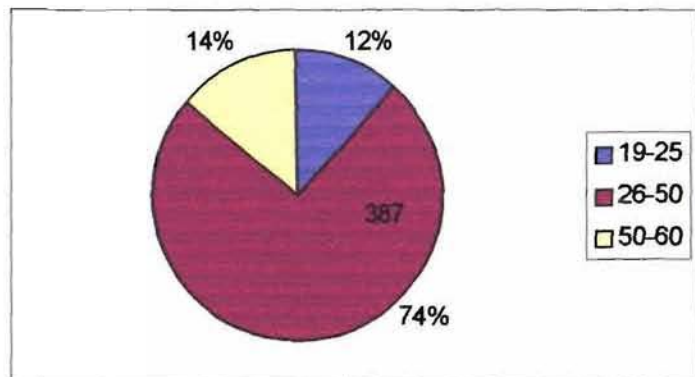
*Ar trekninājumu izcelti pētījuma galvenie dalībnieki, kursīvā norādīti tie, kas piedalās atkārtoti.

Vispirms ļoti būtiski bija noskaidrot pārmaiņās iesaistīto cilvēku personības un profesionālās attīstības stadiju. Ē. Ēriksons (Ericson 1968) cilvēka mūžu iedala astoņos posmos. Katrā posmā indivīds iegūst jaunu kvalitāti, kas var gan sekmēt personības tālāku attīstību, gan to kavēt. Katra jauniegūtā kvalitāte ietekmē turpmāko cilvēka pilnveides procesu.

Tā kā līdzdalības darbības pētījuma dalībnieku darba stāžs bija no 1 līdz pat 45 gadiem, tad aktuāli bija izzināt pēdējo trīs dzīves posmu, proti, sestā, septītā un astotā, pārstāvju personības īpatnības.

Sestais posms ir jaunības stadija: 19 – 25 gadi. Pēc psiholoģes S. Omarovas (1996) vērtējuma, tas ir profesionālās specializācijas posms, kad notiek profesionālās karjeras izvēle (profesijas izvēle, mācību iestādes izvēle, darba vietas izvēle). Personības attīstību pozitīvi šajā posmā ietekmē cilvēku spēja nodibināt tuvas attiecības ar citiem, bet traucē – izolētība, vientulība un mazvērtības komplekss.

Šajā posmā iekļāvās 10 no visiem 87 skolotājiem – kursu dalībniekiem, resp., 12% (sk.17. zīmējumu). Viņi jutās un uzvedās samērā brīvi, spēja vieglāk mainīt savus uzskatus un bija elastīgāki, veidojot attiecības. Jaunības posmam atbilda arī augstskolu studenti, ar kuriem tika īstenota sociālo prasmju pilnveides programma.



17. zīmējums. Darbības pētījumā iesaistīto personu dalījums grupās pēc vecuma (Ē. Ēriksona piedāvātais cilvēka mūža iedalījums dzīves posmos, sk. Ericson 1968).

Studenti daudz ātrāk pieņēma jauno: jaunas attiecības, jaunas mācību metodes. Mīnētā vecumposma skolotāju atbilžu uz intervijas un anketu jautājumiem par psiholoģisko atmosfēru skolā un viņu lomu pedagogu kolektīvā analīze rāda: šos cilvēkus var iedalīt divās grupās. Vieni (7%) ir pārliecināti par sevi, pat pašpārliecināti, bet reizē arī zināmā mērā pārsteidzīgi un visu nosodoši. Jauno

informāciju viņi vai nu pieņem uzreiz, vai arī nostājas opozīcijā, pat īsti nemēģinot saprast. Pārējie 5% par sevi nav tik pārliecināti, viņi klusi dara savu darbu un īpaši necenšas izcelties, uzskatot, ka ir par jaunu un ka neviens viņu viedokli tāpat neņems vērā. Tomēr uz šiem cilvēkiem var vairāk pajauties nekā uz pirmās grupas pārstāvjiem.

Septītais posms ir personības brieduma stadija: 26 – 50 gadi. Šī posma pārstāvjiem raksturīga radoša produktivitāte, bet var iestāties arī stagnācija. S. Omarova (1996) minēto stadiju daļa divos apakšposmos: profesionālā potenciāla uzkrāšanas (kvalifikācijas, meistarības iegūšana) un profesionālā statusa un profesionālo sasniegumu saglabāšanas periodā (profesionālā stabilizācija).

Aptaujas dati liecina, ka lielākā daļa (65 skolotāji jeb 74 %) respondentu ir šī posma pārstāvji. Ē. Ēriksons (Ericson 1968) par galveno notikumu to uzskata dzīves vidus krīzi, kad cilvēks it kā ir sasniedzis dzīves viduspunktu, novērtē iepriekš sasniegto un apjauš aktīvās dzīves noslēguma robežu. Tā ir arī krīze, ko rada pašaktualizācijas sasniegtais līmenis attiecībā pret vēlamu un ilgoto. To varētu apzīmēt kā brieduma posma identitātes krīzi. Ir labi, ja cilvēkam izdodas sevi sakārtot līdzsvarā un neieslīgt galējībās – saasinātā paškritikā, depresijā. Tad personības attīstība turpinās ar radošu ievirzi, apzinoties un izprotot savu un citu cilvēku sabiedrisko attiecību vērtību. Šādas personas paplašina un padziļina savas intereses un nemitīgi pilnveido sevi. Šī krīze var arī novest pie stagnācijas un personības attīstības apstāšanās.

Kā Ē. Ēriksons (Ericson 1968) atzīmē, sevis sakārtošana var izraisīt:

- vēlēšanos sākt dzīvi no jauna (tiek dibināta jauna ģimene, notiek profesijas maiņa);
- stagnāciju, kad cilvēks kļūst izteikti vērsts uz sevi, viņu interesē tikai tas, kas attiecas uz viņu pašu, sašaurinās viņa interešu loks, pieaug kategorisms spriedumos, viņš atzīst tikai savu taisnību, nav vēlēšanās mācīties un mainīties.

Analizējot konkrētā vecumposma – brieduma stadijas – īpatnības, nevarētu piekrist, ka visas personas, kas vecuma ziņā atbilst šim intervālam, iespējams apvienot vienā grupā, bet tas, ka šajā posmā radošas aktivitātes periodi mijas ar krīzes situācijām apstiprinājās lielākajai daļai respondentu. To varēja novērot jau pirmajos semināros, kad dalībniekiem bija anonīmi jāiepazīstina ar sevi un savu darba stāžu. Šī aktivitātes kāpuma un krituma tendence parādījās ne tikai septītā

dzīves posma pārstāvjiem, bet gan tā ir raksturīga visas profesionālās darbības iezīme.

1. Pirmie trīs darba gadi tika raksturoti kā problēmu pilni, nedrošu mēģinājumu gadi, kad gūts daudz vērtīgu atziņu un ideju, bet ne vienmēr savas ieceres dalībnieki uzdrošinājušies izmēģināt praksē.
2. Nākamie trīs jeb 4. līdz 6. gads iezīmējas ar radošo spēku apsīkumu, nespēju tikt ar visu galā gan sadzīvē, gan darbā; tā nav krīze, tikai, šķiet, tāds mazs aktivitāšu lejupkritiens.
3. No 7. līdz 10. darba gadam atkal vērojams radošās darbības pacēlums; rodas pārliecība par sevi, vēlme salīdzināt savu pieredzi ar citu paveikto; ir skaidrs, ko cilvēks grib; veidojas kritiska pašapmierinātība; jaušama vēlme saņemt impulsu tālākam darbam.
4. 11. – 18. gads – izveidojies pieradums, kas reizēm pat robežojas ar bezcerību un krīzi: *“gribētu nedaudz salauzt nogurušo darba prieku”, “ir iestājies apsīkums – gan idejās, gan morāli”*. * (šeit un tālāk citētas respondentu atbildes)
5. 19. – 25. gads – pilnīgas pārliecības un sevis izpratnes gadi; skaidrība par to, kas ir pareizi un kā būtu jādara; neraugoties uz to – jaunajās idejas tiek uztvertas ļoti pozitīvi un labvēlīgi.
6. 26. – 35. gads – pasivitātes, reizēm pat sašutuma gadi: *“Kā bērniem var zust interese mācīties!”*
7. Skolotājiem, kam ir 36 – 45 gadu darba pieredze, raksturīga labvēlīgu attieksme pret dzīvi, cilvēkiem, bet reizēm viņiem rodas sajūta, it kā stāvētu bezdībeņa malā: *“Vai tiešām es visu esmu darījusi garām?”*

Astotais posms, pēc Ē. Ēriksona teorijas, ir personības integrācijas stadija: 50 – 60 gadu vecums. Starp respondentiem tādi bija 12 skolotāji (14 %). Pozitīvā kvalitāte ir sevis kā vienota veseluma izjūta, bet negatīvā – izmisums un bezcerība. S. Omarova (1996) to dēvē par profesionālās karjeras beigu posmu (vecums, profesionālās un dzīves aktivitātes samazināšanās). Latvijā, it īpaši, izglītības jomā, tas neatbilst patiesībai, par ko liecina arī augstāk minētais darba stāža gadu raksturojums respondentiem.

Tā kā galvenā uzmanība tika pievērsta sociālo prasmju pilnveidei, ne mazāk nozīmīgi būtu izpētīt un zināt arī cilvēka socializācijas procesa stadijas, kas kopumā ir astoņas. Šī pētījuma aspektā jāaplūko šādas stadijas (Ericson 1968):

- bāziskās sociāli ekonomiskās institucionalizācijas stadija (18 – 25 ± 5gadi) – sākas sociālā kristalizācija, personība cieši saaug ar kādu sociālo vidi, no nejauša elementa šajā vidē kļūst par nepieciešamību. Personība iegūst stabilu sociokulturālo profilu. Tiek izstrādāta dzīves koncepcija, kas posma beigās tiek aprobēta. Šajā stadijā veidojas pilns cilvēka sociālo lomu un statusu repertuārs;
- galīgās sociāli ekonomiskās institucionalizācijas stadija (25 – 50 ± 5gadi) – sociāli nobriedis indivīds, kas orientējas sociālajā situācijā. Cilvēks ir iesakņojies sociālajā vidē, viņam ir noteikti pienākumi un atbildība. Personība dzīvo plašā sociālajā kontekstā, saaug ar savu sociālo vidi, iegūst noteiktu dzīvesveidu. Rezultātā cilvēka dzīvesveidā, darbībā un sociālās uzvedības formās atspoguļojas sabiedrībā valdošais dzīvesveids, piederība konkrētai sociālajai grupai, kā arī personīgās dzīves situācijas iezīmes. Cilvēkam izveidojas pietiekami augsts sociālās un profesionālās pašapziņas līmenis, tā rezultātā viņš veido pats savu sociālās uzvedības līniju un realizē to dzīvē;
- lomu un statusu relaksācijas stadija (pēc 50 ± 5 gadu vecums) – sociālajā psiholoģijā pastāv divi atšķirīgi viedokļi par personības attīstību šajā posmā. Piemēram, Ē. Ēriksons, arī M. Foks (Fox 1993) uzskata, ka personības socializācija un attīstība turpinās līdz mūža galam, bet I. Kons un V. Verhovins (pēc Gudjons 1998) domā, ka minētajā vecumposmā notiek personības desocializācija. Starp projekta 12 dalībniekiem šajā vecumā 10 skolotāji atbilda Ē. Ēriksona un M. Foka raksturojumam, bet 2 skolotāju izteikumos un uzvedībā tika novērota nevēlēšanās socializēties.

Minētās vecumposmu iezīmes noteikti respektējamas realizējot pētījuma praktisko daļu.

4.2. Līdzdalības darbības pētījums un iegūto datu interpretācija

4.2.1. Skolotāju sociālo prasmju pilnveide:1. cikls

Līdzdalības darbības pētījuma 1. cikla struktūra apskatāma 14. tabulā.

14. tabula. Skolotāju sociālo prasmju pilnveides 1. cikls.

Solis	Līdzdalības darbības pētījuma instruments	Laiks	Dalībnieku skaits	Datu vākšanas mērinstrumenti
1. solis	Vajadzību izvērtējums Nr. 1 – diskusija – prezentācija	09.97.	16 docētāji 7 studenti 7 skolotāji	4 grupu plakātu prezentācijas
2. solis	Projekts “Sadarbība un pieredze kā novitāte Latvijas skolotāju izglītībā” – mācības	10.97.	14 docētāji	–
3. solis	Projekts “Sadarbība un pieredze kā novitāte Latvijas skolotāju izglītībā” – darbība, ieceres realizācija	01.98. līdz 06.98.	148 skolotāji 302 studenti	25 skolotāju pieredzes analīzes darbi 25 studentu pašvērtējumi
4. solis	Projekts “Sadarbība un pieredze kā novitāte Latvijas skolotāju izglītībā” – konference	08.98.	200 docētāji, studenti, skolotāji u.c.	95 anketas

Līdzdalības darbības pētījuma 1. solis – pedagogu vajadzību izvērtējums (1997. gada septembrī). Vajadzību izvērtējumā piedalījās sešu pedagogisko augstskolu mācībspēki un studenti, kā arī prakšu vadītāji skolās, kopskaitā – 30 cilvēku. Izvērtējuma mērķis bija noskaidrot esošās problēmas, aktualitātes un vajadzības trīs dažādām respondentu grupām. Vajadzību izvērtēšana notika diskusijas veidā ar plakātu prezentācijām. Augstskolu mācībspēki bija neapmierināti, ka lielākā daļa izglītības reformu projektu Latvijā fokusēti uz mācību grāmatu un programmu attīstību pamatskolā un vidusskolā. Tikai dažos projektos sociālo, politisko un ekonomisko izmaiņu lauks ir skolotāju izglītība, gandrīz nekas netiek

darīts, lai kaut ko no jauna ieviestu un mainītu skolotāju izglītībā augstskolu līmenī. Kā redzams, tie ir pietiekami vispārīgi apgalvojumi, kuros jēdziens sociālās prasmes netiek minēts.

Savukārt skolotāji uzsvēra, ka daudzo projektu realizācijas gaitā skolas ir nodrošinātas ar jauniem mācību materiāliem, bet nav skaidrs, ko ar tiem darīt un kā tos radoši izmantot. Tātad nepietiek tikai piedāvāt jaunus materiālus un jaunas idejas, vajadzētu atbalstīt skolotājus, palīdzēt izprast problēmas, piedāvājot apgūt dažādus problēmu risināšanas veidus, vēl būtiskāk – veicināt tādas inovāciju ieviešanas stratēģijas, kas ir nepieciešamas konkrēto izglītības mērķu sasniegšanai. Faktiski respondenti jau min nepieciešamību pilnveidot skolotāju prasmes.

No studentu diskusijām varēja secināt, ka skolotāju izglītībā diemžēl dominē tradicionālais un pārbaudītais veids – studenti pēc iestāšanās augstskolā apgūst konkrētu programmu un mācīšanās notiek, apgūstot docētāju individuālo pieredzi. Aizejot praksē uz skolām, studenti nereti redz tikai mācīšanas procesu, kur skolēns ir pasīvs, nevis mācīšanās procesu. Prakses laikā topošie skolotāji katrs strādā ar vienu vai divām klasēm. Studējot šādi, jaunie skolotāji iemācās darboties vieni. Lai arī viņi ir apguvuši daudz ko interesantu un būtisku, viņi negrib un neprot dalīties tajā ar citiem. Studenti maz kontaktējas viens ar otru, reti apmainās domām, nevēlas, lai kāds redzētu, kā viņi strādā. Rezultātā skolas un mācību darbs kopumā nemainās, viss norit tradicionāli. Vairumā gadījumu tas ir tādēļ, ka pirmkārt, cilvēks nav apguvis paņēmienus, kā strādāt citādi, jo iepriekš viņš ir darbojies viens pats un nav bijis nekādas vajadzības ar kādu dalīties – respektīvi, trūkst sociālo prasmju šādi rīcībai, otrkārt, eksistē psiholoģiska rakstura problēma – vai tas, ko es teikšu, būs kaut kas jauns un nedzirdēts citiem, vai es spēšu citus ieinteresēt – tā ir nepārlicinātība par sevi, saviem spēkiem.

Šo iemeslu dēļ bija jādomā, kā mainīt skolotāju izglītību, lai visi izglītības procesā iesaistītie mācītos strādāt kopā, mācītos viens no otra, dalītos ar mācību materiāliem, iepazīstinātu cits citu ar savu pieredzi un nekautrētos no tās, – lai viņi būtu ieinteresēti sarunai ar kolēģi. Tieši studentu vajadzību izvērtējumā parādās sociālo prasmju trūkums, neapšaubāmi iezīmējas nepieciešamība pilnveidot šīs prasmes, bet konkrētas sociālās prasmes vēl netika izceltas.

2. solis līdzdalības darbības pētījumā ir kā darbības katalizators, jo sešu dažādu pedagoģisko augstskolu docētāji sāk pārmaiņas, ieviešot jaunas mācību

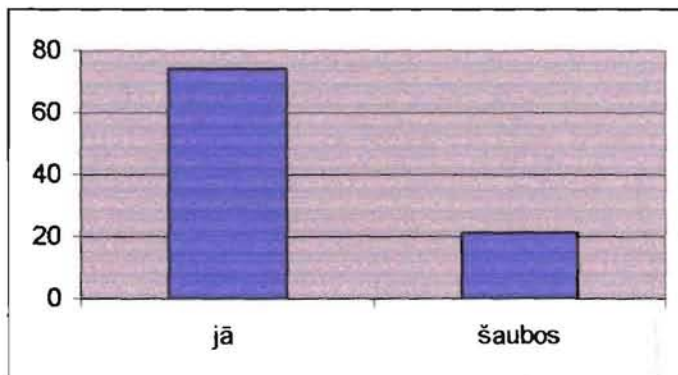
metodes Latvijas izglītības sistēmā. Darbs norit, izvirzot hipotēzi, ka skolotāju un studentu sociālās prasmes var attīstīties ar kooperatīvās mācīšanās palīdzību.

3. solis bija arī piecu gadu darbības pētījuma pirmais posms **“Sadarbība un pieredze kā novitāte Latvijas skolotāju izglītībā”**, kas sākās 1997. gadā. Sešu mēnešu kursu laikā projekta dalībnieki iepazinās ar kooperatīvo mācīšanos, varēja izmantot jauno metodi un saņemt konstruktīvas atsauksmes un analīzi. Mācību kursu veidoja divi 5 dienu semināri, 8 ikmēneša semināri, interneta diskusiju grupas, divi pieredzes izvērtējuma darbi un literatūras studijas. Par nozīmīgāko ieguvumu dalībnieki atzina izpratnes par sociālajām prasmēm rašanos un iegūto praktisko pieredzi. 12 no 14 intervētajiem dalībniekiem uzskatīja, ka ir apguvuši jaunās prasmes. Desmit dalībnieki izmantoja šīs prasmes nodarbībās, bet četri docētāji izstrādāja jaunus kursus sociālo prasmju attīstībai savās augstskolās. Kopumā dalībnieki pauda optimistiskus uzskatus, domājot, ka kooperatīvā mācīšanās veicinās sociālo prasmju attīstību Latvijas skolās.

Nākamos sešus mēnešus 14 dažādu pedagoģisko augstskolu docētāji mācījās paši un izmēģināja jaunās idejas savā darbā ar 302 studentiem (74 E grupa, 48 A grupa, 10 F grupa, 100 C grupa, 60 B grupa, 10 D grupa) un 148 skolotājiem (44 E grupa, 26 B grupa, 26 C grupa, 20 D grupa, 7 F grupa, 25 A grupa). Šī posma panākumi:

- 1) cilvēkiem patika sociālo prasmju attīstības un pilnveides ideja, viņi saskatīja tās izmantošanas iespējas ikdienas darbā; tā kā kooperatīvās mācīšanās priekšnosacījums ir sociālo prasmju attīstīšana, varēja secināt, ka cilvēkiem patika strādāt tā, ka ne tikai uzdevums ir galvenais, bet arī viņu labsajūta grupā;
- 2) sociālo prasmju pilnveides paņēmienus bija iespējams izmantot dažādos mācību priekšmetos, pieredzes apmaiņas rezultātā varēja iegūt vērtīgu informāciju sava studiju kursa mācību metodikā. Tas lieliski pierādīja: arī ļoti teorētiska studiju kursa apguvi var vadīt, vienlaicīgi attīstot sociālās prasmes;
- 3) konkrētu sociālo prasmju (aktīva klausīšanās, vienlīdzība darbojoties, runātāja iedrošināšana un atbalstīšana) attīstības rezultātā dalībnieki sāka justies pašpārliecinātāk un atzīmēja arī savu personīgo izaugsmi. 10 dalībnieki no 14 apgalvoja, ka viņi ir kļuvuši daudz drošāki attiecībās ar kolēģiem;
- 4) par sociālo prasmju attīstību liecināja arī pieredzes apmaiņas process starp dalībniekiem – ja sākumā cilvēki bija vairāk ierāvušies sevī, pēc gada viņi izteica domas, savas vēlmes un prata arī labāk ieklausīties citos;

- 5) studenti atzina, ka sociālo prasmju attīstīšana kooperatīvās mācīšanās laikā paaugstināja viņu motivāciju mācīties un uzlaboja attieksmi pret skolotāja profesiju;
- 6) studentu praktikanšu audzēkņi labprāt piedalījās visās aktivitātēs. Neformālās sarunās viņi izteica nožēlu, ka beidzies prakses laiks. Tas liecināja, ka skolēni jauno mācīšanās veidu bija uzņēmuši atsaucīgi;
- 7) studenti atzina, ka kooperatīvā mācīšanās palīdz skolēniem saskarsmē, ka saziņas un sociālās prasmes skolās ir nepieciešams izkopt;
- 8) konferencē plašāka auditorija tika iepazīstināta ar sociālo prasmju attīstības iespējām kooperatīvās mācīšanās procesā. Apkopotie rezultāti liecināja, ka 74 no 95 dalībniekiem saskatījuši reālu iespēju attīstīt sociālās prasmes savā darbā. 21 respondents vēlējās saņemt vairāk informācijas par šo jautājumu, lai gan, pēc anketu analīzes rezultātiem var spriest, ka daļa aptaujāto, kas atzīmējuši šo atbildi, par sociālo prasmju attīstīšanu zina vairāk nekā tie, kas nešauboties ir atbildējuši “jā” (sk. 18. zīmējumu). Turklāt daudzi, kas apgalvojuši, ka mēģinās praksē pilnveidot sociālās prasmes, nespēja, precizēt, kā īsti viņi rīkosies, – un tas nemaz neliecina par aplūkojamās problēmas izpratni.



18. zīmējums. Respondentu atbildes uz anketas jautājumu “Vai saskatāt reālu iespēju attīstīt sociālās prasmes savā darbā?”.

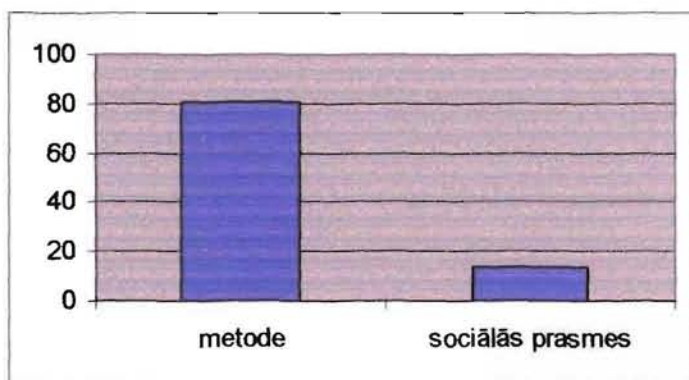
Iepriekš minētā anketa (sk. 1. anketu 1. pielikumā) izplatīta 1998. gadā pēc pētījuma pirmā projekta “**Sadarbība un pieredze kā novitāte Latvijas skolotāju izglītībā**” realizācijas. Saņemtas 95 anonīmi aizpildītas anketas. Pētījumam analizētas respondentu atbildes uz anketas otro un ceturto jautājumu. Anketas otrais jautājums: “Vai saskatāt, kā kooperatīvās mācīšanās metodi varētu izmantot savā

darbā? Atbildi, lūdzu, pamatojiet,” tika uzdots ar mērķi noskaidrot, vai respondenti izprot jaunās metodes būtību un cik daudzi no viņiem bez īpašas uzvedināšanas spēj saskatīt sociālo prasmju lomu šajā metodē.

Analizējot iegūtās atbildes, tika mēģināts noskaidrot, pirmkārt, respondentu izpratni par sociālajām prasmēm vai kooperatīvās mācīšanās metodi; otrkārt, viņu sociālo prasmju līmeni (analīzes kritērijus sk. 3. tabulā), zināšanas, attieksmi, pieredzi un sasniegumus (analīzes kritērijus sk. 15. tabulā).

15. tabula. Kritēriji respondentu atbilžu analīzei (1. anketas 2. jautājums).

Zināšanas	Attieksme	Pieredze	Sasniegumi
Metode	Kontaktēšanās ar kolēģiem	Konkrēti piemēri	Iespēja salīdzināt
Informācija	Tikšanās ar kolēģiem	Situāciju modelēšana	Skaidrība par metodi
Izmantošana	Iegūti paziņas	Praktiskās nodarbības	Pārliecība par darbības pareizību
Iespējas			Apstiprinājums savam viedoklim
Atziņas			Apstiprinājums savam darbam
Pamatnostādnes			Apstiprinājums lietderīgumam
Teorija			
Literatūra un /vai video			
Izziņas materiāls			
Aktualitātes			



Rezultātā 81 atbildē no 95 galvenokārt uzsvars likts uz metodes raksturojumu – norādīts, ka tas ir jauns, interesants un efektīvs mācību darba organizēšanas veids dažāda līmeņa un vecuma studentiem. Tikai 14 respondenti saskatījuši sociālo prasmju nozīmību šādu mācību procesā (sk. 19. zīmējumu).

19. zīmējums. Skaitliskās proporcijas starp atbildēm, kurās akcentēts kooperatīvās mācību metodes raksturojums, un atbildēm, kurās uzsvērtā sociālo prasmju nozīmība kooperatīvo mācību procesā (projekta “Sadarbība un pieredze kā novitāte Latvijas skolotāju izglītībā” konferences dalībnieku aptaujas rezultāti 1. anketas 2. jautājums).

Turklāt respondentu izteikumi liecina par atšķirīgu sociālo prasmju jautājuma izpratni un pedagoģu dažādiem sociālo prasmju attīstības līmeņiem, arī gatavība pilnveidot šīs prasmes skolēniem turpmāk nav viennozīmīga.

Izteikumi, kas liecina par pieredzi sociālo prasmju pilnveidē audzēkņiem:

- *fiziskā audzināšana un sports ir joma, kurā cilvēks var izkopt savas prasmes: sporta spēlēs, tūrismā, grupu darbā, arī teorētiskās mācību vielas apgūvē;*
- *bērnudārzā darbā ar pirmsskolas vecuma bērniem, lietojot šo metodi un izmantojot rotaļu elementus, var veiksmīgi veidot sociālās prasmes;*
- *pedagoģijas kursā reizēm būtiskāk ir atraisīt studentu sociālās prasmes un iedrošināt viņus izmēģināt jaunas metodikas nekā iepazīstināt viņus ar teorētiskajām pamatnostādnēm;*
- *šī ir interesantākā metode, kādu zinu gan no pedagoga, gan audzēkņu viedokļa. Rezultāti mani ļoti apmierina, palielinās audzēkņu ieinteresētība izglītības procesā, kas ir vienkārši brīnišķīgi.*

Anketās atrodami ir vispārīga rakstura izteikumi:

- *skolēniem patīk strādāt grupās, vienaudži labprāt sadarbojas;*
- *domāju, ka, apgūstot atsevišķus tematus, tiek papildinātas gan zināšanas apgūvē, gan pilnveidotas sociālās prasmes;*
- *sociālā aspekta ietekmē darbs kļūst interesantāks.*

Izteikumi, kas liecina par konkrētu sociālo prasmju izmantojamību, pilnveidošanu mācību darbā:

- *katram tiek uzticēts uzdevums, par kuru viņš ir atbildīgs; tas veicina pienākuma apziņu;*
- *ļoti nozīmīgi, lai atbildība par mācību rezultātu būtu dalīta;*
- *nereti daudz mācību vielas audzēkņiem tiek piedāvāts skolotāja monotona stāstījuma veidā. Izmantojot kooperatīvo mācību metodi, bērns pats strādā, kā arī mācās to vai citu jautājumu izskaidrot citiem, ar šīs metodes palīdzību var attīstīt bērna dotības.*

Atsevišķās atbildēs runāts par mācību motivācijas jautājumiem. To apstiprina šādi izteikumi:

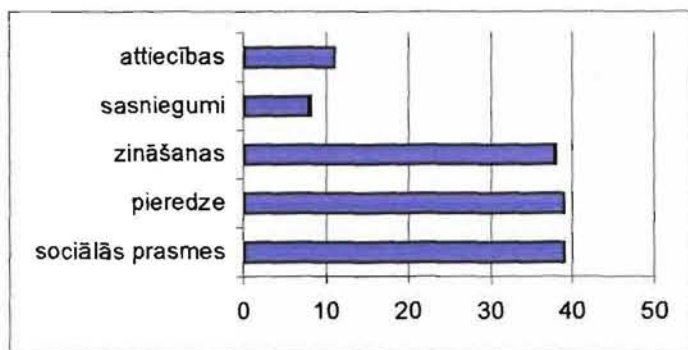
- *mūsdienu situācija skolās neļauj bieži izmantot šo metodi, jo standartu prasības ir augstas, bet sociālās prasmes skolēniem vēl ir vāji attīstītas;*
- *skolēni ļoti daudz spēj iemācīties viens no otra; arī pašiem skolotājiem vislabāk ir apgūt zināšanas, skaidrojot tās citiem;*
- *skolotājam kooperatīvajā grupā ir daudz interesantāk strādāt, jo apkārt ir darbam rosinoša un labvēlīga gaisotne; tāpat, es ceru, skolēniem, šādi darbojoties, zūd bailes un nepatika pret mācībām.*

Var secināt, ka tie respondenti, kas paši ir aptvēruši sociālo prasmju izmantojuma nepieciešamību ikdienā, saskata kooperatīvās mācību metodes nozīmi un iespējas sociālo prasmju attīstībā, bet tie, kuriem sociālās prasmes nav aktuālas, nav arī iedziļinājušies kooperatīvās mācību metodes filozofijā, viņi ir uztvēruši to vienīgi, kā interesantu darba organizēšanas paņēmieni. Par to liecina šādi izteikumi:

- *strādājot skolā, ar šo metodi var ieinteresēt bērnus darbībai, kā arī interesanti un īsā laikā var apgūt mācību vielu;*
- *tas ir brīnišķīgs veids prasmju un iemaņu nostiprināšanai, zināšanu praktiskai lietošanai;*
- *matemātikas stundās to var ļoti labi izmantot, rosinot skolēnus strādāt ar mācību grāmatu, nostiprinot apgūto, šī metode faktiski ļoti veiksmīgi lietojama visos stundas posmos;*
- *es kā mūzikas skolotāja nevaru izvairīties no darba grupās (instrumentu spēle, vokāls, pavadījums, deja). Es tomēr gribētu strādāt ar šo metodi nevis katru stundu, bet gan pēc vajadzības atsevišķās stundās (dažreiz, organizējot jaunās vielas, citreiz – noslīguma stundās);*
- *metode izmantojama darbā ar skolotājiem, arī skolēniem, īpaši – iepazīstoties ar visiem mācību materiāliem.*

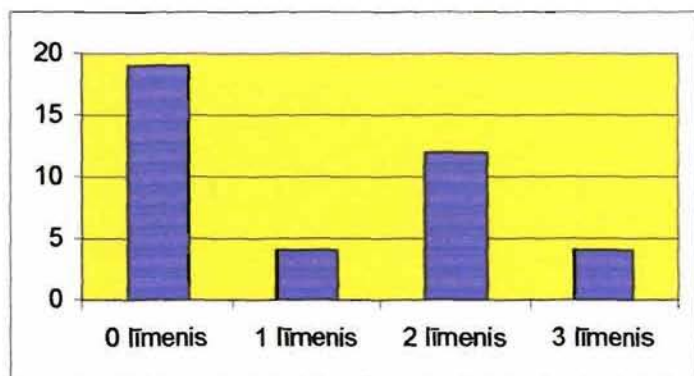
Anketas ceturtais jautājums, kurā lūgts minēt, kas noderīgs izzināts, apgūts konferences laikā (sk. 1. pielikuma 1. anketu) ir paredzēts sociālo prasmju, zināšanu, sasniegumu, attieksmes un pieredzes diagnosticēšanai. Tiek izdalīti 4 sociālo prasmju līmeņi (sk. 3. tabulu):

- 0 līmenis – neapzinātais līmenis jeb **neapzinātā nekompetence (NN)**;
- 1. līmenis jeb **apzinātā nekompetence (AN)**;
- 2. līmenis jeb **apzinātā kompetence (AK)**;
- 3. līmenis jeb **neapzinātā kompetence (NK)**.



20. zīmējums. Vērtīgākais, kas apgūts projekta “Sadarbība un pieredze kā novitāte Latvijas skolotāju izglītībā” laikā (konferences dalībnieku aptaujas rezultāti, 1. anketa 4. jautājums).

Kā redzams 20. zīmējumā, sociālās prasmes (39), pieredze (39) un zināšanas (38) ir minēti kā noderīgākie ieguvumi. Pozitīvi, ka sociālo prasmju apguve uzskatīta par līdzvērtīgu lielumu no zināšanām un pieredzei.



21. zīmējums. Pedagogu sociālo prasmju apguves līmeņi (projekta “Sadarbība un pieredze kā novitāte Latvijas skolotāju izglītībā” konferences dalībnieku aptaujas rezultāti, 1. anketas 4. jautājums).

Neiepriecina fakts, ka puse – 19 no 39 atbildēm (sk. 21. zīmējumu) – liecina par šo prasmju neapzinātu apguves līmeni, kas varētu izskaidrot to, kādēļ respondenti nejūtas vēl gatavi tās pilnveidot ikdienā.

Safārdzinot datus, kas iegūti, analizējot atbildes uz 2. un 4. anketas jautājumu, var secināt, ka pētījuma 1. posma semināra nodarbību galvenais rezultāts ir zināma sociālo prasmju popularizēšana, tomēr pašas prasmes joprojām vairāk funkcionē neapzinātā līmenī nekā kompetences un izpratnes līmenī. Runāt par konkrētu sociālo prasmju pārnesi reālajās dzīves situācijās ir pārāgri un pat neiespējami. Tikai 14 no

95 respondentiem varētu šīs prasmes popularizēt tālāk – sk. atbildes uz anketas 2. jautājumu.

Pēc M. Fulana pārmaiņu ieviešanas shēmas (sk. 3. nodaļas 3.2. apakšnodaļu), 4. soli nereti rodas dažādas neparedzētas situācijas, šķēršļi, kuru dēļ notiek darbības lejupkritiens. Neņemot vērā iepriekšminētos panākumus, tālāku darbību visnopietnāk kavēja atbalsta trūkums dažādos līmeņos:

- 1) inovācijas ieviešanas komandas pārstāvji strādāja pa vienam savās augstskolās, piedāvājot studentiem kooperatīvo mācību kursu, kurā dalībnieki varēja vienlaicīgi apgūt jaunu mācību metodi un attīstīt savas sociālās prasmes. No 14 cilvēku komandas tikai 4 docētājiem izdevās darbā iesaistīt arī savus kolēģus, lielākā daļa uzdrošinājās tikai informēt pārējos, bet paši vislabāk jutās, tiekoties ar 14 komandas locekļiem;
- 2) no kursu dalībniekiem – 148 skolotājiem, ieskaitot 21 bērnodārza audzinātāju, – 48 cilvēkiem bija psiholoģiskā barjera, viņi nespēja pieņemt jaunās metodes, gandrīz puse (66) baidījās zaudēt cieņu un autoritāti, viņi vēl neuzdrošinājās strādāt citādi. Tas liecina par spēcīgu iepriekšējās saskarsmes negatīvo pieredzi. Tā kā 82 dalībnieki bija katrs no citas mācību iestādes, tad viņiem tāpat kā docētājiem augstskolās neizdevās īstenot pat minimālas pārmaiņas skolās. Labākajā gadījumā viņu kolēģi izrādīja interesi un pārņēma interesantākos metodiskos paņēmienus, bet sociālo prasmju attīstība nekļuva aktuāla;
- 3) 302 studenti veica praksi skolās, 20 % no viņiem atgriezās augstskolās nesaprasti, sarūgtināti, ar zemu padarītā darba novērtējumu. Prakšu vadītāji skolās nebija sapratuši, ko studenti gribēja sasniegt, un viņu jaunās idejas nebija pieņemamas. Ja arī sociālās prasmes tika atzītas par lietderīgām, tomēr tika uzdoti jautājumi, kāpēc mācību priekšmeta stundā tiek veikti arī audzināšanas uzdevumi. Tas liecina par mūsu izglītības saskaldītību, starppriekšmetu saiknes un kopveseluma izpratnes trūkumu. 38% studentu cieta neveiksmi, jo augstskolās šis kurss netika saskaņots ar priekšmeta mācību pamatmetodiku, tādejādi viņi nespēja apvienot priekšmeta apguvi ar sociālo prasmju attīstību. 42% studentu bija veiksmīgi tikuši galā ar savu uzdevumu. Vēlāk noskaidrojās, ka viņi jau iepriekš ir strādājuši pedagoģisko darbu. Var secināt, ka vadības pamatus;

4) projekta “Sadarbība un pieredze kā novitāte Latvijas skolotāju izglītībā” konferences dalībnieku anketu rezultāti parādīja, ka kooperatīvā mācību metode kļūst dominējoša salīdzinājumā ar sociālo prasmju nozīmes izpratni. Viens no iemesliem – darba grupa nav pārliecināta par to vai sociālo prasmju nepieciešamību spēs novērtēt sabiedrība, kurā tradicionāli akcentēta akadēmisko, teorētisko zināšanu lielā nozīme; līdz ar to sociālās prasmes netika pietiekami aktualizētas. Otrkārt, tās jau ir citas prasmes nekā tās, kas gadiem ilgi dominējušas sabiedrībā (vispirms – sacensība, pēc tam tikai – indivīda fenomens). Lai gan daudzi apgalvoja un joprojām apgalvo, ka sociālo prasmju nepieciešamība nav nekas jauns, konkrētajā situācijā tās palīdz veidot jaunas attiecības, kas var glābt sabiedrību no bezatbildības un visatļautības. Treškārt, vērojams t.s. “lielīgā baloža sindroms” – īpaši neiedziļinoties metodes būtībā, cilvēki spēja apgalvot, ka izmanto šo metodi savā darbā, jo tās pamatā esot grupu darbs. Līdz ar to automātiski tiek pieņemts, ka metode ir pazīstama, tas īpaši apgrūtina sociālo prasmju pilnveides projektu realizāciju mērķauditorijās.

4.2.2. Skolotāju sociālo prasmju pilnveide: 2. cikls

Līdzdalības darbības pētījuma 2. cikla soļi atspoguļoti 16. tabulā.

16. tabula. Skolotāju sociālo prasmju pilnveides 2. cikls.

Solis	Līdzdalības darbības pētījuma instruments	Laiks	Dalībnieku skaits	Datu vākšanas mērinstrumenti
5. solis	Projekts "Skolu un augstskolu sadarbības modeļi": 1. seminārs	01.99.	48 docētāji 102 skolotāji	40 docētāju anketas 78 skolotāju anketas
6. solis	Projekts "Skolu un augstskolu sadarbības modeļi": 2. seminārs	03.99.	54 no 150 dalībniekiem	45 semināra izvērtējuma lapas
6. solis	Projekts "Skolu un augstskolu sadarbības modeļi": 3. un 4. seminārs	04.99. 05.99.	54 no 150 dalībniekiem: 17 docētāji 37 skolotāji	90 pašvērtējumi 4 semināru vadītāju novērošanas lapas 16 grupu novērotāju lapas
6. solis	Projekts "Skolu un augstskolu sadarbības modeļi": konference	08.99.	180 docētāji un skolotāji	6 grupu plakātu prezentācijas

Turpinot iesākto darbību, tika veidotas trūkstošās skolotāju darba atbalsta sistēmas (5.solis). Līdz ar to līdzdalības darbības pētījuma nākamajā, resp., otrajā projektā "**Skolu un augstskolu sadarbības modeļi**" tika organizētas sešas reģionālās trīs vai četru skolotāju un docētāju komandas no augstskolām un skolām, kurās studenti varēja strādāt pedagoģiskajā praksē. Mērķis bija attīstīt darbības pētījuma dalībnieku sociālās prasmes un veicināt gan pedagoģisko augstskolu un skolu, gan docētāju, skolotāju un studentu sadarbību, ieviešot kooperatīvo mācīšanos Latvijas izglītības sistēmā. 1999. gada janvārī vēlmi iesaistīties projektā izteica 40 augstskolu docētāji un 151 skolotājs. Kā bāzes skolas sevi pieteica 22 izglītības iestādēs.

150 dalībnieki tika izkārtoti 6 reģionālajās grupās pēc pedagoģisko augstskolu atrašanās principa:

- A grupā – 24 dalībnieki, no tiem 8 docētāji (Liepāja);
- B grupā – 26 dalībnieki, no tiem 8 docētāji (Daugavpils)
- C grupā – 22 dalībnieki, no tiem 7 docētāji (Rīga)
- D grupā – 24 dalībnieki, no tiem 8 docētāji (Rīga)
- E grupā – 30 dalībnieku, no tiem 9 docētāji (Rīga);
- F grupā – 24 dalībnieki, no tiem 8 docētāji (Rēzekne).

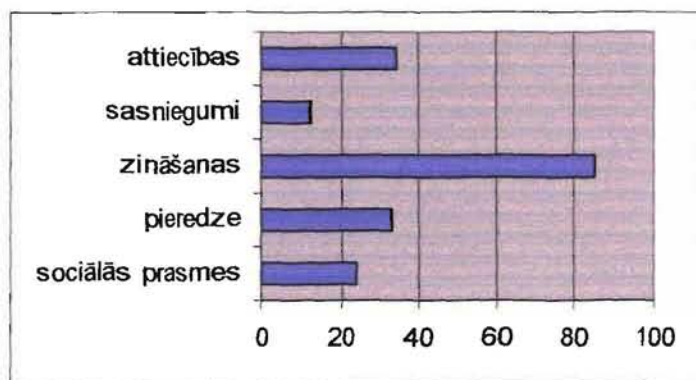
No 1999. gada janvāra līdz 1999. gada jūnijam augstskolu docētājiem un skolu skolotājiem tika organizēti semināri par kooperatīvās mācību metodes izmantošanu pedagoģisko prakšu plānošanā un vadīšanā, vienlaicīgi attīstot un pilnveidojot pašu dalībnieku sociālās prasmes.

Līdzdalības darbības pētījuma otrajā projektā “**Skolu un augstskolu sadarbības modeļi**” datu vākšanai tika izmatota viena anketa (sk. 2. anketu 1. pielikumā) un divas semināru izvērtējuma lapas (sk. 1. un 2. semināra izvērtējuma lapas 2. pielikumā).

Ar 3. anketas (sk. 1. pielikumu) palīdzību tika diagnosticēta sākotnējā situācija pirms darbības pētījuma piektā pārmaiņu soļa īstenošanas. Vienas dienas seminārā tika noskaidroti pamatjautājumi, pamatjēdzieni, tika apzinātas un risinātas terminoloģiska rakstura problēmas, kā arī gūta pieredze sociālo prasmju attīstībā, izmantojot kooperatīvo mācību metodi. Pēc tam visi 150 dalībnieki sešās reģionālajās grupās, atbildot uz jautājumiem, izvērtēja semināra efektivitāti. Konkrētajam pētījumam nozīmīgi bija **divi jautājumi: 1) kas ir visnozīmīgākais no seminārā gūtā un 2) vai tas ir arī aktuāls personīgi**. Lai gan darbības pētījumā piedalījās sešas reģionālās grupas, datu apstrādes procesā vienas grupas dati netika ņemti vērā, jo tās dalībnieki bija atbildējuši uz modificētiem jautājumiem.

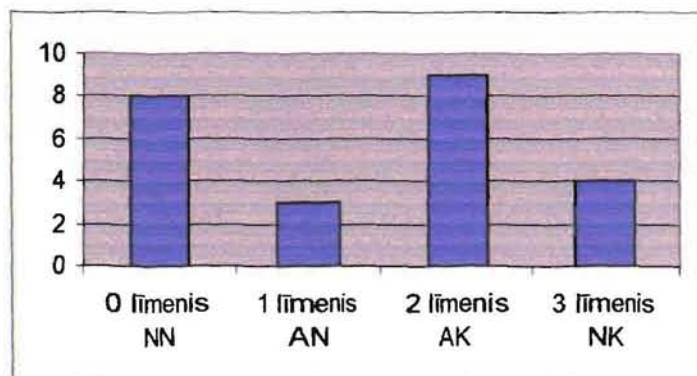
Atbildes uz jautājumu “Kas ir visnozīmīgākais, ko jūs ieguvāt šajā seminārā?” ļauj izvērtēt zināšanu, sociālo prasmju, attieksmes, pieredzes un sasniegumu līdzsvaru respondentu darbībā mācību laikā. Tā kā tas ir t.s. “atvērtais” jautājums, tad katra atbilde ir rūpīgi jāizvērtē, jo tā vienlaicīgi var norādīt gan uz zināšanām, gan sociālajām prasmēm, gan attieksmi utt.

Datu apstrādes rezultātā atklājās, ka zināšanu apguves īpatsvars ir krietni lielāks par sociālo prasmju pilnveidi (sk. 22. zīmējumu).



22. zīmējums. Vērtīgākais, kas iegūts projekta “Skolu un augstskolu sadarbības modeļi” 1. semināra laikā (aptaujas rezultāti 2. anketa 1. jautājums).

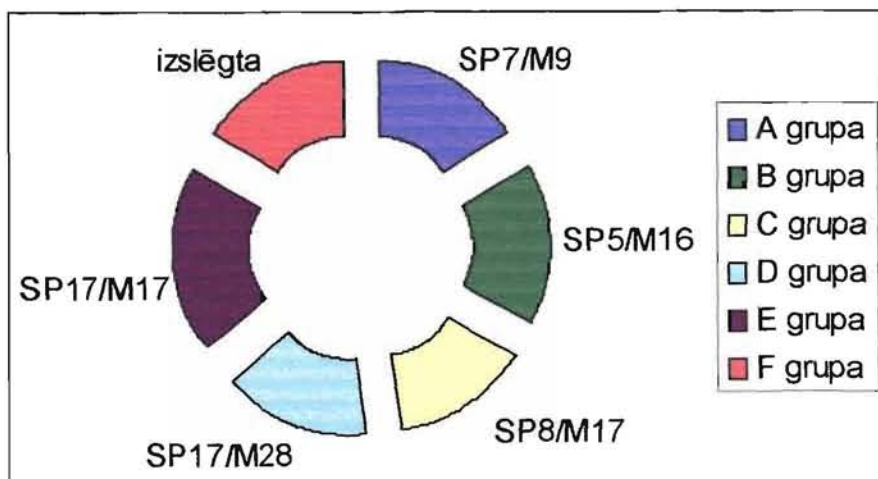
Visvairāk atbildēs izcelta zināšanu (85) nozīme, tad – attiecības (35), pieredzes (34), sociālo prasmju (24) un sasniegumu (13) loma. Izvērtējot komentārus par sociālajām prasmēm, 8 atbildes liecina par neapzināto sociālo prasmju nekompetences līmeni, 3 – par apzinātās nekompetences, 9 – par apzinātās un 4 par neapzinātās kompetences līmeni (sk. 23. zīmējumu).



23. zīmējums. Pedagogu sociālo prasmju apguves līmeņi (rezultāti pēc projekta “Skolu un augstskolu sadarbības modeļi” 1. semināra).

Jautājums “Kuri no seminārā apskatītajiem jautājumiem personīgi jums ir pašlaik aktuāli?” sasauca ar tālāku kooperatīvās mācību metodes ieviešanas gatavības diagnosticēšanu. Atbildes galvenokārt ļāva noskaidrot: cik lielā mērā semināra dalībnieki šo metodi novērtē tikai tāpēc, ka tas ir kaut kas jauns, un cik lielā mērā saista to ar sociālo prasmju attīstību. Līdzīgi kā iepriekš – ņemot vērā respondentu dalījumu piecās reģionālajās grupās, tika iegūti šādi dati: kooperatīvā mācību metode saistībā ar sociālajām prasmēm minēta 49 atbildēs, bet metodes pašmērķīga izpratne saskatāma 87 atbildēs. E grupā ir vislabākie rezultāti: sociālās prasmes (SP) – 17, metode (M) – 17; aiz tās tūlīt seko A grupa: SP – 7, M – 9;

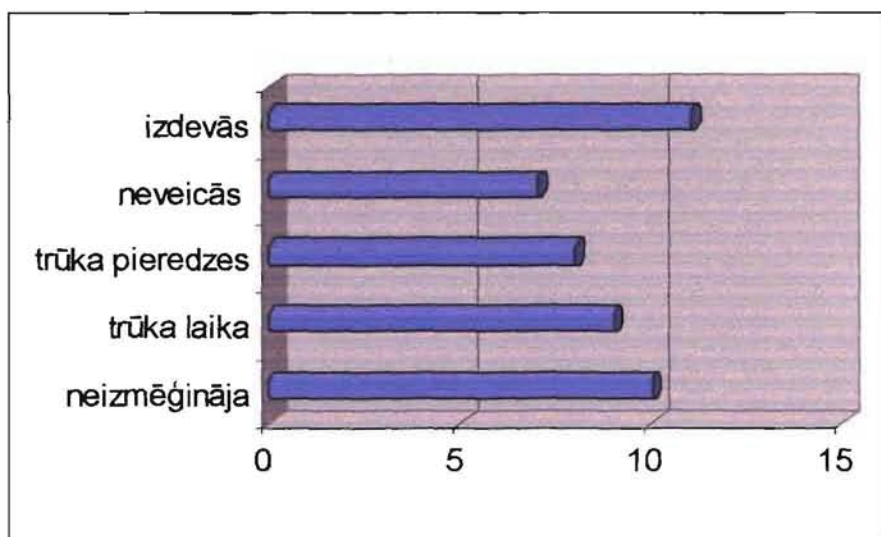
turpretī B grupā metode metodes dēļ ieskicēta 16, bet sociālo prasmju sakarā – 5 gadījumos, tātad 3 reizes retāk nekā minētās metodes pašmērķīgā izpratne (sk. 24. zīmējumu).



24. zīmējums. Kooperatīvās mācību metodes vērtējums pēc projekta “Skolu un augstskolu sadarbības modeļi” 1. semināra (aptaujas rezultāti 2. anketas 2. jautājums).

Līdzdalības darbības pētījuma pirmais mērķis bija pilnveidot skolotāju sociālās prasmes, izmantojot pēc iespējas efektīvākas darba metodes un paņēmienus. Lai gan visas sešas reģionālās grupas turpināja sākt, rūpīgāk tika analizēts E un A grupas veikums, kā varēja to redzēt iepriekš, tajās bija labāki rezultāti jau pēc pirmā semināra. Turpmāk tika pētīta 54 dalībnieku sociālo prasmju attīstība. Savukārt pēc otrā semināra anketēšanā piedalījās 45 respondenti.

Otrā semināra 1. izvērtējuma lapas (sk. 2. pielikumā izvērtējuma lapu Nr.1) pirmie četri jautājumi izstrādāti, lai diagnosticētu pārmaiņas semināru dalībnieku izpratnē par to, kas ir sociālās prasmes. Iegūto datu apstrāde atklāj, ka diemžēl īpašu izmaiņu, salīdzinot ar pirmā semināra rezultātiem, nav. 24 no 45 respondentiem akcentē metodi vairāk tāpēc, ka tas ir kas interesants un 21 novērtē to saistībā ar sociālajām prasmēm. Atbildes uz pēdējiem diviem izvērtējuma lapas jautājumiem ļauj noskaidrot, vai dalībnieki mēģinājuši pilnveidot savu audzēkņu sociālās prasmes un kādu atbalstu viņi ikdienā vēlētos saņemt. Paralēli tam šīs atbildes norāda arī uz problēmām sociālo prasmju pilnveidē skolās un augstskolās.



25. zīmējums. Pedagogu darba audzēkņu sociālo prasmju pilnveidē pašvērtējums (projekta “Skolu un augstskolu sadarbības modeļi” 2. semināra dalībnieku aptaujas rezultāti, 1. izvērtējuma lapas 5. un 6. jautājums).

Izrādās, ka 10 respondenti nebija mēģinājuši pilnveidot audzēkņu sociālās prasmes, savukārt 35 – bija centušies to darīt. Problēmas, ar kurām visbiežāk projekta dalībnieki saskārušies, bija šādas: 9 respondenti minēja laika trūkumu, 8 – pieredzes trūkumu (“vingrināšanās vaina”), 7 respondenti atzina, ka iecerētais nav izdevies atbilstošu materiālu un telpas trūkuma dēļ, kā arī, ka paši nav pietiekami rūpīgi sagatavojušies šim darbam (sk. 25. zīmējumu).

Pedagogi atzīmējuši:

- *“Praktisko paņēmieni trūkums, paša pārlicība [resp., nepārlicinātība – I. O.] par metodes efektivitāti sociālo prasmju attīstībā un, protams, laiks. Esmu mēģinājis [izmantojot – I. O.] šo metodi divās nodarbībās, pēdējā jau kaut kas sanāca, taču laika patēriņš nodarbībā bija lielāks nekā parasti attiecīgās tēmas apgūvē.”*
- *“Pietiekami labi nepārdomāju darba organizēšanu un plānojumu, tāpēc zaudēju laiku, nevarēju labi izskaidrot darba uzdevumus.”*

11 respondenti min problēmas, ar ko ir saskārušies.

- *““Vājā” vieta – neattīstītas sociālās prasmes – skaļums, sava “es” izcelšana vai gluži otrādi – pasivitāte.”*
- *“Skolēniem nav sociālo prasmju.”*

- “Bērnu neorganizētība.”
- “Sociālās prasmes ir nepieciešamas dažādos mācību priekšmetos, ja skolēni tās pārvaldītu, tad būtu vieglāk strādāt.”

Līdzdalības darbības pētījuma otrā projekta “**Skolu un augstskolu sadarbības modeļi**” trešajā un ceturtajā seminārā dati par dalībnieku sociālo prasmju attīstību tika vākti, izmantojot triangulācijas metodi. Tika noskaidroti un apkopoti trīs dažādu projektos iesaistīto pušu viedokļi: semināru vadītāji aizpildīja darba novērošanas lapas, novērotāji, kas paši piedalījās grupu darbā, iesniedza izvērtējuma lapas un savas piezīmes, bet semināra dalībnieki – pašvērtējumus (pēc trešā un ceturta semināra norises; sk. 2. pielikumā izvērtējuma lapu Nr.2 un 3. pielikumā darba lapu Nr.6). Vērā tika ņemtas tikai tās sociālās prasmes, kas tika īpaši praktizētas un izpaudās pedagogu rīcībā. Summējot iegūtos datus, trešā semināra dalībnieki bija demonstrējuši 37 sociālās prasmes, lielākoties tās bija kooperācijas vai skolotāja darba pamatprasmes (sk.18. tabulu). Visas diagnosticētās sociālās prasmes tika izvērtētas punktu sistēmā no mīnus viena līdz četriem (sk. 4. tabulu).

Vidējie koeficienti tika rēķināti, ka norādīts 18.tabulā (horizontāli un vertikāli) un pēc formulas:

$$Q = \frac{Y1 + Y2 + Y3}{X \text{ (prasmju skaits)}}$$

$$\text{Piemēram, pēc 18.tabulas datiem, } UE = \frac{K+S+P}{X} = \frac{11+2+0}{5} = 2,6$$

Ja gribam noskaidrot dalībnieku uzrādītās uzvedības prasmes individuālajā līmenī, saskaitām kopā novērtējumos iepriekš iegūtos punktus un izdalām to summu ar novēroto prasmju skaitu.

Ja ir jānoskaidro prasmju stāvoklis pēc to pašizpaušmes veida, piemēram, uzvedības prasmju vidējais koeficients, tad $U = \frac{E+C+D}{3} = \frac{2,6+2,5+2,8}{3} = 2,63$.

Izmantotie saīsinājumi:

- K – kooperācijas prasmes,
- S – sadarbības prasmes,
- P – personību attīstošās prasmes,
- U – uzvedības prasmes,
- V – valoda, runāšanas prasmes,
- Do – domāšanas prasmes,

E – attiecībā pret sevi (“Es” jeb individuālais līmenis),

C – attiecībās ar citiem,

D – darbā.

Pēc pašizpaušmes veida augstākais vidējais koeficients (2,63) bija uzvedības prasmēm, kas vēlreiz apliecina faktu, kāpēc šīs prasmes tiek uzskatītas par vieglāk apgūstamām. Gandrīz tāds pats koeficients bija arī runāšanas prasmēm – 2,6, bet domāšanas prasmju attīstības koeficienta lielums – tikai 2,2. Tas vēlreiz apstiprina, ka pārmaiņu procesa pamatā ir pieredze: gan tā, kas iegūta darbojoties, gan tā, kas veidojusies domāšanas rezultātā.

Savukārt attieksmju sfērā visaugstākais koeficients ir prasmēm, kas vērojamas darba procesā – 2,93, tad seko prasmes, kas izpaužas indivīda attieksmē pret sevi (2,4) un attiecībās ar citiem (2,1). Šie koeficienti vēlreiz norāda uz to, ka sociālās prasmes visvairāk tiek izmantotas, strādājot klasē un arī skolotājiem pilnveidojot sevi, bet daudz retāk tās var novērot saskarsmē ar citiem cilvēkiem.

17. tabula. Projekta “Skolu un augstskolu sadarbības modeļi” dalībnieku sociālo prasmju attīstības koeficienti.

Sociālās prasmes			
Pašizpaušmes veids	uzvedība	valoda	domāšana
Attieksmju sfēra	2,63	2,6	2,2
Es 2,4	2,6	2,6	2,0
Citi 2,1	2,5	2,2	1,6
Darbs 2,93	2,8	3,0	3,0

18. tabula. Projekta "Skolu un augstskolu sadarbības modeļi" dalībnieku sociālo prasmju vērtējums.

Sociālās prasmes	Kooperācijas prasmes skolotāja darba prasmes	Sadarbības prasmes skolotāja darba un sadzīves prasmes	Personību attīstošās prasmes (sadzīves un darba prasmes, augstāka līmeņa prasmes)
Uzvedības prasmes: pašdisciplīna 2,6	4 piedalīties 2 klusi sadalīties grupās 3 kopīgi lietot vienu darba vietu ➤ neapvainoties 2 sekot līdzī darbam, domai	➤ neuzkrītoši pievērst uzmanību ➤ būt uzstājīgam citiem pieņemamā veidā ➤ kontrolēt sevi 2 uzklaustīt citus	➤ rīkoties (teikt, darīt) atbilstoši situācijai ➤ prast atklāt savas izjūtas atbilstoši situācijai
attieksme pret citiem 2,5	4 būt laipnam 2 vienoties, kurš prezentēs darba rezultātu 2 būt kopā 1 nepamest grupu 3 skatīties citam uz citu grupā 4 prast izmantot kopējo materiālu	➤ kontrolēt dusmas ➤ iedvesmot grupu 2 pieņemt citu viedokli 2 iesaistīt citus ➤ uzmundrināt citus	➤ piejaut kompromisu ➤ atklāt citu nezināmās īpašības un spējas ➤ atzīt citu cilvēku vērtību
attieksme pret darbu 2,8	2 nenovirzīties no uzdevuma 2 ievērot darba izpildes laiku, tempu 3 sadalīt pienākumus 4 ievērot norādījumus 2 prast izmantot materiālus	➤ ignorēt ārējos traucēkļus ➤ priecāties par veiksmi ➤ būt atbildīgam	1 pieņemt dažādību
Runāšanas prasmes: es 2,6	2 runāt klusā balsī 3 lietot "lūdzu, paldies"	➤ izklāstīt savu viedokli, neaizskarot citus ➤ atzīt savas un biedru kļūdas	3 ģenerēt idejas
citi 2,2	1 runāt pēc kārtas ➤ uzslavēt 2 uzrunāt vārdā 3 iegūt jaunu informāciju no pārējiem grupas dalībniekiem	2 atbalstīt ➤ pateikt kaut ko patīkamu ➤ uzmundrināt 3 diskutēt ➤ risināt konfliktus	➤ mācēt oponēt ➤ pārliecināt ➤ panākt saskaņu, vienoties ➤ nenoniecīnāt
darbs 3	3 lūgt palīdzību 3 aktīvi klausīties	➤ vienoties par būtisko ➤ saskaņot viedokļus	➤ argumentēt ➤ veicināt ideju rašanos
Domāšanas prasmes: es 2	2 pamatot atbildi	2 papildināt citu atbildes ➤ izskaidrot ideju ➤ koncentrēties	➤ integrēt idejas
citi 1,6	1 lūgt pamatot viedokli	3 novērtēt situāciju	2 izprast apkārt notiekošo
darbs 3	3 uzdot jautājumus 4 rezumēt ➤ pārfrāzēt ➤ pilnveidot idejas	➤ kritizēt idejas, nevis cilvēkus 5 uzdot izpratni padziļinošus jautājumus ➤ izprast	➤ pārbaudīt izpratni ➤ noskaidrot būtību

➤ apzīmējums nenovērotai un īpaši nepraktizētai prasmei; Sociālo prasmju diagnosticēšanas kritērijus sk. 1.3.apakšnodaļā.

Kā tas tika konstatēts konferences (6. solis) laikā, projekta “Skolu un augstskolu sadarbības modeļi” darbība bija sekmīga:

- 1) vadītāji strādāja pāros, tā citiem demonstrējot savas sociālās prasmes;
- 2) tika atrisināta studentu prakšu realizācijas problēma – skolās viņu darbību pieņēma un saprata, jo topošie pedagogi strādāja tāda skolotāja vadībā, kurš bija piedalījies sociālo prasmju attīstības semināros (2.ciklā). Tādējādi tika atbalstīta studentu darbība;
- 3) studentu, skolotāju un docētāju sociālo prasmju līmenis bija pietiekami augsts, kas viņiem ļāva saprasties un sadarboties savā starpā. Par to liecināja kopīgi veiktie jaunie projekti un zinātniskie pētījumi;
- 4) kaut arī konferencē nereti tika izteiktas šaubas un neizpratne par to, vai divu dažādu līmeņu pedagogu apvienošana ir lietderīga (jo augstskolu docētāju darbā vairāk akcentējama zinātniskā darbība, tomēr paši projekta dalībnieki tā nedomāja. Tas bija jau apstiprinājies iepriekšējā vajadzību izvērtējumā, kur docētāji, skolotāji un studenti strādāja kopā un risināja sadarbības problēmas;
- 5) tomēr jaunapgūtais netika pietiekami izmantots dzīvē – bieži vien labi attīstītās sociālās prasmes dalībnieki izmantoja vienīgi klases līmenī. Docētājiem veicās labāk, jo viņi savas sociālās prasmes izmantoja arī ikdienā, kontaktējoties ar kolēģiem. 35% docētāju šādu situāciju skaidroja ar to, ka cilvēkiem trūkst pārlicinātības par sevi un sava darba pareizību – viņi neuzdrošinās “*citiem uzmākties ar savām idejām*”. Tas nozīmē, ka cilvēki joprojām netic, ka pārvalda sociālās prasmes; tātad jaunapgūtās prasmes vēl nav pietiekami nostiprinātas – lai cilvēki justos emocionāli droši sabiedrībā, kurā nav šo prasmju. 45 % dalībnieku apgalvoja, ka viņiem nav interesanti kopā ar pārējiem kolēģiem, kas nav piedalījušiesursos, viņiem patika kontaktēties tikai savā mazajā grupā. Diemžēl šādas domas neliecina par sociālo prasmju pilnveidi, bet gan par ierasto dzīves uztveri. 20% bija priecīgi, ka viņu kolēģi arī ieinteresējušies par jauno attiecību veidošanas procesu;
- 6) skolotāji nedarīja to, ko *sludināja*. Klasē viņi demonstrēja savas sociālās prasmes, bet, beidzoties stundai, atgriezās pie gadiem pierastā attiecību veida. Skolotāji to pamatoja ar vispārējo skolas kārtību, laika trūkumu skolas saspringtajā ikdienā un lielo noslogojumu. Atšķirība bija arī tā, ka augstskolu docētāji vairāk uzticējās kolēģiem un labprātāk dalījās pieredzē. 84% docētāju bija apmeklējuši kāda kolēģa nodarbības, no tiem 56% docētāju apgalvoja, ka viņiem nav bijis bail

klūdīties un izrādīt nezināšanu kolēģu priekšā. Tas liecina par runāšanas, domāšanas un pārveidojošo uzvedības prasmju apguvi. (Tomēr šie lielumi nav savstarpēji salīdzināmi: lai gan procentuāli skolotāji mazāk ir demonstrējuši savas sociālās prasmes, skaitliski tas ir vairāk.)

Savukārt tikai 34% skolotāju bija apmeklējuši kolēģu stundas un 30% atzina, ka jutušies emocionāli droši savstarpējās pieredzes apmaiņas situācijā. Salīdzinot ar docētājiem, skolotāji izrādījās nedrošāki.

Izvērtējot šo informāciju, var secināt:

- skolotāji vēl arvien gaida norādes no vadības, paši nevēlas kaut ko mainīt vai ieviest. Tāpēc arī bieži vien tālākizglītībasursos dalībnieki grib dzirdēt konkrētus, viennozīmīgus ieteikumus, iepazīt jau praksē pārbaudītus piemērus mācību metodikā, izmantot vienu *“pareizo”* mācību grāmatu. Par to liecina anketu datu analīze, kur 21% līdzdalības darbības pētījuma 2. ciklā iesaistīto dalībnieku atzīmē šādas semināru, resp., kursu nepilnības: nav izvirzīti konkrēti uzdevumi sociālo prasmju attīstībai atsevišķā mācību priekšmetā, nepietiek laika mācību priekšmeta standartu īstenošanai; respondenti izteikuši arī vēlmi, studējot metodiskās norādes, rast atbildi uz jautājumu, kā sociālās prasmes tiks izmantotas skolas ikdienas dzīvē. Skolotāju uzmanība ir centrēta tikai konkrētu piemēru apzināšanu un bieži vien informācija par pārmaiņām izglītībā kopumā paliek līdz galam neizprasta;
- lielākā daļa respondentu (93%) sociālās prasmes atzīst par praksē vajadzīgām, bet ir jūtama nepieteikama šī jautājuma izpratne, kas izpaužas tādos izteicienos kā: vai tas neaizēnos zināšanu apguves nozīmību; *“ja pastāv izglītības standarti un ir akcents uz [mācību – I.O.] rezultātu, tad nepieciešami pārkārtojumi skolā”*, *iepazīstināšana ar jaunām idejām*; *“vēl arvien man ir pārlicība, ka šādi mēs iemācāmies slēpt savas patiesās domas”*;
- iepazītais un apgūtais šiem cilvēkiem šķiet jauns un vilinošs, bet ir grūti paredzēt, vai viņi mēģinās to ieviest praksē, vai arī necentīsies mainīt ierasto situāciju. Pedagoģiem ir nepieciešams atbalsts. Tikai 30% respondentu jūtas pilnīgi apmierināti ar sasniegto, viņiem ir skaidrs, ko un kā darīt, proti, viņi izprot sociālo prasmju nozīmību un saskata to izmantojuma iespēju. Šie respondenti ir 28 – 42 gadus veci un pārsvarā tie ir svešvalodu un sākumskolas skolotāji. Var secināt, ka šo skolotāju izglītības process ir bijis radošāks, un arī profesionāli viņi darbojas radošāk.

Jaunu, uz skolēnu orientētu mācību metožu ieviešanu kavē skolotāju saskarsmes īpašību un sadarbības prasmju trūkums. Problēmas rodas arī tad, ja skolotājs savā darbā priekšplānā izvirza mācību priekšmeta mācīšanas, nevis mācību procesa (resp., mācīšanās) vadīšanas funkciju.

4.2.3. Skolotāju sociālo prasmju pilnveide: 3. cikls

Līdzdalības darbības pētījuma 3. cikla norise atspoguļota 19. tabulā.

19. tabula. Skolotāju sociālo prasmju pilnveides 3. cikls.

Solis	Pētījuma instruments	Laiks	Dalībnieku skaits	Datu vākšanas mērinstrumenti
7. solis	Vajadzību izvērtējums Nr.2.	02.00.	2 novērotāji 30 skolotāji 20 vecāki 228 skolēni	30 skolotāju anketas 228 skolēnu SVID materiāli 20 intervijas ar skolēnu vecākiem 2 novērošanas lapas
7. solis	Projekts “Kooperatīvā mācīšanās sadarbīgas skolas vides veidošanai”: 1. seminārs	03.00.	30 no 162 dalībniekiem	30 nepabeigto teikumu anketu lapas
7. solis	Projekts “Kooperatīvā mācīšanās sadarbīgas skolas vides veidošanai”: 2. seminārs	04.00.	30 skolotāji	27 pašvērtējumi
7. solis	Projekts “Kooperatīvā mācīšanās sadarbīgas skolas vides veidošanai”: 3. un 4. seminārs	05.00. 06.00.	30 skolotāji	25 x 2 pašvērtējumi 25 stundu plāni 16 grupu novērotāju lapas 4 semināru vadītāju novērošanas lapas

Viena no tā brīža izglītības aktualitātēm bija skolotāju sadarbības veicināšana un skolas kā patstāvīgas sociālās sistēmas izpratnes un attīstības sekmēšana. Apkopojot skolu un augstskolu sadarbības semināru rezultātus, varēja secināt, ka pedagogi sociālo prasmju pilnveides iespējas saskata ārpusklases un ārpusskolas darbā, t.i., situācijās, kad nenotiek nopietns mācību darbs. Skolotāji un docētāji par sociālo prasmju nozīmību atcerējās, tikai organizējot aktivitātes skolēniem un studentiem, bet paši ikdienā neievēroja audzēkņiem izvirzītos principus. Tāpēc,

plānojot turpmāko darbu, tika nolemts organizēt seminārus skolu kolektīviem, lai veicinātu skolas kā kolektīva pašizpēti un sadarbības prasmju attīstību.

7. solis ir tas brīdis, kad pārmaiņām jāklūst par dzīves sastāvdaļu. Lai sasniegtu šo mērķi, tika īstenots 3. projekts **“Kooperatīvā mācīšanās sadarbīgas skolas vides veidošanai”** – kursi skolu komandām. Projekta realizācijā piedalījās 162 dažādu mācību priekšmetu skolotāji un skolu administrāciju pārstāvji sešās Latvijas skolās, resp., tika izveidotas 6 darba grupas. Katrā no tām tika veikta situācijas izpēte, izstrādāts rīcības teorētiskais pamatojums un atrasti piemērotākie darba paņēmieni, ievērojot katras skolas vajadzības un skolotāju sociālo prasmju attīstības līmeni. Vienas grupas dalībnieku sociālo prasmju attīstības process tika pētīts detalizētāk. Šīs grupas izvēli noteica dalībnieku skaits – tā bija skaitliski vislielākā grupa – 30 skolotāju (vīrieši un sievietes), turklāt lieluma ziņā šī vislabāk atbilda iepriekš darbības pētījumā iesaistītajām grupām. Minētā grupa – skolas kolektīvs – piedalījās ne tikai četru semināruursos, bet vēlējās arī turpināt sadarbību. Proti, ja skolas kolektīvā neizdotos nodrošināt sociālo prasmju pārnesi, tiktu meklēti veidi, kā īstenot iesākto līdz galam.

Izvērtējot skolotāju vajadzības, noskaidrojās tās sociālās prasmes, kas ir visnepieciešamākās šīs skolas ikdienas dzīvē un kas skolotājiem būtu pilnveidojamas. Vispirms tika analizēta skolēnu un skolotāju savstarpējās sadarbības kvalitāte, izvērtējot noskaidrotas abpusējās darbības, savstarpējo attiecību pazīmes un skolēnu un skolotāju piedāvātie problēmas risinājuma varianti. Galvenie jautājumi bija: **1) kāda ir skolēnu un skolotāju sadarbība, 2) kādas ir tās stiprās puses un vājās puses, 3) kāpēc radusies šī problēma, 4) kādus skolēnus grib redzēt skolotāji un 5) kādus skolotājus – skolēni, 6) kā varētu uzlabot situāciju.** Sākotnēji sociālās prasmes tika diagnosticētas ar triangulācijas metodi.

Vajadzības tika izvērtētas, ņemot vērā trīs respondentu grupu – skolotāju, skolēnu un vecāku – viedokļus. Uzdodot vienādus jautājumus, dati no katras grupas tika iegūti ar atšķirīgām metodēm. Skolotāju viedoklis tika izziņāts, analizējot viņu darba izvērtējuma lapas un anketas par sociālo prasmju izpratni rezultātus. Skolēni savukārt projektu nedēļas laikā aizpildīja SVID (atbildes tika analizētas, izvērtējot sadarbības četrus aspektus: kādi ir sadarbības plusi un mīnusi, kādas ir sadarbības iespējas nākotnē un kas šo sadarbību apdraud). Vecāku viedoklis tika iegūts, skolēniem organizējot intervijas ar vecākiem un pievienojot iegūto informāciju SVID

datiem. Tomēr, neesot tiešā kontaktā ar šo respondentu grupu – vecākiem, nevar garantēt uzrādīto faktu patiesumu.

Kā jau tika minēts, skolotāji savu viedokli pauda pašvērtējumos, kur rakstiski, brīvā formā izteicās par savu darba pieredzi, sasniegumiem un problēmām, akcentējot atbildes uz galvenajiem izvirzītajiem jautājumiem par skolēnu un skolotāju sadarbību. Iegūtie dati ļāva izdarīt vairākus secinājumus (sk. 20. tabulu).

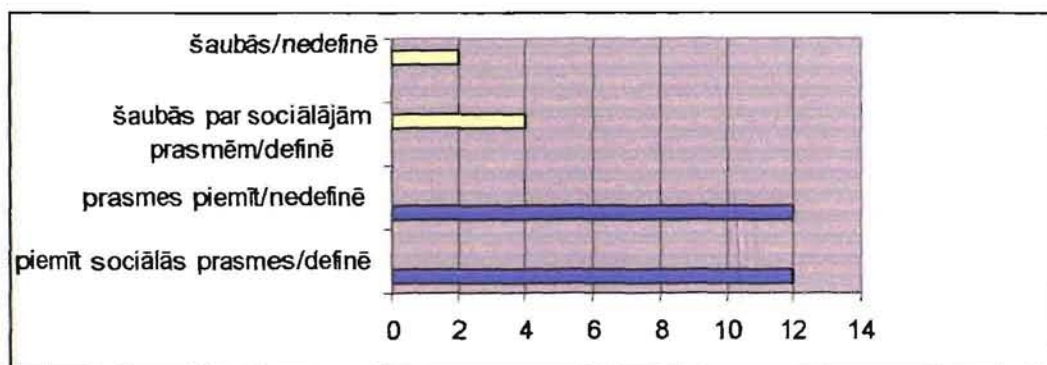
20. tabula. Skolotāju pašvērtējumu analīze.

Datu apkopojums	Secinājumi
<p>Skolā strādā pedagogi, kam ir pieredze iepriekšējā izglītības sistēmā ar tās pozitīvajām un negatīvajām iezīmēm. Skolotāju vecums un pedagoģiskā pieredze ir dažāda (attiecīgi 19/1 līdz 65/42gadi).</p>	<p>Tā kā skolotāju vecums un darba pieredze ir dažāda, tad pastāv atšķirības arī viņu uzskatos par mācību metodikas jautājumiem un savstarpējo attiecību sfēru. Turklāt šīs atšķirības viedokļos lielā mērā ir ietekmējuši mūsu valsts attīstības vēsturiskie faktori. Nevar gaidīt, ka visiem skolas skolotājiem būs vienāda izpratne par sociālajām prasmēm.</p>
<p>Skolotāju izteikumi liecina, ka izglītības jomā ienāk ļoti daudz jaunas informācijas. Te rodas konflikts – skolotājs grib sniegt labāko, bet skolēns to nepieņem, jo jaunā informācija neatbilst viņa izziņas interesēm.</p>	<p>Var secināt, ka skolotājiem jāšķiro informācija un jāiemāca to darīt arī skolēniem, jo tikai retais var saglabāt atmiņā visu jauno.</p>
<p>Situācija: <i>“Uztrauc tas, ka bērniem zūd interese mācīties.”</i></p>	<p>Skolotājs neanalizē, kādi varētu būt šīs neieinteresētības iemesli.</p>
<p>Skolotāji kolektīvā nesadarbojas, nenotiek pieredzes apmaiņa.</p>	<p>Padomju gados valdošā autoritārā stila ietekme ir tik spēcīga, ka skolotājiem joprojām ir grūti sadarboties, uzklaut kolēģu ierosinājumus un iekļauties kolektīvā.</p>
<p><i>“Skolā ir jāstrādā cilvēkiem, kas savu dzīvi bez pedagoģiskā darba nevar iedomāties.”</i> Labi, ja skolā</p>	<p>Personīgā motivācija un pārliecība ir svarīgs priekšnosacījums pārmaiņu procesa sākšanai.</p>

valda pozitīva gaisotne, ja visi: gan skolotāji, gan skolēni, jūtas brīvi un nepiespiesti – tad ir prieks strādāt.

Anketēšanā par sociālo prasmju izpratni piedalījās tie paši 30 skolotāji, kuru pašizvērtējumi apskatīti 20. tabulā. Datu apstrādi šoreiz, pirmkārt, apgrūtināja terminoloģiska rakstura neskaidrības. Piemēram, uz jautājumu **“Vai jūs zināt, kas ir sociālās prasmes?”** un **“Lūdzu, paskaidrojiet, kas ir sociālās prasmes”**, ir visai pretrunīgas atbildes. Gandrīz visi respondenti, izņemot 2 cilvēkus no 30, raksta, ka viņi zina, kas ir sociālās prasmes, bet tikai 16 ir mēģinājuši tās definēt. Visbiežāk saņemtās atbildes: tā ir prasme klausīties, sarunāties, būt pieklājīgam, prasme uzvesties sabiedrībā. Ir arī tādi atbilžu varianti kā: tā ir prasme veidot ārpusstundu pasākumus, organizēt ekskursijas, sadarboties ar vecākiem un lietot internetu.

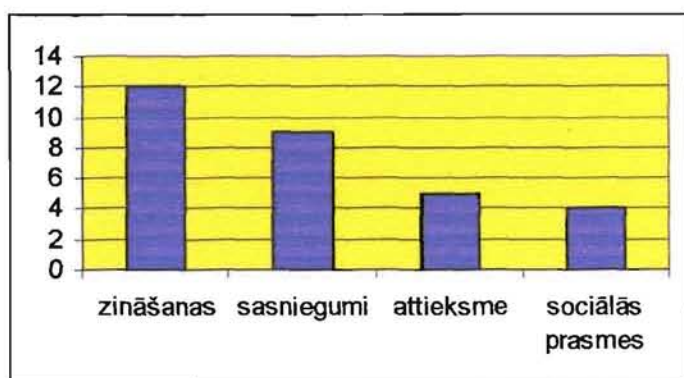
Otrkārt, uz jautājumu **“Vai jums piemīt sociālās prasmes?”** 24 skolotāji atbildējuši apstiprinoši, bet 6 šaubās par to. Šie 24 respondenti vēlāk papildina, ka viņi ir pilnībā izpratuši jautājumu un atbildējuši uzreiz, bez ilgas domāšanas. Paradoksāli šķiet tas, ka 4 no 6 respondentiem, kas šaubījās par savām sociālajām prasmēm, ir tās definējuši, bet tikai 12 respondenti no 24 ir mēģinājuši to darīt (sk. 26. zīmējumu).



26. zīmējums. Skolotāju sociālo prasmju diagnosticēšanas rezultāti (projekts “Kooperatīvā mācīšanās sadarbīgas skolas vides veidošanai”).

Treškārt, izvērtējot sociālo prasmju, zināšanu, attieksmju un sasniegumu nozīmi ikdienas darbā, anketas dalībnieki pirmo vietu viennozīmīgi piešķir

zināšanās, kam seko sasniegumi, attieksme un sociālās prasmes (sk. 27. zīmējumu). Tas gan nepārsteidz, ja ņem vērā anketā sniegtās sociālo prasmju definīcijas.

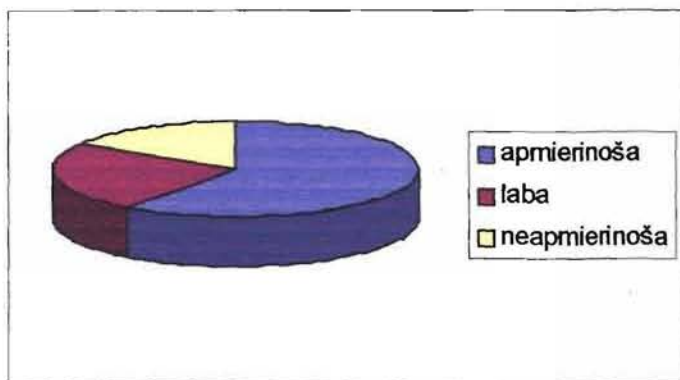


27. zīmējums. Prioritātes, ko izvirzījuši projekta “Kooperatīvā mācīšanās sadarbīgas skolas vides veidošanai” dalībnieki.

Ceturtkārt, respondentu anketās parādās vēl kāda tendence: vecāka gadagājuma skolotāji sociālās prasmes definē kā profesionāli pedagoģiskās prasmes, jaunākie – kā organizatoriskās prasmes, bet skolotāji ar 3 līdz 6 gadu darba pieredzi – kā komunikatīvās un saskarsmes prasmes. Savukārt, jautāti par profesionāli pedagoģisko, organizatorisko, komunikatīvo un saskarsmes prasmju izpratni, skolotāji neko konkrētu diemžēl nevar pateikt (vien piemērot nākamo sinonīmu šiem terminiem).

Var secināt, ka ir nepieciešams nopietns izglītošanas un izskaidrošanas darbs. Anketas rāda, ka atbildes tiek gudri un zinātniski formulētas, neizprotot sacītā jēgu.

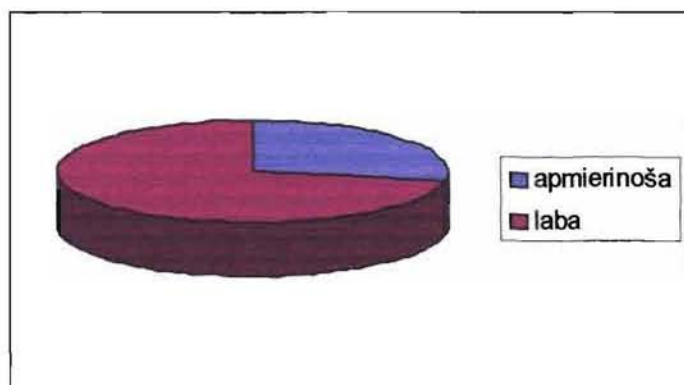
Skolēnu viedoklis noskaidrots skolas projektu nedēļā. Skolēnu veiktās aptaujas rezultāti liecina, ka sadarbības problēma skolās ir aktuāla. Tā domā 80% vecāku, 80% skolēnu un 75% aptaujāto skolotāju. 60% skolēnu uzskata, ka sadarbība viņu skolās ir apmierinoša, 24% to vērtē kā labu un 16% kā neapmierinošu (sk. 28. zīmējumu).



28. zīmējums. Sadarbības vērtējums: skolēnu viedoklis (projekts "Kooperatīvā mācīšanās sadarbīgas skolas vides veidošanai", skolas problēmu situācijas izvērtējums).

Toties skolotāji sadarbību skolā vērtē kā labu 72% un apmierinošu 28% (sk.

29. zīmējumu). Ne skolotāji, ne skolēni neuzskata, ka abu pušu sadarbība būtu ļoti laba.



29. zīmējums. Sadarbības vērtējums: skolotāju viedoklis (projekts "Kooperatīvā mācīšanās sadarbīgas skolas vides veidošanai", skolas vajadzību izvērtējums).

Skolēnu darba grupas strādāja kopā, vispirms individuāli uzrakstot savas domas, tad apspriežot tās darba grupās, pēc tam attiecīgās grupas koncepciju piedāvājot vizuāla izklāsta formā. Skolēni piedāvāja arī savus variantus situācijas uzlabošanai. SVID dati rāda, ka, pēc skolēnu domām, ir pieci vājas skolēnu un skolotāju savstarpējās sadarbības iemesli:

- 1) skolotāju neieinteresētība skolēnos un viņu viedokļos;
- 2) informācijas trūkums skolā;
- 3) skolotāju neatsaucība;
- 4) skolotāju neprofesionalitāte;
- 5) paaudžu problēmas.

Ir skaidrots arī sīkāk, kā katra no šīm iezīmēm, viņuprāt, izpaužas. Analizējot savākto informāciju, var izdalīt konkrētās sociālās prasmes, kuras būtu

pilnveidojamas, kā arī tās, kas palīdzētu pozitīvi atrisināt radušos situāciju (sk. 21. tabulu).

21. tabula. Skolēnu un skolotāju sadarbības veicināšanai nepieciešamas sociālās prasmes.

Problēma	Izpausmes veids	Skolotājiem nepieciešamās sociālās prasmes
1. Skolotājus neinteresē skolēnu viedoklis	skolotāji nodalās, atstumj skolēnus; vienaldzība pret skolēniem; skolotāji risina skolas problēmas bez skolēnu palīdzības; skolotāji neatzīst skolēnu pasākumus; kopīgu pasākumu trūkums; maz ārpusstundu laika savstarpēju kontaktu izveidei; ieinteresētības trūkums	katram piedalīties iesaistīt visus uzklausīt būt kopā
2. Informācijas trūkums	skolotāji maz informē skolēnus par skolā notiekošo; vecāki ir maz informēti par skolā notiekošo; skolēnu un skolotāju nesaskaņas, skolēni apsūkājās, skolotāji apsūkājās	atzīt citu cilvēku vērtību
3. Skolotāji nav atsaucīgi	nav pieņemts iet pie skolotāja pēc palīdzības; skolēnu vēlmju ignorēšana un nosodīšana	kritizēt idejas, nevis cilvēkus izprast
4. Neprofesionāli skolotāji	skolotāju kolektīvs nav saliedēts, strīdi starp skolotājiem; negodīgs skolēnu darba novērtējums, skolotāji baidās atzīt savu kļūdu, skolotāji daļa skolēnus pēc personīgajām simpātijām; tenkošana par skolēniem, problēmu neatzīšana, skolotāji nesaprot, ko skolēni grib	nepiekrīst neaizskarot risināt konfliktus

6. Paaudžu problēma	<p>vecmodīgi skolotāju uzskati: nespēj pieņemt skolēnu uzvedības stilu, skolotāji ar grūtībām izprot pārmaiņas, skaudība uz skolēniem;</p> <p>strīds starp skolotājiem un skolēniem: neuzticība skolotājiem, neciena skolotājus, bailes no skolotājiem, vardarbība,</p> <p>skolotāji izgāž savas dusmas, skolotāji ir varaskāri, pārākuma sajūta skolotājiem, skolotāji nav informēti par skolēnu vēlmēm;</p> <p>neuzticība skolēniem, skolēni tieši kavē stundu sākumu, skolēni nepievērš uzmanību mācībām, skolēni necenšas, skolēni apzināti neierodas uz stundām, zems apziņas līmenis skolēniem</p>	<p>pieņemt dažādību</p> <p>piecāties par veiksmi</p> <p>būt uzstājīgiem citiem pieņemamā veidā.</p> <p>kontrolēt sevi</p>
---------------------	--	---

Tātad skolotājiem ne vien nav attīstītas dzīves prasmes, bet nereti trūkst arī darba pamatprasmes, bez kurām nemaz nevar notikt normāls mācību darbs klasē. Vislielākās problēmas rada tieši tas, ka ir nepietiekami attīstītas uzvedības prasmes un varētu vēlēt arī cilvēku labāku attieksmi pret citiem.

Skolotāju, skolēnu un vecāku viedokļu un to pamatojumu analīze ļauj secināt:

- strīdi starp skolēniem un skolotājiem norisinās dažādu iemeslu dēļ: tā var būt skolēnu neuzticība skolotājiem, skolēni nepievērš uzmanību mācībām, apzināti neierodas uz stundām, neciena skolotājus, skolotāji izraisa bailes skolēnos utt.;

- sadarbību negatīvi ietekmē t.s. paaudžu problēma, ko izraisa skolotāju novecojušie dzīves uzskati, nespēja pieņemt skolēnu uzvedību un dzīves stilu, skolotājiem ir grūti pieņemt pārmaiņas dzīvē;
- viens no vājās sadarbības cēloņiem ir nepareiza ievirze ģimenē, jo nereti vecāki nav ieinteresēti savu bērnu mācībās, jāstopas arī ar skolēnu meliem un nolaidību;
- skolēni neveicina sadarbību, tādēļ, ka viņi nepilda savus pienākumus; neievēro skolotāju prasības; ir neapzinīgi; nav atsaucīgi situācijā, kad skolotājs vēlas sadarboties;
- savukārt skolotāji neveicina sadarbību, tādēļ, ka aprunā skolēnus; negodīgi novērtē skolēnus; daļa skolēnus pēc personīgajām simpātijām, resp., neizturas vienādi pret visiem; nesaprot, ko skolēni grib;
- skolotājus neinteresē skolēnu viedoklis, tādēļ viņi nepiedalās audzēkņu rīkotajos pasākumos, kā arī visas skolas problēmas risina bez skolēnu ieteikumiem, viņi norobežojas no skolēniem skolotāju istabā;
- sadarbību traucē skolēnu neapzinīgums;
- normāla informācijas apmaiņa nenotiek ne starp skolotājiem un skolēniem, ne vecākiem un skolotājiem;
- stundās izmantotās mācību metodes neveicina skolēnu interesi par mācībām, tas kavē labvēlīgu skolēnu un skolotāju attiecību veidošanos.

Līdz ar to, sākot realizēt konkrētā darbības pētījuma trešo projektu, ir jāņem vērā šādi fakti:

- 1) skolotāju kolektīvs ir draudzīgs, tomēr skolā attiecības ir saspīlētas, skolēnu un skolotāju sadarbība ir ļoti vāji izteikta. Aptauju rezultātā uzmināts, ka šādas sadarbības, resp., nespējas sadarboties cēloņi ir meklējami kā skolotājos, tā skolēnos, bet gandrīz visiem gadījumiem piemīt cēloņsakarības raksturs. Minētās problēmas rodas neattīstīto sociālo prasmju dēļ; tas rada arvien labvēlīgāku vidi konfliktiem. Nevienš cits šo situāciju nevar uzlabot un mainīt, kā tikai tas, kurš to izprātis un, mēģinot pats mainīties, ieviesīs jaunās attiecības eksistējošajā "kārtībā";
- 2) skolēnu anketas liecina par viņu vēlmēm redzēt demokrātiskā stila iezīmes sadarbībā – lai tiktu ievērotas skolēnu domas, lai saskarsmē visi būt līdzvērtīgi, lai uzticētos viņiem;

- 3) anketēšanas rezultāti uzskatāmi parādīja, ka skolotājiem nav īstas izpratnes par to, kas ir sociālās prasmes, līdz ar to ir grūti gaidīt kādas izmaiņas skolās un skolēnos;
- 4) skolotāji pārmaiņām nav gatavi ne teorētiski, ne praktiski, ne morāli, jo trūkst gan nepieciešamo iemaņu, gan motivācijas, lai mainītu gadiem ierasto darba stilu, kas noteica precīzu robežu starp skolēniem un skolotājiem;
- 5) labvēlīga skolēnu un skolotāju sadarbība varētu veidoties, ja skolotājiem būtu šādas sociālās prasmes:
 - katram piedalīties,
 - iesaistīt visus,
 - atzīt citu vērtību,
 - pieņemt dažādību,
 - izklāstīt savu viedokli, neaizskarot citus,
 - kritizēt idejas, nevis cilvēkus,
 - būt uzstājīgam citiem pieņemamā veidā.

Izvērtējot nepieciešamās sociālās prasmes pēc šo prasmju klasifikācijas tabulas (sk. 2. tabulu), ir redzams, ka skolotājiem visvairāk būtu jāpilnveido uzvedības prasmes, jo piecas no septiņām iepriekšminētajām prasmēm atbilst tieši šo prasmju grupai. Turklāt skolēniem nozīmīgas ir ne tikai attiecības ar skolotājiem klasē, bet arī ārpus stundām. Par to liecina tās četras visnepieciešamākās prasmes, kas ieteilpst skolotāja darba un sadzīves prasmju kategorijā. Minētie fakti vēlreiz apliecina – skolotāju sociālās prasmes būtu pilnveidojamas līdz pat to pārejai noturīgu personības īpašību kvalitātē.

Par šo sociālo prasmju klātbūtni dažādās situācijās liecina konkrētas pazīmes (sk. 22. tabulu).

22. tabula. Skolotājiem nepieciešamās sociālās prasmes un to demonstrēšanas pazīmes.

Sociālā prasme	Pazīmes, kas liecinātu par šo prasmi
Katram piedalīties	laiks savstarpējiem kontaktiem piedalīšanās kopīgos pasākumos
Iesaistīt visus	pietiekami daudz informācijas: skolēni un vecāki ir informēti par skolā notiekošo, skolotāji risina skolas problēmas ar skolēnu palīdzību
Atzīt citu vērtību	skolotāji ņem vērā skolēnu domas: skolotāji nenorobežojas,

Pieņemt dažādību	neatstumj skolēnus; skolotāji ir ieinteresēti skolēnu darbībā, skolotāji atzīst skolēnu pasākumus
Izklāstīt savu viedokli, neaizskarot citus	nepastāv paaudžu problēma: mūsdienīgi skolotāju uzskati, skolotāji pieņem skolēnu uzvedības stilu, skolotāji izprot dzīves pārmaiņas, skolotāji neapskauž skolēnus
Kritizēt idejas, nevis cilvēkus	skolotāji saprot skolēnu vēlmes un atzīst viņu problēmas; neapsaukājas
Būt uzstājīgam citiem pieņemamā veidā	skolotāji skolēnu kļūdas nepersonificē
	skolotāji nekāro iegūt varu, skolotāji nenosoda, bet saprot, nedraud skolēniem

Iegūtais prasmju saraksts liecina, ka skolotāji nepietiekami apguvuši darba pamatprasmes, kas aizkavē arī dzīves prasmju veidošanos. Līdz ar to profesionālās prasmes turpmākajā pētījumā ir uzskatītas par visnepieciešamākajām. Četru mēnešu tālākizglītības semināros īpaša vērība tika veltīta šo sociālo prasmju attīstībai un pilnveidei pēc iepriekš aprakstītās skolotāju sociālo prasmju pilnveides metodoloģijas. Tika izmantoti tādi paņēmieni kā *Zigzags*, *Stūri*, *Grafiti*, *Runāšana pie mikroфона*, *Žetoni runāšanai*, kā arī aktivitātes *Orientēšanās*, *Eiropas tirgus*, *Izpletņa spēles*, *Pasaules karte* un *Vērtību spēle*. Katra no aktivitātēm vispirms tika lietota kā sociālo prasmju diagnosticēšanas līdzeklis, kam sekoja šo prasmju attīstības darbs. Tad, kad skolotāji bija apguvuši attiecīgo sociālo prasmi, viņi pakāpeniski tika virzīti pilnveidot savas prasmes, izmantojot tās reālā saskarsmē.

Citiem vārdiem sakot, skolotāji strādāja kopā, lai iegūtu zināšanas par sociālajām normām, tradīcijām, vērtībām un savstarpējo sapratni. Savstarpējās sadarbības būtība tika izprasta, ņemot vērā personīgo pieredzi, idejas, vērtības un viedokļus.

Sociālo prasmju pilnveide darbības pētījuma trešajā projektā tika diagnosticēta visos tā posmos – semināros. Pirmajā seminārā pašvērtējums tika organizēts ar nepabeigto teikumu metodi. Semināra dalībnieki papildināja četrus teikumus (sk. 2. pielikuma izvērtējuma lapu Nr. 3):

1. *Šodien novitāte bija...*
2. *Es jutos...*

3. *Man nav skaidrs...*

4. *Es gribu pateikt...*

Līdzdalības darbības pētījumam informatīvi nozīmīgas ir dalībnieku pirmās divas atbildes. Ar pirmās atbildes palīdzību dalībnieki norādīja, kas, viņuprāt, ir semināra prioritāte. Lielākoties tika minēta metodes apguve, kas pirmajā reizē tā arī varētu būt. Pirmoreiz dzirdot par kooperatīvo mācīšanos, dalībnieki parasti vispirms uztver metodes teorētisko pusi un tikai tad sociālo aspektu. Tā arī šajā gadījumā no 30 semināra dalībniekiem tikai 8 norādīja uz metodes saistību ar sociālajām prasmēm. Otrā teikuma papildinājumi daudz labāk raksturoja dalībnieku izpratni par sociālajām prasmēm. Respondentu atbildes tika izvērtētas pēc sociālo prasmju diagnosticēšanas kritērijiem (sk. 3. tabulu).

23. tabula. Skolotāju sociālo prasmju līmeņi pēc 3. projekta 1. semināra apguves.

0 līmenis	1.līmenis	2.līmenis	3.līmenis
19 dalībnieki	4 dalībnieki	4 dalībnieki	3 dalībnieki

Situācija pēc 1. semināra ir ļoti līdzīga kā iepriekšējos projektos. Pateicoties apzināti virzītai sociālo prasmju attīstībai, šī semināra dalībnieki ir jutušies ļoti labi, bet pagaidām mācīšanās notikusi neapzinātā līmenī, jo dalībnieki analizējuši savas izjūtas tikai virspusēji, nemēģinot atrast tām dziļāku pamatojumu. Piemēram, komentārs: *“Atšķirībā no pagājušās nedēļas nogales [kursi par Blūma taksonomiju – I.O.] kursiem – labi!!! Visādā ziņā. Arī tāpēc, ka bija jauka atmosfēra,”* liecina par to, ka dalībnieki neanalizē savu rīcību. Ja šī komentāra autore nebūtu izmantojusi sociālās prasmes, psiholoģiskais noskaņojums semināra laikā nebūtu bijis tik pozitīvs. To pašu apliecina vēl cits izteikums: *“Ļoti patīkami bija strādāt šādā brīvā, nepiespiestā gaisotnē, reizē arī iepazīt pārējos. Urrā kooperatīvajām mācībām, lai arī daudzi skolotāji to nekādi nespēj vai negrib atļauties!”* Jebkuras pareizi noorganizētas kooperatīvās mācīšanās pamatā būs sociālas prasmes. Tikai pagaidām semināra dalībnieki to nespēj saskatīt.

Otrajā seminārā visa uzmanība tika pievērsta sociālo prasmju pilnveidei, īpaši akcentējot uzvedības prasmes (sk. 2. tabulu). Tas tika darīts, veicot simulācijas, modelējot dažādas situācijas un spēlējot lomu spēles. Seminārā piedalījās 27 skolotāji. Pēc tam dalībnieki izvērtēja seminārā gūto (sk. 2. pielikuma izvērtējuma lapu Nr. 4):

- 1) nosaucot aktivitātes, kurās piedalījušies vislabprātāk,
- 2) minot tos elementus, kurus uzskata par savā ikdienas darbā veiksmīgi izmantojamiem,
- 3) raksturojot savu ieguldījumu kopīgi paveiktajā,
- 4) atspoguļojot savas izjūtas,
- 5) izsakot savus komentārus par grupai raksturīgajām iezīmēm.

Analizējot semināra izvērtējumus, redzams:

- 1) tikai vienam no 27 dalībniekiem ir rezervēta attieksme pret piedalīšanos sociālo prasmju modelēšanā (*“Ja man ir labs garastāvoklis, es piedalos visur. Šodien man tāds bija.”*). Pārējie dalībnieki atzīmējuši savu sociālo prasmju attīstību. Septiņi vairāk akcentē runāšanas prasmju pilnveidi modelētās situācijās, bet viens – domāšanas prasmju izkopšanu;
- 2) 11 skolotāji no 27 atzīst, ka skolēnu runāšanas prasmju attīstību var veiksmīgi realizēt, izmantojot situāciju modelēšanu, bet uzvedības prasmju praktizēšana ir daudz sarežģītāks process. 21 skolotāja izteikumi liecina, ka viņi drīzāk ir gatavi izmantot izmēģināto kā interesantu aktivitāti stundās, nevis lietot to skolēnu sociālo prasmju pilnveidei. Tikai seši skolotāji ir pārliecināti, ka, šādi strādājot, ir iespējams attīstīt skolēnu sociālās prasmes. Tātad semināra dalībnieki vēl joprojām nepilnīgi izprot sociālo prasmju lomu, tādēļ īpaši jāveicina pārmaiņas viņu domāšanā. Tomēr minētā situācija apliecina arī zināmus panākumus skolotāju sociālo prasmju attīstībā, bet nenorāda uz to pāreju darba prasmēs.

24. tabula. Skolotāju sociālo prasmju līmeņi pēc 3. projekta 2. semināra apguves.

0 līmenis	1.līmenis	2.līmenis	3.līmenis
2 dalībnieki	13 dalībnieki	9 dalībnieki	3 dalībnieki

Kā tas redzams, salīdzinot ar 1. semināra mācību rezultātiem, situācija ir uzlabojusies. Dalībnieki apzinātāk sākuši izvērtēt savas sociālās prasmes, līdz ar to veidojas arī izpratne par katra indivīda ieguldījuma nozīmi veiksmīgā darbībā. Tas, cerams, palīdzēs skolotājiem saskatīt šo prasmju kā darba pamatprasmju vietu pedagoga ikdienā.

Ilustrācijai daži 2. sociālo prasmju apguves līmeņa dalībnieku izteikumi.

- *Aktīvi piedalījos grupu darbā kā vērotājs, zīmētājs, definētājs utt.*
- *Centos sadarboties ar kolēģiem, uzklaut citu viedokli, dalīties savās domās.*
- *Aktīva piedalīšanās visos pasākumos, mazliet piepalīdzot tiem, kam neveicās.*

- *Palīdzēju grupai gan rakstot, gan zīmējot, gan pārdodot, kā arī ar savu atbalstu, laipnību, labsirdību.*
- *Centos redzēt un dzirdēt savus biedrus pa labi un pa kreisi.*
- *Patīkami strādāt kolektīvā, tā ir kolosāla drošības sajūta.*
- *Prieks, gandarījums, ja grupai veicas, arī sapīkums (bet ne uz ilgu laiku) – ja neveicas.*
- *Ja skolēniem skolā valda pilnīga brīvība (gandrīz), tad te var izmēģināt, kā jūtas brīvs skolotājs.*

Daži 3. sociālo prasmju apguves līmeņa dalībnieku izteikumi.

- *Prast sadarboties ar pārējiem, just atbildību ne tikai par savu, bet arī grupas biedru rīcību.*
- *Esmu vajadzīga. Jūtos laimīga. Esmu apmierināta. Izjūta, ka viens var daudz, bet kopā – vēl dauci vairāk!*
- *Palīdzēju grupas biedriem, atbalstot tos, uzturot dzīvīguma un laipnības, līdzdarbošanās garu utt. Manuprāt, tas palīdzēja arī pārējiem justies vajadzīgiem, līdzvērtīgiem.*

Trešā un ceturrtā semināra laikā tika turpināts darbs dalībnieku sociālo prasmju pilnveidē, nostiprinot uzvedības prasmes un īpaši koncentrējoties uz runāšanas un domāšanas prasmju izkopšanu. Dati šajos semināros tika vākti ar triangulācijas metodi. Līdzīgi kā darbības pētījuma otrajā projektā, noskaidroti un analizēti trīs dažādu grupu viedokļi par skolotāju sociālo prasmju attīstību: semināra vadītāju teiktais (informācija no darba novērošanas lapām), novērotāju darbi, grupas domas (izvērtējuma lapās) un piezīmes, kā arī semināra dalībnieku pašvērtējums gan pēc trešā, gan ceturrtā semināra norises. Vērā ņemtas visas sociālās prasmes, kas praktizētas un izpaudās dalībnieku darbošanās laikā otrajā, trešajā un ceturrtajā seminārā, lielāka uzmanība pievērsta 2. vajadzību izvērtējumā konstatēto, nepietiekami pārvaldīto prasmju (sk. 22. tabulu) pilnveides rezultātiem.

Līdz ar to izvērtētas 25 dalībnieku sociālās prasmes (kopskaitā – 75; sk. 25. tabulu). Lai gan semināros piedalījās 30 cilvēki, datu ticamības dēļ analizēta tikai informācija par tiem skolotājiem, kas piedalījās visos četros semināros. Diagnosticētās sociālās prasmes izvērtētas punktu sistēmā no mīnus viena līdz četriem (sk. 4. tabulu).

25. tabula. Projekta “Kooperatīvā mācīšanās sadarbības skolas vides veidošanā” dalībnieku sociālo prasmju vērtējums.

Sociālās prasmes	Kooperācijas prasmes (skolotāja darba prasmes) vid.koef. 3,1	Sadarbības prasmes (skolotāja darba un sadzīves prasmes) vid.koef. 2,9	Personību attīstošās prasmes (sadzīves prasmes, augstāka līmeņa prasmes) vid.koef.2,6
Uzvedības prasmes: pašdisciplīna 2,8	4 piedalīties 4 klusi sadalīties grupās 4 kopīgi lietot vienu darba vietu 3 neapvainoties 3 sekot līdzī darbam, domai	3 neuzkrītoši pievērst uzmanību 2 būt uzstājīgam citiem pieņemamā veidā 3 kontrolēt sevi 3 uzklaustīt citus	2 rīkoties (teikt, darīt) atbilstoši situācijai 2 prast atklāt savas izjūtas atbilstoši situācijai
attieksme pret citiem 2,4	4 būt laipnam 3 vienoties, kurš prezentēs darba rezultātu 3 būt kopā 3 nepamest grupu 4 skatīties citam pret citu grupā 4 prast izmantot kopējo materiālu	2 kontrolēt dusmas 2 iedvesmot grupu 2 pieņemt citu viedokli 1 iesaistīt citus 2 uzmundrināt citus	2 pieļaut kompromisu 2 atklāt citu nezināmās īpašības un spējas 2 atzīt citu cilvēku vērtību
attieksme pret darbu 3,2	3 nenovirzīties no uzdevuma 2 ievērot darba izpildes laiku, tempu 3 sadalīt pienākumus 3 ievērot norādījumus 3 prast izmantot materiālus	4 ignorēt ārējos traucēkļus 4 priecāties par veiksmi 3 būt atbildīgam	3 pieņemt dažādību
Runāšanas prasmes: es 3,5	3 runāt klusā balsī 4 lietot “lūdzu, paldies”	3 izklāstīt savu viedokli, neaizskarot citus 3 atzīt savas un biedru kļūdas	4 ģenerēt idejas
citi 2,8	3 runāt pēc kārtas 3 uzslavēt 4 uzrunāt vārdā 3 iegūt jaunu informāciju no pārējiem grupas dalībniekiem	3 atbalstīt 3 pateikt kaut ko patīkamu 3 uzmundrināt 4 diskutēt 2 risināt konfliktus	2 mācēt oponēt 2 pārliecināt 3 panākt saskaņu, vienoties 2 nenoniecīnāt
darbs 2,8	3 lūgt palīdzību 3 aktīvi klausīties	3 vienoties par būtisko 2 saskaņot viedokļus	3 argumentēt 3 veicināt ideju rašanos
Domāšanas prasmes: es 2,9	3 pamatot atbildi	4 papildināt citu atbildes 4 izskaidrot ideju 3 koncentrēties	2 integrēt idejas
citi 2,7	2 lūgt pamatot viedokli	3 novērtēt situāciju	3 izprast apkārt notiekošo
darbs 2,8	4 uzdot jautājumus 3 rezumēt 3 pārfrāzēt 3 pilnveidot idejas	2 kritizēt idejas, nevis cilvēkus 3 uzdot izpratni padziļinošus jautājumus 3 izprast	2 pārbaudīt izpratni 3 noskaidrot būtību

Kā liecina dati, tad semināru laikā tika panākta kooperācijas jeb skolotāja darba pamatprasmju bieža demonstrēšana, par to liecina koeficients 3,1 (maksimāli iespējamais – 4), arī sadarbības prasmes (2,9) un personību attīstošās prasmes (2,6) pilnveidotas – tās bieži tika izmatotas praksē. Salīdzinot ar pētījuma 1., 2. cikla

projektos iesaistīto skolu komandām, šoreiz sasniegti daudz labāki rādītāji, jo iepriekš galvenokārt izdevās attīstīt tikai skolotāju darba pamatprasmes, bet personību attīstošajām prasmēm gandrīz netika pievērsta uzmanība.

26. tabula. Projekta “Kooperatīvā mācīšanās sadarbības skolas vides veidošanā” dalībnieku sociālo prasmju vērtējuma vidējie koeficienti (katrā prasmju grupā).

Sociālās prasmes	Kooperācijas prasmes (skolotāja darba prasmes)	Sadarbības prasmes (skolotāja darba un sadzīves prasmes)	Personību attīstošās prasmes (sadzīves prasmes, augstāka līmeņa prasmes)
Uzvedības prasmes: pašdisciplīna	3,6	2,75	2
attieksme pret citiem	3,5	1,8	2
attieksme pret darbu	2,8	3,7	3
Runāšanas prasmes: es	3,5	3	4
citi	3,25	3	2,25
darbs	3	2,5	3
Domāšanas prasmes: es	3	3,7	2
citi	2	3	3
darbs	3,25	2,7	2,5

Prasmju grupās pēc pašizpaušmes veida augstākais vidējais koeficients (3,0) bija runāšanas prasmēm, arī uzvedības (2,8) un domāšanas prasmes (2,8) bija izkoptas labā līmenī. Savukārt prasmju grupās pēc to izpaušmes noteiktā attieksmju sfērā visaugstāko koeficientu ieguvušas prasmes, ar kuru palīdzību indivīds var veiksmīgi pašrealizēties – 3,1; realizēt sevi darbā – 2,93; viszemākie rādītāji ir to prasmju apgūvē, kas izmantojamas, veidojot attiecības ar citiem – koeficients 2,6 (sk. 27. tabulu).

27. tabula. Projekta “Kooperatīvā mācīšanās sadarbības skolas vides veidošanā” dalībnieku sociālo prasmju pēc to pašizpaušmes veida un izmantojuma dažādās attieksmju sfērās attīstības koeficienti.

Sociālās prasmes				
Pašizpaušmes veids		uzvedība	valoda	domāšana
Attieksmju sfēra		2,8	3,0	2,8
Es	3,1	2,8	3,5	2,9
Citi	2,6	2,4	2,8	2,7
Darbs	2,93	3,2	2,8	2,8

Saīdzinot 3., 4. seminārā sasniegto (sk. 27. tabulu) ar 2. cikla projekta “Skolu un augstskolu sadarbības modeli” rezultātiem (sk. 17. tabulu), uzlabojumi ir vērā ņemami, tomēr, piemēram, skolotāju darbā izmantojamo prasmju apguves koeficients nav mainījies (2,93). Turklāt trīs rādītāji, resp., koeficienti ir zemāki nekā iepriekš (prasmju grupās: uzvedība un citi, valoda un darbs, domāšana un darbs). Visticamāk, ka augstākā līmeņa sociālās prasmes tika apgūtas, bet nepietika laika to praktizēšanai un demonstrēšanai. Jāatzīmē domāšanas prasmju koeficientu ievērojama paaugstināšanās, īpaši izmaiņas domāšanā, veidojot attiecības ar citiem, kas varētu garantēt labāku skolotāju un skolēnu sadarbību nākotnē.

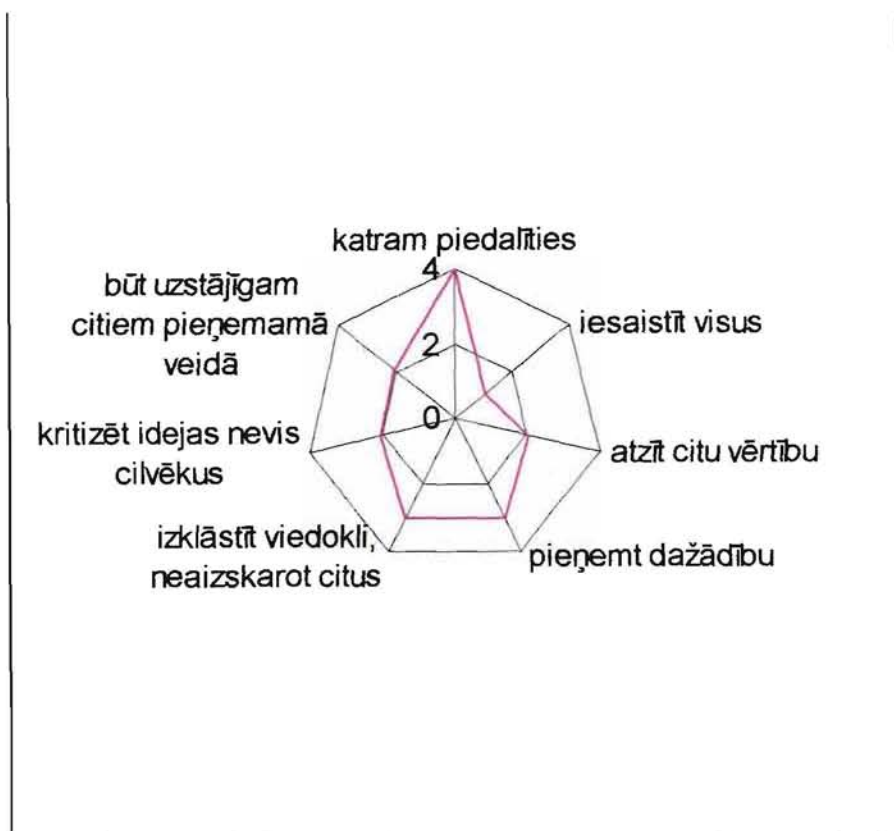
28. tabula. Skolotāju sociālo prasmju attīstības koeficientu korelācija nr. 1.

Sociālās prasmes			
Pašizpaušmes veids	uzvedība	valoda	domāšana
Attieksmju sfēra	+0,17	+0,4	+0,6
Es +0,7	+0,2	+0,9	+0,9
Citi +0,5	-0,1	+0,6	+1,1
Darbs = 0	+0,4	-0,2	-0,2

Summējot līdzdalības darbības pētījuma 3. cikla 3., 4. seminārā iegūtos datus, tika izvērtēts 25 dalībnieku sociālo prasmju apguves līmenis punktu sistēmā no mīnus viena līdz četriem (sk. 4. tabulu).

Skolotājiem sākotnēji pilnveidojamo prasmju koeficienti bija šādi (sk. 30. zīmējumu):

- sociālo prasmi **katram piedalīties** skolotāji modelētajās situācijās bija demonstrējuši gandrīz vienmēr (koeficients 4), tomēr ir priekšlaicīgi prognozēt, vai skolas ikdienā viņi būs tikpat aktīvi. Skolēni vēlas, lai skolotāji piedalītos viņu rīkotajos pasākumos, taču skolotājiem vēl jāatrod motivācija tajos iesaistīties, vai arī ir jābūt skolas politikai, kas to reglamentētu;
- sociālā prasme **iesaistīt visus** diemžēl kopsummā tika uzrādīta reti (koeficients 1). Te parādās it kā pretruna starp sociālo prasmi **katram piedalīties** un sociālo prasmi **iesaistīt visus**. Lai arī skolotāji ļoti aktīvi piedalījās semināru darbā, viņi maz uzmanības veltīja saviem kolēģiem. Vairāk tika domāts par to, kā pašam izcelties uz pārējo fona, mazāk – kā varētu to ļaut darīt citam. Šīs sociālās prasmes trūkums traucē skolotājiem deleģēt atbildību un uzticēties gan kolēģiem, gan skolēniem. Nereti pedagogi ir pārstrādājušies un pārguruši, jo visus pienākumus cenšas izpildīt paši;



30. zīmējums. Skolotāju sociālo prasmju apguves līmeņi (punktu sistēmā).

- sociālā prasme **atzīt citu vērtību** tika demonstrēta reizēm (koeficients 2). Savā ziņā šī prasme sasauca ar nupat aplūkoto (*iesaistīt visus*). *Atzīt citu vērtību* – tā ir augstāka līmeņa prasme nekā iepriekšminētā. Paradoksāli, bet kopsummā prasme *atzīt citu vērtību* ir novērtēta augstāk nekā tās, kas uzskatāmas par zemākas pakāpes prasmēm. Acīmredzot kolēģu viedoklis tomēr tiek uzklauts, līdz ar to tiek atzīta viņu vērtība, bet tajā pašā laikā ir grūti paredzēt, kā būs ar skolēnu uzskatiem – vai skolotājiem izdosies ieklausīties arī viņu teiktajā;
- sociālā prasme **pieņemt dažādību** novērtēta ar koeficientu 3, tā ir bieži uzrādīta. Arī ar šīs prasmes izmantojumu varētu rasties problēmas, skolotājiem nonākot reālos apstākļos, jo attiecīgās situācijas modelēšanas brīdī skolotāji atradās pedagogu, tātad kolēģu, kolektīvā;
- sociālā prasme **izklāstīt savu viedokli, neaizskarot citus** ir bieži uzrādīta (koeficients 3). Paredzams, ka ar šīs prasmes lietošanu ikdienā nevarētu būt īpašu problēmu;
- sociālā prasme **kritizēt idejas, nevis cilvēkus** (koeficients 2) tika demonstrēta reizēm, un to nebija viegli apgūt, jo skolotājiem ir tendence personificēt, kā arī uztvert savu ideju kritiku ļoti personīgi;
- sociālā prasme **būt uzstājīgam citiem pieņemamā veidā** (koeficients 2) tika novērota reizēm. Galvenais iemesls tam – skolotāji nemaz negribēja būt uzstājīgi sadarbībā ar saviem kolēģiem. Situācija varētu mainīties attiecībās ar skolēniem.

Papildus tika izvērtēts 25 skolotāju personīgais ieguvums sociālo prasmju pilnveidei veltīto semināru laikā.

1. 4 no 25 skolotājiem atzina, ka viņu attiecības ar cilvēkiem nav mainījušās. Šo skolotāju darba stāžs un mācību priekšmets bija: 15 (mācību priekšmets nav minēts), 16 (latviešu valoda), 26 (ķīmija) un 27 (sākumskola).
2. 3 skolotāji atzina tikai nelielas izmaiņas (7 gadi, sākumskola; 19 gadi, vēsture; 21 sports): *“Nedomāju, ka pārāk būtiski, bet varbūt to pats nemaz tā nemani, tur vajadzētu vērtēt citiem”*; *“Es vienmēr esmu cienījusi cilvēkus, tāpēc globālu izmaiņu manās attiecībās ar cilvēkiem nebija”* u.tml.
3. 6 skolotāju izteikumi liecina par sociālo prasmju apguves 2. pakāpi (sk. 1. tabulu); proti, viņi tās mācēja lietot apzinātas kompetences līmenī.
4. 12 skolotāju izteikumi norāda uz pārmaiņām domāšanā.
 - *“Mūsdienās skolā ir jāmācās ne tikai bērniem, bet arī skolotājam. No tā iegūsi pats, kā arī bērniem būs vēlme mācīties.”* (16, sākumskola.)
 - *“Jā, šķiet, ka gadu kļūst vairāk un ka mēs esam arvien nerātņāki skolēni. Šie kursi rosināja saskatīt sevī tās īpašības, kuras ir apslēptas gan mūsos, gan skolēnos.”* (3, latviešu valoda.)
 - *“Esmu uzzinājusi šo to jaunu par sevi; ja tā var teikt, ieraudzīju sevi it kā no malas saskarsmē ar citiem.”* (3, angļu valoda.)
 - *“Tīri psiholoģiski ir vairāk sapratnes par to, kāpēc otrs tā uzvedas, saka, domā.”* (4, vēsture.)
 - *“Pilnveidojās saskarsme ar kolēģiem. Vairāk pārdomāt vajag tās kļūdas, ko pieļaujam.”* (10, bioloģija.)
 - *“Darbojoties kolektīvā, arvien vairāk iepazīsties ar cilvēkiem (kolēģiem), saproti, ka bez citu atbalsta un padoma īsti iztikt arī nevari.”* (11, latviešu valoda.)
 - *“Darbojoties grupā, esi ieguvējs, jo katrs cilvēks ienes savu, sevis izauklētu domu, ideju, un tu pats gribot negribot radošāk uztver visu notiekošo.”* (13, latviešu valoda.)
 - *“Jā, labāk izpratu katru kā personību, sapratu – cik cilvēku, tik viedokļu.”* (15, bioloģija.)

- *“Es saprotu, ka katrs cilvēks ir citādāks un man viņš jāpieņem tāds, kāds viņš ir, nevis jāpārveido par tādu, kādu es gribētu viņu redzēt.”* (28, fizika.)
- *“Patīkami strādāt kopā ar domu biedriem, saskatīt tās izmaiņas, kas ienāk skolā.”* (26, vēsture.)

Nozīmīgs komentārs minēts kādā no izvērtējumiem: *“Iegūtās atziņas jau esmu izmēģinājusi savā darbā, un pats būtiskākais, ka kooperatīvo mācību metodi ir apguvusi lielākā daļa skolotāju, tas dod iespēju viņiem strādāt klasēs ar šo metodi un rada skolā labvēlīgu vidi.”* (26, vēsture.)

Lai gan semināru norises laiks nebija visai piemērots, jo sakrita ar mācību gada nobeigumu, ievērojama daļa semināru dalībnieku (18 no 25 cilvēkiem) paspēja izmēģināt jaunus darba paņēmienus. Priecēja tas, ka visi saskatīja sociālo prasmju attīstības iespējas darbā ar skolēniem. Skolotāji plānoja, vadīja un analizēja savas un kolēģu mācību stundas un nodarbības. Visaugstāk tika vērtēta pašu darbošanās saprotošu un labestīgu kolēģu grupā, jo, kā viena no ģimnāzijas skolotājām atzina *“ikdienā atliek maz laika sadarbībai ar saviem kolēģiem”*.

Jāatzīst, ka skolotāji bieži nespēj saprast sevi – viņi nepazīst sevi. To pierāda anketu analīze, kur no 25 kursu apmeklētājiem 12% uzskata, ka, sevi pilnveidojotursos, viņi iegūst tikai jaunas zināšanas, bet citu personīgu ieguvumu nav. Respektīvi, netiek saskatītas pārmaiņas pašu personībā un prasmēs. 16% pat uzskata, ka iepazīšanās ar šo mācību metodi nekādi neizmainīs viņu attiecības ar kolēģiem, kaut gan, izvērtējot kursu efektivitāti, 84% atzīmē, ka tas ir ieguldījums savstarpējās attiecībās ar kolēģiem. Šī situācija liecina par sevis nepazīšanu vai arī nenopietnu pieeju, izvērtējot semināru darbību.

Skolotāji nespēj pārorientēties, izprast, ka tālākizglītība ir ne vien zināšanu papildināšana priekšmetā un jaunu ieteikumu pierakstīšana gatavu recepšu veidā, bet arī kvalitatīvas izmaiņas personībā, prasmēs un jaunu metožu apguvē.

Visvairāk uztrauc fakts, ka liela daļa skolotāju (49%), arī apguvuši sociālās prasmes, vēl neizprot pārmaiņu nepieciešamību, bet par galveno uzdevumu, dažreiz arī vienīgo, uzskata iemācīt skolēniem noteiktu zināšanu daudzumu.

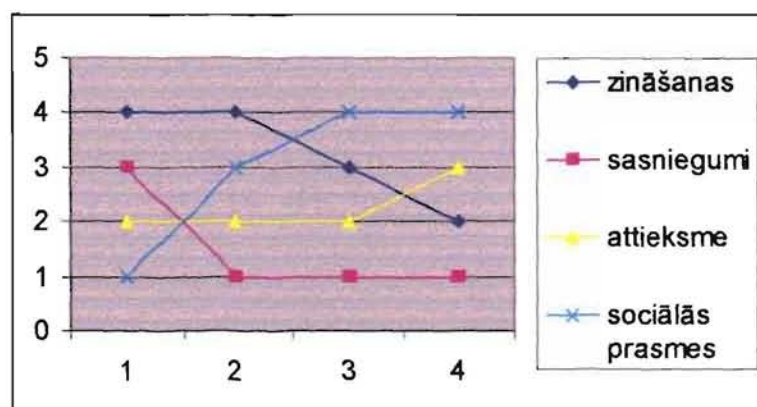
Pēc skolotāju domām, sadarbības metodes skolā tiek ieviestas gausi, jo apgūstamās mācību vielas apjoms ir plašs un skolotāji ir pārāk noslogoti. Turklāt, ja būtu lielāka izpratne par šo metožu dažādību un to izmantojuma iespējām, tās tiktu lietotas biežāk. Ir iznākušas vairākas grāmatas par interaktīvajām mācību metodēm,

ir publikācijas presē, taču, runājot ar skolotājiem, ir jūtams informācijas trūkums. Te jāatzīmē, ka, tikai izlasot, vēl nerodas pilnīgs priekšstats par attiecīgo jautājumu. Optimāli būtu, ja visi varētu apmeklēt mācību kursus un tad lemtu – pieņemt vai nepieņemt jauno metodi, citādi iznāk, ka skolotāji neatzīst to vai citu ideju nezināšanas dēļ.

Izvērtējot sociālo prasmju, zināšanu, attieksmes un sasniegumu nozīmi ikdienas darbā, projekta semināru laikā ir mainījušās dalībnieku prioritātes (sk. 29. tabulu un 31. zīmējumu).

29. tabula. Sociālo prasmju, zināšanu, attieksmes un sasniegumu izvērtējums pēc to nozīmīguma.

Vieta	1. seminārs	2. seminārs	3. seminārs	4. seminārs
1.	zināšanas	zināšanas	sociālās prasmes	sociālās prasmes
2.	sasniegumi	sociālās prasmes	zināšanas	attieksme
3.	attieksme	attieksme	attieksme	zināšanas
4.	sociālās prasmes	sasniegumi	sasniegumi	sasniegumi



31. zīmējums. Sociālo prasmju, zināšanu, attieksmes un sasniegumu grupēšana pēc to nozīmīguma (projekta "Kooperatīvā mācīšanās sadarbigas skolas vides veidošanai" dalībnieku viedoklis).

Pētot anketu datus, atklājas vairākas būtiskas tendences:

- 1) tās prasmes, kas saistītas ar skolēnu komunikatīvo spēju attīstību, šķiet būtiskas respondentiem, kuri
 - paši ir gados jauni un kuru darba stāžs pedagogijā ir mazāks par 20 gadiem,
 - cenšas regulāri apmeklēt kursus, apgūt jaunās tendences skolu darbā, mācās maģistrantūrā,

- pārsvarā ir humanitāra cikla mācību priekšmetu skolotāji;
 - 2) savukārt labas zināšanas mācību priekšmetos par ļoti būtiskām uzskata:
- pedagogi ar lielu darba stāžu (30 gadi un vairāk);
- pārsvarā eksakto mācību priekšmetu skolotāji.

Zīmīgi, ka visnebūtiskākās šai skolotāju grupai šķiet sadarbošanās prasmes. Iespējams, ka viņiem ir arī bijusi mazāka saskarsme ar interaktīvajām mācību metodēm, jo, piemēram, humanitāro mācību priekšmetu apguves metodika ir vairāk vērsta uz valodu un sazināšanos, respektīvi, sociālo prasmju lietošanu.

4.2.4. Skolotāju sociālo prasmju pilnveide: 4. cikls

Darbības pētījuma 4. cikla struktūra redzama 30. tabulā.

30. tabula. Skolotāju sociālo prasmju pilnveides 4. cikls.

Solis	Pētījuma instruments	Laiks	Dalībnieku skaits	Datu vākšanas mērinstrumenti
7. solis	Vajadzību izvērtējums Nr.3.	11.00.	1 novērotājs 25 skolotāji 6 vecāki 115 skolēni 5 kolēģi	25 skolotāju anketas 115 skolēnu anketas 11 intervijas ar vecākiem un skolotājiem 1 novērošanas lapa
7. solis	Projekts “Sociālo prasmju nostiprināšana sadarbīgā skolas vidē”: 1. un 2. seminārs	01.01. 03.01.	25 skolotāji	25 x 2 pašvērtējumi 20 stundu novērošanas protokoli 4 grupu novērotāju lapas 2 semināru vadītājas novērošanas lapas 6 videofilmas 25 pieredzes analīzes darbi

Trešo reizi situācija skolā sociālo prasmju aspektā tika izvērtēta pēc pārveidojošās darbības, kas tika veikta 3. ciklā, īstenojot projektu “Kooperatīvā mācīšanās sadarbīgas skolas vides veidošanai”. Tas notika piecus mēnešus pēc projekta pēdējā semināra norises skolā, kuras skolotāji bija piedalījušies iepriekšminētajā projektā. Vajadzību izvērtēšanas mērinstrumenti bija: anketa skolēniem par mācīšanos un skolotājiem – par mācību darba organizācijas formām (sk. 1. pielikumu anketu Nr. 5 un Nr. 6), intervijas ar skolotājiem un vecākiem un viena novērošanas lapa par mācību vidi.

Anketēšanā tika iesaistīti 125 skolēni, respektīvi, katrs skolotājs lūdza pieciem savas klases skolēniem aizpildīt anketu. Audzēkņiem tika atgādināts, ka, atbildot uz jautājumiem, jāņem vērā vispārējā situācija, nevis konkrētais skolotājs, kas iedevis anketu. Skolēnus atlasīja pēc saraksta žurnālā: pirmo, pēdējo, vidējo, kā arī iesaistīja divus brīvprātīgos. Nepāra skaitļa gadījumā skolotājs pats varēja

izvēlēties vienu skolēnu no diviem. Anketas aizpildīšana aizņēma ne vairāk kā 10 minūtes. Skolēni atbildēja uz trim jautājumiem: **“Kā tu parasti mācies klasē?”**, **“Kā tev vislabāk patīk uzzināt jauno vielu?”** un **“Kādas izmaiņas tu esi pamanījis skolas dzīvē pēdējā laikā?”**. Pirmajiem diviem jautājumiem tika doti atbilžu varianti, kurus pirmajā jautājumā skolēni izvērtēja pēc minētās darbības biežuma principa: bieži, reti un nekad, bet otrajā – cik lielā mērā patīk tā vai cita darba forma: ļoti patīk, patīk, ne visai patīk, nepatīk. Datu apstrādē tika izmantotas 115 anketas, 10 anketas datu trūkuma dēļ netika analizētas.

31. tabula. Skolēnu atbildes uz jautājumu "Kā tu parasti mācies klasē?"

Stundas laikā	Bieži	Reti	Nekad
skolotāja māca visus	86	26	3
es mācos viens(-a) pats(-i)	76	24	15
es mācos kopā ar sola biedru	40	53	25
mēs mācāmies mazā grupās (3–5cilvēki)	34	65	16

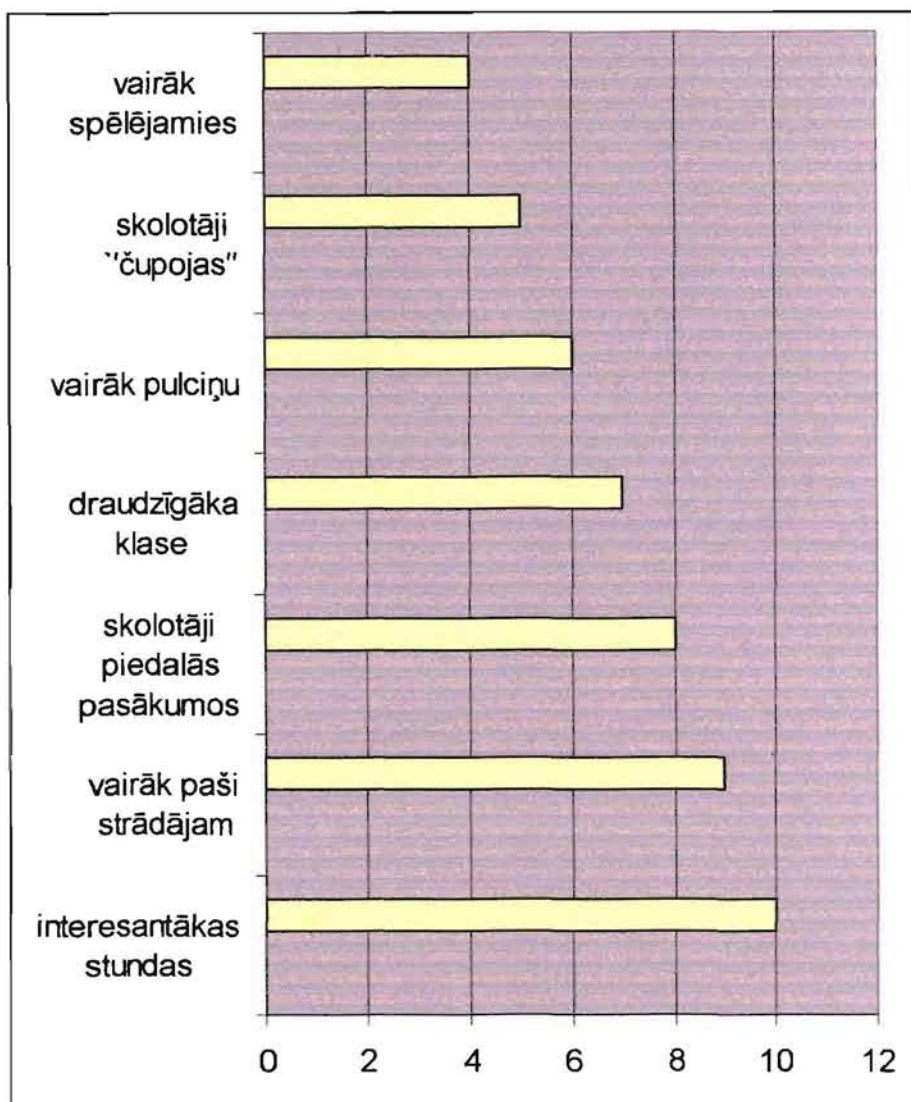
Skolēnu atbildes uz šo jautājumu ļāva izdarīt secinājumus par mācību procesa organizāciju skolā un sociālo prasmju vietu tajā (sk. 31. tabulu). Pārsvārā dominē skolotāja frontālais darbs un skolēnu individuālais darbs. Tas nozīmē, ka skolēni tiek vairāk orientēti uz zināšanu apguvi gatavā veidā, ņemot vērā skolotāja sniegumu, bet skolēnu sociālās prasmes tiek praktizētas reti, jo pāru un grupu darbs netiek izmantots visai bieži. Izvēlēto metožu prioritāte ietekmē arī veidu, kādā skolēniem labāk patīk apgūt zināšanas. Izveidojas apburtais loks – skolēni, kuru mācību process tiek organizēts vienā veidā gadiem ilgi, pierod pie šī mācību organizācijas veida un negrib to mainīt (sk. 32. tabulu).

Atbildes liecina, ka skolā valda sistēma, kurā skolotāji ir zināšanu sniedzēji, kas cenšas skolēnus apbruņot ar konkrētu zināšanu kopumu katrā mācību priekšmetā.

32. tabula. Skolēnu atbildes uz jautājumu “Kā tev vislabāk patīk apgūt jauno mācību vielu?”

Jauno mācību vielu patīk apgūt,	Ļoti patīk	Patīk	Nevisai patīk	Nepatīk
ja skolotāja izstāsta to	44	54	17	0
strādājot 3-5 cilvēku grupās	27	49	28	11
strādājot divatā	19	60	23	13
strādājot individuāli	29	43	24	19

Savukārt atbildes uz trešo jautājumu par pamanītajām izmaiņām skolas dzīvē, liecina, ka trešajam projektam ir bijusi jūtama nozīme.



Lai gan, piemēram, darbs grupās nav minēta kā visbiežāk izmantotā mācību darba organizācijas forma, salīdzinot ar frontālo darbu, tomēr atbildes uz trešo jautājumu norāda uz jauno mācību paņēmieni lomu skolā notikušajās izmaiņās (sk. 32. zīmējumu).

32. zīmējums. Skolēnu atbildes uz jautājumu "Kādas izmaiņas tu esi pamanījis skolas dzīvē pēdējā laikā?"

Analizējot skolotāju anketu atbildes (sk. 33. tabulu), atklājas šāda aina:

33. tabula. Skolā izmantotās mācību darba organizācijas metodes un darba formas (skolotāju atbildes).

Darbā izmantoja:	Ļoti bieži	Bieži	Reizēm	Reti	Nekad
frontālo darbu	12	5	6	2	0
grupu darbu	5	10	7	2	1
kooperatīvo mācīšanos	8	9	8	0	0
pāru darbu	7	11	1	4	2
individuālo darbu	4	8	10	1	2

Lai gan skolotāji pamazām sāk izmantot jaunās mācību metodes, tomēr drošāk viņi jūtas, lietojot vecās un labi zināmās metodes un darba formas. Skolotāji vairāk orientējas uz mācību satura jautājumiem, nevis metožu, paņēmieni un to izmantošanas prasmju apguvi, viņi vēl nav gatavi lietot tās savā praksē.

34. tabula. Skolotāju domas par skolēniem.

Mani apmierina skolēnu	Jā	Vairāk jā nekā nē	Vairāk nē nekā jā	Nē	Nezinu
zināšanu kvalitāte	2	5	14	4	0
attieksme pret mācību procesu	0	6	17	2	0
attieksme pret skolotāju	8	6	6	5	0
attiecības vienam ar otru	5	7	8	2	3

Sarunās ar vecākiem un kolēģiem apstiprinājās skolēnu sniegto atbilžu uz anketas trešo jautājumu objektivitāte. Par to liecina kolēģu izteikumi:

- “skolotāji vairāk kontaktējas viens ar otru”;
- “mums tagad ir izveidots metodiskais kabinets, kur kolēģi labprāt nes savus materiālus un dalās ar informāciju, kas ir gūta citos projektos”;
- “agrāk katrs dzēra kafiju savā klasē, tagad mēs pulcējamies skolotāju istabā”;
- “skolēni mūs vairāk aicina piedalīties savos pasākumos”;
- “kādreiz bija problēmas izdomāt, ko darīt klases audzināšanas stundās, tagad ideju ir vairāk, nekā var paspēt izmēģināt”.

Vecāki:

- “mani bērni mājās vairāk runā par skolu”;

- *“kaut kā tas mācību process laikam ir mainījies, jo tagad mēs varam palīdzēt ar praktiskajām zināšanām”;*
- *“domāju, ka skolotāji sāk vieglāk “laist cauri” mūsu bērnus, nav vairāk tās stingrības. No vienas puses, jau nav slikti, bērnam nav tik ļoti bail no skolotāja, bet, no otras puses, ko viņš darīs tālāk?”;*
- *“notiek vairāk klases pasākumu, visi kopā kaut kur dodas”.*

Savukārt novērošanas lapās sniegtā informācija apstiprināja no skolēnu un skolotāju anketām iegūtos datus par mācību metožu prioritāšu izmaiņām. Tikai 20 % klašu bija iekārtotas piemēroti darbam nelielās grupās, savukārt telpas, kur notiek ārpusstundu pulciņu nodarbības, visas bija iekārtotas atbilstoši grupu darba prasībām.

Ņemot vērā iepriekšējā – otrajā vajadzību izvērtējumā konstatētās nepietiekami attīstītās skolotāju sociālās prasmes, tika veidots 4. projekta **“Sociālo prasmju nostiprināšana sadarbīgā skolas vidē”** 1. un 2. semināra saturs. Tāpat kā iepriekšējos semināros darbs tika organizēts praktisko nodarbību veidā, tika vadītas stundas un notika video sesijas, bet šoreiz – izmantojot pārveidojošo mācīšanos, kuras gaitā skolotāji paši ir atbildīgi par mācību efektivitāti. Iepriekšējos semināros prioritāte tika dota praktiskajām nodarbībām, šajos – skolotāji vairāk strādāja, plānojot savu darbību un modelējot situācijas dažādu prasmju pilnveidei. Tika identificētas kopīgās problēmas, izvirzīti mērķi, izstrādāti vairāki varianti savu sociālo prasmju pilnveidei un nopietni domāts par šo prasmju lietojumu ikdienā. Plānošanai sekoja situāciju izspēlēšana, filmēšana un analīze. Dati tika iegūti no pašizvērtējumiem, stundu analīzes protokoliem, grupu novērotāju lapām, semināru vadītājas novērošanas lapām, videofilmu materiāla un pieredzes analīzes darbiem. Rezultāti atspoguļoti 35. tabulā.

35. tabula. Projekta "Sociālo prasmju nostiprināšana sadarbīgā skolas vidē" dalībnieku sociālo prasmju vērtējums.

Sociālās prasmes	Kooperācijas prasmes (skolotāja darba prasmes; 3,8)	Sadarbības prasmes (skolotāja darba un sadzīves prasmes; 3,3)	Personību attīstošās prasmes (sadzīves prasmes augstāka līmeņa prasmes; 2,9)
Uzvedības prasmes: pašdisciplīna 3,5	4 piedalīties 4 klusi sadalīties grupās 4 kopīgi lietot vienu darba vietu 4 neapvainoties 4 sekot līdzi darbam, domai	3 neuzkrītoši pievērst uzmanību 3 būt uzstājīgam citiem pieņemamā veidā 3 kontrolēt sevi 4 uz klausīt citus	3 rīkoties (teikt, darīt) atbilstoši situācijai 3 prast atklāt savas izjūtas atbilstoši situācijai
attieksme pret citiem 3,35	4 būt laipnam 4 vienoties, kurš prezentēs darba rezultātu 4 būt kopā 4 nepamest grupu 4 skatīties citam uz citu grupā 4 prast izmantot kopējo materiālu	3 kontrolēt dusmas 3 iedvesmot grupu 3 pieņemt citu viedokli 3 iesaistīt citus 3 uzmundrināt citus	3 pieļaut kompromisu 2 atklāt citu nezināmās īpašības un spējas 3 atzīt citu cilvēku vērtību
attieksme pret darbu 3,9	4 nenovirzīties no uzdevuma 4 ievērot darba izpildes laiku, tempu 4 sadalīt pienākumus 4 ievērot norādījumus 4 prast izmantot materiālus	4 ignorēt ārējos traucēkļus 4 priecāties par veiksmi 3 būt atbildīgam	4 pieņemt dažādību
Runāšanas prasmes: es 3,6	3 runāt klusā balsī 4 lietot "lūdzu, paldies"	4 izklāstīt savu viedokli, neaizskarot citus 3 atzīt savas un biedru kļūdas	4 ģenerēt idejas
citi 3,3	4 runāt pēc kārtas 4 uzslavēt 4 uzrunāt vārdā 3 iegūt jaunu informāciju no pārējiem grupas dalībniekiem	4 atbalstīt 4 pateikt kaut ko patīkamu 4 uzmundrināt 4 diskutēt 2 risināt konfliktus	2 mācēt oponent 2 pārliecināt 3 panākt saskaņu, vienoties 3 nenoniecīnāt
darbs 3	3 lūgt palīdzību 3 aktīvi klausīties	3 vienoties par būtisko 3 saskaņot viedokļus	3 argumentēt 3 veicināt ideju rašanos
Domāšanas prasmes: es 3,4	4 pamatot atbildi	4 papildināt citu atbildes 4 izskaidrot ideju 3 koncentrēties	2 integrēt idejas
citi 3	3 lūgt pamatot viedokli	3 novērtēt situāciju	3 izprast apkārt notiekošo
darbs 3,3	4 uzdot jautājumus 4 rezumēt 4 pārfrāzēt 3 pilnveidot idejas	3 kritizēt idejas, nevis cilvēkus 3 uzdot izpratni padziļinošus jautājumus 3 izprast	3 pārbaudīt izpratni 3 noskaidrot būtību

* Sociālo prasmju diagnosticēšanas kritērijus sk. 4. tabulā.

Kā liecina iegūtie dati, semināru laikā kooperācijas jeb skolotāja darba pamatprasmes tika demonstrētas bieži, par to liecina koeficients 3,8 no maksimāli iespējamā 4. Arī sadarbības prasmes (3,3) un personību attīstošās prasmes (2,9) tika pilnveidotas un rezultātā bieži izmantotas. Salīdzinot ar iepriekšējo projektu (sk. 27. tabulu), sasniegti labāki rādītāji.

Prasmju grupās pēc to pašizpaušmes veida iepriekšējā projektā augstākais vidējais koeficients bija valodas prasmēm, šajā projektā – uzvedības prasmēm (3,6). Savukārt pēc prasmju izpaušmes noteiktā attieksmju sfērā, tāpat kā iepriekšējā projektā, visaugstākais koeficients ir prasmēm, kas palīdz pilnveidot, izprast sevi – 3,5; prasmes, kas palīdz realizēt sevi darbā – 3,4, bet prasmju, kas veicina saskarsmi ar citiem, koeficients – 3,2 (sk. 36. tabulu).

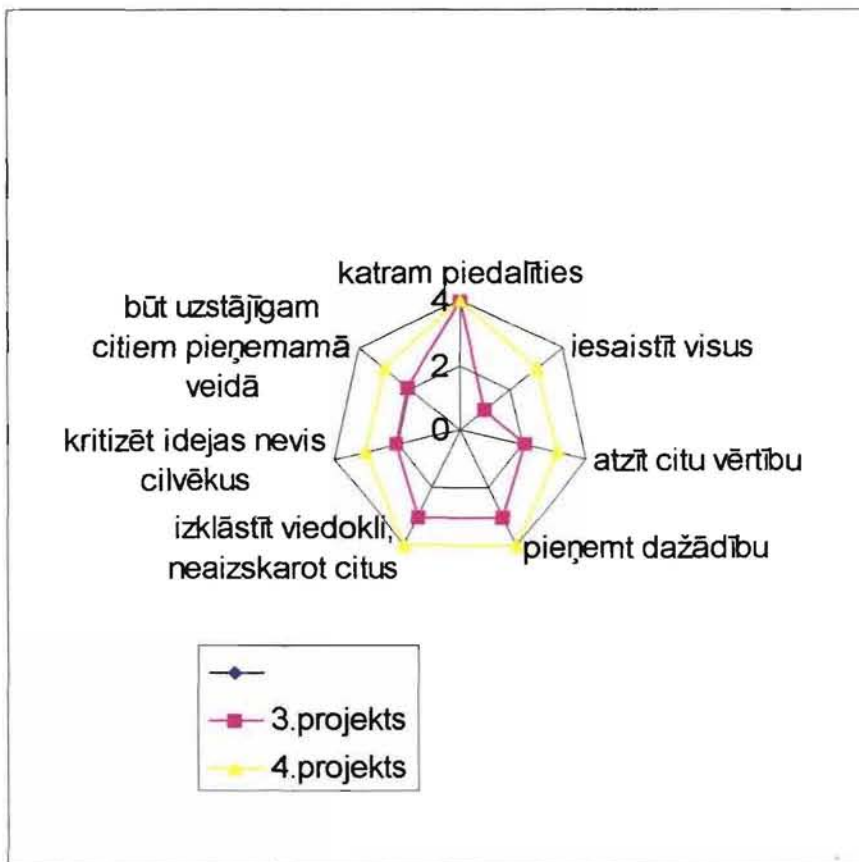
36. tabula. Projekta “Sociālo prasmju nostiprināšana sadarbīgā skolas vidē” dalībnieku sociālo prasmju pēc to pašizpaušmes veida un izmantojuma dažādās attieksmju sfērās attīstības koeficienti.

Sociālās prasmes				
Pašizpaušmes veids		uzvedība	valoda	domāšana
Attieksmju sfēra		3,6	3,3	3,3
Es	3,5	3,5	3,6	3,4
Citi	3,2	3,35	3,3	3
Darbs	3,4	3,9	3	3,3

Jāatzīst, ka visu prasmju koeficienti ir nedaudz augstāki nekā iepriekš, neviens nav samazinājies. Visvairāk ir palielinājušies uzvedības prasmju koeficienti (+0,8), mazāk – valodas (+0,3) (sk. 37. tabulu).

37. tabula. Skolotāju sociālo prasmju attīstības koeficientu korelācija nr.2.

Sociālās prasmes				
Pašizpaušmes veids		uzvedība	valoda	domāšana
Attieksmju sfēra		+0,8	+0,3	+0,5
Es	+0,4	+0,7	+0,1	+0,5
Citi	+0,6	+0,95	+0,5	+0,3
Darbs	+0,47	+0,7	+0,2	+0,5



33. zīmējums. Skolotāju sociālo prasmju attīstība: 3. projekta “Kooperatīvā mācīšanās sadarbīgas skolas vides veidošanai” un 4. projekta “Sociālo prasmju nostiprināšana sadarbīgā skolas vidē” rezultātu salīdzinājums.

Intervijās un pašvērtējumos skolotāji izteikuši šādus atzinumus:

1. *“Pilnveidojās mana prasme sadarboties ar kolēģiem un arī skolēniem. Man vienmēr ir patīcis kontaktēties ar cilvēkiem, bet līdz šim es nekad nebiju iedomājusies, ka šai komunikācijai būtu vajadzīgas īpašas prasmes. Tagad es redzu, ka arī pavisam niecīgas izmaiņas spēj mainīt tik daudz – to, kāda būs tava diena, to, kā tu un citi jūties, to, kā citi pret tevi izturēsies.”*
2. *“Sociālās prasmes ir pilnveidojušas manu personību, esmu sākusi sevi vērtēt, analizēt.”*
3. *“Esmu kļuvis “brīvāks” – piekāpīgāks, atraisītāks – attiecībās ar kolēģiem un skolēniem.”*
4. *“Esmu atvērtāks, sarunājoties ar cilvēkiem, māku pārliecinošāk aizstāvēt savas idejas un motivēt citus darboties man vajadzīgajā virzienā.”*

5. *“Pilnveidojušās savstarpējās attiecības, mēs, skolotāji, esam kļuvuši aktīvāki un atvērtāki diskusijām un jaunām idejām.”*
6. *“Ir kļuvis vieglāk dzīvot, strādāt skolā.”*
7. *“Skolēni ir mainījušies uz labo pusi, bet laikam jau paši arī esam mainījušies, jo mēs jau bijām tie, kas spēra pirmo soli.”*
8. *“Sociālās prasmes man nozīmē uzdrīkstēšanos. Esmu kļuvusi atklātāka, kritiskāka pret jaunu informāciju, esmu iepazinusi sevi un atklājusi veidu, kādā sociālās prasmes man labāk palīdz apgūt jauno.”*
9. *“Sociālās prasmes ir mainījušas mani. Jaunapgūtās prasmes un atziņas izmantoju ikdienā – gan saskarsmē ar draugiem un tuviniekiem, gan profesionālajā jomā.”*

Lai panāktu šādus rezultātus, skolotāju sociālo prasmju attīstībā nepieciešams ievērot vairākus priekšnosacījumus:

- 1) mācību pakāpeniskuma principu – sociālo prasmju pilnveidi sākot no vienkāršāko klases darba pamatprasmju izkopšanas un pārejot uz augstāka līmeņa prasmju – personību attīstošo prasmju attīstību;
- 2) atbilstošas pedagogiskās vides nepieciešamību – situāciju modelēšanas, resp., mācību videi vēlams būt pēc iespējas līdzīgākai reālajai prasmju lietošanas videi;
- 3) prasību pēc sistemātiskas un pārdomātas sociālo prasmju pilnveides darbības analīzes;
- 4) nepieciešamību pēc ilgstošas darbības – sociālās prasmes var attīstīt viena projekta laikā, bet tik īsā periodā tās nevar apgūt tādā līmenī, lai tiktu izmantotas ikdienas situācijās. Ir jārealizē atgriezeniskā saite, jāveido dalībnieku izpratne par pārveidojošo mācīšanos – resp., jāveicina izmaiņas skolotāju domāšanā.

Izvērtējot iepriekš piedāvāto tālākizglītības kursu struktūru sociālo prasmju pilnveidei, jāsecina:

- 1. projekta ievadkurss konferences laikā dod īsu ieskatu, bet neveido pilnīgu izpratni par sociālajām prasmēm. Jāņem vērā, ka eksistē t.s. darbības lejupkritiena brīdis jeb “ieviešanas bedre” – rezultātā līdz klasei un skolēniem nonāk tikai mācību metodes lietojuma ārējais slānis bez dziļākas tās satura apjēgsmes. Piemēram, skolotāji rosina skolēnus darboties grupās, bet, kā to darīt īsti nezina, – tiek pieņemts, ka visiem tas ir skaidrs;

- 1. projekta atsevišķi tālākizglītības kursi (36 stundas) valodu, sporta, mūzikas un vēstures skolotājiem situāciju būtiski nemainīs, jo viens cilvēks nevar izdarīt tik nozīmīgu darbu kā mainīt saskarsmes situāciju mācību iestādē;
- 2. projekta 36 stundu tālākizglītības kursu (skolotāju un docētāju grupām, komandām) rezultāti liecina, ka sociālās prasmes bieži vien tiek izmantotas tikai semināros iesaistīto cilvēku starpā. Piedāvāto mācību metožu, sociālo prasmju būtība tiek izprasta, bet ieviest jauno attiecību sistēmu arī ārpus klases ir grūti;
- 3. un 4. projekta kursi skolu kolektīviem (54 stundu 4 + 2 semināru cikls) ir veiksmīgākais sociālo prasmju attīstības veids. Pārveidojošā mācīšanās, kuras pamatā ir kooperatīvā un sadarbīgā mācīšanās, nodrošina sociālo prasmju pārnesumu dzīves darbībā.

Secinājumi

Viens no skolotāja profesionālās kompetences rādītājiem ir sociālā kompetence, kas izpaužas sociālajās prasmēs. Minētās prasmes attīstās un pilnveidojas mijiedarbībā ar cilvēkiem. Grupa ir dabiska vide sociālo prasmju apguvei un pilnveidei, jo grupas locekļi, veicot kopīgus uzdevumus, ir spiesti sadarboties viens ar otru.

Promocijas darba pētījumā ir apkopotas skolotājiem nepieciešamākās 75 sociālās prasmes, kuras sīkāk tiek grupētas, pirmkārt, pēc to attīstības līmeņa: kooperācijas prasmes – pamatprasmes, sadarbības prasmes un personību attīstošās prasmes, kas ir augstāka līmeņa prasmes. Otrkārt, ņemot vērā šo prasmju lietošanas vidi: darbā nepieciešamās prasmes, darbā un sadzīvē izmantojamās prasmes un sadzīvē lietojamās prasmes. Treškārt, ievērojot skolotāja attieksmju sfēras: prasmes, kas palīdz veidot pozitīvu attieksmi pret sevi (arī izkopt pašdisciplīnu), pret citiem un darbu. Ceturtkārt, pēc personības pašizpausmes veida: uzvedības prasmes, runāšanas prasmes un domāšanas prasmes.

Par sociālo prasmju apguves kvalitāti liecina to demonstrēšanas praksē biežums, ko var vērtēt pēc speciāli šim nolūkam izstrādātās sešu punktu sistēmas, no (-1) punkta par sociālās prasmes neievērošanu līdz 4 punktiem par sociālās prasmes uzrādīšanu gandrīz vienmēr.

Lai noteiktu, vai konkrētajam skolotājam piemīt kādas no prasmēm un cik lielā mērā, ir izstrādāti sociālo prasmju diagnosticēšanas kritēriji, kas ļauj konstatēt sociālo prasmju attīstības līmeni: 0 – neapzinātais līmenis jeb neapzinātā nekompetence (nekas neliecina par sociālajām prasmēm un to nozīmes izpratni); 1.līmenis jeb apzinātā nekompetence (cilvēks apzinās savas sociālās prasmes); 2.līmenis jeb apzinātā kompetence (sociālās prasmes tiek apzināti demonstrētas) un 3.līmenis jeb neapzinātā kompetence (sociālās prasmes tiek demonstrētas automātiski).

Pētījuma rezultāti apstiprināja promocijas darba hipotēzes pirmo nosacījumu – lai skolotāju sociālo prasmju pilnveide optimāli realizētos, ir jāzina, kādas sociālās prasmes un kādā līmenī pedagogi pārvalda. Savukārt, lai konstatētu šīs jau esošās prasmes, ir jānoskaidro, kas ir sociālās prasmes, kādas tās ir un kādi ir to diagnosticēšanas kritēriji.

Pētījumā nozīmīga vieta tika ierādīta pārmaiņu procesam: gan tā izpratnei teorētiskā līmenī, gan praktiskai realizācijai – pilnveidojot skolotāju sociālās prasmes un tā cenšoties mainīt mācību vidi skolā. Sociālo prasmju pilnveide ir individuāls process, ja persona neizpratīs situāciju un tai nebūs motivācijas kaut ko darīt, tad pārmaiņas nenotiks.

Balstoties uz pieaugušo mācīšanās, uz pieredzi balstītās mācīšanās un andragoģijas principiem, ievērojot pārmaiņu procesa trīs fāzes (sagatavošanās, pārmaiņu īstenošana un pārmaiņu stabilizācijas fāzes), tiek veidota skolotāju sociālo prasmju pilnveides metodika. Ir izstrādāti skolotāju sociālo prasmju pilnveides trīs posmi: prasmju apguve, situāciju modelēšana un to pārnese jeb izmantojums ikdienas situācijā, un izvirzīti nosacījumi mācību videi – grupai, kādā sociālās prasmes iespējams visefektīvāk pilnveidot. Respektīvi – kooperatīvajā grupā sociālās prasmes var veiksmīgi attīstīt, sadarbīgajā grupā – pilnveidot, bet pārveidojošajā grupā – nostiprināt noturīgu personības īpašību kvalitātē.

Pētījuma hipotēzes otrā nosacījuma pārbaudīšanai tika veikts līdzdalības darbības pētījums (četri cikli), kur katrs nākamais cikls ir uzlaboti tālākizglītības kursi, kuros tiek mēģināts atrisināt iepriekšējā ciklā radušās problēmas.

Līdzdalības darbības pētījumā ievēroti šādi kursu organizācijas pamatprincipi:

- 1) nemitīga tālākizglītības kursu kvalitātes celšana – sistemātiska situācijas analīze un mācību rezultātu noskaidrošana ar mērķi pilnveidot un papildināt kursu saturu un struktūru;
- 2) līdzdalība savas pieredzes, pēc tam arī citu pieredzes papildināšanā (un līdz ar to arī prakses uzlabošanā);
- 3) pašrefleksija – pētījumā ievērots spirāles attīstības princips: plānošana, darbība, vērošana, analīze, pārplānošana, pārmaiņu ieviešana, novērošana, analīze;
- 4) dalībnieku sadarbība;
- 5) sistemātisks mācīšanās process, kurā cilvēki piedalās brīvprātīgi, būdami atvērti un atsaucīgi;
- 6) izvērtēšana – datu, iespaidu, reakciju, spriedumu un domu apkopošana un analīze;
- 7) pakāpeniskums.

Rezultātā tika secināts, ka skolotāju sociālo prasmju pilnveide profesionālās tālākizglītības procesā ir iespējama, ja eksistē šāda nosacījumu kombinācija:

- 1) izstrādāt kursu stratēģiju saskaņā ar dalībnieku personīgo vērtību sistēmu, vajadzībām un motivāciju;
- 2) ievērot pakāpeniskumu mācībās, sociālo prasmju pilnveidi sākot ar vienkāršāko klases darba pamatprasmju izkopšanu un pārejot uz augstāka līmeņa prasmju, resp., personību attīstošo prasmju pilnveidi;
- 3) prasmju apguves situācijas tuvināt to reālajai lietošanas videi;
- 4) veikt sistemātisku un pārdomātu sociālo prasmju attīstību veicinošo darbību analīzi;
- 5) paredzēt ilgstošāku darbību – sociālo prasmju apguves līmeni var paaugstināt viena semināru cikla laikā, bet skolotāji tik īsā laikā vēl nav gatavi tās apgūt līdz tādai pakāpei, lai izmantotu dzīves darbībā. Ir jānodrošina atgriezeniskā saite, un jāsekmē dalībnieku izpratne par izmaiņu domāšanā nepieciešamību.

Spēja kaut ko mainīt un uzlabot ir atšķirīgi jēdzieni. Pārmaiņas notiek visās dzīves sfērās, bet tās ne vienmēr ir progresīvas. Ja dalībnieki neapzinās, ka pārmaiņas nevar notikt bez izmaiņām personības uzskatos, darbībā, attieksmē un attiecībās, tad viss paliek, kā bijis iepriekš.

Pārmaiņas cilvēku, it īpaši skolotāju, apziņā un rīcībā nevar panākt izmantojot spēka pozīcijas, nolasot lekcijas, izdodot pavēles, mainot likumdošanu, piešķirot apbalvojumus vai kādu sodot. Jābūt interesei, motivācijai un iekšējai nepieciešamībai kaut ko mainīt. Tādēļ papildus hipotēzē minētajiem nosacījumiem līdzdalības darbības pētījumā atklājās arī citi būtiski faktori:

- 1) mācību motivācijas nozīmīgums – pieaugušie parastiursos cenšas realizēt savas vajadzības, īstenot cerības profesionālās kvalifikācijas pilnveides jomā;
- 2) brīvprātīga piedalīšanās – skolotāji ir tiesīgi izvēlēties: iesaistīties vai neiesaistīties profesionālās kvalifikācijas pilnveides procesā. Cilvēku domāšanu un rīcību nav iespējams mainīt, ja viņi paši to nevēlas. Diemžēl arī šajā pētījumā 32% dalībnieku sociālo prasmju pilnveides kursus piedalījās vadības, administrācijas mudināti vai tādēļ, ka bija nepieciešama kursu apguves apliecība. Lai gan strādāt ar šo auditoriju nebija viegli, būtiski bija redzēt kaut nelielu daļu šo pedagogu (12%) mainām attieksmi pret notiekošo;
- 3) nepieciešamība ir faktors, kas cilvēkiem liek izprast savas attiecības un apzināties vajadzību tās mainīt – nekas un nekādā ziņā nedrīkst tikt uzspiests, it īpaši iepriekšminētajiem 32% dalībniekiem. Veiksmīgākais paņēmieni, kā

- to panākt, izrādījās videoieraksts un tā analīze, kurā cilvēki varēja redzēt sevi no malas. Tā ir arī iespēja atklāt un izpētīt jaunas pieejas sadarbībā ar citiem;
- 4) savstarpēja cieņa – tai ir jāvalda dalībnieku un vadītāju vidū, ja grib nodrošināt optimālus mācību apstākļus. Būtiski, ka vadītāji apzinās – arī viņi var mācīties no kursu dalībnieku pieredzes;
 - 5) sadarbība pieaugušo mācībās veido sadarbības pieredzi, vadītājiem tā ir jāuztver kā attiecības starp vienlīdzīgiem. Kursu vadītāji, kas strādā komandā, demonstrējot sadarbības prasmes, var sasniegt kvalitatīvākus rezultātus. Dažādu jomu speciālisti var mācīties viens no otra;
 - 6) darbība, kas dod iespēju eksperimentēt, kļūdīties. Valda princips – nav kļūdu un nav paraugstundu, bet ir pieredze, jo sociālās prasmes nevar iemācīties, tikai lasot grāmatas. Sociālās prasmes ir apgūstamas, lietojot tās ikdienā. Tas nozīmē, ka darbības lejupkritiens ir tikpat nenovēršams, cik nebeidzamas pārmaiņas, ja esi tām gatavs;
 - 7) refleksija – ļoti būtisks elements pieaugušo mācību procesā, tā ir analītiska un vērtējoša atskatīšanās uz iepriekšējo pieredzi, lai pieņemtu lēmumus par nākotni. Nepārtraukti iesaistoties pieredzes apmaiņas procesos (arī pēc kursiem), cilvēks ceļ savu pašapziņu un nostiprina pārliecību par to, par paveiktā vai veicamā pareizību;
 - 8) mācību vide – vadītājiem ir jāatceras, ka profesionāla darbība lielākoties notiek kādas organizācijas ietvaros, resp., noteiktā vidē, un tas papildus sarežģī pārmaiņu procesu. Kursi kolektīvā – tā ir vide, kas dod iespēju veidoties attiecībām, līdzdarboties. Jebkura novitāte tiek ieviesta ātrāk un efektīvāk, ja darbs notiek grupā, kas profesijas ziņā ir viendabīga, kas jau ir kolektīvs, kurā cilvēkiem ir dažāds statuss – te būs vadītāji, līderi un padotie;
 - 9) izvēle, pieredze un izmaiņas – pieaugušajiem personīgajā un profesionālajā ziņā izmaiņas var būt smagas un sāpīgas. Iepriekšējās pieredzes rezultātā dažiem cilvēkiem ir grūti pieņemt palīdzību un padomus, mēģinājums mainīt savu darba stilu var novest pie pašapziņas un pašpārliecinātības zuduma.

Tāpat atklājās arī, ka ir nepieciešams pārzināt iespējamās šķēršus tālākizglītības kursu organizācijā:

- 1) iekšējie faktori – mācību iestādes vai nu neatrod, vai noliedz idejas no ār pasaules, sakot, ka *“pie mums tas nav iespējams”*;

- 2) ticības trūkums – informācijas avoti, rekomendācijas un ziņojumi tiek uztverti kā politizēti ieteikumi un norādes, kas nav nopietnas analīzes vērti;
- 3) noslēpumainība – dažreiz cilvēkiem netiek sniegta visa nepieciešamā informācija, kas būtu nozīmīga konkrētajā situācijā;
- 4) prasmju trūkums – cilvēki tiek iesaistīti labākas prakses ieviešanā bez iepriekšējas sagatavotības un jaunajā situācijā nepieciešamajām prasmēm. Pieredzējušie nepamāca un neatbalsta iesācējus;
- 5) resursu trūkums – mēģinājumi ieviest labāko pieredzi tiek veikti, nenodrošinot ar vajadzīgajiem resursiem, cilvēkiem tiek prasīts, lai viņi to dara savā brīvajā laikā;
- 6) disciplīnas trūkums – jauninājumu ieviešanas procesā parādās daudzi īpaši un neparedzēti gadījumi un lēmumi tiek pieņemti spontāni, nevis normālajā lēmumu pieņemšanas kārtībā;
- 7) stratēģijas trūkums – rezultātā rodas konfliktējošas prioritātes un vispārējs apmulsums;
- 8) vērtības tiek izprastas nepareizi – cilvēki sāk ticēt nepamatotiem pareģojumiem, neskaidrības tiek aizstātas ar maldinoši precīzām prognozēm;
- 9) tieksme vienkāršot – praksē rodas sarežģītas situācijas, bet ir maz laika, lai tās izprastu un pārdomātu perspektīvas. Ir pārāk daudz datu un maz informācijas, rezultātā cilvēki visu novienkāršo, lai tiktu galā ar pārslodzi;
- 10) cilvēki negrib mainīties – jaunā prakse ietekmē pašreizējo miera stāvokli, un cilvēki sāk protestēt, lai aizstāvētu savas iepriekšējās pozīcijas un intereses. Dažreiz, ieviešot pārmaiņas, cilvēkiem liek justies tā, it kā iepriekš viņi būtu strādājuši nepareizi;
- 11) spēks un politika – bailes no atbildības, bailes zaudēt kontroli, bailes būt neuzticīgam, ticības veiksmīgai ieceru realizācijai trūkums liek cilvēkam vērsties pret jauninājumiem.

Visbeidzot par pārmaiņām:

- 1) pārmaiņu vadīšanas procesā liela nozīme ir iepriekšējās pieredzes izvērtēšanai un izpratnes par jaunas pieredzes nepieciešamību veidošanai;
- 2) pārmaiņām nav jābūt grandiozām – parasti lielās pārmaiņas nenoved pie patiesiem uzlabojumiem;
- 3) pārmaiņas, pirmkārt, ir dziļi personīga pieredze. Tikai tad, ja indivīds izprafis pārmaiņu nozīmi, ja viņš būs motivēts apgūt nepieciešamās

prasmes un nopietni strādāt, lai ieviestu pārmaiņas, iecerēto varēs realizēt sekmīgi;

- 4) turklāt līdzdalības darbības pētījums parādīja, ka stratēģiskais plāns var būt ļoti rūpīgi pārdomāts, taču lejupkritiens realizācijas procesā ir neizbēgams.

Literatūras saraksts

1. Andersone R. Pusaudžu sociālo prasmju veidošanās. R.: RaKa, 2001. – 80 lpp.
2. Beļickis I. Izglītības humānā paradigma un Latvijas izglītības reforma. R.: Pedagogu izglītības atbalsta centrs, 1995. – 82 lpp.
3. Beļickis I. Pieeja skolotāju profesionālās meistarības kritēriju definēšanai. Domas 2/1996, R.: Pedagogu izglītības atbalsta centrs, 1996. – 44. – 83. lpp.
4. Beļickis I. Skolotāju kvalifikācijas pilnveide, Rīga: Zvaigzne, 1986. – 116 lpp.
5. Beļickis I. Skolotāja profesionālās meistarības pamatfunkciju parametru kopa. Domas 5/1996, R.: Pedagogu izglītības atbalsta centrs, 1996. – 3 – 13.lpp.
6. Beļickis I. Vērtīborientēta mācību stunda. R.: RaKa, 2000. – 280 lpp.
7. Blūma D. Paradigmas izglītības pētījumos. // Izglītības zinātnes sekcijas materiāli. LU: Izglītības pētniecības institūts, 1997.– 26. – 29.lpp.
8. Blūma D. Pedagoģisko darbinieku tālākizglītības studiju satura un struktūras izveides koncepcija. // Skolotāju tālākizglītība. Rīga: Latvijas Universitāte, 1997. – 15. – 26. lpp.
9. Broks A. Izglītības sistemoloģija. R.:RaKa, 2000. – 173 lpp.
10. Ceļā uz sociālo saliedētību un labklājību: Pārskats par izglītību Latvijā 2000.gadā. R.: SFL, 2001. – 121 lpp.
11. Dambe I. Studijas kā studentu savstarpējo attiecību pilnveidošanās pamats: Promocijas darbs. Rīga, 1998. – 124 lpp.
12. Geidžs N.L., Berliners D.C. Pedagoģiskā psiholoģija. R.: Zvaigzne ABC, 1999. – 662 lpp.
13. Geske A., Grīnfelds A. Izglītības pētījumu metodoloģija un metodes. R.: RaKa, 2001. – 108 lpp.
14. Izglītības attīstības koncepcija 2002. – 2006. Rīga 2001.
15. Forands I. Personālvadība. R.: Turības mācību centrs, 1997. – 72 lpp.
16. Fulans M. Pārmaiņu spēki. R.: Zvaigzne ABC, 1999. – 168 lpp.
17. Kacapa A. Profesionāla humāna skolotāja veidošanās koledžas pedagoģiskajā procesā: Promocijas darba kopsavilkums, R.: 1999.
18. Koņe T. Pieaugušo izglītības attīstība: raksturīgākās iezīmes. SIA Mācību apgāds NT, 1999. – 102 lpp.

19. Lasmane A. Skolotāja paškonceptija un skolēna personības identitātes veidošanās mijsakārbas. Rīga, 1998. – 256 lpp.
20. Līdaka A. Jaunāko klašu skolēnu vērtību veidošanās: Promocijas darbs. Rīga, 1999. – 106 lpp.
21. Mācīsimies sadarbojoties. R.: Mācību grāmata, 1998. – 129 lpp.
22. Mācīšanās ir zelts. Starptautiskās komisijas ziņojums UNESCO par izglītību 21.gadsimtam. R.: UNESCO, 2001.
23. Omārova S. Cilvēks runā ar cilvēku: Saksarsmes psiholoģija. R.: Kamene, 1994. – 126 lpp.
24. Omārova S. Cilvēks dzīvo grupā: Sociālā psiholoģija. R: Kamene, 1996. – 187 lpp.
25. Pārmaiņas Latvijas izglītībā: izaicinājums sistēmas vadībai. Pārskats par izglītību Latvijā 2001./2002.gadā. Rīga: "AGB", SFL, Providus, 2003.
26. Pļaveniece M., Raščevska M. Pētījuma materiāli par skolotāju saksarsmes prasmēm Ventspilī. 2001. – 83 lpp.
27. Prets D. Izglītības programmu pilnveide. R.: Zvaigzne ABC, 2000. – 384 lpp.
28. Reņģe V. Organizāciju psiholoģija. R.: Kamene, 2002. – 128 lpp.
29. Rozenblats J. Profesionālo vērtību veidošanās audzēkņu un skolotāju pedagoģiskajā mijiedarbībā tehniskajā ģimnāzijā: Promocijas darbs. Rīga, 1998.– 101 lpp.
30. Samuseviča A. Pētīšanas metodes pedagoģiskajā procesā. Liepāja: LPA, 2000. – 81 lpp.
31. Sociālais darbs skolā: Prakse, politika un pētījumu perspektīvas. Rīga: Jumava, 2001. – 608 lpp.
32. Šmite A. Pedagoģu tālākizglītības realitātes. // Skolotāju tālākizglītība. R: LU, 1998. – 6. – 49.lpp.
33. Špona A. Audzināšanas teorija un prakse. R.: RaKa, 2001. – 162 lpp.
34. Valsts izglītības politikas analīze – Latvija: Ekspertu ziņojums. – R.: OECD, 2000.
35. Valsts izglītības politikas analīze – Latvija. Ekspertu ziņojums. ES Phare, 2000.gada 22.jūnijs – 81 lpp.
36. Valsts pamatzglītības standarts. Lielvārde: Lielvārds, 1998. – 32 lpp.
37. Vorobjovs A. Psiholoģijas pamati. R.: Mācību Apgāds, 1996. – 323 lpp.
38. Vorobjovs A. Vispārīgā psiholoģija. R.: SIA "Izglītības solī", 2000. – 212 lpp.

39. Allard J.L. *Education for Freedom: the Philosophy of Education of Jacques Maritan*, Notre-Dame. Ind.: University of Notre Dame; Ottawa, Canada: University of Ottawa Press, 1982 – 130p.
40. Armstrong T. *Multiple Intelligences in the Classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia, 1994 – 186p.
41. *Asia Pacific Journal of Education: Cooperative Learning*. Singapore: National Institute of Education, Vol. 22, No.1, 2002 – 130p.
42. Bandura A. *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press. 1977.
43. Bean J. *Engaging Ideas: The Professors Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1996.
44. Bennett B., Rolheiser - Bennett C., Stevahn L. *Cooperative Learning: Where Heart Meets Mind*. Ontario, Canada: Educational Connections, 1991– 345p.
45. Bengtsson J. *Theory and Practice – Two Fundamental Categories in the Philosophy of Teacher Education*. *European Journal of Teacher Education*, Volume 18 Nos 2/3 1995 – pp. 231 – 238.
46. Blūma D. *Paradigms in Education: a case study of the Transition Period in Latvia*. Rīga: LU, 2000 – 72p.
47. Bolton R. *People Skills: How to Assert Yourself, Listen to others, and Resolve Conflicts*. New York: Simon & Schuster (Touchstone), 1979.
48. Bonoma J., Tedeschi J., Helm B. *Some Effects of Target Cooperation and Reciprocated Promises on Conflict Resolution*. // *Sociometry* 37, 1974 – pp.251 – 261.
49. Breen P. *76 Career-related Liberal Arts Skills*. // *AAHE Bulletin* 34(2) 1981.
50. Burnstein E., McRae A. *Some Effects of Shared Threat and Prejudice in Racially Mixed Groups*. // *Journal of Abnormal Social Psychology* 64, 1962 – pp.257 – 263. Bruner J. *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1996.
51. Carr W., Kemmis S. *Becoming Critical*. London: Falmer, 1986 – 439p.
52. Champion K. *Managing the Process of Changes*. USA: Allyn & Bacon, 1993 – 149p.

53. Cohen B.P., Cohen E.G. From Groupwork Among Children to R & D Teams: Interdependence, Interaction and Productivity.// E.J. Lawler (Eds.) *Advances in Group Processes* Vol. 8, Greenwich, CN: JAI, 1991 – pp.205 – 226.
54. Cohen E.G. *Designing Groupwork: Strategies for Heterogeneous Classroom*. New York: Teachers College Press, 1994 – 203p.
55. Cohen E.G., Lotan R.A. Promoting Equal Status Interaction in Heterogeneous Classrooms. *American Educational Research Journal*, 32, 1995, pp.99 – 120.
56. Cohen L. & Manion L. *Research Methods in Education* (4th edition) London: Routledge, 1994.
57. Cohen L., Manion L., Morrison K.R.B. *Research Methods in Education*. 5th edition. London & New York: Routledge/ Falmer, 2000 – 437p.
58. Cohen S., Willis T. Stress and Social Support and the Buffering Hypothesis. // *Psychological Bulletin* 98, 1985 – pp.310 – 357.
59. Cooper J., Prescott S., Cook I., Smith L., Mueck R., Cuseo J. *Cooperative Learning and College Instruction – Effective Use of Student Learning Teams*. California State University Foundation publication, 1984 – 279p.
60. Cranton P. Types of Group Learning: In Imel S. *Learning in Groups: Exploring Fundamental Principles, New Uses, and Emerging Opportunities*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, Number 71, Fall 1996, pp.25 – 32.
61. Cross K.P. *Adults as Learners*. San Francisco: Jossey-Bass. 1981.
62. Dalin P., Rust V.D. *Towards Schooling for the Twenty-first Century*. London: Cassell, 1996 – 184p.
63. Davis B. G. *Tools for Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1993 – 429p.
64. Deutsch M. *Distributive Justice: A Social Psychological Perspective*. New Haven, CN:Yale Univ. Press, 1985.
65. Deutsch M. Equity, Equality and Need: What Determines Which Value Will Be Used as the Basis of Distributive Justice. // *Journal of Social Issues* 31, 1975 – pp.137 – 149.
66. Dunne E., Bennett N. *Talking and Learning in Groups*. London: Routledge, 1996.

67. Ebbutt D. Educational Action Research: Some General Concerns and Specific Quibbles. In R.G. Burgess (ed.) *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*. Lewes: Falmer, 1985 – pp.152 – 174.
68. Elden M. & Levin M. *Cogenerative Learning: Bringing Participation into Action Research*. In: Whyte W. F. (editor) *Participatory Action Research*. USA: SAGE Publications, 1991 – pp.127 – 143.
69. Ellis S. S., Whalen S. F. *Cooperative Learning: Getting Started*. New York: Scholastic, 1990 – 72p.
70. Elliott J. *Action Research: A Framework for Self-evaluation in Schools*, Working Paper no.1: *Teacher-Pupil Interaction and the Quality of Learning*. London: Schools Council. 378, 440p.
71. Erikson E. *Identity, Youth and Crisis*. New York: Norton, 1968.
72. Fagan S.A., Long N.J., Stevens D.J. *Teaching Children Self-Control: Preventing Emotional and Learning Problems in the Elementary Schools*. Columbus, OH: Merrill Publishing Co., 1975 – 77p.
73. Farquharson A. *Teaching in Practice: How Professionals Can Work Effectively with Clients, Patients, and Colleagues*. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.
74. Felder R.M., Bent R. *Cooperative Learning in Technical Courses: Procedures, Pitfalls and Payoffs*. ERIC document ES 377-038, 1994.
75. Foley G. *Going Deeper: Teaching and Group Work in Adult Education*. *Studies in the Education of Adults*, 1992, 24 (2), pp.143 – 161.
76. Fontana D. *Psychology for Teachers*. 2nd edition. Macmillan Publishers, 1988, 368p.
77. Fox M. *Psychological Perspectives in Education*. England: Cassell, 1993 – 228p.
78. Fullan M. *The New Meaning of Educational Change*. England: Cassell, 1996.
79. Gardner H. *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*, USA: Basic Books, 1999 – 292p.
80. Goldstein A.P., Spafkin R.P., Gershaw N.J., Klein P. *Structures Learning: A Psychoeducational Approach for Teaching Social Competencies: Behavioral Disorders*, 8 (3), 1983 – pp.161 – 170.
81. Goodlad J. *Studying the Education of Educators: From Conception to Findings*. *Phi Delta Kappan*, 1990 –71, 9, pp.698 –701.
82. Green Paper on Teacher Education in Europe.
[http://tntee.umu.sc/publications/green paper.html](http://tntee.umu.sc/publications/green%20paper.html).

83. Grundy S. *Curriculum: Product or Praxis*. Lewes: Falmer, 1987.
84. Habermas J. *Human Interests and Knowledge*. Boston: Beacon Press, 1971.
85. Habermas J. *Legitimation Crisis* (trans. T. McCarthy). London: Heinemann, 1976.
86. Hayes E., Walter P.G. A Comparison of Small Group Learning Approaches in Adult Literacy Education. *Adult Basic Education*, 1995, 5 (3), pp. 133 –151.
87. Heyworth F. *A Guide to Project Management*. Council of Europe: European Centre of Modern Languages, 2002 – 44p.
88. Holly P. & Whitehead D. *Action Research in Schools: Getting It into Perspective*. Classroom Action Research Network. 1986.
89. Hopkins D. *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Milton Keynes: Open University Press, 1985 – 441p.
90. Hooper S., Hannafin M.J. Cooperative CBI: The Effects of Heterogeneous vs Homogeneous Grouping on the Learning of Progressively Complex Concepts. // *Journal of Educational Computing Research* 4, 1988 – pp.413 – 424.
91. Houston L.S. Collaborative Learning: Preparing for Industry, a No-lecture Method of Teaching English. // *ATEA Journal* Dec-Jan 1991– 92.
92. Hults M., Lennung S. Towards a Definition of Action-research: a Note and Bibliography. *Journal of Management Studies*, 17 (2), 1980 – pp.241 – 250.
93. Imel S. *Learning in Groups: Exploring Fundamental Principles, New Uses, and Emerging Opportunities*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, Number 71, Fall 1996 – 104p.
94. Ivancevich, J.M., Matteson, M.T. *Organizational Behavior and Management*, Homewood, IL: BPI Irwin, 1990.
95. Johnson R.T., Johnson D.W. *Cooperative Learning – Warmups, Group Strategies and Group Activities*. Edina, MN: Interaction Book Co., 1985a, 1990.
96. Johnson R.T., Johnson D.W. Relationships Between Black and White Students in Intergroup Cooperation and Competition. // *The Journal of Social Psychology* 125(4) 1985b – pp.421–428.
97. Johnson R.T., Johnson D.W. *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. 2nd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1987.
98. Johnson D., Johnson R., Johnson Holubec E. *Circles of Learning: Cooperation in the Classroom*. USA: Interaction Book Company MN, 1993 – R: 6p.

99. Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E.J. *Cooperation in the Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Co. 1984.
100. Johnson D., Johnson R., Johnson Holubec E. *The New Circles of Learning: Cooperation in the Classroom and School*. USA: the Association for Supervision and Curriculum Development, 1994 – 111p.
101. Kagan L., Kagan M., Kagan S. *Cooperative Learning Structures for Teambuilding*. Kagan Cooperative Learning, 1997 – 204p.
102. Kagan S. *The Structural Approach to Cooperative Learning*: D. Holt (ed.), *Cooperative Learning: A Response to Linguistic and Cultural Diversity*. McHenry, Ill.: Center for Applied Linguistics and Delta Systems, 1993.
103. Karlsen J. I. *Action Research as Method*. In: Whyte W. F. (editor) *Participatory Action Research*. USA: SAGE Publications, 1991 – pp.143 – 159.
104. Kemmis S. & McTaggart R. *The Action Research Planner* (3rd edition). Geelong, Victoria, Australia: Deakin University Press. 1981/1992.
105. Kolb D.A. *Experiential Learning – Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 1984.
106. Knowles M. *Androgogy in Action*. San Francisco: Jossey-Bass. 1984.
107. Lave J. & Wenger E. *Situated Learning: Legitimate Periperal Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 1990.
108. Lazear D. *Seven Ways of Teaching*. Palatine, Illinois: Skylight Publishing, 1991 – 165p.
109. Lewin K. *Action Research and Minority Problems*. *Journal of Social Issues*, 2, 1948 – pp.34 – 35.
110. Long D., Riegle R. *Teacher Education: The Key to Effective School Reform*, USA: Bergin & Garvey, 2002.
111. MacGregor J. *Collaborative Learning: Reframing the Classroom: A Goodsell and others (eds.) Collaborative Learning: A sourcebook for Higher Education*. University Park, Pa.: National Center on Postsecondary Teaching and Learning Assessment, 1992.
112. MacGregor J. *Collaborative Learning: Shared Inquiry as a Process of Reform*: M.D. Svinicki (ed), *The Changing Face of College Teaching*. *New Directions for Teaching and Learning*, no.42. san Francisco: Jossey-Bass, 1990.
113. Main C., Berry M. *Technology and Education*. *Adult Learning*, 1993, 4 (3), pp.10 – 11.

114. Matheson D., Matheson J. *The Smart Organization*. Boston: Harvard Business School Press, 1998 – 89p.
115. McKernan J. *Curriculum Action Research*. London: Kogan Page. 1991.
116. Mennecke B.E., Hoffer J.A., Wynne B.E. The Implications of Group Development and History for Group Support System Theory and Practice. *Small Group Research*, 1992, 23 (4), pp. 524 – 572.
117. Mezirow J. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
118. Panitz T., Panitz P. Encouraging the Use of Collaborative Learning in Higher Education. <http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/encouragingcl.htm>, 1/23/2002. – 32p.
119. Panitz T. Benefits of Collaborative Learning. <http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/encouragingcl.htm>.
120. Rapoport R. N. Three Dilemmas in Action Research. *Human Relations*, 1970 – pp.499 – 513.
121. Robson C. *Real World Research*. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell, 1993 – 510p.
122. Rogers C.R.& Freiberg H.J *Freedom to Learn*. (3rd edition). Columbus, OH: Merrill/ Macmillan, 1994.
123. Rogers W. A. *Managing Teacher Stress*. Pitman Publishing, 1996 – 129p.
124. Sandberg K.E. Affective and Cognitive Features of Collaborative Learning. // *Review of Research and Developmental Education*. Gene Kierstons (Ed.) vol 6 #4, Appalachian State Univ, Boone, NC 1995.
125. Schein, E. H. *Organizational Psychology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1988.
126. Sharan S. *Language and Learning in the Cooperative Classroom*. New York, 1988 – 176p.
127. Sharan Y. Essential Features of a Teacher Education Programme for Cooperative Learning.// *Asia Pacific Journal of Education*, Nanyang Technological University, Singapore, Vol. 22 No.1 2002.
128. Sherman L. W. *Cooperative Learning in Post Secondary Education: Implications from Social Psychology for Active Learning Experiences*. USA: Chicago, 1991/ 1996.

129. Simpson G. W. Cooperative Learning with Adults. *Adult Learning*, 1995, 6 (4), pp.10 –11.
130. Slavin R. E. *Cooperative Learning*. Longman: New York & London, 1983 – 147p.
131. Slavin R. E. *Cooperative Learning – Theory, Research and Practice*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1991– 342 p.
132. Stein S., Booh H. *The Networking Book: People Connecting with People*. New York: Routledge & Kegan Paul, 2000 – 326p.
133. Stenhouse D. *Active Philosophy in Education and Science: Paradigms and Language Games*. London; Boston: Allen & Unwin, 1985 – 233p.
134. Suarez T. M. Needs Assessment. In T. Husen and T. N. Postlethwaite (eds) *The International Encyclopedia of Education*, Vol. 7 (2nd edition). Oxford: Pergamon, 1994 – pp.4,056 – 4,060.
135. Swing S., Peterson P. The Relationship of Student Ability and Small Group Interaction to Student Achievement. // *American Educational Research Journal* 19, 1982 – pp. 259 – 274.
136. Tinto V., *Enhancing Learning Via Community*. // *Thought and Action*. The NEA Higher Education Journal, V6 n1 Spring 1997 – pp.53 – 54
137. Vygotsky L.S. *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978.
138. Webb N.M. An Analysis of Group Interaction and Mathematical Errors in Heterogeneous Ability Groups. // *British Journal of Educational Psychology* 50, 1980 – pp. 266 – 276.
139. Westhoff G., Drougas A. *Content Design and Methodology of Seminars, Workshops and Congresses*. Council of Europe: European Centre for Modern Languages, 2002 – 50p.
140. Whitaker P. *Managing Change in Schools*. London: Open University Press, 1993 – 164p.
141. *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society*. Brussels: Commission of the European Communities, 29.11.95.
142. Whyte W. F. (editor) *Participatory Action Research*. USA: SAGE Publications, 1991 – 242p.

143. Woods P., Jeffrey B., Troman G., Boyle M. Restructuring Schools, Reconstructing Teachers. London: Open University Press, 1997 – 185p.
144. Wright T. Roles of Teachers and Learners. Oxford: Oxford University Press, 1991 –167p.
145. Yager S., Johnson R., Johnson D.W., Snider B. The Effect of Cooperative and Individualistic Learning Experiences on Positive and Negative Cross-handicap Relations. // Contemporary Educational Psychology 10, 1985 – pp.127 – 138.
146. Zuber-Skerritt O. Emancipatory Action Research for Organisational Change and Management Development. In O. Zuber-Skerritt (ed.) New Directions in Action Research. London: Falmer, 1996 – pp.83 – 105.
147. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М.: Просвещение, 1976.
148. Ядов В. А. Стратегия социологического исследования. М.: Добросвет, 1998. – 596 с.

1. pielikums

Anketas

Projekta "Sadarbība un pieredze kā novitāte Latvijas skolotāju izglītībā" 1998.gada konference

Cien. dalībniek,

Lai izvērtētu projekta ieguldījumu un izvirzītu prioritātes turpmākajam darbam, lūdzam Jūs atbildēt uz anketas jautājumiem. Paldies par atsaucību un ieinteresētību projektā!

1. Cik daudz Jūs zinājāt par kooperatīvo mācīšanos pirms konferences?

- _____ neko nebiju dzirdējis/usi;
 _____ biju dzirdējis/usi nosaukumu;
 _____ biju lasījis/usi;
 _____ biju „izjutis/usi uz savas ādas”;
 _____ biju praktiski izmēģinājis/usi;
 _____ izmantoju savā darbā;

Citi:

2. Vai saskatāt reālu kooperatīvās mācību metodes pielietojumu savā darbā? (Lūdzu, paskaidrojiet)

- _____ jā;
 _____ jā, bet daudzi jautājumi ir neskaidri;
 _____ jā, bet daži jautājumi vēl ir neskaidri;
 _____ neesmu pārliecināts/a;
 _____ šaubos;
 _____ nē;
 _____ daļēji, jo ir darba specifika;

KOMENTĀRI:

3. Vai vēlaties uzzināt kaut ko vairāk par kooperatīvo mācīšanos sociālo prasmju attīstībai?

- _____ jā
 _____ nē
 _____ varbūt

Ja "jā", lūdzu, atzīmējiet kādā formā:

- _____ metodiskā literatūra;
 _____ studiju kurss;
 _____ tālākizglītības kursi
 _____ diskusiju grupa Internetā;
 _____ interesentu apvienība;

Citi:

4. Kas bija visnoderīgākais šajā konferencē?

5. Kas palika neskaidrs un par ko vēlētos uzzināt vairāk?

**Projekts "Skolu un augstskolu sadarbības modeļi"
1.seminārs 1999.gads**

Cien. Projekta dalībniek,

Lai izplānotu projekta semināru sekmīgu turpmāko norisi, mēs gribētu uzzināt Tavas domas par šādiem jautājumiem. Iepriekš pateicamies par atsaucību!

1. **Kas ir vissvarīgākais, ko Tu ieguvi šajā seminārā?**
2. **Kuri no seminārā apskatītajiem jautājumiem Tev personīgi likās vissaktuālākie?**
3. **Kādi jautājumi Tev radās pēc šī semināra?**
4. **Kas semināra organizācijā bija visefektīvākais?**
5. **Kas nebija tik efektīvs/ ko mēs varētu uzlabot?**

Projekta "Kooperatīvā mācīšanās sadarbīgas skolas vides veidošanai" Vajadzību izvērtējums (2000)

Cien. Skolotāj,

Uzsākot sadarbību ar Jūsu skolu un Jums, vēlamies noskaidrot Jūsu izpratni par šādiem jautājumiem.

1. Lūdzu, raksturojiet sava pedagoģiskā darba pieredzi (darba stāžs, specializācija).

2. Ar kādiem sasniegumiem, Jūs lepojaties/ Ko citi varētu no Jums mācīties?

3. Ar kādām problēmām Jūs pēdējā laikā esat saskārušies/ās?

4. Vai Jūs zināt, kas ir sociālās prasmes?
 - Jā
 - Nē
 - Neesmu pārliecināts/a

5. Lūdzu, paskaidrojiet, kas ir sociālās prasmes?

6. Vai jums piemīt sociālās prasmes?
 - Jā
 - Nē
 - Neesmu pārliecināts/a

7. Izvērtējiet, kas Jūsu ikdienas darbā ir vissvarīgākais: sasniegumi, sociālās prasmes, zināšanas vai attiecības (1 – vissvarīgākais, 4 – vismazsvarīgākais)
 - _____ Sasniegumi
 - _____ Sociālās prasmes
 - _____ Zināšanas
 - _____ Attieksme

8. Uz kuriem, no iepriekš uzdotajiem jautājumiem Jums bija vissarežģītāk atbildēt? (pielieciet 1punktu vissarežģītākajam jautājumam, 2 – sarežģītam, 3 – diezgan sarežģītam)

Paldies!

Projekts "Kooperatīvā mācīšanās sadarbīgas skolas vides veidošanai" 2000.gads

Cienījamie kolēģi:

Pagājušajā mācību gadā Jūs piedalījāties projekta – "Kooperatīvā mācību metode sadarbīgas skolas vides veidošanai" 36 stundu semināru nodarbībās. Mūsu aptaujas mērķis ir izvērtēt šī projekta lietderību, tāpēc mēs lūdzam Jūs atbildēt uz šīs aptaujas anketas jautājumiem.

1. Kas Jūs pamudināja iesaistīties šajā projektā?

2. Cik daudz Jūs zinājāt par kooperatīvo mācīšanos pirms iesaistījāties šajā projektā?

(Lūdzu, atzīmējiet)

- _____ neko nebiju dzirdējis/usi
 _____ biju dzirdējis/usi nosaukumu
 _____ biju lasījis/usi
 _____ biju „izjutis/usi uz savas ādas”
 _____ biju praktiski izmēģinājis/usi
 _____ izmantoju savā darbā

Citi (lūdzu, paskaidrojiet):

3. Kāds ir Jūsu ieguvums, iepazīstoties ar kooperatīvo mācīšanos:

➤ Profesionāli

➤ Personīgi

4. Vai saskatāt reālu metodes pielietojumu savā darbā?

- jā
 jā, bet daudzi jautājumi vēl ir neskaidri (Lūdzu, uzrakstiet kādi)
 neesmu pārliecināts/a
 šaubos
 nē
-
-

5. Kā Jūs vērtējat projektu kopumā?

6. Vai vēlaties uzzināt kaut ko vairāk par kooperatīvo mācīšanos?

- jā
 nē
 varbūt

Ja "jā", lūdzu, atzīmējiet kādā formā:

- metodiskā literatūra
 atsevišķi kursi
 tālākizglītības kursi
 diskusiju grupa Internetā
 interesentu apvienība
 pieredzes apmaiņa

Citi (lūdzu, paskaidrojiet):

7. Raksturojiet savu pedagoģiskā darba pieredzi (stāžs, mācību priekšmets, pienākumi)

8. Papildus komentāri

Ja Jums ir vēl kādi komentāri par projektu, lūdzu, uzrakstiet tos šeit.

Pateicamies par anketas aizpildīšanai veltīto laiku!

**Projekts "Skolotāju sociālo prasmju pilnveide sadarbīgā skolas vidē"
3.vajadzību izvērtējuma datu vākšanai**

ANKETA

Cienījamais skolēn,

Lai noskaidrotu Tavas skolas skolēnu attieksmi pret skolu un mācībām, lūdzam atbildēt uz jautājumiem, atzīmējot to atbildes variantu, kas atbilst Tavai situācijai. Atbildes tiks izmantotas, lai pilnveidotu mācību procesa organizāciju Tavā skolā.

Paldies!

1. Kā Tu parasti mācies klasē?

Stundas laikā	Bieži	Reti	Nekad
Skolotāja māca visus			
Es mācos viens/a pats/i			
Es mācos divatā ar sola biedru			
Mēs mācāmies mazā grupās (3-5 cilvēki)			

2. Kā Tev vislabāk patīk uzzināt jauno vielu?

Jauno vielu apgūt patīk,	Ļoti patīk	Patīk	Nevisai patīk	Nepatīk
ja skolotāja izstāsta to				
Strādājot 3 - 5 cilvēku grupās				
Strādājot pāri				
Strādājot vienai/m				

3. Kādas izmaiņas Tu esi pamanījis skolas dzīvē pēdējā laikā?

**Projekts "Skolotāju sociālo prasmju puilnveide sadarbīgā skolas vidē"
3.vajadzību izvērtējuma datu vākšanai**

ANKETA

Cienījamais skolotāj,

Lai noskaidrotu visbiežāk izmantojamās mācību organizācijas formas Jūsu skolā, ir ļoti svarīgi uzzināt Jūsu domas šādos jautājumos. Atzīmējiet tos atbilžu variantus, kuri atbilst Jūsu situācijai. Ja piedāvātie varianti Jūs neapmierina, lūdzu, pierakstiet savus.

Paldies!

1. Darbā ar skolēniem:

Es izmantoju:	Ļoti bieži	Bieži	Reizēm	Reti	Nekad
Frontālo darbu					
Grupu darbu					
Kooperatīvo mācīšanos					
Pāru darbu					
Individuālo darbu					

2. Darbā ar skolēniem mani apmierina:

Skolēnu	Jā	Vairāk jā, nekā nē	Vairāk nē, nekā jā	Nē	Nezinu
Zināšanu kvalitāte					
Attieksme pret mācību procesu					
Attieksme pret skolotāju					
Attiecības vienam ar otru					

2. pielikums

Izvērtējuma lapas

**Projekts "Skolu un augstskolu sadarbības modeļi"
2.seminārs 1999.gads**

Semināra saturs un organizācija

1. Kas ir vissvarīgākais, ko Tu ieguvi šajā seminārā?
2. Kas semināra organizācijā bija visefektīvākais?
3. Kas semināra organizācijā nebija tik efektīvs?
4. Kādi jautājumi Tev radās pēc šī semināra? Ko Tu vēl gribētu uzzināt nākamajos semināros?

Mājas uzdevumi

5. Kādas grūtības Tev radušās, mēģinot attīstīt skolēnu/studentu sociālās prasmes?
6. Kāds atbalsts Tev ir nepieciešams, lai sekmīgi izmantotu kooperatīvo mācīšanos skolēnu sociālo prasmju attīstībā?

Projekts "Skolu un augstskolu sadarbības modeļi"
3.seminārs 1999.gads

SEMINĀRA INDIVIDUĀLAIS IZVĒRTĒJUMS

Kādās aktivitātēs Jūs šodien piedalījāties?	Kāds bija Jūsu tiešais ieguldījums?	Jūsu izjūtas	Jūsu komentāri par semināra plānojumu, par vadītājiem par grupu utt.

**Projekta “Kooperatīvā mācīšanās sadarbīgas skolas vides veidošanai”
1.seminārs
2000.gads**

Šodien novitāte bija

Es jutos

Man nav skaidrs

Es gribu pateikt

Projekta "Kooperatīvā mācīšanās sadarbīgas skolas vides veidošanai"
2.semināra individuālais izvērtējums

2000.gads

Nosauciet aktivitātes, kurās Jūs šodien piedalījāties vislabprātāk?	Kam no šodien redzētā, dzirdētā un darītā Jūs jau redzat pielietojumu savā darbā?	Kāds bija Jūsu tiešais ieguldījums? Lūdzu raksturojiet to	Jūsu izjūtas	Jūsu komentāri par semināra plānojumu, par vadītājiem un par grupu kopumā

Šonedēļ

Kādas jaunas zināšanas esmu
iegūvis/ieguvusi?

Kā man tās noderēs?
Kur es tās izmantošu?

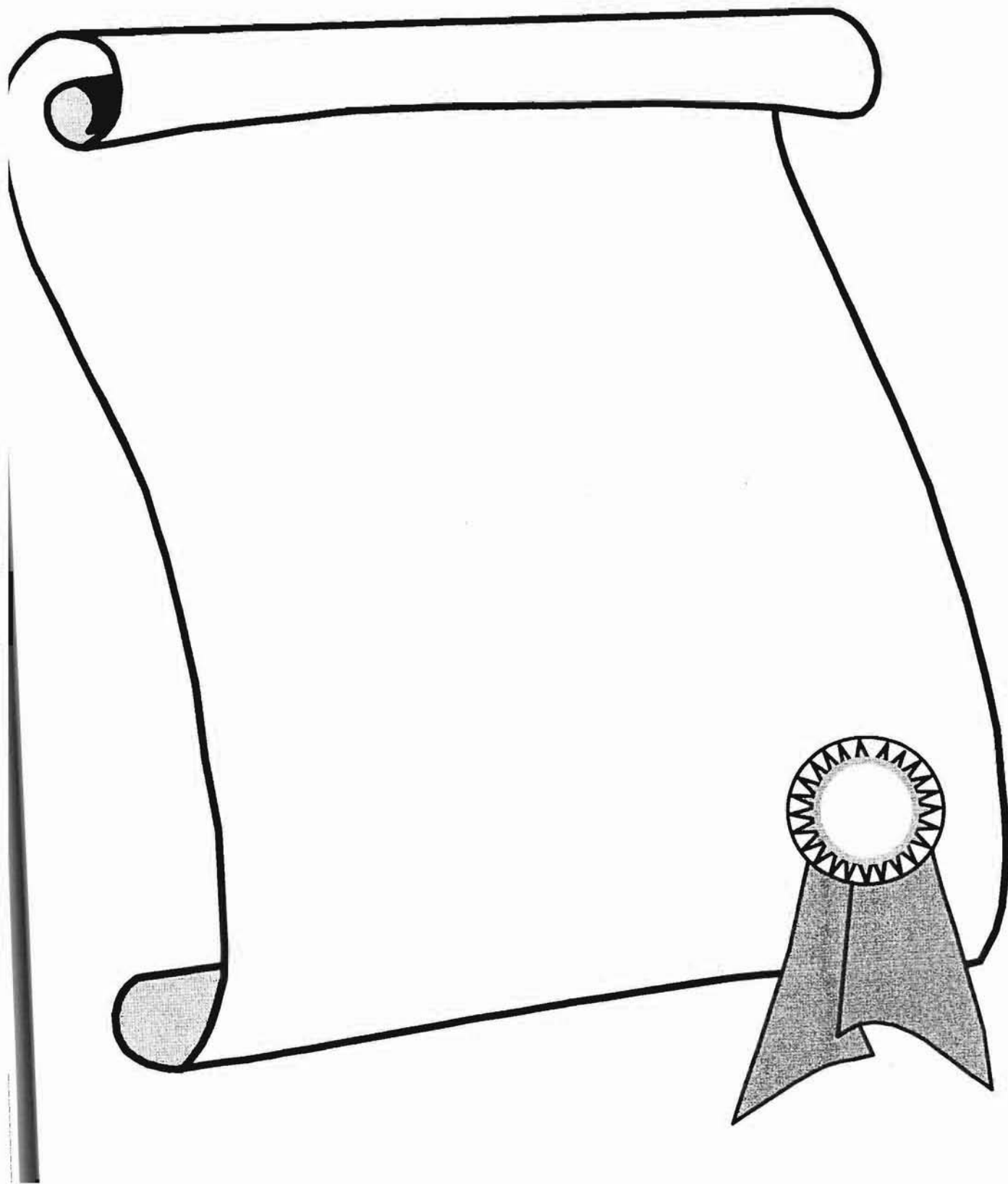


Kādi jautājumi man
radās?

Kā es jutos šajā
nodarbībā?



Vēstule sev



Pašvērtējums

Lietojot "5" kā augstāko atzīmi un "1" kā zemāko atzīmi, novērtē savu darbu šādās jomās:

		Apvelc vienu skaitli				
A	Noteikumu ievērošana					
	• izpratu un ievēroju grupas diskusijas nosacījumus	1	2	3	4	5
B	Ieguldījums / piedalīšanās					
	• palīdzēju plānot grupas darbību	1	2	3	4	5
	• palīdzēju citiem sasniegt grupas mērķus	1	2	3	4	5
C	Strādāšana sadarbīgi					
	• izpratu savu atbildību grupā	1	2	3	4	5
	• izpildīju savu uzdevumu	1	2	3	4	5
	• palīdzēju izvairīties no nesaskaņām, kā arī šīs domstarpības nokārtoju	1	2	3	4	5
	• palīdzēju grupai nenovirzīties no tēmas un sasniegt mērķus.	1	2	3	4	5
D	Saskarsme / komunikācija					
	• izteicos par tēmu	1	2	3	4	5
	• atbalstīju grupas biedru viedokļus ar faktiem	1	2	3	4	5
	• lietoju piemērotus vārdus, izsakot savu viedokli	1	2	3	4	5
	• sakārtoju savas domas pirms runāšanas un runājot	1	2	3	4	5
E	Informācijas apkopošana un nonākšana pie secinājumiem					
	• meklēju informāciju (lūdzot papildus faktus, paskaidrojumus vai citus viedokļus)	1	2	3	4	5
	• noskaidroju izteikumus (pārfrāzēju citu idejas, lietojot piemērus)	1	2	3	4	5
	• izdarīju secinājumus (apkopojot idejas, piedāvājot secinājumus)	1	2	3	4	5

Kā Tu vispār vērtē savu ieguldījumu grupas mērķu sasniegšanā?



Kā mēs varam uzlabot savu darbu?

Cik labi mēs sastrādājamies?



Grupas nosaukums _____

Vienojieties un iekrāsojiet katru sleju grafikā līdz atbilstošajam līmenim.

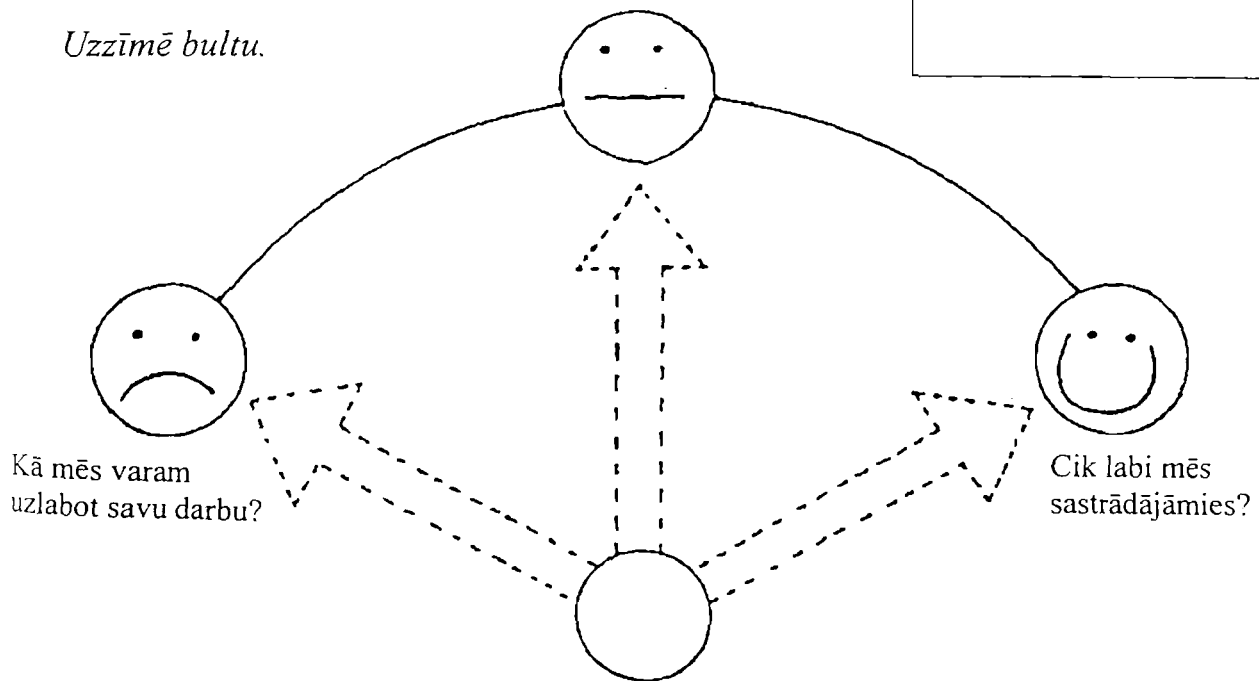
Pilnīgi!						
Daudz						
Nedaudz						
Maz						
Ļoti maz						
	Runājām pusbalsī	Piedāvājām idejas	Pārbaudījām, vai visi ir sapratuši	Skatījāmies uz runātāju	Iedrošinājām viens otru izteikties	Iedrošinājām viens otru, izsakot komplimentus

Kādi mēs esam?

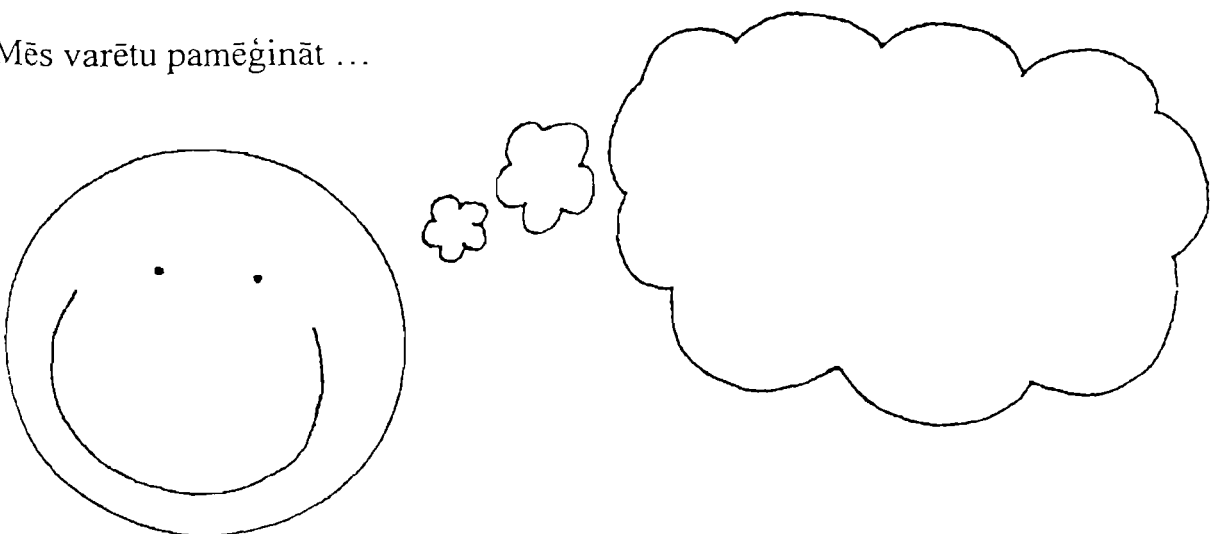
Mūsu iniciāļi

Vai mēs sadarbojāties viens ar otru?

Uzzīmē bultu.



Mēs varētu pamēģināt ...



Grupas vērtējums

Kā jūs vērtējat savas grupas sociālās prasmes?

(Atzīmējiet krustiņu uz līnijas!)



	reti			vienmēr
Mēs pārlicinājāties, ka visi mūsu grupas biedri saprot uzdevumu	___	___	___	___
Mēs ieklausījāties visu grupas biedru idejās un izteicienos	___	___	___	___
Mēs bijām pacietīgi, izskaidrojot grupas biedriem sarežģīto vielu	___	___	___	___
Darbu grupā sadalījām vienlīdzīgi	___	___	___	___

Kas jūsu grupā izdevās vislabāk? Izskaidrojiet savu sekmju noslēpumu.

Ko jūs nākamreiz darītu citādāk, lai uzlabotu sadarbību? Izskaidrojiet pēc iespējas sīkāk.

Grupas vērtējums

Lietojot "5" kā augstāko atzīmi un "1" kā zemāko atzīmi, novērtējiet grupas darbu šādās jomās:

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Vai visi grupas biedri izteica savas idejas? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Vai visi grupas biedri uzmanīgi klausījās, kad citi runāja? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Vai visi grupas biedri iedrošināja citus izteikties? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

4. Kas jums palīdzēja apgūt materiālu?

- _____
- _____
- _____

5. a) Mūsu grupa sastapās ar šādu problēmu (paskaidrojiet sīkāk):

b) Lai šo problēmu novērstu, mēs varētu:

Grupas biedru paraksti:

Mūsu grupas sociālais mērķis

Grupā nosaukums: _____

Datums: _____

Šodien mūsu grupa
nolēma īpašu uzmanību
pievērst _____



Mūsu paraksti: _____



Vai mūsu grupa sasniedza savu mērķi?

JĀ! Mēs sasniedzām savu mērķi (paskaidrojiet, kādā veidā):



NĒ! Mēs mēģināsim to izdarīt nākamreiz (paskaidrojiet, kādā veidā):

Mūsu paraksti: _____

3. pielikums

Darba lapas

STUNDAS PLĀNS

Stundas nosaukums/ tēma:

Datums:	Vārds:
Akadēmiskais mērķis:	Klase:
Sociālais mērķis:	Priekšmets:

I. ORGANIZATORISKI JAUTĀJUMI PIRMS STUNDAS

Grupu lielums un skaits:	Grupu veidošanas paņēmieni:	Telpas iekārtojums:	Nepieciešamie materiāli:

II. STUNDAS LAIKĀ

Pozitīva atkarība (kuru no 9 veidiem izmantosiet? kā tas konkrēti izpaudīsies?)	Akadēmiskā uzdevuma sastāvdaļas (procedūra, paskaidrojumu veids)	Sekmju kritēriji (un kā panāksiet, lai skolēni izprastu kritērijus?)	Individuālā atbildība (kāda būs skolēnu individuālā atbildība par mācīšanos un kas skolēnus motivēs iesaistīties?)	Sociālo prasmju apgūve

III. NOVĒROŠANA

Kurš novēros grupu darbu? (skolotājs vai skolēni)	Kādā veidā norisināsies novērošana? (neformāli pieraksti, izteicienu uzskaitījums, tabulveida kvantitātes uzskaitījums)	Kas tiks novērots? (obligāti — apgūstamā sociālā prasme, bet vai vēl kaut kas?)

IV. Grupu darba rezultāta un norises vērtējums

Kā vērtēs akadēmiskos sasniegumus?

Kā vērtēs sociālo prasmju lietojumu (pašvērtējums, grupu vērtējums, visas klases vērtējums)?

Stundas plāna apspriešanas protokols

1. Uz ko tu koncentrēšies mācību stundā?
2. Kādus sasniegumu kritērijus tu izvirzi savai stundai?
3. Kāds būs skolēnu uzdevums stundā?
4. Kā tu grupēsi skolēnus?
5. Kā grupēšanas veids atbilst uzdevumam?
6. Kā tu veidosi grupas? Kāpēc tieši tā?
7. Kādu uzvedību un sadarbību tu sagaidi no grupām? Kā tu viņiem to darīsi zināmu?
8. Kā tu izmantosi savu laiku stundā?
9. Kā tiks dokumentēts skolēnu darbs un uzvedība?

Stundas analīze

Skolotājs:	Skola:
Stunda:	Datums:

1. Kas izdevās? (Kas sanāca labi? Kas tevi iepriecināja? Kas liecināja par izdošanos?)	2. Kādas bija problēmas? (Kas izjauca tavu plānu? Kas bija problemātisks?)
--	--

3. Iespējamie uzlabojumi: Ko tu mainītu, vēlreiz mācot šo stundu? Kam tu īpaši pievērstu uzmanību?

4. Pārsteiguma momenti: Kas bija negaidīts? Kas ieintrigēja? Kādi jautājumi radās?
--

5. Šo stundu es apspriedu kopā ar:

FILMAS SKATĪŠANĀS – INDIVIDUĀLAIS IZVĒRTĒJUMS

STUNDAS GALVENIE ETAPI	MĒRĶI	IZJŪTAS	KOMENTĀRI

Video sesiju izvērtēšana
(lūdzu, iesniegt šo izvērtējumu kopā ar video filmu)

Skolotājs:

0 – nav atbilstoša

1,2,3 – daļēji atbilstoša

4 – pilnībā atbilstoša

1. Sociālo prasmju attīstības metodes izvēle atbilstoši stundas mērķiem un uzdevumiem

2. Stundas plāna atbilstība metodes sintaksei

3. Mācību aktivitāšu izvēle

4. Mācību stundas organizācija, uztveramība un saprotamība

PIEZĪMJU LAPA DISKUSIJĀM

No šodien dzirdētā, redzētā un justā ... (lūdzu aizpildiet individuāli, apspriediet ar kolēģi)

Jauna informācija	Piekrītu	Nepiekrītu	Neskaidrs



Individuālais vērtējums

Šajā nodarbībā galvenā uzmanība bija pievērsta šai sociālajai prasmei:

Pārdomā un uzraksti savu atbildi uz katru jautājumu.

1. Ko es teicu vai darīju, parādot šo sociālo prasmi?

2. Ko es darīju, lai palīdzētu grupai strādāt?

3. Es domāju, ka man vairāk būtu jāstrādā pie:

4. pielikums

Vērošanas lapas

Vēstule kolēģim



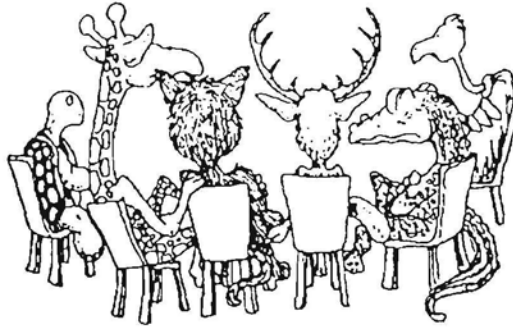
Dārgais kolēģi!

Paldies par Tavu . . .

Es domāju, ka mums veiktos labāk, ja . . .

Ar cieņu,

Sociālā prasme:
“Nesaskaņas patīkamā veidā”



Katrs grupas biedrs apsver, kā pabeigt zemāk dotos teikumus, un tad pasaka visai grupai.

Jāizsakās visiem!

1. Teikums vai darbība, ko es lietoju, lai nepiekrīstu neaizskarošā veidā, bija...

2. Tas, ko persona blakussēdētājs pa labi izdarīja, lai palīdzētu grupai darboties pozitīvā veidā, bija...

3. Manuprāt, nākamreiz mums jāmēģina uzlabot grupas darbu (kādā veidā) ...

KOPSKATS

Datums: _____

Sadarbības uzdevums: _____

Stāvi malā un vēro grupas darbu.
Pieraksti, ko tu redzi un dzirdi, papildinot ar dažām pārdomām. Īsi pieraksti jautājumus, kuri ienāk prātā, piemēram, vai tu redzi ķermeņa valodu, kura norāda uz neapmierinātību, uz novirzi no dotā uzdevuma vai uztraukumu. Vai saruna rāda, ka studenti aktīvi piedalās darbā. Atspoguļo interesantākos novērojumus. Kādi varētu būt to iemesli? Kā tu varētu izmantot šos novērojumus turpmākajā plānošanā?



Komentāri:



“SPIEGOŠANA”

Novērotāja vārds:

Datums:

Novērojamā grupa:

Apakšā tabulā pierakstiet, ko grupas dalībnieki dara un saka, veicot uzdevumu.

Ko novērot?	Vārds	Vārds	Vārds
Papildina domas			
Dalās domās un informācijā			
Meklē idejas un informāciju			
citi utt.			

Kooperatīvās grupas novērošana

Novērotājs: _____

Datums: _____



Novērojamā grupa: _____

Novērojamā prasme	Vārds	Vārds	Vārds	Vārds
Citas derīgas prasmes...				