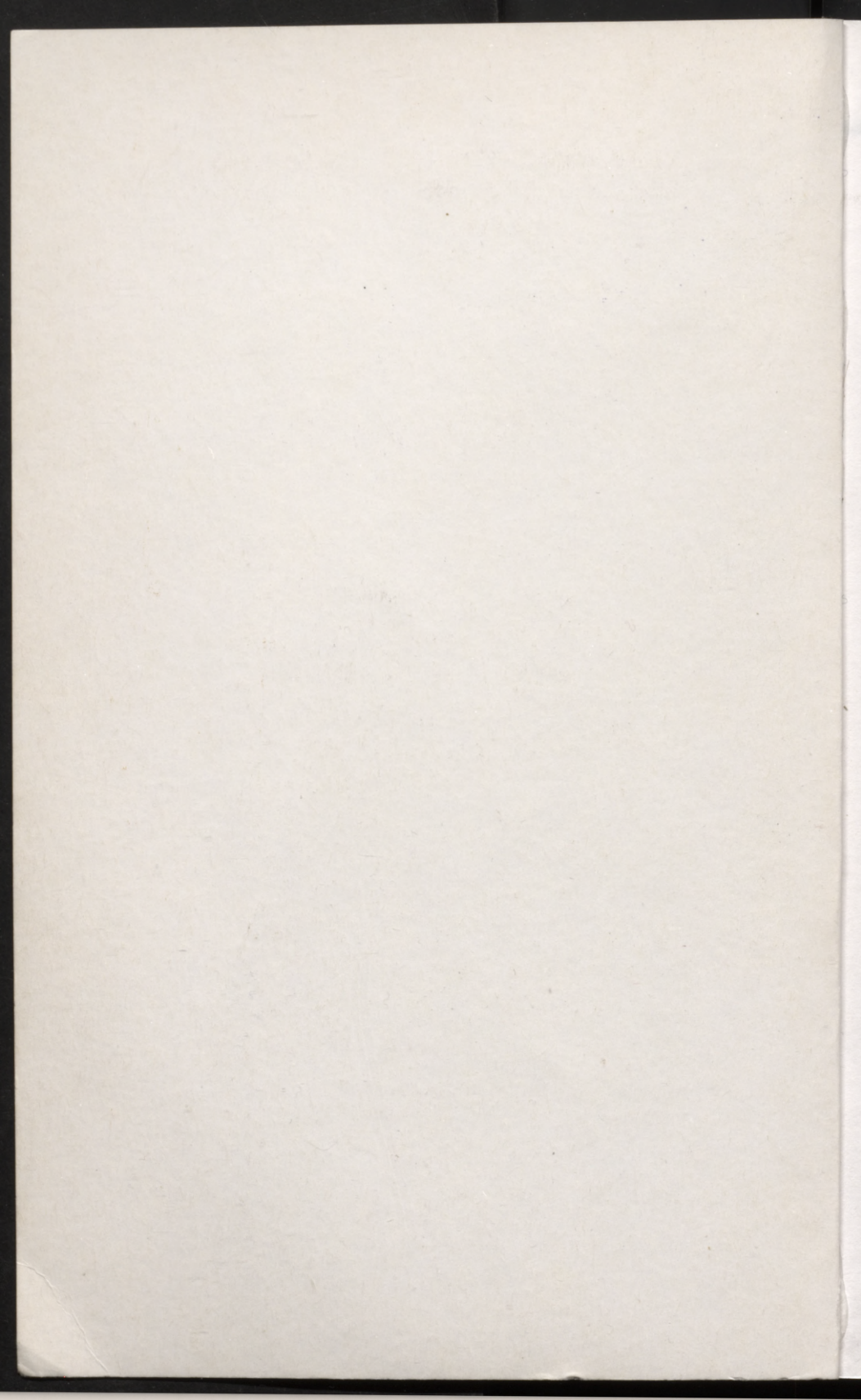


ROMĀNS ALIJEVS

VIDUSSKOLĒNU
JAUNRADE
MĀCĪBĀS

MAZĀ
PEDAGOGISKĀ
BIBLIOTĒKA

TEORIJA PRAKSE



99-4
L 234

PEDAGOGU IZGLĪTĪBAS ATBALSTA CENTRS
LU PEDAGOĢIJAS UN PSIHOLOĢIJAS INSTITŪTS

ROMĀNS ALIJEVS

**VIDUSSKOLĒNU
JAUNRADE
MĀCĪBĀS**



99-18.386
0300040827

Sērijizdevumā zinātnieks, Rīgas Klasiskās ģimnāzijas direktors Romāns Alijevs piedāvā jau otro grāmatu, kurā teorija cieši savijas ar skolas darba praksi.

Izdevums piesaistīs lasītāju interesi ar pedagoģiskajā literatūrā visai maz publicēto filozofisko sadaļu un skolēnu filozofiskām pārdomām un savu skatījumu uz lietu būtību.

Pedagogu, studentu, izglītības vadītāju darbam autors piedāvā skolas pieredzi vidusskolēnu radošo spēju attīstībai, kas vienlaicīgi sniedz teorētisku un praktisku ievirzi.

Recenzenti: Dr. paed. hab. profesore A. Špona,
Dr. phil. P. Laķis

| | |
|------------------------|----------------|
| Atbildīgā par izdevumu | Anita Šmite |
| Redaktore | Rita Cimdiņa |
| Māksliniece | Arta Muceniece |
| Datorgrafika | Antra Opmane |

**IEVADA VIETĀ
VAI ARĪ
“ES NEESMU IETILPINĀMS STARP
ZĀBAKIEM UN PLATMALI”
(V. VITMENS)**

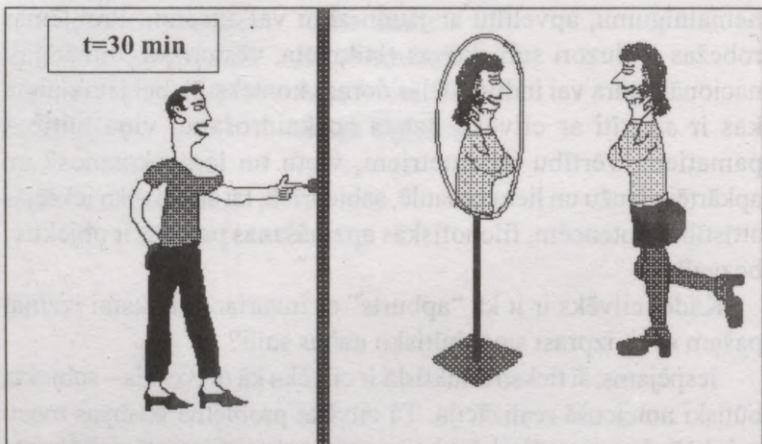
Cilvēka tēma kā filozofiskās apzināšanās problēma pieder pie mūžīgo problēmu kategorijas, kas vijas cauri filozofiskās domas vēstures laikmetiem un veidoliem. Problēmas mūžīgums nebūt neliecina par tās neatrisināmību vai par iespēju atrisināt to galīgi un uz visiem laikiem. Gluži otrādi, šī mūžsenā problēma ir aizvien jauna un “nolemta” mūžīgiem novatoriskiem redzējumiem laikā. Cilvēka būtības izzināšanas process ir bezgalīgs, jo katrs laikmets savdabīgi, it kā no jauna, atklāj cilvēku, saraujot tradīciju važas, izgaismojot cilvēka eksistences satura, ideālu, vērtību, mērķu un perspektīvu mainīgās kopas dominējošo tendenci.

Cilvēka problēmas formulēšana iespējama tikai noteiktajā laikā, kas dod iespēju konstatēt cilvēka dabas vai būtības nemainīgumu, apveltītu ar jaunu zīmi vai akcentu. Problēmas robežas ir iluzori subjektīvas (laikmeta, vēsturiskās situācijas, nacionālā gara vai individuālās domas kontekstā), bet jautājumu, kas ir saistīti ar cilvēka dabas noskaidrošanu, viņa būtības pamatiem, vērtību parametriem, vietu un lomu kosmosā un apkārtējo ļaužu un lietu pasaulē, sabiedrībā, kā arī cilvēka iekšējās attīstības potenciāliem, filozofiskās apzināšanas process ir objektīvi bezgalīgs.

Kādēļ cilvēks ir it kā “apburts” ar invarianto tieksmi izzināt pašam sevi, izprast savu būtisko nabas saiti?

Iespējams, šī tieksme faktiski ir cilvēka kā dzīves Es – subjekta būtiski noteicošā realizācija. Tā cilvēka problēma izvēršas mūsu priekšā fenomenāli kā eksistences aktuāli cilvēciskā paš-transcendence. Cilvēkam tā ir iespēja sevī pašā noskaidrot mūžīgās problēmas, tieksme izzināt – izprast Visumu un sevi tajā.

Šeit cilvēka "patība" iziet ārpus sevis paša robežām, bet ir vērsta vai imanenti orientēta uz sava Es izzināšanu sevī pašā. Tas nebūtu nenozīmīgs, ka cilvēks ir būtne, kas interesējas tikai pati par sevi, izolēts indivīds ar hermētiski noslēgtu iekšējo pasauli, ka cilvēks nav "atvērts pasaulei" (Šēlers, Gelēns, Portmans). Lieta ir tā, ka būtiski principiālais, cilvēciskais cilvēkā ir arī sava Es - pats atklāšana pasaulei. Vispārīgi ņemot, cilvēks ir universāli galēji "atvērts". Bet tā pamatā ir atvērtība, vispirms tās pašapzināšanai caur darbīgu savas patības izziņas realizācijas tieksmes personīgo apzināšanos savstarpējo atvērto saikņu un salāgojumu aktuālās līdzāspastāvēšanas pasaulē. Tādēļ mēs nevaram pievienoties A. Gelēna filozofiski antropoloģiskās teorijas pamatpostulātiem, kas izvirzīja uzdevumu – noteikt "tieši cilvēcisko eksistences sfēru" un izskaidrot cilvēku, izejot tieši no viņa imanentās sfēras. Mūža galvenajā darbā "Cilvēks, tā daba un stāvoklis pasaulē" viņš raksta: "Es apgalvoju, ka pilnīgi iespējams izstrādāt tādu cilvēka būtības izpratni, kas izmantos ļoti specifiskus jēdzienus, kas attieksies tikai uz šo priekšmetu. Tādu pētījumu ceļš tiks izbrīvēts, nesaistoties ar esošajiem cilvēka izskaidrojumiem, bet cieši ievērojot jautājumu: ko tieši nozīmē vēlme izskaidrot cilvēku?" [91] Tādējādi Gelēns izvirza tēzi par to, ka cilvēkā tika iemiesots pilnīgi



**Egoists – slikti audzināts cilvēks,
kas vairāk interesējas par sevi nekā par mani.**

E. Bīrss

unikāls dabas projekts, kas nelīdzinās nevienas citas dzīvas būtnes bioloģiskajai organizācijai. Tātad viņš apgalvo, ka eksistē speciāla cilvēka bioloģija, un cenšas uz tās pamata izskaidrot cilvēka garīgo izpausmju dabu. Vienlaikus Gelēns demonstrē cilvēciskās būtnes neaizsargājamību un apgalvo, ka tieši savas nespecializētības dēļ cilvēks netiek ieslēgts apkārtējā dabā, nav saistīts ar to tieši un cieši, bet ir atvērts pasaulei. Tādējādi bioloģiskā nepilnvērtība vienlaikus ir gan negatīva pamatne atvērtībai pret pasauli, gan arī šīs atvērtības nosacījums.

Šādi definējot, cilvēks atklājas kā nenostabilizējusies būtne, kas izdzīvo sevi zināmā mērā kā uzdevumu, kas prasās pēc atrisinājuma, vai arī kā savas eksistences problemātiskumu kopumā, kā būtni, kurai savā iekšienē jāatrod spēki un spējas paša dzīves problēmu risināšanai. Cilvēks nonāk ārkārtējas pārslodzes stāvoklī, ko veido ārējie kairinājumi un no elementārā lietderīguma viedokļa pilnīgi liekie iespaidi. Citiem vārdiem sakot, cilvēkam paveras it kā neparedzētu struktūru lauks, kas viņam būtu jāapstrādā pirmoreiz un jāapgūst tiešajā novērojumā un izpētē. Cilvēkam paša spēkiem un līdzekļiem sevi jāatslogo. Idejas pamatbūtība ir tā, ka cilvēka uzbūves trūkumi, kas dabiskajos, dzīvnieciskajos apstākļos būtu bezgala apgrūtinājuši viņa eksistenci, cilvēka patstāvīgās un kultūras jaunrades procesā pārtop par tā eksistences līdzekļiem. Tieši tas, pēc Gelēna domām, arī nosaka cilvēka predestināciju un viņa ne ar ko nesalīdzināmo stāvokli pasaulē.

Tēze par neapzināti vitālās cilvēka eksistences sfēras dominanti ļauj A. Gelēnam apgalvot, ka cilvēks ir bioloģiski dekadentisks radījums, jo viņam pietrūkst instinktu vai tie nav pilnībā attīstīti, līdz ar to cilvēks nav pabeigts un nostiprinājies savā dzīvnieciski bioloģiskajā organizācijā [74, 160.]. Cilvēks palaists pašplūsmā, viņam pašam jārikojas ar sevi, savām spējām un iespējām. Citiem vārdiem sakot, viņam pēc dabas ir jādzīvo citādi nekā dzīvniekam. Tātad cilvēks nevis dzīvo, bet vada savu dzīvi. Daba nolēmusi cilvēku humānajam dzīves veidam tieši ar to, ka nav viņu definējusi kā dzīvnieku. Šeit īpaši skaidri izpaužas A. Gelēna koncepcijas vienpusīgums. Dabiski, ka var saskatīt savdabīgu cilvēka kultūras attīstības, dzīvesveida, brīvības izjūtas un jauno radošo iespēju īpašus ģenētiskos priekšnoteikumus tieši

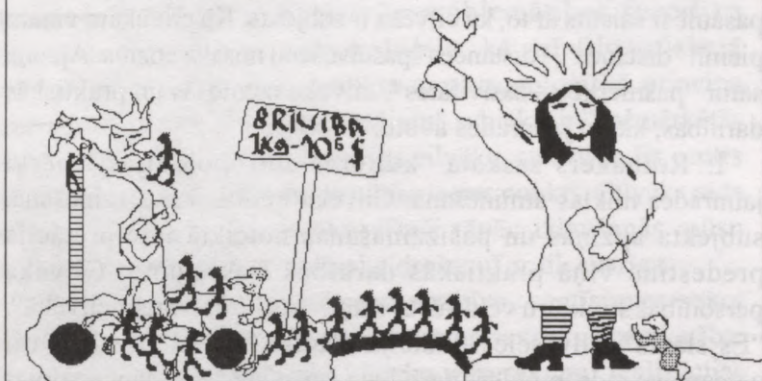
cilvēkveidīgā priekšteča bioloģiskajā nepilnvērtībā un nepietiekamajā specializācijā. Tomēr šis negatīvais pamatojums bija pietiekams tikai kā antropoīdam izvirzījies uzdevums izvēlēties atšķirīgu dzīves veidu pašsaglabāšanās nolūkos. Ar to ir par maz, lai šāds dzīves veids tiešām tiktu realizēts, un tas negarantē cilvēka patības un cilvēciskuma definēšanu sevī.

Filozofs un antropologs H.E. Hengstenbergs darbā "Par cilvēka dabas jēdziena revīziju", polemizējot ar A. Gelēnu, raksta: "Gelēnam neapšaubāmi ir taisnība, ka cilvēka "daba" ir jāsaskata ne tikai viņa prātīgumā, bet ka tā tiek atspoguļota visās cilvēka uzvedības struktūrās, pie tam tieši cilvēka pamudinājuma struktūras būtībā ir "virsdzīvnieciska". Tomēr tad, kad Gelēns pretēji Šēleram apgalvo, ka visas cilvēka uzvedības struktūras ir tikai "dabiskās nepilnvērtības" virskompensācija, kas it kā norisinās tikai tādēļ, ka cilvēks atšķirībā no dzīvnieka netiek saistīts ar noteiktu vidi vai "iemūrēts" tajā, tas ir tikpat dogmatiski kā secinājumi, pie kuriem nonāk, par pamatu ņemot "cilvēka kā prātīgas būtnes" definīciju, izsecinot no tās uzvedības dabiskās struktūras un "dabatilstīgo" saistību un risinājumu uzņemšanos.

Hengstenbergs cilvēkā, pirmkārt, saskata sevī vērstu individualitāti. Teorētiski tas formulēts tēzē, ka cilvēks atklāj sevi tikai "pašmeklējumu" procesa gaitā. Tāda viedokļa sociālais patiesais cēlonis meklējams cilvēka individualitātes absolutizācijā. Vispār antropoloģiskā filozofija par vienu no saviem uzdevumiem uzskata iespēju balstīties uz cilvēka "viengabalainību", individualitāti, vēlas palīdzēt cilvēkam "pašmeklējumos". Cilvēks tiek definēts kā būtne, kas veic sevī paša meklējumus, būtne, kas, pētot paša eksistenci, noskaidro un pārbauda šīs eksistences nosacījumus.

Antropologu teorētiskā pozīcija rada viņos diezgan savdabīgu pieeju sociālajām attiecībām. Viņi apgalvo, ka īstena cilvēciska saskarsme balstās uz "objektivitāti" kā galveno principu, veidojot individuālās attiecības ar pasauli. "Objektivitātei" tiek pretstatīts utilitārais viedoklis. Kā "objektivitāti" izprot tādu nostādni, kas nosaka attieksmi pret objektu paša objekta dēļ neatkarīgi no tā, vai tas dod labumu. Tātad tiek paturēta prātā neieinteresētā attieksme pret mantām un ļaudīm. Pēc Hengstenberga domām,

Kurš tad prasa to brīvību visiem?



Nav tāda cilvēka, kurš nemīlētu brīvību,
taču taisnīgais to prasa visiem, netaisnais – tikai sev.

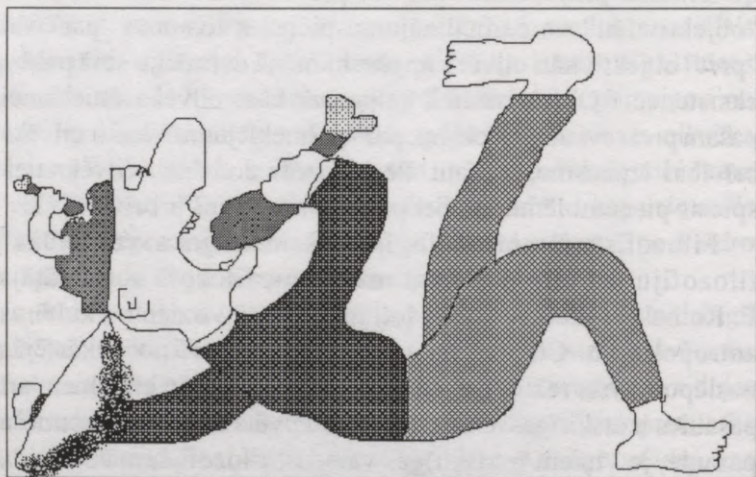
K. Berne

“objektivitāte” savā vispārākajā pakāpē izpaužas tieši attieksmē pret cilvēkiem. “Objektivitāte” būtībā ir pirmsfenomens, cilvēka fenomenoloģiskā pazīme. Cilvēka dzīves jēga personiski izriet no lēmuma pieņemšanas par vai pret “objektivitāti”. Reizē ar “objektivitāti” un pamudinājumu pieņemt lēmumu “par” vai “pret” objektivitāti cilvēks apgūst humānā definīciju sevī pašā – eksistencē. “Objektivitāte” kalpo par bāzi cilvēka attieksmei pašam pret sevi un pret citiem, par “pašmeklējumu”, kas ir cilvēka brīvības izpausme, pamatu. Pēc filozofa domām, “cilvēks tiek spiests pieņemt lēmumu, bet pašā lēmumā viņš ir brīvs”. [91]

Filozofiskajā antropoloģijā ir sameklējis savu “mūža” filozofiju arī cits populārs mūsdienu filozofs – domātājs E. Rothakers, kurš ir radījis ļoti interesantu virzienu – kultūras antropoloģiju. Cilvēks rada savas “pasaules” no apkārtējās noslēpumainās reālās pasaules, pie tam dažādiem cilvēkiem arī pasaules ir atšķirīgas. Grieķa pasaule būvēta citādi nekā romieša pasaule, jo viņiem ir atšķirīgas valodas, filozofija, māksla u.c., tātad atšķirīga kultūra un dzīves stils. Cilvēks dzīvo fenomenu pasaulē, kurus viņš pats izgaismo noslēpumainajā realitātē ar savu interešu spēcīgo gaismas kūli. Tieši tajos arī noslēpts katras

zināšanas par īstenību transcendentais nosacījums. Pats Rothakers formulējis savas filozofijas mērķi kā sistēmas “cilvēks – pasaule – realitāte” izpēti. Cilvēka īpašais stāvoklis pasaulē ir saistīts ar to, ka cilvēks ir subjekts. Kā cilvēkam viņam piemīt “distance”, “distances” pastāvēšanu nosaka apziņa. Apziņa satur “pašmērķētas aktivitātes”, cilvēka izzinošās un praktiskās darbības, kā arī jaunrades avotu.

E. Rothakers saskata “kultūras antropoloģijas” mērķi jaunrades mīklas atminēšanā. Cilvēka būtība ir pašizzināšanās, subjekta apziņas un pašizzināšanas noteiktā interpretācija predestinē viņā praktiskās darbības traktējumu. Cilvēka personības struktūru veido četri slāņi: “tas”, “dzīvnieks cilvēkā”, “Es slānis”, “dvēseles funkciju slānis”. Apakšējie slāņi vai zemapziņa rada impulsus darbībai vispār, augšējie slāņi veidojas uz apakšējo bāzes dzīves procesa laikā. “Es slāni” uzskata par serdeni, apziņas saturu attiecina uz dvēseles funkcijām (jušana, priekšstats, domāšana, jūtas, griba). Dvēsele realizē subjekta izzinošo saikni ar objektu, tā rada domas un atmiņas, percepcijas un apersepcijas, tēlus un primāro uztveri, kaut ko kā kaut ko, intuitīvās idejas un sistematizētās domas. [74]



Cilvēka gars pakļaujas tādām pašām likumam, kuram pakļauta viņa miesa, proti, tas nespēj eksistēt, ja pastāvīgi nesaņem barību.

L. Vovnarks

Domas, ko filozofs formulējis jau vairāk nekā pirms trīsdesmit gadiem, kļūst mums īpaši aktuālas šodien, proti: svarīgas ne vien racionālās, bet arī intuitīvās, ārpusracionālās pasaules apgūšanas metodes. Subjektīvi objektīvās problemātikas specifika E.Rothakera kultūras antropoloģijā, kā arī filozofiskajā antropoloģijā vispār tiek noteikta ar antropoloģiskā principa saturu un robežām. Pirmajā tuvinājumā subjekts ir “pašmērķētās aktivitātes” nesējs. Tas ir atsevišķs cilvēks, atsevišķs Es centrs un subjektīvās aktivitātes kā brīvības izejas punkts. Cilvēks rada kultūru, kultūra rada cilvēku. Tieši tāpēc izlaušanās mūsu zināšanās uz cilvēcisko “pašizskaidrošanu” ir tik svarīga.

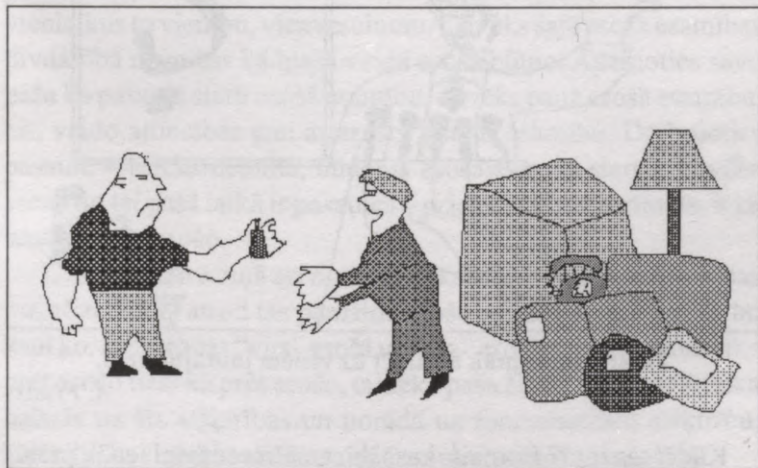
Mēs, akcentējot uzmanību uz pozitīvo, centīsimies sekot dabiskā un sociāli kulturālā attiecībām un savstarpējai atkarībai cilvēciskajā. Tieši cilvēciski būtisko pirmsākumu realizācijas negatīvi pozitīvās bāzes dialektiskais aplis apliecina dabiski cilvēciskās konstantes unitāro veselumu un tās fenomenālo pašrealizāciju caur cilvēka eksistences attīstības specifiski refleksīvo realizāciju. Tieši šāda apļa iekšpusē cilvēks brīnumainā kārtā “zaudē” savu nepilnvērtību un aprobežotību, bioloģiski dabiskās projektēšanas nepilnību un apgūst sevi – paša – es viengabalainību: jaunu, no tīri dabiskā kvalitatīvi atšķirīgu eksistences veidu, kas nosaka gan cilvēka bioloģiskās organizācijas specifiku, gan sociokulturālas un garīgi tikumiskās sadarbības fenomenu. Te arī tiek noteikts specifiski cilvēciskā pieaugums cilvēkā kā cilvēka būtiska perspektīva attiecībā pret pasauli un viņa patības universāli globālās atvērtības lauks. Tieši tā arī provocē cilvēka pasaules un sava Es izziņas universālo iespēju izgaismošanu vai precīzāk izsakoties, “izspīdināšanu”, tās unikālās spējas fenomenu nodibināt korelāciju starp “lietu pasauli” un “savas paštēlainības pasauli”. Būtu jāizceļ cilvēka konstitūcijas specifiskums arī šajā aspektā. Liekas, kas varētu būt iebilstams pret cilvēka esamības fenomena korelāciju / izzināšanu? Bet šeit arī slēpjas cilvēku spēju īpatnības – tās nav podziņas, kuras piespiežot rezultāts viens divi un gatavs! Nav vis viens divi un nav arī gatavs. Nav algoritmu un shēmu, nav arī mehānismu. Kaut vai tamdēļ, ka spēju izpausmes, izrādīšanas akts neapšaubāmi reprezentē cilvēka pašaktivitātes parādības,

kas "izšūpo" viengabalainību līdz kārtējo korelācijas fenomenu (ideāli esošo) pretstādīšanas "pārsvaram". Tāad pretstādīšana nav vis šķērslis, bet izziņas priekšnoteikums, jo tā ir paša Es un ārējās pasaules tiešās salāgošanas ķēdes konceptuālā pārtraukuma līdzeklis, dodot cilvēka paša Es jaunu uzdevumu – realizēt jaunu refleksiju, proti, izziņas refleksiju. To, bez šaubām, "izauklējusi" novērošana, bet novērošana šo refleksiju neierobežo, jo novērošanas laukā netiek uzdots "lietu pasaules" un "savas paštēlainības pasaules" būtība, tās iespēju spektri un to bezgalīgais skaits.

Iepriekšminētais dod iespēju izvairīties no aizspriedumaina priekšstata par cilvēkā statistiski mirušo korelācijas un izziņas spēju esību: tās realizēšana nav iespējama bez paša Es aktivitātes, kas arī tiek procesuāli konstituēta izziņojamos aktos. Bez tam paša Es aktivitāte šeit veido cilvēciskā universuma – atvērtības sfēras centra paštranscendentu "pretenziju" bāzi, kas, iespējams, savā būtībā arī ir cilvēka un pasaules reālās līdzāspastāvēšanas forma, pašpietiekams un savdabīgs aplis – sfēra vai arī pilnīgi patstāvīgs un īpatnējs patiesi cilvēciskās eksistences avots. Acīmredzot būtu pārāk pašpārliecināti iedomāties, ka korelācijas un izziņas spēja, kas pašaktivējas cilvēciskajā esības dimensijā caur definēto universumu, var tikt noreducēta tikai uz tai piemītošajām uzskatāmi izteiktajām saiknēm un salāgojumiem, uz savu saturu bez sarežģījumiem, kā varētu likties, ko varētu uztvert subjekta vienā "skatienā – plūsmā" vai arī pilnībā aptvert apzinātais paša Es. Kaut kas – iespējams, vistuvākais un vissvarīgākais cilvēkam – nepadodas uztverei, izslīd no izziņoši korelējošo darbību tīkla. Iespējams, par šo izslīdošo kļūst pats paņēmiens, ar kura palīdzību sfēra – universuma atvērtības centrs – iemiesojas un realizējas. Ja tas ir tā, tad paša Es pārvēršas par atsvešinoši paradoksālu mēģinājumu izteikt ko tādu, kas tieši un uzskatāmi nevar tikt izteikts. Vienlaikus šis paradokss, iespējams, iegūst filozofijai atbilstošu neobjektīvizējošās, nenaturālistiskās pieejas pasaulei specifisku stingrību.

Specifiski cilvēciskā sfēra – universuma centrs – cilvēka būtisko perspektīvu pasaulē un patību pašā sevī veido cilvēka

korelāciju esamībā. Atbilstoši tam arī cilvēka korelācijas esamībā organizācijas paņēmieni var atšķirties, tomēr šis paškorelācijas fakts cilvēka dzīvesdarbībā paliek nemainīgs. Realizējoties universumam, atvērtībai tiek radīta unikāla telpa, kurā cilvēks uzstājas vienlaikus “lietu pasaulē” un “savas paštēlainības pasaules” reālijās. Šīs “savas paštēlainības pasaules” būtība ir cilvēka attieksme pret viņa vidi – kā ārējo, tā iekšējo. Attieksme pret kādu vai citu konkrēti esošo paredz vismaz to, ka esošais pastāv. Attiecināšana uz esošo sakņojas esošā eksistencē. Nodrāztā frāze “esošā esamība” ir kļuvusi tik ierasta un pazīstama, ka it kā nebūtu vajadzīga nekāda piepūle, lai sadzirdētu tajā izteikto. Tomēr vai tad esošā esamība netiek uztverta kā pati par sevi saprotama, bet slīdoša garām formulējumā izteiktajam stāvoklim, kurā sākotnēji un permanenti atrodas cilvēks, ja jau viņš pats tiek attiecināts uz esošo; tas apstāklis tomēr permanenti paliek neievērots. Šeit esošā esamība netiek uztverta kā pati par sevi saprotama, kaut arī cilvēka stāvoklis esošajā – sākotnējais un permanentais – ir it kā determinēts. Iespējams, šis stāvoklis, neraugoties uz tā neuzkrītošo dabu, izrādās cilvēkam daudz svarīgāks nekā pats esošais, jo viņš nespēj apiet attiecināšanu uz esošo.



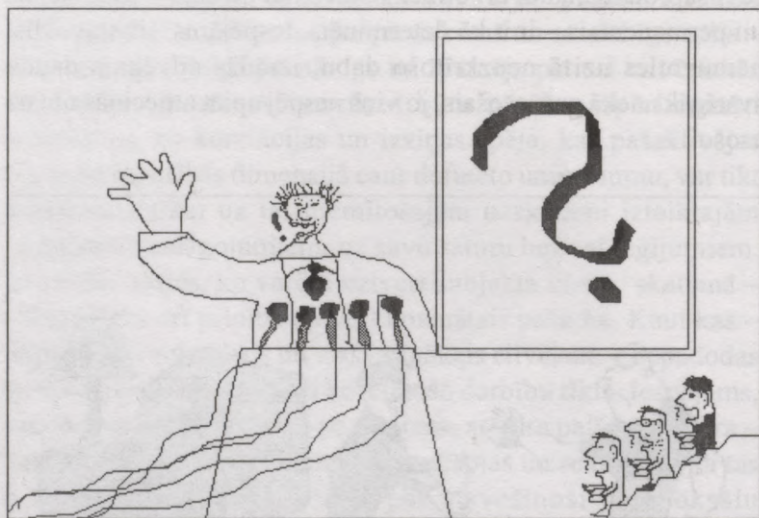
Ko jūs nesaprotat, tas nepieder jums.

J.V. Gēte

Kas atklājas esošajā esamībā, no kā tad izaug cilvēciskā nepieciešamā attieksme pret esošo?

Liekas, ka, pirmkārt, esošajā esamībā cilvēkam atklājas pats esošais, apkārt cilvēkam esošie iekšēji ārējās vides fenomeni. Acīmredzot cilvēks savā dzīvesdarbībā pirmkārt orientējas tieši uz šo tuvāko aplūkojamo vidi, uzticas tai un iekārtojas tajā ar saviem noteikumiem tā, it kā no paša sākuma viņam vide nemaz nebūtu vajadzīga, lai esošais jau būtu. Ja esošais ir, tas nekādi nav iespējams bez esamības. Iespējams, bez esamības nevarētu pastāvēt esošais; esamības dēļ esošais arī parādās cilvēkam kā tieši esošais, t.i., izpaužas kā parādība, kas veido tuvāko priekšmetu novērošanas apli.

Iespējams, tieši esošā eksistence rada zināmu tiekšanos pēc savas patības izzināšanas. Faktiski ir iemesls "izgaismot" savas un pasaules izziņas aktuālās līdzāspastāvēšanas korelācijas spējas, jo esamība prasa cilvēkam tās īstenot un realizēt.



Tikai muļķis māk atbildēt uz visiem jautājumiem.

A. Franss

Kādēļ tas ir tā? Pirmais, kas, šķiet, acīmredzami ienāk prātā, mēģinot apdomāt esamību, ir bieža vārda "esamība" lietošana valodā, īpaši norādījumā "tas ir". Pat uzdodot jautājumu par

esamību, būtībā tiek jautāts, kas tad šī esamība ir. Izplatītā un nepieciešamā “ir” lietošana faktiski paredz “ir” izpratni. Iespējams, esamība pati rada sevis izpratnes lauku, kurā mēs uzturamies, vietā izmantojot vārdu “ir” un tādējādi uzskatot esamību par pašu par sevi saprotamu. Tomēr norādījums uz esamības pašsaprotamību ne mazākā mērā neizslēdz jautājumu par tās būtību, jo pašsaprotamība pati par sevi šķiet visai aizdomīga. Visdrīzāk viss ir otrādi, esamības skaidrība un tās izpratnes veids vienlaikus tikai izceļ un atklāj esamības neizprotamību, tās neskaidrību un netveramību.

Esamība, padarot esošo par izpausto un apgūšanai derīgu cilvēkam, pati par sevi acīm redzama nekļūst. Esamība būtībā ir tikai tā, kas ir - esamība. Tas nozīmē, ka esamība kā tāda ir vienlīdzīga tikai pati sev, ka esamība visur ir viena un tā pati. Tātad esamība ne no kā neatšķiras; esamība ir ne-atšķirīga.

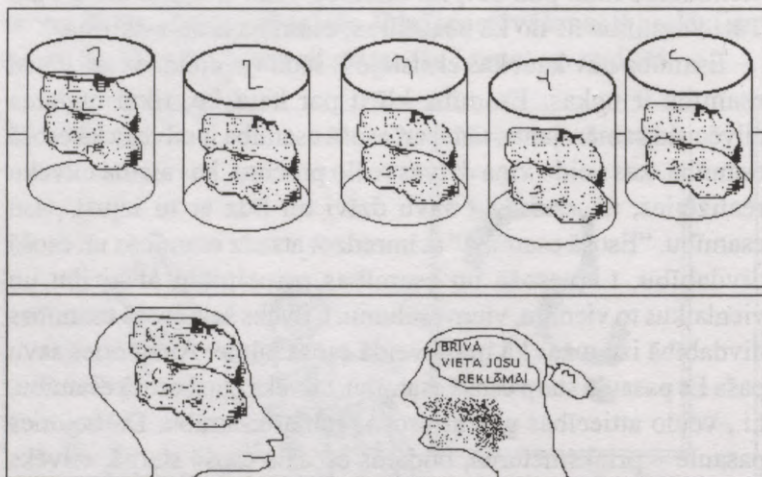
Esamība nav kaut kas eksistējošs šādā vai citādā veidā, tātad esamība ir nekas. Esamība kļūst par kaut ko, tikai būdama cilvēciski samērojama, tādēļ arī esošā esamība ir cilvēka kā esošā esamība, kas veido viņa dzīves reālo procesu, kas aicina cilvēku realizēties, t.i., izdzīvot savu dzīvi un līdz ar to izjust pašu esamību. “Esošā esamība” acīmredzot atsedz esamības un esošā divdabību, t.i., esošā un esamības principiālu atšķirību un vienlaikus to vienību, vieneselumu. Cilvēks šajā esošā esamības divdabībā izpaužas kā īpašā veidā esoša būtne. Apzinoties savu paša Es pasaulē starp esošā esamību, cilvēks pauž esošā esamību, t.i., veido attiecības gan ar esošo, gan ar esamību. Darbojoties pasaulē – priekšmetumā, būdams esošais esošā starpā, cilvēks vienā un tai pašā laikā ir pasaules – priekšmetuma iezīmēts, it kā uzstājas par esošo.

Uzstāties savā ziņā arī nozīmē – eksistēt, būt. Mūsu esamības metafiziskums atrod tās pamatos esošo atšķirību starp esošo un kaut ko, kas atrodas “virs” esošā un “aiz” esošā. Cilvēka attieksme pret esošo tieši kā pret esošo, cilvēka paša Es un viņa metafizika balstās uz šīs atšķirības un norāda uz fundamentālo atšķirību, kas cilvēka dzīvē realizējas nepārtraukti, tomēr neuzkrītoši.

Atšķirība starp esošo un esamību ne vien raksturīga cilvēkam, bet izpaužas, iespējams, kā cilvēka būtnei noteicošā līdzesamība.

Savā ziņā tieši šī atšķirība veido cilvēka būtību. Cilvēkam raksturīgs šķelšanās stāvoklis starp esošo un esamību. Cilvēks ietver sevī šo šķelšanos starp miesīgo galīgumu, savas eksistences lietisko ierobežotību un starp izešanu ārpus esošā uz to, kas pastāv, bet nav esošais.

Šķelšanās pārvēršas par duālismu, miesīgā un garīgā savstarpēju nesavienojamību, jeb par principiālu sadalīšanos pretešķībās. Šī šķelšanās cilvēkam atvēlētajā dzīvē parādās kā šķeltās eksistences pieredze, t.i., kā cilvēka sava paša - Es kopā likšana mēģinājumā savienot un noturēt vienotajā veselumā cilvēka dzīves laikā realizētos robežmomentus, kas tiecas uz diverģenci. Notikuma gaitā cilvēks pašnorobežojas, identificējot sevi ar paša - Es un atšķiroties no "lietu pasaules".



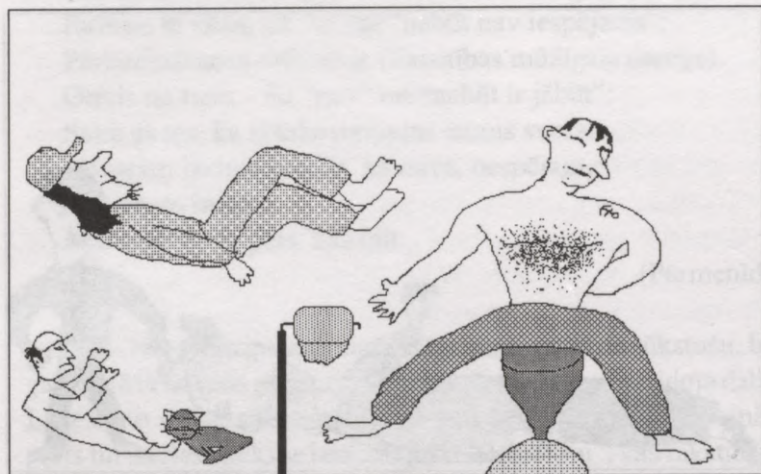
**Tikai nedaudzi prāti iet bojā no nolietojšanās,
lielākā daļa sarūs no nelietojšanas.**

K. Bovijs

Izšķiršana, kas ļauj cilvēkam atšķirties sava paša - Es ietvaros, būtībā ir atšķira, kas viņu izdala no viņa paša šķiras. Cilvēks iegūst savu atšķirīgu veidu, kas ir sašķelts starp esošo un esamību.

Cilvēka būtību apliecinošā atšķirība atklāj cilvēku kā "dimensijas" izjūtas mēru, kas vijas cauri visai Eiropas filozofijas tradīcijai.

Kādā nozīmē cilvēks ir uzskatāms par esamības mēru? Cilvēks ir mērs atbilstoši savam "starpstāvoklim" starp esošo un esamību. Iespējams, cilvēks kā tāds piedzimst tieši līdz-esamības procesā, izšķiroties gaismas svītrai, kuras iekšpusē primārā esošā un esamības vienotība sašķeļas un cilvēkam esošais un esamība top at-šķirīgi.

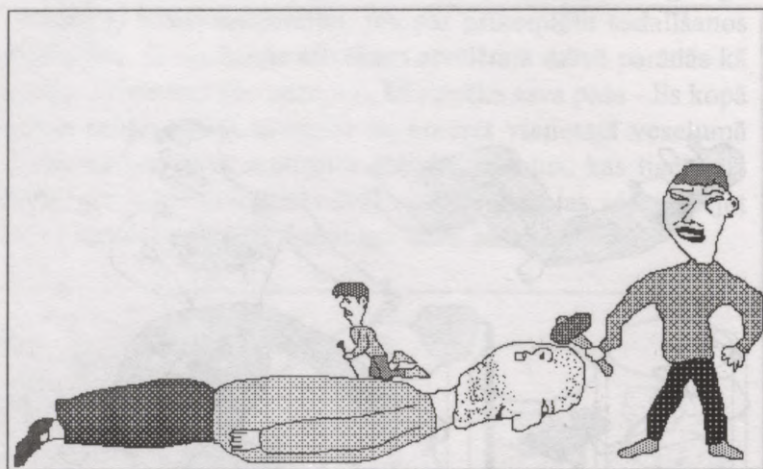


Garlaicība pasaulē ienākusi līdz ar slinkumu.

Ž. Labrijērs

Cilvēka paša - Es iegūst savu noteiktību, norobežojoties ar sev raksturīgā sfēru no tā, kas viņam nepiemīt. Arī mūsu esamība ir tas mūsu dzīves metafiziskais elements, kas piedzimst caur cilvēka paša - Es no at-šķirības notikuma, kas nozīmē, ka caur klātesošo cilvēka esošās esamības vidi izpaužas esošā un esamības izšķiramība. Tomēr tas, ka esamība rodas, pateicoties cilvēka patībai, vēl neko neliecina par to, vai cilvēka patība nosaka un valda pār esamību, vai arī par to, ka esamība atrod tikai vienu pašrealizācijas sfēru cilvēka paša - Es iekšienē. Tas, ka esamību uztur cilvēka paša - Es pūliņi, liecina tikai par paņēmienu, ar kuru esamība tiek realizēta kā mūsu esamība. Esamība kā cilvēciskās līdzāspastāvēšanas noteikums un robeža visur ir vienāda, tā ir bez (ne) atšķirīga. Esamība kā bez - atšķirība pieļauj arī atšķirības un realizējas tajās kā līdzesamība, kas definē cilvēka patību.

Cilvēks ir visa mērs, jo viņš samēro parādījušos esošā un esamības izšķiršanu. Cilvēka spēja korelēt fenomenus, “pasaule - priekšmetuma un ne - paša-atbilstību” ar “paša - Es - atbilstību”, tātad arī spēja izšķirt, respektīvi, sadalīt vienalga ko pretešķībās jau paredz cilvēka samērošanas esamībā realizāciju.



**Tie ir vāji, kas ir nežēlīgi,
maigumu var sagaidīt tikai no stiprajiem.**

L. Rostens

“Cilvēks pieder savai būtnei tikai tik, cik lielā mērā uzklausa Esamības prasības. Tikai no šīs prasības viņam “ir”, viņš ir atradis to, kur mitinās viņa būtne. Tikai pateicoties šādai eksistencei, viņam “ir” viņa mēle kā mitekļis, kas sargā viņam piemītošo ekstatiskumu. Stāvēšanu starp esošo un esamību es arī saucu par cilvēka eksistenci. Tikai cilvēkam ir raksturīgs tāds esamības veids. Tādējādi izprastā eksistence nav tikai prātīguma iespējas pamatojums; eksistence ir tas, kur cilvēka būtība glabā savas definīcijas avotu” (M.Haidegers).

“Cilvēks ir tikai niedre, dabā visvājākais, bet tā ir domājoša niedre. Nevajag Visumam vērsties pret viņu, lai cilvēku nopiestu: lai to nogalinātu, pietiek ar tvaiku, ūdens pilienu. Bet, pat ja Visums sadragātu cilvēku, viņš tik un tā būtu cēlāks par to, kas viņu nonāvē, jo viņš zinātu par savu nāvi un par Visuma

priekšrocībām, bet Visums par viņu neko nezinātu. Tātad visas mūsu priekšrocības ir domāšanā; tur mums arī būtu jāceļas, nevis telpā un ilgumā, jo tos mēs nespējam piepildīt” (B.Paskāls).

“Tagad es izteikšu vārdu, ko uztversi, dzirdējis tu.
 Kas tie par ceļiem, ka vienoti domāt mēs spējam.
 Pirmais te skan, kā “ir” un “nebūt nav iespējams”:
 Pārliecināšanas ceļš tas ir (Taisnības mūžīgais draugs).
 Otrais no tiem – ka “nav” un “nebūt ir jābūt”:
 Saku es tev, ka šī taka pavisam mums sveša:
 Nevaram izzināt to mēs, kā nava, nespējam,
 Neprotam izteikt...
 Jo domāt ir tas pats, kas būt...”

(Parmenīds)

“Cilvēka piedzimšana varēja ilgt simtiem gadu tūkstošu, bet galu galā tā noveda pie jaunas sugas rašanās, kas pārveidoja dabu. Līdz ar to dzīve sāka apzināties pati sevi. Sevis apzināšanās, prāts un iztēles spēks ir iznīcinājuši “harmoniju”, kas raksturīga dzīvnieka eksistencei. Ar to parādīšanos cilvēks kļuva par anomāliju, universuma fantāziju. Viņš ir dabas daļa, viņš pakļaujas tās fizikālajiem likumiem, kurus nespēj izmainīt, tomēr viņš spēj izmainīt dabu. Viņš stāv ārpus dabas, bet tomēr ir tās sastāvdaļa. Viņam nav ģints, bet tomēr viņš ir cieši saistīts ar ģinti, kas ir kopīga viņam un visai dzīvai radībai. Viņš ir iemests pasaulē gadījuma punktā un gadījuma laikā, un viņam jāatstāj šī pasaule tikpat nejauši. Bet, tā kā cilvēks apzinās sevi, viņš izprot savu bezspēcīgumu un savas dzīves robežas. Viņš paredz arī savas beigas – nāvi. Cilvēks nekad nav brīvs no savas eksistences dihotomijas: viņš nespēj atbrīvoties no sava gara, pat ja viņš to vēlētos, un nespēj atbrīvoties no sava ķermeņa, kamēr viņš ir dzīvs, bet viņa ķermenis rosina vēlēšanos dzīvot...

Cilvēks ir vienīgā dzīvā būtne, kas izjūt savu esamību kā problēmu, kas ir jāatrisina, un no kuras viņš netiek vaļā” (E.Fromms).

Esam atļāvušies tik plašu dažādu domātāju, kurus šķir gan laiks, gan paustās domas, garadarbu citēšanu tādēļ, lai pasvītrotu

vienu domu, kas no pirmā acu uzmetiena šķiet triviāla, proti – izbrīnu.

Haidegers neatlaidīgi attīsta domu par to, ka eksistenci var piedēvēt tikai cilvēciskai būtnei, tātad tikai cilvēcīgam “esamības” veidam, kā arī to, ka cilvēks – un tā būtība – balstās uz viņa eksistenci, t.i., īstenību.

Paskāls pēta cilvēciskās būtnes traģisko paradoksu, kas koncentrē esamību savas dabas galīgumā, kas tomēr ietver un ietilpina sevī iespējamās bezgalības.

Paramenīdam esamība un domāšana ir identiskas gan kā process, gan kā rezultāts.

Fromms uzskata, ka cilvēks ir definējams kā dzīva būtne, kas vienīgā spēj pateikt “Es”, spēj apzināties sevi kā patstāvīgu lielumu. Cilvēks, kas ir izrauts no dabas konteksta, apveltīts ar prātu un priekšstatiem, spiests formulēt arī priekšstatu par sevi pašu, viņam jābūt spējīgam teikt un just: “Es esmu Es”.

Visos spriedumos par cilvēku notiek atšķirīgā savienošana, kas inkorporē sevī cilvēciskā būtiski noteicošo universumā, viņa pašā – Es.

Pārsteidzošas kombinācijas un it kā nesavietojamo bezgalību salāgošana pauž izbrīnu pati par sevi, par personīgās eksistences mīklu – brīnumu, kuru katrs no domātājiem atsedz savādāk. Tomēr tas notiek caur zināmu cilvēka “paša - Es” parādīšanās paradoksu, kas reāli sakņojas “lietu pasaules” un “ne-savas paštēlainības pasaules” vispārīgumā, kā arī “paštēlainības pasaules” patiesajā vienīgajā korelācijā.

Vispārīgums un vienīgums cilvēciskajā dimensijā parādās ne nošķirti, bez kādas viena vai otra prioritātes, bet salāgojumā vai konkrētajā saiknē, kas atsedzas cilvēka līdz - esamības konkrētībā.

Iespējams, tieši jaunatklātie “paša - Es” nenoteiktība un pamatojuma trūkums arī izsauc “paša - Es” izbrīnu par savu esamību, pirmo reizi dodot tam iespēju izjust “savas paštēlainības pasaules” dzīves virsjuteklību. Iespējams, ka filozofēšana arī tiek realizēta, pateicoties cilvēkam nepieciešamajām absolūtā “paša - Es” dzīlēm, kas arī izpaužas kā neiztrūkstošs katras filozofiskās sistēmas elements.

No tā izriet, kāpēc mums liekas tik bezgala svarīga un nozīmīga cilvēka problēmas specifiskā daļa – saprašana (kā izprašana), kas arī nosaka tieši cilvēcisko līdz-darbošanos. Saprašana – iz-prašana mūsu acīs parādās kā cilvēka aktuāli aktīvās eksistences universālais parametrs, kas būtībā ir “paša Es” izzinošās objektivizācijas nepieciešamais atribūts.

Cilvēka problēmas specifikas filozofiski pedagoģiskās apzināšanas kontekstā par noteicošo kļūst iekļaušanās aktuālajā prāta darbībā.

Nepieciešamība izprast jauno cilvēkam rodas situācijās, kad viņam kļūst grūti iedomāties kaut ko. Tieši to situāciju un attiecību, kurās cilvēks nokļūst, nenoteiktība veido vienu no priekšnoteikumiem, kas rada situācijas problemātiskumu. Problemātiskā situācija būtībā ir subjekta un objekta specifiskās mijiedarbības veids. Tā, pirmkārt, raksturo subjekta psiholoģisko stāvokli, kas rodas, risinot tāda tipa uzdevumu, kur ir nepieciešams atklāt ko jaunu “lietu pasaulēs” un “ne - savas paštēlainības pasaulē” vai arī “savas paštēlainības pasaulē”. Tieši jaunais, nezināmais, kas būtu jāatklāj, šeit kļūst par problemātiskās situācijas atslēgas elementu.

Problemātiskā situācija, kā zināms, ir gan izejas punkts, gan pamudinājums domāšanas procesam izzinošajā darbībā. Jebkuri domāšanas procesa produkti, kas rodas izzinošās darbības procesā, turpina pastāvēt kā tādi tikai šīs pašas darbības gaitā; neattiecinot tos uz cilvēku kā dzīvesdarbības subjektu, to pastāvēšanas izpratne nav iespējama principā. Izzinošās “paša - Es” objektivizācijas process izceļas ar maksimālu dinamiskumu, nepārtrauktu kustīgumu, mainīgumu, kas pārtop attīstībā. Tas savukārt allaž veido mainīgo un stabilo īpašību dialektisko vienību, tomēr attīstība iziet ārpus noturīgo kritēriju, normu un etalonu rāmjiem, kas nosaka jaunveidojumu izpratnes mērogus. Šādi kritēriji veidojas vienlaikus ar būtiski jaunā rašanos un attīstību prāta darbības procesu gaitā. Sākumā domāšana un izpratne ir saistītas, tā sakot, ar negatīvu atgriezenisko saikni: “otrā puse” – izpratnes antagonists, tātad neizpratne, kļūst par vienu no domāšanas rašanās avotiem. Domāšanas procesa gaitā šīs saiknes zīme mainās uz pozitīvo:

domāšanas procesa starprezultātu izpratne ir domāšanas sekmīgo rezultātu nepieciešamais noteikums. Tomēr tas nebūt nenozīmē, ka cilvēks, kas, piemēram, risina uzdevumu, izprot visu starprezultātu jēgu.

Kā liecina daudzi psiholoģiskie eksperimenti, dažās domāšanas procesa fāzēs likumsakarīgi ietilpst tas, ka pārbaudāmais izprot domāšanas meklējuma produktus, turpretī citās fāzēs šīs izpratnes trūkst.

Būtiskākais iemesls, kas traucē pārbaudāmajam izprast domāšanas darbības gaitā visas pētāmā izziņas objekta saiknes un attiecības, slēpjas apstākļī, ka domāšanas procesa gaitā subjekts sastopas ar šķēršļiem un sarežģījumiem, korelēnot tos ar viņam jau zināmajām pētāmā objekta saiknēm un attiecībām. Tas arī rada grūtības, veidojot objekta operacionālo jēgu. Lai pārvarētu šķēršļus, subjektam jāizdomā, kādi ir to cēloņi. Ja tas tā ir, arī jaunā konstatācija saiknē ar zināmo pati par sevi iegūst domāšanas problēmas vaibstus. Tātad izpratnes sasniegšanai cilvēkā ir jānorisinās nevis specifiskajam izpratnes procesam, bet domāšanas procesam. Viss iepriekšminētais mums likās īpaši svarīgs, apzinoties pedagoģisko darbību, ko mēs esam izvērsuši, veicinot skolēnu radošo spēju attīstību Rīgas Puškina licejā un Rīgas Klasiskajā ģimnāzijā.

Mūsdienās rodas prasība pēc kopīgas nozīmju veidojošās pedagoģisko zīmju sistēmas. Tās ietvaros nepieciešams, lai grupu sociālā un personiski individuālā dzīves darbības izdzīvošana un pārdzīvojums – pasaules iekšpusē – un līdz-realizēšanās un pašrealizācijas pieredze izglītojošajos laukos un perspektīvās “izietu” vai “pāraugtu” dzīves apjēgšanā – pasaules ārpusē. Tā pārtaps apzinātajā pašizpaušmē jēdzienvēdojumos un jēdziendefinīcijās, kas būtu radoši savienotas, saistītas, veidos līdzpārdzīvojumus un attīstīsies līdzās cilvēks – pasaule – atbilstība sistēmas minimālajā un maksimālajā galīgumā.

Pedagoģisko ideju un sistēmu, jēdzienu un koncepciju un tiem atbilstošo daudzveidīgo konstruktīvo risinājumu kopas mijiedarbība un līdzdarbība neizbēgami noved sevišķi modernus pedagoģijas izrāvienus pie jauniem izglītības procesa mērķiem un uzdevumiem, kas ļautu daudzveidīgos pedagoģiskos pasauli

uztverošos komponentus kvalitatīvi integrēt pasauli veidojošajā veselumā.

Robežlīdzdalību saskarsme neaptveramajā ideāli pedagoģiskajā telpā izvirzīja prasību pēc miljonu cilvēku mērķu – meklējumu – tieksmju centienu integrācijas, izveidot vai, precīzāk izsakoties, radīt vienoto (kas tomēr sastāv no tūkstošiem vienīgumu) pedagoģisko mērķu veselumu.

Kurš tad jēdziens – simbols parādās kā iepriekšminētās integrācijas robežpamatojums? Radošais – cilvēkā – pasaulē!

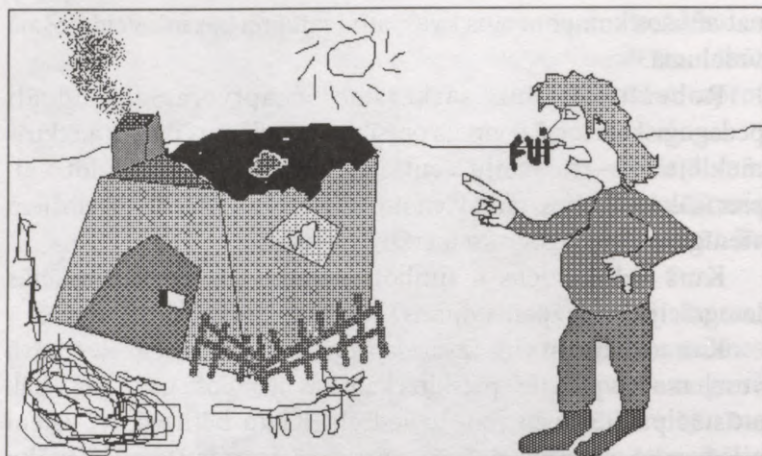
Katram bērnam viņa izzinošajā dzīvesdarbībā šāda integratīvā veseluma ietvaros tiek piešķirts kaut kas no radošā gara, kas vēlāk attīstās par jēdziski radošo iedīgli. Katra bērna dzīvē īsteni cilvēciskā sākums dzīvē – pasaulē ir saistīts ar cilvēku civilizācijas resursiem, ar to, kas jau ir atausis, uzplaucis, attīstījies, sevi apliecinājis, realizējies ne reizi vien. “Cilvēciskuma” sākums sakņojas it kā radošā brīvības gara pirmavotos, un, pateicoties tam, tiek “barota” cilvēka patība. Tā ir cilvēka patības brīvība notikumos un veidojumos, padarītājā un sagrēkotajā, apvienotajā un sadragātajā, slepenajā un izkropļotajā, savienojamajā un radītajā Civilizācijas kustīgajās robežās un centros, kas piedzimst, pārveidojas un rada.

Rada Ko? Cilvēcisko. Definēto un nedefinējamo. Kā jēgu piešķirošā Providence? Patību?

Kā jēgas uzpildījuma atbrīvošanos no pašizpaušmes centriem – robežām to vienreizīgumā, bet ne vienīgajā iespējamībā.

Radoši cilvēcisko. Cilvēciski radošo. “Jēdzienus radošo” kā simbolu un cilvēka pasaules realizācijas integratīvo būtību un attīstību, “izbūvējot” unikāli globālā radošā “es” jaunu pedagoģiski apgūstamo telpu, kura nav reducējama ne uz kādu (kuru) jēdzienisku veselumu.

Tas ir paša bērna, viņa patības, viņa Es - atbilstības un Es - pasaules veselums bērna pasaulē, bērna realizācijā pasaulē, viņa Es - patībā. Viņš pats un viņš – pasaulē veido šī piepildāmā veseluma gan centru, gan robežas. To savstarpējais savienojums ir tukšuma izpalikšanas un iztukšošanās nosacījums, tātad ceļš uz sevis kā cilvēka pašrealizāciju un pašradīšanu.



Vieglāk nopelt, nekā pašam izdarīt.

Apollodors

Bērna atrašanās reālajā dzīves telpā tiek nepārtraukti determinēta ar neizbēgamiem “dabiskiem” ierobežojumiem, kuriem principā nav vajadzīgi nekādi papildu paskaidrojumi – ne sev, ne citiem. Mūsu cilvēciskās iespējas nosaka pasaules fizikālie parametri, mūsu pašu maņu orgānu fizioloģiskās īpašības u.c. Bērna Es - pasaules priekšā aizvien parādās jauni ierobežojumi – šķēršļi. Tie uzrodas kā mūris, kuram nevar pārkāpt pāri, un izpaužas galvenokārt kā standartsituāciju apgūšanas pamudinājums un nosacījums, palīdzot bērnam apgūt standartpasauli, dziļi izjust likumu visiem, robežu visiem, atbilstību visiem, tāpat arī viņam, pastāvēšanu. Tikai pārdzīvojumi, kas ir saistīti ar radošās domāšanas impulsiem, uztverot neparasto, nestandardizēto, kas jārealizē kā jauna, personīgi tev nezināma darbība, kas izlaužas ārpus vispārīgiem rāmjiem un pārkāpj definētā robežas, met izaicinājumu iepriekš dotajiem ierobežojumiem.

Esmu dziļi pārliecināts, ka katrs bērns ir apveltīts ar spējām pārdzīvot un apzināties sevi kā būtņi, kas radoši definē pasauli. Formula: “Katrs bērns ir spējīgs, apveltīts ar dotībām un talantiem...”, kas joprojām izraisa cilvēku, tai skaitā pedagogu un vecāku, skepsi, attiecināma uz katram bērnam raksturīgo



**Intelekta balss ir maīga, bet neatlaižas,
kamēr neizpelnās sadzirdēšanu.**

Z. Freids

tieksmi pārvarēt robežas un neabsolutizēt dabisko ierobežojumu noteiktību, tieksmi pārveidot Es - pasauli. Tas ir pārveidojums, kur bērns ne vien var, bet kur viņam obligāti jābūt līdzdalībniekam. Dziļi maldās tie pedagogi, kas uzskata, ka minētā formula apgalvo, ka katrs bērns ir obligāti intelektuāli talantīgs vai arī katrs ir iespējamais Gogēns, Renuārs, Pasternaks vai Mocarts. Ne jau par to ir runa, bet par iespēju, ka katram bērnam vai skolēnam piemīt spējas – tieksme pēc sevis, sevis pasaulē radošā pārveidojuma, jaunrades sev, sevī, sevis pasaulē; šī jaunrades spēju atzīšana nosaka attieksmi pret dzīvesdarbības uzdevumiem.

Dzīvesdarbības pirmsākums ir radošais pirmsākums, kas būtu jāattīsta katrā bērņā. Tas nav saistīts ar īpašiem mācību priekšmetiem, intelektuālo vai mākslas sfēru jeb kādu citu sašaurinājumu, bet ar radošajiem pašizpaušmes un pašrealizācijas impulsiem jebkuras darbības jomā, jebkurās robežās. Mūsdienu pedagogisko paņēmienu daudzveidība formulē to, kas būtu jāattīsta katrā bērņā. Tas nav saistīts ar īpašiem mācību priekšmetiem, intelektuālo vai mākslas sfēru vai kādu citu sašaurinājumu, bet ar radošajiem pašizpaušmes un pašrealizācijas impulsiem

jebkuras darbības jomā, jebkurās robežās. Mūsdienu pedagoģisko paņēmieni daudzveidība izvirza priekšplānā stingru prasību pēc individuālās radošās darbības un tai atbilstošo iespēju izveides. Izglītības un audzināšanas procesā, pateicoties atbilstošiem darbības un apziņas savstarpējās ietekmēšanās mezgliem, pašattīstībā un pašrealizācijā – pasaulē, ir nepieciešams nodot mūsu audzēkņiem visu mūsu pedagoģisko ideju un metožu kopu kā radošās integritātes beznosacījuma veselumu. Faktiski tā ir daudimensionālo jēdzīgās darbības komponentu, kuras nav robežšķirtnes, kas atdala dažādas pakāpes patības dominējošā izpausmes, sakopošana veselajā. Tas nebūt nenozīmē, ka katrs jāpasludina par dziļi vai plaši izglītotu, tomēr jāstimulē katrā individuālo radošo iedīgli veidošanās. Patības izveide, “radošā realizācija esamībā”, kā arī līdzradošā esamības izziņa un šī radošā realizācija ir sevī - patībā - pašā - es - esamības robežu un centru savienošana. Cilvēka dzīvesdarbības jaunrades pirmsākumi. Cilvēka jaunrades dzīvesdarbības pirmsākumi. Centrs ieslēdz sevī robežas, kuras savukārt veido jauno izplatošos sfēru centrus. Un tā līdz bezgalībai.

Kopumā personības radošās attīstības teorijas būtību veido unitātes ideja – faktiski patības un atšķirību savstarpējā mijiedarbība. Tā arī radošās domāšanas visbūtiskākā pazīme ir spēja vienotajā sakopot gan patības, gan atšķirības, paturot tās domāšanas gaitā kā vienas un tās pašas cilvēka dzīves uztveres savstarpēji apgūstošos “polus”. Citējot Fihti, “Darbība kā sintētiskā vienība būtu visīsāk aprakstāma kā pretišķību – subjektīvā un objektīvā – absolūta apvienošana un saturēšana noteiktības jēdzienā, kur tās abas tomēr saglabā savu pretišķīgumu”. Sekojot Fihtem, tas tiek sasniegts, pateicoties radošās produktīvās domāšanas spēkam. Radīšanas aktu laikā tiek novērota pretējo apgalvojumu satura un attiecību būtiska transformācija. Fihtem piebalso arī Šellings: “Būtu jāparedz, ka mūsu priekšā ir ģenialitāte, ja veselā ideja tiešā veidā ir daļējo priekštece. Jo, tā kā veselā ideja var tikt demonstrēta, tikai pateicoties tās atklāšanai savās sastāvdaļās, un, no otras puses, atsevišķu daļu pastāvēšana ir iespējama tikai, pateicoties veselā idejai, ir skaidrs, ka šeit pastāv tāda pretruna, ko spēj pārvarēt

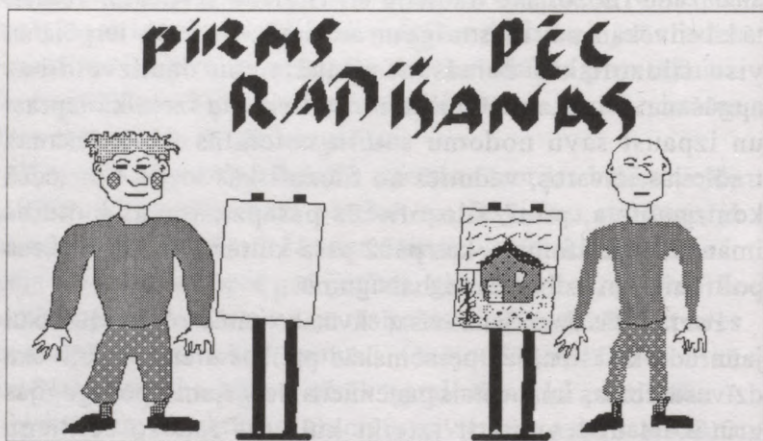
tikai ģēnijs, tātad notiek pēkšņa apzinātās un neapzinātās darbības sakritība.” Ja mūsu priekšā ir bezgalīgas pretrunas, to samierināšana galaproduktā un radīšanas galīgajā aktā ir brīnums; šādu brīnumu mums arī demonstrē ģēnijs. Jautāt viņam, kā tas tiek darīts, ir bezjēdzīgi, jo viņš to nezina tieši tāpat kā ļaudis, kas nav apveltīti ar ģēnija dzirksti. Tas ir “pēkšņs” akts, kā to raksturo Šellings, un tas atrodas ārpus radītāja apziņas robežām. Akta laikā sakrīt apzinātais un neapzinātais, tātad mākslinieks augstākās iedvesmas pacēluma momentā rada ne jau pats, bet viņa otu vai spalvu vada kāds, kas nepakļaujas mākslinieka apziņai.

Kultūras integritāte un sakoptība ir izpaužamas tikai garīgās darbības visā daudzveidībā, bet, kas attiecas uz filozofiju, tikai filozofiskās apzināšanas kopumā, rēķinoties ar dažādu filozofisko tradīciju un virzienu vērtībām. Tomēr, tā kā cilvēkam nav raksturīga un acīmredzot pat nav iespējama visu filozofiskās domāšanas paņēmienu daudzveidības apgūšana, cilvēkam pētniekam neatliek cita izeja kā izprast un izpaust savu nodomu saturu noteiktās filozofēšanas tradīcijas ietvaros, vadoties no filozofiskās idejas noteicošā kontrapunkta, proti, filozofiskās pašapzināšanās kultūras imanentās polifonijas, kas pauž paša kultūru radošā procesa polifoniju un esības daudzbalssīgumu.

Par radošās domāšanas visadekvātāko iemiestošanu kļūst pati jaunrade kā īstenības personiskās patības sfēra, kā cilvēka dzīvesdarbības imanentais paņēmiens. Iespējams, pedagoģijas grūtākais uzdevums ir izteikt kultūras radošo centienu racionālajās formās to, kas risinās un attīstās no “šodienas” uz “rītadienu”. Radošās domāšanas pedagoģiskā problēma ir viengabalainības problēma, garīgās darbības un domāšanas, savāktības un integritātes problēma, kad domāšanā jāsatur kognitīvās, aksioloģiskās, prakseoloģiskās un eiristiskās sociokultūru individualizētās apziņas iemiesojumi, kā arī personības pašizzināšana un pašapzināšanās. Tādējādi izpaužas kultūras sfēru fenomenu racionālās izziņas dramatisms. Kā “ieiet” un vienlaikus “iziet” no racionālā robežām, lai adekvāti attēlotu kultūras dzīvo dzīvi, tās savos pamatos radošo

iracionālo aicinājumu un daudzdimensitāti, cilvēcisko subjektivitāti tās eksistenciālajos modusos, visu vērtējošo un vērtību skalu ideāli projicējošās šķautnes cilvēciskās pasaules attieksmes jēgu.

Kultūras apzināšanās kā brīvības un jaunrades realizācijas sfēras procesa izpētē ir saistoši un pamācoši N. Berdjajeva uzskati, kuri, pēc viņa domām, "nav pakļaujami gnozeoloģijas tiesai: kritiskā gnozeoloģija nopamato un attaisno diferencētās kultūras dažādus jaunrades veidus, tādējādi tomēr nevis atsedzot, bet aizsedzot cilvēka radošo dabu. Radošais akts rezultātā tiek izslēgts no eksistences primaritātes un pārņests uz apziņas sekundāro sfēru, kura jau ir racionalizēta un vienkāršota garā, kas ir sašķelts un preparēts speciālajos nolūkos".



Personīgi man radīšana nešķiet esam saistīta ar
bezmiega naktīm un apetītes zudumu.

*E.S.**

Lai cik grūti arī nebūtu, ir ārkārtīgi svarīgi aplūkot mūsdienu kultūras attīstībā ideālo un priekšmetiski iemiesoto formu haotiskās kustības netveramās izpausmes (racionalitāti, tikumību,

* Ar pirmajiem vārda un uzvārda burtiem norādīti skolēnu izteikumi.

skaistuma etalonus, prasības, motīvus, intereses), kas ir nesaraujami saistītas vienotībā – noteikta laikmeta cilvēkā, kas apliecina sevi kultūras notikumu konkrētībā. Lielākās grūtības sagādā tas, lai, izceļot ideālus momentus un cilvēka esamības projekciju uz pasauli un pasaules uz cilvēku, vienlaikus radoši apzinātos reālo kultūras vienotību. Tieši caur cilvēku un tā pašapzināšanos jaunrades aktos kultūra it kā “palaiž” sevi savā citādībā.

Kultūras patība, cilvēka patība. Patība ir spēja “iziet” un “ieiet” citādībā. Pēc būtības tā ir spēja uz pārmaiņām. Atpazīšanas nozīmē tā ir citādības atzīšana un “izkušana” tajā, kas noteikti ir citādības “ielaišanas” sevī akts. Tas arī ir patiesas pārmaiņas akts, kura pamatā ir patības attīstība (cilvēka pašattīstības maksimuma Es - pasaulē). Tas ir Es - pats radošās pārvēršanas akts Es - cilvēka pasaulē. Tā notiek jauna realizācija – citā kultūrā – prezentācija un realizācija, radošā vairošanās pasaulē, pasaules realizācija jaunradē. Vēl vakar auglīgas koncepcijas, pieejas un metodes pārvēršas stereotipus, kas traucē zināmo problēmu jaunu uztveri. Nepieciešamība tās apzināties savādāk, jaunie metodoloģiskie orientieri uz “citādāku” – savu ne tikai ienes atšķirīgu saturu, bet arī stimulē jaunu attīstības jēdzienu un tēlu rašanos, kā arī radošās domāšanas realizāciju. Tāda citāda ienešana Es - dzīvē cilvēciskā radīšanas procesā cilvēkā kļūst īpaši nozīmīga tādos gadījumos – parādībās, kad cita dzīvē – pats - Es - dzīvē caur radošās domāšanas pašrealizācijas aktu sameklē oriģinālu redzesleņķi, aplūkojot tradicionālo un stereotipus, veido citādu – jaunu attieksmi pret tiem, izceļ to jaunus šķēlumus. Pedagoģijā ir sevišķi svarīgi savlaicīgi atklāt šos dzimstošos citādu – jaunu parādību aspektus, sadzirdēt radošā “zvaniņus” praktiski izzinošajā cilvēka attieksmē pret savu dzīvesdarbību. Būtībā tieši šajā cilvēka darbības sfērā notiek maksimāli aktīva agrāk nezināmās attieksmes pret citām parādībām veidošanās. Rodas un stabilizējas attieksme pret patiesi radošās cilvēka pašrealizācijas stāvokli un tā permantajām izmaiņām, tātad pret attīstības procesiem kopumā. Faktiski šeit norisinās mūsu pamatpriekšstata par to, ko nozīmē “attīstīties”, izmaiņa.

Izveidojusies attieksme pret attīstības procesiem izvērza priekšplānā tādas darbības kā attīstības koncepciju izvēle un izstrādāšana, attīstības stratēģiju portfeļa sastādīšana, kā arī īpašo organizācijas apakšsistēmu, kas ir virzītas uz nākotnes attīstību, izveidošana.

Pēc manām domām, jaunu attieksmi pret attīstību varētu noreducēt šādi: attīstības procesi neveido mūsu darbības vienkāršotas sekas – (piemēram, mūsu apzinīga skolotāja darbība), cēloņu un seku sakarība slēpjas mūsu pats – Es – pasaulē – pats - Es - orientācijā uz citādību – jaunu izmaiņu citādības attīstību. Attīstība aizvien vairāk pieprasa speciālu uzmanību, kļūst par īpašās sociāli pedagoģiskās darbības priekšmetu. Savukārt tas noved pie jaunas izglītības vadības paradigmas izveides un jaunas pedagoģiskās filozofijas rašanās, par kuras stūrakmeni kļūst cilvēka radošās domāšanas jaunais tēls. Ir nepieciešams mainīt attieksmi pret attīstību, cenšoties pēc iespējas aktīvāk un radošāk ietekmēt nākotnes attīstību. Ir nepieciešama pāreja no konservatīvi tradicionālajām orientācijām, kas nozīmē vispirms izejas metodoloģiskā principa izmaiņu, proti, ir jāvirzās nevis no pagātnes uz nākotni, bet no nākotnes uz tagadni.

Tātad mums būtu “jātuvina” nākotne, būtībā jāprognozē šī nākotne tajā galvenajā, kas izcels – “satvers” mūsu sistēmas attīstības mērķi. Bet mūsu izpratnē mērķis jau it kā sākotnēji “satverts”, jo tas ir skolēns kā cilvēks tam raksturīgajā humānajā pašrealizācijā. Tātad mēs prognozējam izglītības sistēmu, kas ir vērsta uz cilvēka pašattīstības spēju attīstību, padziļināšanu, paplašināšanos un izvēršanos. Mēs “satveram galveno” nākotnē, proti, uztveram nepieciešamību pārorientēt izglītības sistēmu uz skolēna pašrealizācijas pēc iespējas reālāku un pilnīgāku kardinālu veicināšanu visos izglītības posmos; faktiski cenšamies dot skolēnam iespēju koncentrēt sevī un paust visu līdzdarbošanās un refleksiju spektru, līdz ar to kļūstot par imanenti neatkarīgu pašpietiekamu personību, spējīgu uz savas patības attīstību, izmantojot iekšējos stimulus un to pašizzināšanas un pašapzināšanas paņēmienus.

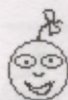
“Redzēt ir viegli; paredzēt ir grūti” (B. Franklins).

IZGLĪTĪBA STRAUJI MAINĪGAJĀ PASAULĒ

Cilvēces virzībai nākotnē, kā secina UNESKO pētnieki, raksturīga radošo spēju attīstība un cilvēku attiecību humanizēšana, kam rezultātā būtu jāpārveido pasaule savstarpēji saistītā un savstarpēji atkarīgā vienotībā. Vienlaikus tiek uzsvērts, ka šī vienotībā nebūs monolīta sistēma ar visiem kopīgu dominējošo valodu un kontrolējošo struktūru. Taisni otrādi, virzība, kas pēc būtības ir tautu daiļrade, izsauks dažādu valodu un kultūru atjaunotni. Daudzveidība, nevis homogēnitāte kļūs par vispasaules sistēmas radīšanas un attīstības stūrakmeni.

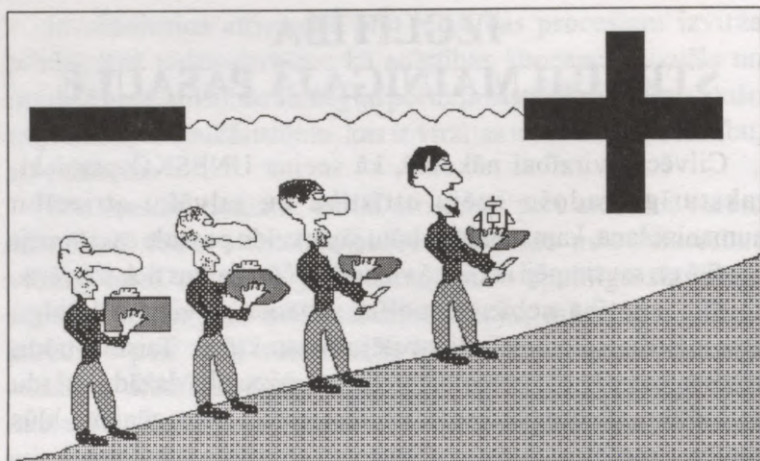
Noteicošā loma šāda procesa realizācijā neapšaubāmi pieder izglītībai. Ņemot vērā pašreizējo izmaiņu svarīgumu un savdabīgumu, zinātnieki uzskata, ka jāveido jauna izglītības sistēma, kas atbilstu XXI gadsimta uzdevumiem.

Jāatzīst, ka izglītība XX gadsimtā nav piepildījusi ar to saistītās cerības modernās pasaules pārveidošanā, netika realizētas izglītības būtiskas īpatnības. Rezultātā mūsdienu pasaulei jāastopas ar aizvien pieaugošo dehumanizējošo spēku darbību, kas visspēcīgāk ietekmē tieši jaunatni, radot zaudējumu un dziļu vilšanos. Uz garīgā apsūkuma fona intelektuālās sfēras sasniegumi zaudējuši savu pievilcību. Zinātnieki uzskata, ka šādu situāciju galvenokārt nosaka esošā izglītības sistēma. Būtībā tā ir šauri speciāla un "ekonomiskos" vai kādus citus pamatus veidojoša, kuras gaitā garīgi tikumiskā sfēra it kā netiek pieprasīta. Faktiski pasaules kultūras atziņas tiek izslēgtas no izglītības sistēmas satura.



Dzīves jēga Olgai K. (11. c)

- atrast laimi;
- apzināties sevi;
- dzemdēt bērnu;
- apzināties cilvēka spējas.

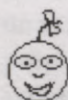


Radot savu, cilvēks lēnām kāpj augšup.

O.V.

Stāvokļa traģisms slēpjas apstākļī, ka izglītības vadmotīvs – personības vispusīga attīstība, pie kura strādājuši filozofi un zinātnieki kopš dziļas senatnes, XX gadsimtā tika nekaunīgi un vīzdegunīgi atmests. Pragmatiski guva virsroku ar visai liktenīgajām sekām.

Tādēļ ir pilnīgi nepieciešams formulēt jaunu priekšstatu par izglītību, radīt jaunu pedagogijas filozofiju, kas atbilstu XXI gadsimta uzdevumiem. Izglītībai jāklūst par kvalitatīvo izmaiņu procesu. Lai tas tā būtu, ir jāatgriežas pie izglītības pamatuzdevuma – personības vispusīgas veidošanas uz brīvi attīstītas radošas individualitātes pamata. Šis mērķis arī noteiks cilvēces nākotni, tās attīstību XXI gadsimtā. Izglītībai jābūt viengabalainai, jo pretējā gadījumā bezizeja gan sabiedriskajā, gan individuālajā līmenī kļūst nenovēršama. Izglītības viengabalainība ir izprotama tādējādi, ka tā vērsta uz tikumisku gadsimtā, kas savukārt, cerams, ļaus novērst XX gadsimta globālas kļūdas un noziegumus.



Dzīves jēga Karīnai N. (11. c)

- iemīlēties;
- izaudzināt savu bērnu;
- dzīvot, jo Dievs ir ielaidis mani šajā pasaulē.

Izglītība strauji mainīgajā pasaulē ir audzināšana visplašākajā nozīmē, cilvēka – radītāja attīstība. Tam jānotiek tieši skolā, mācību gaitā. Vēl XIX gadsimtā Dīstervēgs uzskatīja ne vien par kļūdu, bet par esošās patiesas izglītības apmelošanu, ja kāds no viņa oponentiem apgalvoja, ka “zinātne, mācības un zināšanas iespaido tikai prātu, nevis raksturu. Tātad galvenais, t.i., cilvēka audzināšana, atrodas ārpus izglītības sfēras. No kurienes būtu jāsāk darboties, lai varētu apstrīdēt tādu kļūdu, tādu briesmīgu īstenas izglītības, kurai būtu jāveido visa personība, apmelojumu!”.

Tikumība, visplašākajā vārda nozīmē, būtu jāaplūko kā skolas augstākais mērķis. Izglītības mērķis nav reducējams uz kādu vērtību kopas uzspiešanu. Izglītībai jāattīsta jauniešos radīšanas spējas, tikumiskā uzņēmība un izvēlīgums, kā arī jāpalīdz jaunatnei veidot patstāvīgus uzskatus, uz kuru pamata tā varētu izstrādāt personīgās pārlicības sistēmu.

Pasaules pedagoģiskā zinātne izvirza polikultūras, integratīvas izglītības sistēmu. Viens no tās radītājiem un izstrādātājiem profesors Tobias Rilkers uzskata, ka par izglītības stūrakmeņiem jāklūst kopīgajam un atšķirīgajam.

Polikultūra izglītība ir attiecināma uz vispārcilvēciskajām vērtībām, jo tās pamatā ir humānistiska ideja – brīva cilvēka audzināšana. Tās realizācijas nosacījumi ir radīšana, izglītības procesa individuālā virzība, tādu apstākļu izveide, kas veicinātu radošo un individuālo dotību uzplaukumu, vienlaikus veidojot personības tikumiskās īpašības. Skolotāja galvenā loma – palīdzēt skolēnam atrast sevi, kļūt par unikālu individualitāti.

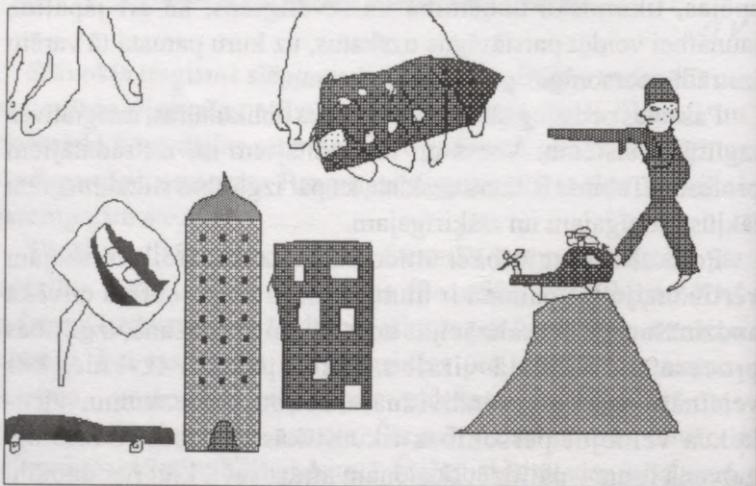


Dzīves jēga Danai T.

- atrast dzīves jēgu;
- kļūt par skolotāju, kam ir Dieva dotības;
- mīlēt...

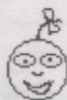
Radišanas un radošo iespēju attīstības problēmas tika aplūkotas un risinātas gan rietumu, gan krievu pedagogijā (B. Ananjevs, T. Artemjeva, Ļ. Vigotskis, A. Kovaļevs, V. Mjasiščevs, A. Ļeontjevs, V. Merlins, N. Platonovs, R. Ponomarjovs, S. Rubiņšteins, B. Teplovs; J. Torks, Dž. Djūijs, E. Torrenss, Ē. Fromms, E. Eriksons u.c.).

Tika veikti daiļrades psiholoģijas problēmu (S. Rubiņšteins, B. Kedrovs, A. Brušlinskis, R. Ponomarjovs, O. Tihomirovs), vispārīgo un speciālo dotību (B. Teplovs, N. Leitess, V. Kruteckis), individuālo atšķirību un dotību psiholoģijas un psihofizioloģijas (B. Teplovs, V. Nebilicins, V. Merlins, E. Golubeva, V. Rusalovs) fundamentāli pētījumi. Tika aplūkoti individuālo atšķirību ģenētiskie priekšnosacījumi, izstrādāti didaktiskie principi, mācību programmas un diferencēto mācību fakultatīvi.



Civilizētā sabiedrība atgādina bērnu, kas savā dzimšanas dienā saņēmis pārāk daudz rotaļlietu.

Dž. Tomsons



Dzīves jēga Oļesjai Z. (11. c)

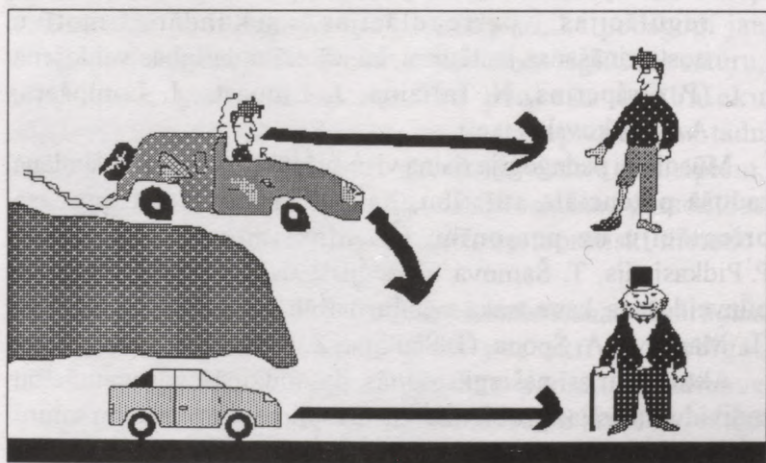
- gūt panākumus;
- palīdzēt draugiem;
- kaut ko atklāt;
- vienmēr būt interesantai citu acīs.

Īpaši būtu jāatzīmē izstrādātie pirmsskolas un sākumskolas bērnu radošās attīstības principi (A. Zaporožecs, D. Elkoņins, M. Lisina, L. Vengers, V. Davidovs), kā arī problēmizglītības (A. Brušlinskis, I. Lerner, A. Matjuškins, M. Mahmutovs) un attīstošās izglītības (V. Davidovs) principi.

Pētījumā spēju problēma tika aplūkota saistībā ar individuālo īpatnību problēmas analīzi, kā arī aplūkojot vecuma un individuālā savstarpējās attiecības skolēna dotībās.

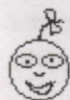
Mācību izziņošanā procesa iespēju pedagoģiskā analīze balstās uz šādiem metodoloģiskiem apsvērumiem, kas aktualizē mācību izziņošanās darbības lomu un nozīmi personības sociālajā un psiholoģiskajā attīstībā:

- personības attīstība mācību darbības laikā notiek tad, kad mācības ir piesātinātas ar kreatīvajiem elementiem, rada skolēna interesi, emocionālo pacēlumu un tām piemīt



Dzīve ir vai nu pārdrošs piedzīvojums, vai nekas.

H. Kellere



Dzīves jēga Aleksandram Golubevam (11. c, 1998.)

- Realizēt savu potenciālu un pierādīt, ka es esmu.

individuālā jēga (B. Ananjevs, L. Božovičs, Ļ. Vigotskis, A. Ļeontjevs, A. Markova, S. Rubinšteins, čehu zinātnieks J. Lingarts, vācu zinātnieki I. Lompšers, A. Kosakovskis u.c., angļu zinātnieki M. Donaldsons, S. Brajans);

- konkrētā indivīda unikālās potences var vispilnīgāk realizēties tieši radošajā darbībā, bet mācību process, kurā trūkst radošu elementu, stiprā mērā nivelē personību (V. Merlins, B. Teplovs u.c.);
- skolēna personības tapšana ir organiski saistīta ar personības potenciālo iespēju attīstību un to aktualizāciju (T. Artemjeva u.c.);
- personības un tās spēju attīstība norisinās sociālās mijiedarbības un radošās saskarsmes gaitā (B. Bitinass, A. Bodaļevs, I. Džidarjans, V. Kan – Kaliks, H. Lijmets, A. Ļeontjevs, B. Lomovs, A. Mudriks u.c.);
- mācību pētījumos priekšplānā izvirzās darbības optimālās regulācijas, pašregulācijas, sekundāro motīvu nostiprināšanas jautājumi, kā arī prāta darbības veidošana (P. Galperins, N. Talizina, J. Lingarts, I. Lompšers, A. Kosakovskis u.c.).

Mūsdienu pedagogs risina vissvarīgāko problēmu – skolēna radošā potenciāla attīstību, balstoties uz mācību procesa orientāciju uz personību (V. Maksimova, H. Lijmets, P. Pidkasistijs, T. Šamova u.c.). Īpaši tiek izcelta motivācijas pilnveidošana, kas nosaka mācību darbības īpatnības un raksturu (L. Markova, A. Špona, G. Ščukina, Z. Čehlova u.c.).

Aktuālas ir arī pašizglītošanās, pašaudzināšanas un mācību individualizācijas problēmas, kā arī saikne starp mācību saturu un to vadīšanas metodēm, skolēnu tikumiskā audzināšana



Dzīves jēga Česlavam Gžebovskim (12. c, 1996.)

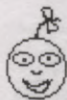
Cilvēks dzīvo, lai atcerētos, un cilvēks ir dzīvs, atceroties citus. Tieši tas arī norāda man, kāds dzīves izzināšanas ceļš būtu ejams. Pēc manām domām, dzīvi veido ļaudis, nevis mantas.

mācību procesa gaitā (A. Gromceva, I. Lerneris, J. Rjabunskis, I. Unts). Īpaši svarīga ir vērtību orientācijas problēma, kā arī personības pašidentifikācija (E. Eriksons, A. Mudriks, A. Maslou, I. Kons).

Skolēna radošā potenciāla problēmas praktiskais risinājums balstās uz bagātīgi uzkrātas pedagoģiskās pieredzes.

Pedagogu centieni galvenokārt vērsti uz pieprasījuma motivācijas sfēras attīstību. Tomēr darbos trūkst teorētisko vispārinājumu, kas ļautu izmantot izstrādātās metodes pedagoģiskajā praksē kā "caurejošās". Mūsdienų pedagoģijas realitāti raksturo mācību variabilitāte – veidojas alternatīvās skolas, tādas kā liceji, ģimnāzijas, koledžas. Skolotāji, ieguvuši radošu brīvību, drīkst meklēt un lietot jaunas formas un paņēmienus. Diemžēl skolas pārveidošanās norit lēnām. Nav pārvarētas pretrunas starp augošām prasībām pēc radošas personības izveides un starp tradicionālo pedagoģisko praksi; starp to, ka pedagogi jau ir apjēguši iespēju plaši izmantot variatīvo izglītības saturu, mācīšanas metodes un mācību procesā dalībnieku mijiedarbības formu dažādību, un starp nepietiekamo tādu jauno tehnoloģiju, kas balstās uz variativitātes principiem, izstrādni; starp radošo spēju kā viengabalainas personības problēmas izstrādāšanas pakāpi un starp teorētiski metodoloģisko integrētās izglītības bāzi.

Skolēna radošo spēju problēmas izstrādāšanas ārkārtīgais svarīgums, sociālais pieprasījums pēc aktīvas darbīgas personības, teorētiski metodoloģisko pamatu eksistence vienlaikus ar nepietiekamo teorētisko izstrādni skolēnu radošo spēju problēmas pedagoģiskajā praksē kopumā noteica autora veiktā pētījuma tēmu un aktualitāti.



Dzīves jēga Violetai F. (11. c)

- risināt problēmas;
- apzināties savas iespējas;
- atrast mīlestību.

Radošās spējas veiksmīgi attīstīsies mācību procesa gaitā, ja tajā

- notiek radošo pamatu padziļināšana, mācību izzinošā procesa transformācija pētnieciskajā, kas veicina eiristiskās pieredzes uzkrāšanu skolēnos un attīsta viņu radošās izziņas potenciālu;
- notiek brīvības paplašināšana tādā nozīmē, ka pieaug individuālā mācību varianta izvēles iespējas, kā arī iespēja brīvi pašrealizēties, radoši pašveidoties, kas savukārt palielina iespēju attīstīt savas individuālās spējas;
- personiski profesionālajā saskarsmē notiek skolēna pozitīvās Es - koncepcijas attīstība, balstoties uz savu spēju un individualitātes apzināšanos, kas veicina viņa neatkarotāmības un nelīdzināšanās citiem izpausmi;
- mācību profesionālās darbības gaitā attīstās profesionālā interese, notiek savu spēju un to atbilstības izvēlētajai profesijai apzināšanās, kas noved pie patstāvīga personiski profesionāla attīstības modeļa izveidošanas.



Dzīves jēga Irinai L. (11. d)

- iemācīties samierināties ar mazumiņu;
- iemācīties spriest (mainot savas domas, mēs izmainīsim savu dzīvi. Mūsu dzīve ir tas, ko mēs par to domājam).

SKOLĒNU RADOŠO SPĒJU ATTĪSTĪBAS TEORĒTISKIE PAMATI

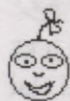
Spēju problēma psiholoģijā un pedagogijā.

Spēju problēma ir aplūkota gan Krievijas, gan Rietumu psiholoģijā un pedagogijā. Krievijā psiholoģijas attīstībā sevišķi ievērojams ir B. Teplova, S. Rubinšteina, B. Ananjeva, K. Platonova u.c. ieguldījums. Rietumu psiholoģijā būtu jāatzīmē J. Torrenss, D. Siks, M. Karne, R. Šternbergs, V. Blūms, A. Švedels, E. Fromms, A. Tannenbaums, A. Maslou, K. Rodžerss u.c.

B. Teplovam pieder vispārīgā spēju definīcija, kas atrodama praktiski jebkurā Krievijā izdotajā psiholoģijas mācību grāmatā. Teplovs definēja spējas kā individuāli psiholoģiskās īpatnības, kas atšķir vienu cilvēku no otra un kalpo kā obligāts nosacījums viena vai vairāku darbības veidu veiksmīgai realizēšanai [86].

Pedagoģijā spēju dabas pētījumi ir īpaši svarīgi.

Psiholoģijā attiecībā uz spēju būtību un izcelšanos ir izveidojušies un pastāv vienlaikus divi diametrāli pretēji viedokļi. Viens no tiem uzskata spējas par cilvēka iedzimtajām īpašībām. Spēju attīstības process tādējādi tiek aplūkots tikai kā ģenētiskās programmas izvēšanās (G. Aizenks). Zinātnieki ģenētiķi tomēr parāda, ka, iztīrējot cilvēkā spēju un citu īpašību problēmu, tīri bioloģizētā pieeja ir aplama. "Cilvēka smadzeņu milzīgais plastiskums, trenējamība un mācāmība izslēdz ģenētiskās programmas formālo nozīmi," pasvītvoja D. Beļajevs [32]. Tādējādi pozīcija, kas izskaidro cilvēka spēju dabu un to attīstību, tikai vadoties no viņa ģenētiskajām dotībām, zinātniski nav



Dzīves jēga Karīnai Pozdņakovai (11. d, 1997.)

- Būt brīvai savās domās un neatkarīgi no citu viedokļa uztvert moderno, prestižo, populāro.

apstiprinājusies un izraisa progresīvo psihologu kritiku (J. Torrenss, V. Blūms).

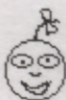
Šādu pieeju noraida arī pati reālā dzīve: pateicoties zinātnes un tehnikas progresam, strauji uzrodas aizvien jauni cilvēka iespējamās darbības veidi, kuru veiksmīga apgūšana būtu diez vai sasniedzama tik īsā laikā, pastāvot iepriekšējām ģenētiski nostiprinātajām spējām. Gluži pretēji – ļaudis šos jaunus darbības veidus visai veiksmīgi apgūst un radoši attīsta.

Aplama arī socioloģizētā koncepcija, kas apgalvo, ka dzīves apstākļi pilnībā nosaka indivīda spējas un ģenētiskā programma nekādā veidā nespēj ietekmēt attīstību, toties mērķtiecīga audzināšana un mācības it kā varot izveidot jebkuru spēju kompleksu.



Cilvēku drīkst audzināt tikai tas, kas viņu mīl, un cilvēku parasti mīl tas, kas viņu prot audzināt.

S. Rannamā



Dzīves jēga Silvijai K. (10. c, 1997.)

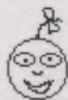
Neesmu vēl atradusi dzīves jēgu. T.i, atradusi it kā esmu, bet neesmu apzinājusies tik pamatīgi, lai uzdrošinātos to formulēt. Viss vēl tikai sākas.

Mūsdienu spēju dabas koncepcija balstās uz B. Teplova tēzi, ka “iedzimtas var būt tikai anatomiski fizioloģiskās īpatnības, t.i., iedīgļi, kas atrodas spēju attīstības pamatā, toties pašas dotības vienmēr ir attīstības rezultāts” [86].

Daudzu psihologu – S. Rubinšteina, B. Teplova, K. Platonova, A. Kovaļova, N. Leitesa, A. Ļeontjeva, B. Lomova, V. Krutecka, V. Rusalova, J. Torrensa, V. Blūma, A. Švedela, J. Gilforda – darbos ir pārliecinoši pierādīts, ka vienlīdz neatbilst realitātei nedz teorijas, kas sludina spēju iedzimtību un reducē tās uz iedīgļiem (iedzimto dotību teorija), nedz arī tās, kuras pilnībā ignorē spēju iedzimtos priekšnosacījumus un uzskata tās tikai par vides un audzināšanas noteiktām (iegūto dotību teorija).

Amerikāņu zinātnieks V. Blūms, apsekojot izcilas personības (ievērojamus matemātiķus, mūziķus, olimpiskos čempionus) un apstrādājot iegūtos rezultātus, nonācis pie savdabīga atklājuma. Viņam izdevies atrast apstiprinājumu tam, ka neviens no apsekotajiem nebūtu sasniedzis savus izcilos rezultātus patstāvīgi: “Var ilgi spriest, kurš no viņiem ir ģēnijs, bet apgalvojums – ģēnijs apliecinās sevi patstāvīgi, neatkarīgi no apstākļiem – šajā konkrētajā pētījumā absolūti nav bijis spēkā. Lai kādi būtu bijuši šo cilvēku talanti, lai kādas būtu bijušas viņu dotības, iemaņas un sasniegumi agrīnajā vecumā, bez aktīva atbalsta un speciālajām mācību metodēm viņi diez vai būtu sasnieguši šos augstumus” [66].

Spēju dabas izpratnes fundamentālo bāzi veido I. Sečenova un I. Pavlova radītā augstākās nervu sistēmas darbības reflektorā teorija, P. Anohina funkcionālās sistēmas teorija, kā arī A. Lurija augstāko psihisko funkciju dinamiskās lokalizācijas sistēmiskā teorija.



Dzīves jēga Nikolajam Dorofejevam (10. a, 1997.)

Apzinoties savu jaunību, es apzinos visu to, kas ir kādreiz noticis ar mani bērnībā vai vakar. Bet šodien esmu pārņemts no vēlēšanās apzināties savas iespējas un tuvojošos briedumu.

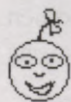
Spēju dabas izpratnē svarīga nozīme ir neirona struktūras un tā darbības atklāšanai, kā arī datiem par cilvēka smadzeņu pusložu funkcionālo asimetriju. Analizējot cilvēka spēju sociāli bioloģisko vidi, būtu jāpakavējas pie jautājuma, kas pedagoģijā ilgstoši palicis ēnā, proti – cilvēka organizācijas un uzvedības ģenētiskās determinētības. Cilvēks piedzimst ar zināmiem iedīgļiem, uz kuru pamata vēlāk attīstās spējas. Iedzimtā un iegūtā, iedīgļu un spēju samērs tika plaši apspriests vairāku valstu un zinātnieku skolu starpā (S. Rubiņšteins, A. Ļeontjevs, B. Ananjevs, B. Teplovs, K. Platonovs, Ž. Piažē, Z. Freids, E. Pjers u.c.). Izdalīsim no mūsu viedokļa svarīgākos postulātus:

- iedīgļi ir nepieciešams, bet nepietiekams spēju attīstības nosacījums;
- izšķirošais ir spēju attīstības sociālais nosacījums;
- cilvēka uzvedības un socialitātes determinācija ir poliģenētiska, tā izpaužas kā viņa ģenētiskās struktūras funkcija kopumā;
- uzvedības tips ir iekšēji ģenētiski determinēts.

Tomēr tas vēl nenosaka uzvedību: nervu sistēmas iedzimtās īpašības “kalpo par fizioloģisko pamatu tāda tipa individuālajām atšķirībām, kuras attiecas uz uzvedības formālo, dinamisko pusi”:

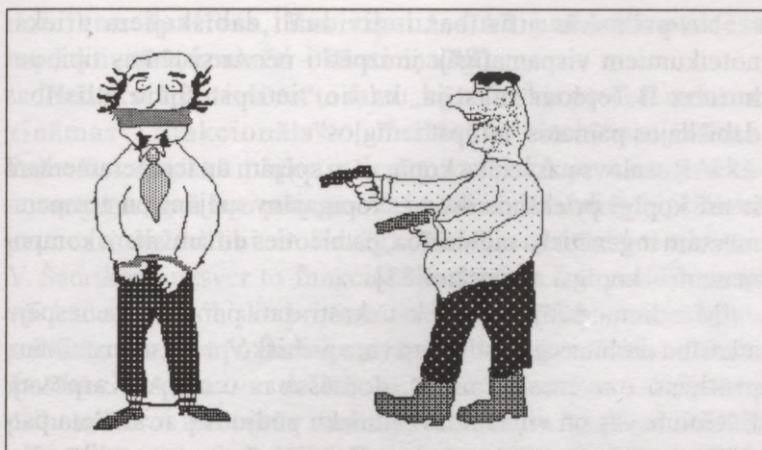
- cilvēka ģenētiskā determinācija un socialitāte tiek fenotipiski aktualizēta tikai noteiktas sociālās vides apstākļos un konkretizējas atkarībā no vides rakstura;
- patiesa cilvēka uzvedība kļūst reāla tikai tad, ja agrīnās ontogēnēzes laikā tiks radīti cilvēka dabai adekvāti apstākļi.

Filozofiskie un psiholoģiski pedagoģiskie pētījumi ļauj secināt, ka, neraugoties uz cilvēka ģenētiski determinēto bioloģisko bāzi, to nedrīkst uzskatīt par galveno iemeslu cilvēces attīstībai. Vienlaikus ar esošo ģenētisko ļaudis ir radījuši otru pārmantojamības programmu – sociālo.



Dzīves jēga Andrejam Karpovičam (11. c, 1998.)

- Iemācīties atbildēt ar labestību uz ļaunumu.



Piespiežot pretinieku aplust, jūs vēl nepārlicinājat viņu.

Dž. Morlijs

Ģenētiskās determinācijas esamība pamato secinājumu par katra indivīda vienīgumu, par individuālo atšķirību eksistenci, kas ir svarīgs pedagoģijā.

Pedagoģijā ir aktuāla cilvēku spēju individuālo atšķirību problēma. Individuālo atšķirību psiholoģiskie pētījumi ļāva nospraust ceļus spēju un apdāvinātības kvalitatīvai raksturošanai. Par tādiem kļuva radošās domāšanas līmeņu analīze, izziņas veidu un līmeņu aplūkošana u.c.



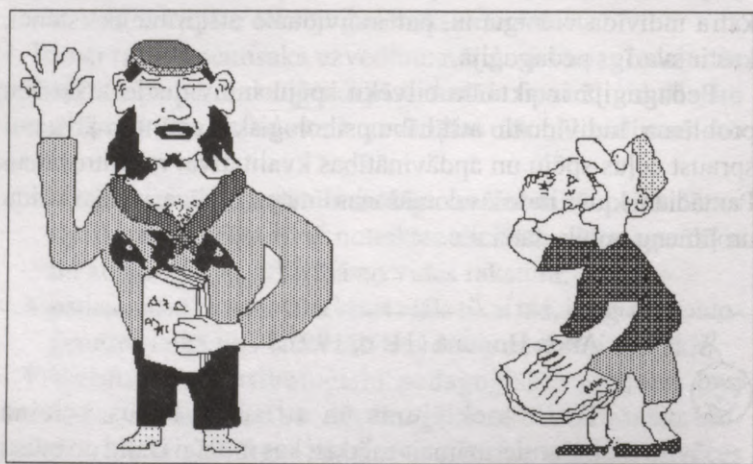
Anna Boguna (11. c, 1997.)

Tie ir meklējums un attīstība, kurus veicina nesamierināmais mērķis, kas mūžīgi izslīd no mūsu rokām... Meklējums, kura mērķis – vai tas būtu lokāli egocentrisks, vai arī globāli sabiedriska, arī veido mūsu dzīves jēgu. Sākotnēji cilvēkam piešķirtais potenciāls vai arī “potenciālā enerģija”, kam būtu jāpārsniedz mūsu fizikālā enerģija. Mūsos ir potenciāls, kas būtu piemērots tūkstoš dzīves jēgām.

No psihiskās attīstības individuāli dabiskajiem priekšnoteikumiem vispamatīgāk ir izpētīti nervu sistēmas tipi, par kuriem B. Teplovs rakstīja, ka tie “ietilpst spēju attīstības dabiskajos pamatos, ietilpst iedīgļos”.

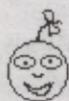
V. Rusalovs uzsver, ka kopīgajām spējām un temperamentam ir arī kopīgi priekšnoteikumi: kopīgajām spējām un temperamentam ir ģenētiska radniecība, pateicoties dinamiskam komponentam – kopīgai aktivitātei[82].

Mūsdienā pētījumos tiek uzkrāti dati par cilvēka iespēju atkarību darbības gaitā tieši no viņa psihisko procesu īpatnībām, proti, no uztveres, atmiņas, domāšanas u.c. (A. Karpova). E. Golubevas un viņas līdzstrādnieku pētījumos ir attēlota patvaļīgas un nepatvaļīgas atmiņas (kas ir arī viens no veiksmīgu mācību noteikumiem) produktivitātes zināma atkarība no nervu sistēmas tipa individuāli dabiskajām īpatnībām. Šāda tipa dati dod tiesības izprast spējas kā individuālas, zināmā mērā dabas



Visas lietas nav vienādi piemērotas visiem.

S. Propcijs



Dzīves jēga Oļegam Vilkovam (11. c, 1998.)

Izzināt sevi, manā uztverē, ir pārbaudīt, uz ko īstenībā esmu spējīgs.

noteiktas īpašības, kas izpaužas kā psihiskā procesa produktivitāte, konkrēti – kā atmiņa[48].

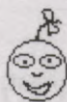
Nedrīkst arī neievērot to faktu, ka psihiskie procesi rodas uz zināmas funkcionālas smadzeņu darbības bāzes. Psihofizioloģiskā funkcija ir gan psihiskā procesa priekšnosacījums, gan komponents. Tas nozīmē, ka indivīdu psihisko procesu dažādībai ir līdzīgi iekšējie priekšnoteikumi. V. Šadrikovs uzsver to funkcionālo sistēmu, kas realizē vienu vai kādu citu psihisko procesu un ietver arī dabiskos iedīgļus, nozīmīgumu. Pēc V. Šadrikova, spējas ir funkcionālas sistēmas īpašības: “..spējas var definēt kā tādas funkcionālo, izziņas un psihomotoros procesus realizējošo sistēmu īpašības, kurām piemīt izpausmes individuālais mērs, kas savukārt parādās veiksmīgā un kvalitatīvi savdabīgā darbībā”[94].

Bez tam katra spēja pati nosaka vairāku darbības veidu veikšanu, tai skaitā arī pirmo reizi apgūstamo. Jebkuras darbības veiksmīgums balstās uz vairāku spēju veidu kombināciju, kas ir katram cilvēkam individuāli savdabīga.

Protams, nedrīkst, aplūkojot spējas kā indivīda īpašības, atraities no to vispārpsiholoģiskās pētīšanas. S.Rubinšteins norādīja, ka, pētot spēju individuālās atšķirības, ir jāievēro “ģints” vai arī visiem cilvēkiem kopīgās īpašības. Tomēr viņš pats šādas īpašības par spējām nav saucis, saglabājot šo vārdu problēmas diferenciālajā aspektā, t.i., kā individuālo atšķirību terminu[81].

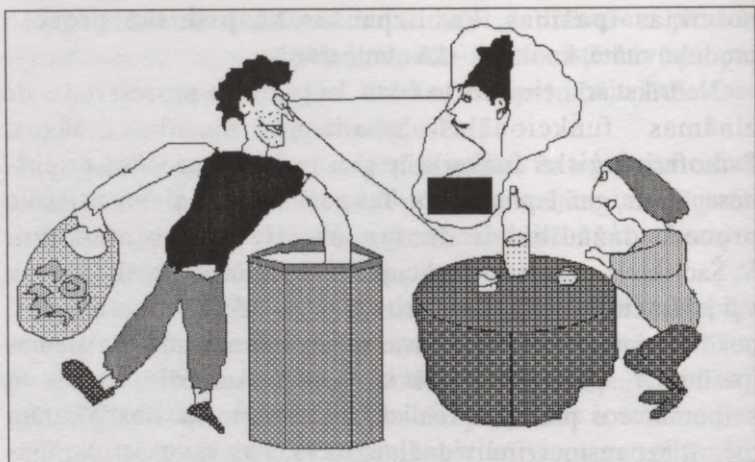
Spēju individuālā savdabība būtiski raksturo cilvēku kā darbības subjektu. Sabiedrība ir ieinteresēta visdažādāko spēju atklāšanā un attīstībā, dotību uzplaukumā.

Pedagoģiskās koncepcijas arī atzīst individuāli specifisko un neatkārtojamo iedīgļu lomu spēju attīstībā. Dīstervēgs aplūkoja spējas kā zināmu iedzimto iedīgļu uzplaukumu, pateicoties paša



Jūlija Očeretnaja (11.c, 1997.)

XXI gadsimtā cilvēce **apzināsies** nepieciešamību atgriezties pie garīguma un gara, smaga ceļa atsākšanas.

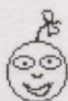


Ja nevari to, ko gribi, gribi to, ko vari.

Leonardo da Vinči

bērma darbībai, ko organizē skolotājs. “Tikai gadījumā, ja iedīgļi eksistē, tiek novērota spēja attīstīties, t.i., pastāv iespēja, bet ne jau pati attīstība”[55]. Tomēr vienlaikus Dīstervēgs apgalvoja, ka iedīgļu harmoniska attīstība cilvēkā ir iespējama tikai ar izglītību, kurā koncentrējas kultūras spēks un tradīcija. Tātad audzināšanai jābūt kultūratbilstošai.

K.Ušinska individuālajā antropoloģijā tiek atzīta iedīgļu loma spēju attīstībā. Tāds pats apgalvojums ir sastopams arī V.Biblera pedagoģiskajā sistēmā. “Katram cilvēkam ir iedīgļi, dotības, talants vienā vai vairākās jomās. Tieši šī individualitāte ir jāatpazīst, ievirzot skolēna dzīvi tā, lai viņš, tēlaini izsakoties, katrā dzīves posmā sasniegtu savus griestus.”



Dzīves jēga Mārai Azānei (11. c, 1997.)

- Paturēt un aizstāvēt savu individualitāti;
- nepārvērsties “pelēcībā”;
- apgūt pēc iespējas vairāk svešvalodu un izprast, kādēļ mēs, tik ļoti atšķirīgi esot, spējam domāt vienu un to pašu...

“Īpaša uzmanība ir jāveltī tieši to skolēnu, kam nepiemīt spilgti izteikti dotumu iedīgļi, spēju attīstībai. Tādi skolēni sastopami ne tikai starp viduvējībām, bet arī starp teicamniekiem.”

Iedīgļu lomas atzīšana spēju attīstībā nebūt nenozīmē cilvēka turpmākās darbības fatalistisku nolemtību. Individuālo spēju attīstība ir bezgala dzīvs, kustīgs process. Iedīgļi, tāpat kā spējas, ir daudzpusīgas. Iespējamā darbības veidu daudzveidība V. Biblera sistēmas ietvaros ir iedīgļu uzplaukuma un spēju veidošanās svarīgs nosacījums. Spēju attīstības teorija ir īpaši aktuāla pedagogijas zinātnē. Problēmas svarīgumu uzsvēra S. Rubinšteins, kurš uzskatīja, ka “cilvēka attīstība, atšķirībā no parastās “pieredzes”, zināšanu un iemaņu uzkrāšanas, tieši arī nozīmē viņa spēju attīstību, bet spēju attīstība, atšķirībā no zināšanu un iemaņu uzkrāšanas, ir attīstība vārda tiešajā nozīmē” [81].

B. Teplovs uzskatīja, ka spējas pastāv tikai kustībā, tikai attīstībā. “Psiholoģiskajā plāksnē nedrīkst runāt par spējām kā pastāvošām pirms attīstības sākuma, tāpat kā nedrīkst runāt par spējām, kuras ir beigušas attīstīties, kā par pilnīgām.”

Balstoties uz apziņas un darbības unitātes principa (S. Rubinšteins), tika noskaidrota cilvēka spēju attīstības svarīga likumsakarība: cilvēka spējas izpaužas un attīstās darbībā (B. Teplovs, S. Rubinšteins, A. Ļeontjevs u.c.).

Noskaidrotā likumsakarība arī noteica jēdzienu “spējas” saturu. Par spēju definēšanas pamatu kļuva darbība, bet spējas – par kritēriju, kas nodrošināja darbības efektivitāti un izpildīšanu.

Šīs likumsakarības noskaidrošana pavēra ceļu konkrētiem pētījumiem, jo tika atklāts spēju objektīvais pētīšanas un aktīvās veidošanās paņēmiens caur darbības prizmu. Spēju pētījumi konkrētajā darbības sfērā radīja priekšstatu par muzikālo, matemātisko, māksliniecisko, pedagoģisko un citu spēju psiholoģiskajām īpatnībām.



Vladislava Koziņeca (11. c, 1997.)

XXI gadsimtā katram cilvēkam ir iespēja realizēties garīgajā kultūrā.

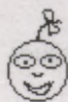
Spējas sāka saistīt ar konkrēto atbilstošo darbību, un tieši šī atkarība arī noteica spēju klasifikāciju. "Spējas nevar rasties ārpus atbilstošas konkrētas darbības. Nedrīkst iedomāties, ka spējas jau eksistējušas pirms atbilstošās darbības sākuma un tikai tiek lietotas tās gaitā"[86].

Tomēr jau 50. gadu beigās S. Rubinšteins atzīmēja, ka pārāk ciešai saiknei starp spējām un darbības konkrēto veidu piemīt zināma aprobežotība. Pēc viņa domām, tieši tas, iespējams, ieslēdza spēju psiholoģisko mehānismu pētījumus katra atsevišķā darbības veida rāmjos un apgrūtināja vispārīgā spēju mehānisma noskaidrošanu. B. Трплова skolnieks V. Kirijenko arī pievērsa uzmanību minētajam faktam. Viņš rakstīja, ka atsevišķas dotības ir spējīgas attīstīties ne vien tikai konkrētās darbības ietvaros, bet arī tai līdzīgajos, kā arī spēlēs, kur ir nepieciešamas daudzveidīgas spējas. T. Artemjeva, analizējot profesijas izvēles problēmu, nonākusi pie secinājuma, ka spējas zināmā mērā izpaužas arī pirms konkretizētā darbības veida.

P. Pidkastija, T. Šamovas un G. Ščukinas pedagoģiskie pētījumi noskaidroja, ka tiek novērota spēju pārnešana no viena darbības veida uz otru.

Rietumu skolas pētījumi par cilvēka īpašību un spēju kompensāciju arī apstrīd spēju un darbības ciešo saikni. Pazīstams šinī jomā ir V. Šterna darbs "Diferenciālā psiholoģija". Pētījuma gaitā noskaidrojies, ka viena no svarīgākajām cilvēka psihes īpatnībām ir plaša spektra spēja kompensēt viena veida īpašības ar citām, kā rezultātā kādas spējas relatīvais vājums nebūt neizslēdz veiksmīgas darbības iespējas tieši sfērā, kas cieši saistīta ar šo spēju.

Aplūkojot un izstrādājot spēju problēmu, tika atzīta arī personificētā pieeja, kuras pirmsākumi izriet no S. Rubinšteina darbiem. Viņa pētījumos personība ir psiholoģisko spēju analīzes pamats.



Dzīves jēga Makaram Šafranovam (11. c, 1998.)

Izprast to, ko ļaudis sauc par laimi visās valodās.

Spēju un personības saikne veido izkoptu tradīciju mūsdienu psiholoģijā. Tā ir saskatāma B. Ananjeva, V. Kovaļova, V. Mjasiščeva, K. Platonova u.c. darbos. B. Ananjevs saistīja spēju attīstību ar raksturu un uzskatīja, ka tas ir vienotais personības veidošanās process. A. Kovaļovs un V. Mjasiščevs izprata spējas kā "īpašību ansambli", kas ir nepieciešams noteiktai darbībai, tai skaitā arī personības attiecību sistēmā, un uzskatīja par tās emocionālās gribas parametru.



Ir labāks veids, kā to izdarīt; atrodi to!

T. Edisons

K. Platonovs saistīja spējas ar personības struktūru. Viņš uzskatīja, ka "spējas ir tāda personības veseluma daļa, kas, aktualizēdamās darbības konkrētajā veidā, raksturo spēju kvalitāti" [79].



Dzīves jēga Jekaterinai Sudakovai (11. c, 1998.)

- iemācīties ignorēt bailes, nesekot stereotipiem, atturēties no atriebības jūtām;
- sargāt un vairojot to cilvēku skaitu, kas ir spējīgi mīlēt.

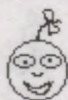
V. Kruteckis uzskatīja, ka panākumus matemātiskās darbības sfērā nosaka noteikta īpašību kombinācija, virkne raksturīgu īpašību, psihisko stāvokļu, zināšanu kopu un to individuāli psiholoģisko īpatnību, kas atbilst attiecīgās darbības prasībām. Tomēr, kā domā K. Abulhanova-Slavska, iepriekšminētā koncepcija aplūkoja spējas drīzāk kā psihisko īpašību vai izglītību, nevis personības parametru.

K. Abulhanova-Slavska, L. Anciferova un T. Artemjeva turpināja personificēto pieeju spēju dabas pētījumos. Viņu koncepcija balstījās uz S. Rubinšteina ideju, ka personība figurē kā spēju psiholoģiskās analīzes bāze. Tas nozīmē, ka spējas nevar veidoties stihiski, bezpersoniski. Personība parādās ne vien kā spēju “nesējs”, “īpašnieks”, bet arī kā subjekts, kas ir atbildīgs par spēju veidošanos un pielietojšanu. Tādējādi radās spēju jauna konkretizācija.

Psiholoģijā spējas iedala vispārīgajās un speciālajās. Kā vispārīgās tiek izprastas individuālās īpatnības, kuras ir dažādu cilvēkdarbību veidu, kas ir radušies sabiedriski vēsturiskās attīstības gaitā, veiksmīgs realizācijas nosacījums. Tās ir saistītas ar “cilvēka ģints īpašībām”: jutīgumu, atmiņu, domāšanu, gribu u.c.

Kā speciālās īpatnības izprot tādu personības īpašību sistēmu, kas palīdz sasniegt izcilus rezultātus kādā speciālā darbības sfērā, piemēram, literatūrā, tēlotājā mākslā, mūzikā, skatuves mākslā u.c.

Pie speciālajām īpatnībām būtu jāpieskaita arī praktiskās darbības spējas, konkrēti: konstruktīvi tehniskās, organizatoriskās, pedagoģiskās u.c. S. Rubinšteins uzsvēra, ka “visas cilvēka speciālās dotības galu galā ir viņa dažādu spēju izpausmes apgūt kultūras sasniegumus un virzīt tos tālāk, tātad ir spēju mācīties un darboties izpausmes” [81]. Rubinšteins uzskatīja, ka patiesi apdāvināta cilvēka veidols ir vispārīgo un speciālo



Marina Truša (11. c, 1997.)

XXI gadsimtā piedzims “perspektīvais cilvēks”...

spēju kopums. Jāatzīmē, ka šajā gadījumā S. Rubiņš izmanto "apdāvinātības" jēdzienu identiski "spēju" jēdzienam.

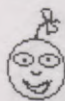
Spēju problēmas aplūkošanas jaunajā aspektā T. Artemjeva ieteica izsekot spēju ģenēzi, aplūkojot to divējādi: spējas kā potenciālais, vēl nerealizējies, un spējas kā izveidojies, aktuāls un funkcionējošs veidojums.

Šī koncepcija ļauj samērot personisko un darbīgo spēju izpētes aspektus. Tas kļuva iespējams, pētot personību tās dzīves darbību gaitā. Tieši tādā kontekstā var izsekot, kā personība pāriet no viena darbības veida pie otra, kā kombinē tos. Tas savukārt dod iespēju noskaidrot personības dažādu spēju mijiedarbību, kombinācijas un kompleksus. Šāda personības analīze palīdz noskaidrot dažādu darbības veidu savstarpējo izvietojumu dzīves laikā un spēju lomu tajā. Daži darbības veidi atbilst personības spējām, nosliecēm, interesēm un attīsta tās, citas novērš personību no tieši viņai piemītošajām spējām.

Svarīgs arī tas, ka šādā kontekstā spējas var tikt attiecinātas arī uz citiem ar tām saistītajiem personības jaunveidojumiem: nosliecēm, vajadzībām, personības gribas un motivācijas īpašībām.

Minētā koncepcija akcentē uzmanību uz personības aktivitāti, uz noskaidroto pedagoģijas procesa pamatlikumsakarību – spēju attīstība ir atkarīga no personības aktivitātes.

Autori noskaidrojuši darbības un spēju jaunas savstarpējās attiecības. Personība regulē spēju un darbības dažādu attiecību variantus: dažos gadījumos darbība seko spējām, citos tas ir otrādi. Spējas var izrādīties "augstākas" par darbību, un tad vai nu darbība tiek pavilkta uz augšu līdz spēju līmenim vai personība maina nodarbošanos; citos gadījumos darbība izrādās "augstāka" par personības spējām, un tad rodas motivācijas deficīts, notiek darbības regulēšana ar spēju palīdzību. Koncepcijas autori ir

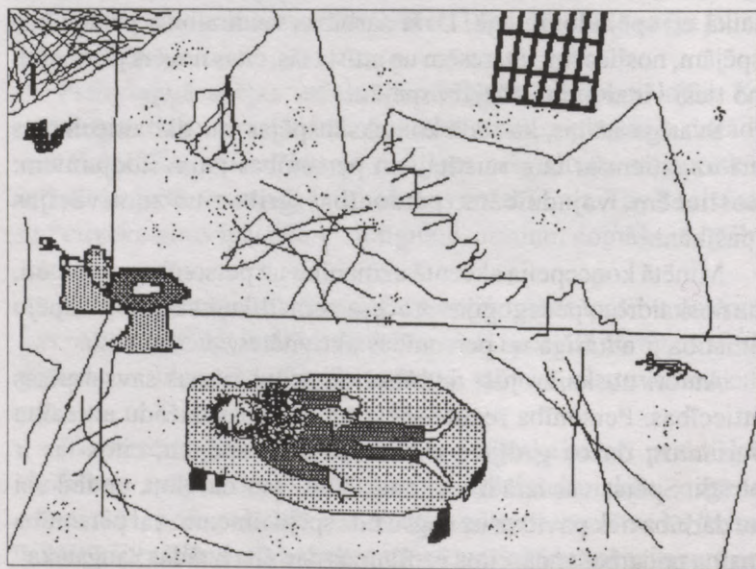


Kristīne Šukstule (11. c, 1997.)

XXI gadsimtā notiks neprognozējama cilvēka iespēju paplašināšanās.

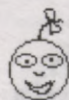
atklājuši spēju regulējošo funkciju: pati personība darbojas kā savu spēju izmantošanas organizētāja. Spējas tiek aplūkotas kā stabils un dinamisks personības veidojums. Spējas regulējoši iespaidoja darbību, pirmkārt, paceļot to jaunā kvalitātes līmenī, un, otrkārt, spējas ne vien bija saistītas ar izpildījumu, bet tās arī izmainīja motivāciju, piešķīra darbībai emocionālu nokrāsu, veicot pamudinājuma funkciju. Būdamas stabila īpašība, spējas personību padara dinamisku.

Tika noskaidrota spēju nojautošā funkcija: spēju vēlme iziet ārpus izveidojušās darbības robežām, nojaust jaunu gaidāmo darbību, apsteigt to. Šajā gadījumā spējas iegūst relatīvu brīvību, faktiski veidojot jaunās darbības potenci. Pedagoģijai īpaši



Brīvība – tā ir atbildība, tāpēc daudzi baidās no tās.

B. Šovs



Tatjana Kuzņecova (11. c, 1997.)

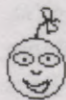
XXI gadsimtā iestāsies līdzsvars starp garīgajām un materiālajām vērtībām.

svarīgs ir secinājums, ka spējas ne vien nodrošina darbības kvalitatīvāku izpildījumu, bet arī veicina tās izpildi jaunā līmenī.

Autori izšķir spēju motivējošo funkciju. Spējīgas personības darbībai raksturīgs papildu psiholoģiskais efekts, proti, labsajūta pašas darbības dēļ. Labsajūta var darboties arī kā pamudinājums darbības turpināšanai un pilnveidošanai, kļūstot par personības noturīgu īpašību. Turpretī mazspējīgam, neapdāvinātam cilvēkam darbība sagādā grūtības un nepieciešami speciāli motīvi darbības veikšanai. Tomēr spējīga cilvēka un centīga cilvēka darbību rezultāti iznākumā var būt arī vienādi. Spēju attīstība aplūkojamās koncepcijas ietvaros ir daudzlīmeņu process, kad katrā līmenī spējas veido jaunu sintēzi ar citiem psiholoģiskiem veidojumiem, radot aizvien vairāk "izpletošas" personības iespējas tās dzīves darbības realizācijā. Jo bagātāka ir personības iekšējā pasaule, jo plašāka ir tās darbības bāze. Savu spēju apzināšanās padara personību aktīvu un mērķtiecīgu. Personības spējas sāk izpausties kā virzes spēks tās dzīvesdarbības pilnveidošanā, pie tam cilvēka personiskais potenciāls reāli izmaina personības radošo pozīciju.

Pedagoģijā ir svarīga zināšanu, iemaņu, prasmju un spēju attiecību problēmas izpēte.

S. Rubiņšteins un B. Teplovs attālina šos jēdzienus vienu no otra: "Spēju jēdzienu nevar noreducēt uz tām zināšanām, iemaņām vai prasmēm, kuras attiecīgais cilvēks jau ir apguvis" [86]. No spējām ir atkarīgs vieglums un ātrums, ar kādu tiek apgūtas zināšanas un prasmes vienā vai otrā darbības sfērā, – atzīmējis B. Teplovs. Tieši viņš arī iedibināja spēju izpratni vispirms kā kvalitatīvu, nevis kā kvantitatīvu problēmu. S. Rubiņšteins saistīja spēju veidošanos ar psihisko procesu kvalitāti, ar to vispārināšanu. Turpinot S. Rubiņšteina virzienu, personificētās pieejas autori definē spējas kā personības īpašības.



Česlavs Gžebovskis (12. c, 1998.)

XXI gadsimtā dominēs totalitārā masu kultūra kombinācijā ar ilgām pēc ideālisma.

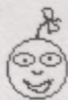
Svarīgs nav tas, cik spējīgs vai apdāvināts ir attiecīgais cilvēks, bet kāda ir attiecīgā cilvēka apdāvinātība un kādas spējas viņam piemīt, kā viņš spēj realizēties šajā pasaulē. Tādā gadījumā pētījumi iegūst īpašu pavērsumu. B. Teplovs neizslēdz arī kvantitatīvas pieejas izmantošanu, pētot spējas, bet tikai gadījumā, ja kvantitatīvā analīze seko kvalitatīvai, izriet no tās, tiek definēta saistībā ar to.

Mūsdienu psiholoģijā uzsver, ka "spējas un zināšanas, spējas un prasmes veido vienību, bet ne identitāti". Prasmes un iemaņas tiek aplūkotas kā spēju procesuālā izpausme.

No skaidras spēju, no vienas puses, un zināšanu, prasmju, iemaņu, no otras puses, izšķiršanas ir atkarīga arī iespēja izvirzīt problēmu par individuālā un vecuma komponenta samēru skolēna spējās.

Nevar noreducēt spējas uz esošajām zināšanām un prasmēm. Tomēr spēju attīstībai ir nepieciešama sabiedriski vēsturiskās prakses gaitā izstrādāto zināšanu un iemaņu apguve.

Atšķirības starp spējām un prasmēm nebūt nav acīm redzamas. Tomēr nepieciešamība izšķirt tās rodas ikreiz, kad ir jāaplūko individuālās atšķirības, jo šeit ar vienu terminu "spēja" vai "prasmē" nepietiek. Ja arī apgūto iemaņu līmenis sākumposmā ir vienāds, parādās atšķirības jaunā apgūstamā tempos, spēku patēriņā, citās mācību procesa īpatnībās. Tādas individuālās īpatnības apstiprina tēzi, ka īpašības, kas nosaka darbības izdošanos (konkrēti, mācībās), nevar noreducēt uz jau esošo sagatavotības līmeni, jo tieši no šīm īpašībām būs atkarīgs apgūstamo zināšanu un iemaņu ātrums un vieglums, kas arī radīja nepieciešamību ieviest speciālu terminu "spējas". No tā izriet,



Andrejs L. (11. c)

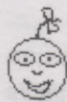
Par vissvarīgāko skolēnam kļūs pašanalīzes spēja. Kāpēc tikai kļūs? Es izjūtu īpašu nepieciešamību, vēl līdz galam neapzinātu. Domāju, ka skolēnam nenāktu par skādi kļūt par psihoanalītiķi priekš sevis paša.

ka spējas nevar tik vienkārši paredzēt no ārpuses. Lai cik liela būtu to nozīme, nosakot iemācāmo, tās obligāti paredz arī iekšējos attīstības nosacījumus, gan vecuma, gan tieši individuālos, un arī šiem iekšējiem nosacījumiem piemīt savi dabiskie priekšnoteikumi. Tādēļ nav iespējama spēju identitāte vai vienlīdzība. Spējas vienmēr apzīmogotas ar individualitātes zīmogu.

Aplūkojot spējas personiski, ir nepieciešams analizēt to saikni ar motīvu, interešu un vajadzību raksturu, no vienas puses, un ar spēju atkarību no zināšanām, prasmēm, iemaņām, no otras puses. K. Albuhanova - Slavska un T. Artemjeva noskaidroja jaunu aspektu zināšanu, prasmju, iemaņu un spēju savstarpējās attiecībās. Prasmes, zināšanas, iemaņas nostiprina un reproducē tās darbības, kas ir saistītas ar stabilajiem parametriem realizācijas paņēmieniem, bet spējas – ar mainīgajiem un jauniem parametriem.

Zināšanas, iemaņas un prasmes raksturo darbības atkārtotām īpatnības un atšķiras no spējām ar to, ka spējas regulē darbības mainīgos parametrus.

Spēju struktūras problēma ir viena no sarežģītākajām. S. Rubiņšteins izteica pieņēmumu, ka katrā spējā vienmēr ietilpst dažas operācijas vai darbības paņēmieni, ar kuriem attiecīgā darbošanās tiek realizēta [165]. “Spējas kodols,” precizē S. Rubiņšteins, “tā nav vis apgūtā un automatizētā operācija, bet tie psihiskie procesi, kuri funkcionēšanu nodrošina.” S. Rubiņšteins izdala divus komponentus aktuālajās spējās: paņēmieni kopu, ar kuru tiek realizēta atbilstošā darbība, un to procesu, ar kuru palīdzību tiek regulēta operāciju funkcionēšana, kvalitāti. S. Rubiņšteins izteica pieņēmumu, ka vispārējo intelektuālo spēju kodols ir analīzes, sintēzes un ģeneralizācijas procesu kvalitāte, īpaši attiecību ģeneralizācijas.



Ludmila M. (11. c)

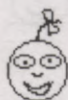
Ļaudis mācīsies ar vienīgo nolūku nākotnē izbaudīt naudas varu un sasniegt egoisma virsotnes.

Pie tāda paša secinājuma nonākušas N. Menčinska un Z. Kalmikova, kuras aplūko "mācāmību" kā vispārējo prāta spēju apgūt zināšanas, kuras pamatu veido domāšanas darbības vispārināšana, tās tieksme abstrahēties un izdalīt nozīmīgo.

B. Teplovs pievērš uzmanību spēju struktūras aplūkošanai un to attīstības un veidošanās nosacījumiem atbilstoši konkrētajam darbības veidam.

Personificētās pieejas pārstāvji formulējuši hipotēzi par spēju komplekso hierarhisko struktūru; atbilstoši iepriekšminētajai hipotēzei spējas ir personiskie veidojumi, kas ietver vispārējo un speciālo komponentu vienību kā katra cilvēka savdabīgo individuālo un vecuma īpatnību noteiktu kompleksu. Spēju izpausme un atvēršanās ir atkarīga ne vien no dotā kompleksa savdabīgās komponentu kombinācijas, bet arī no tā, kurš komponents ir vadošais atbilstošajā hierarhiskajā struktūrā (piemēram, augsta jutība, ko nosaka nervu sistēmas tipa savdabība, vai arī vecuma īpatnību noteiktais priekšstatu spilgtums, domāšanas procesu ātrums u.c.). Kompleksa funkcionēšanu un attīstības īpatnības būtiski nosaka cilvēka vispārīgie personiskie parametri. Šī kompleksa hierarhiskās spēju struktūras izpēte arī ir aktuāls pedagoga uzdevums.

Rietumu psiholoģijā izziņas spēju pētīšana tradicionāli ir saistīta ar intelektuālo testu izmantošanu. Tā ir galvenokārt vērsta nevis uz atbilstošu spēju kvalitatīvu raksturošanu, bet uz to izpausmju kvantitatīvu vērtējumu, risinot dažāda veida uzdevumus. Ir jāatzīmē, ka rietumu praksē izmantojamā intelekta attīstības kontrole ("intelekta koeficients"), ko padomju pedagogija ilgstoši noliegusi, skaidri vērsts uz skolēnu



Makars Š. (11. c)

Skolēns centīsies apzināties savas eksistences un pasaules attīstības globālo raksturu. Jāiemācās domāt globāli arī par sevi.

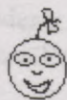
pašattīstības stimulēšanu mācību gaitā, kas ir pedagoģijā ļoti svarīgs motīvs.

Spēju attīstības problēmas izpēte pedagoģijā balstījās uz likumsakarību, ko konstatēja J.Komenskis, proti, dabatbilstības principu. Mācībām un audzināšanai jāatbilst bērna individuālajām un vecuma īpatnībām. Mācību procesam jābūt vērstam uz bērna spēju atklāšanu. Krievu pedagoģi un vispirms K.Ušinskis kritizēja formālu prāta audzināšanu, kas bija vērsta tikai uz prāta spēju attīstību. "Izglītotam cilvēkam" vienādi jāizprot gan ārējā daba, gan paša daba, gan sabiedriskā. Skolotājam "jāindividualizē mācību process, tātad jārēķinās ar audzēkņa dabu, temperamentu un dotībām".

Humānā pedagoģija katru skolēnu aplūko kā individualitāti, vienīgo, kuru raksturo savdabīga spēju kombinācija. Mācību uzdevums ir palīdzēt skolēnam atklāt savu apdāvinātību, spējas, nostiprināt ticību un uzticēšanos savām spējām.

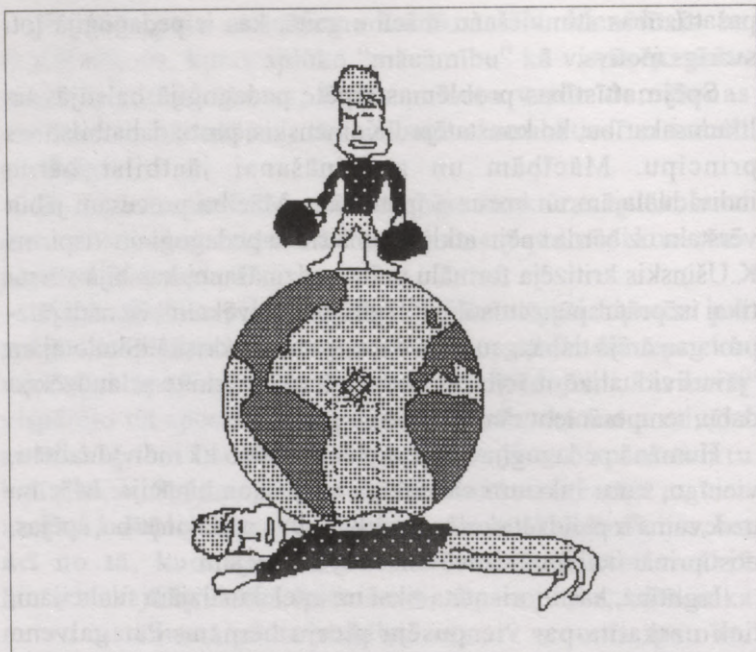
Izglītība, kas ir orientēta tikai uz intelektuālajām funkcijām, tiek uzskatīta par vienpusēju pieeju bērnam. Par galveno pedagoģisko principu jākļūst pieejai cilvēkam kā vienotam veselam.

Mūsdienu psihologi un pedagoģi, neatkarīgi no valstiskās piederības, ir vienoti uzskatos, ka spēju attīstība nav pašmērķis. Rūpējoties par spēju attīstību, nedrīkst izlaist no redzesloka svarīgāko – spēju jebkuros apstākļos būt cilvēkam, personībai. Vairāk nekā pirms 100 gadiem V. Beļinskis prātoja: būsīm nam-



Kristīna K. (11. c)

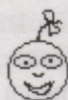
Skolēna apziņai jāiekļauj sevī pozitīvā domāšana, t.i., visa apkārtējā un sevī notiekošā apzināšana un izvērtēšana. Šoreiz "pozitīvais" nav vārda "labais" sinonīms, drīzāk tas varētu būt "objektīvā" sinonīms. Skolēnam jāaskata sevi nākotnē, tādējādi jāvēlas pilnveidoties visā turpmākajā dzīvē. Vārda "skolēns" jēgai jābūt raksturīgai cilvēkam visā viņa dzīves laikā.



Cīņā starp sevi un pasauli esi pasaules pusē!

F. Kafka

dari, būsim atslēdznieki, būsim fabrikanti, bet vai būsim cilvēki – tas ir jautājums. Šajā sakarībā izvirzās jautājums par personisko potenciālu, cilvēka apdāvinātību un radošo spēju lomu.



Aleksandrs I. (11. a)

Skolēna apziņa uzsūc sevī spējas, vēlmes, tieksmes apgūt visu iespējamo un neiespējamo. Skolēna apziņa ir vērsta uz savas “atslēdzīgas” meklēšanu, kas pavērs tam visneiedomājāmākās iespējas. Man tomēr šķiet, ka šī “atslēdzīga” ir viņš pats, jo skolēns noteikti iemācīsies pētīt neiespējamo, uz kuru viņš pats visu laiku tiecas.



Balstīties var tikai uz to, kas izrāda pretestību.

Stendāls

Radošās spējas – personības integratīva īpašība.

Psiholoģijas un pedagogijas zinātnēs izveidojās divi priekšstati par skolēna personības attīstību mācību procesā. Pirmās koncepcijas, kur ietilpst gan rietumu, gan krievu psihologi (G. Aizenks, P. Galperins, N. Menčinska, N. Talizina u.c.), pārstāvji veidojuši savu viedokli, veicot atmiņas un domāšanas attīstības mehānismu likumsakarību pētīšanu mācību gaitā vienlaikus ar psihiskās darbības optimālo regulāciju speciāli izvēlētos apstākļos.



Olga B. (11. c)

Skolēna apziņa vērsta uz informācijas iegūšanu un vēlas iemācīties to analizēt un izmantot. Tādēļ definēšu precīzāk. Skolēna apziņa orientēta uz prasmi atlasīt un izmantot informāciju.

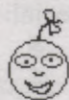
Otrās koncepcijas pārstāvji, balstoties uz eksperimentāliem pētījumiem, nonākuši pie secinājuma, ka mācību gaitā notiek visas skolēna personības, ne tikai atmiņas un domāšanas attīstība.

Autori aplūko mācības kā dinamisku izmaiņu virkni gan psihiskās darbības struktūrā, gan uzvedībā (B. Ananjevs, Ļ. Vigotskis, S. Rubiņšteins, J. Lingarts, J. Torrenss u.c.).

Iepriekšminēto koncepciju gultnē tika izstrādātas vairākas pieejas skolēnu spēju aplūkošanai. Pastāv priekšstats par spējām kā par personības kognitīvā aspekta attīstību. Izstrādāta koncepcija, kura aplūko radošās spējas kā subjekta radošo aktivitāti.

Koncepcijas autors uzskata, ka šāda pieeja dod iespēju aplūkot spējas kā personības integrālos parametrus (nevis kā to kognitīvo posmu), kā izziņas aktivitāšu un apgūto darbības tipu sakausējumu (A. Matjuškins). Autors aplūko radošo aktivitāti gan kā vispārīgo spēju izpausmes formu, gan kā to attīstību mācību gaitā, kas nodrošina spēju izpēti un diagnostiku. Koncepcijas ietvaros īpaši svarīga ir personu attiecību analīze.

Psiholoģijā radošās spējas tiek aplūkotas kā tāda personības īpašību un īpatnību sintēze, kas raksturo to atbilstību noteiktas radošās darbības veikšanai un nodrošina šīs darbības efektivitāti (V. Andrejevs). Pēc autora domām, radošo spēju novērtējums attēlo šādu personības īpašību un īpatnību integrālo parametru:



Viktors G. (11. c)

Mana skolēna apziņas koncepcija balstās uz to, ka skolēnam jāzina, kādēļ viņš mācās. Ar to vēl nepietiek, viņam jāapzinās, ka izziņas process nav reducējams tikai uz zināšanu ieguvu (kā to apgalvo mani vecāki), bet tādu uzdevumu izvērzišanu sev pašam, kurus arī risināt ir interesanti. Mūsdienu skolēna ceļš šodien ir no analīzes caur pašanalīzi uz pasaules apgūšanu.

radoši motivējošā aktivitātē, intelektuāli loģiskās un intelektuāli eiristiskās spējas, pašvadības spējas, komunikatīvi radošās spējas, pasaules uzskatu, tikumiskās un estētiskās īpašības un īpatnības, kas iespaido rezultējošo attiecīgā darbības veida rezultatīvo līmeni.

Radošo spēju vērtējumos, kā to liecina gan pašmāju, gan ārzemju pieredze, nav universālu kritēriju, bet katrai no minētajām spējām eksistē sava kritēriju kopa.

Kā likums, vērtējot atsevišķi aplūkojamās radošās spējas aktuālos attīstības līmeņus, pētnieki izmanto vismaz trīs kritērijus. Tas dod iespēju izvērtēt katru no izdalītajiem komponentiem no daudzdimensiju pieejas viedokļa, proti, it kā aplūkojot radošās spējas no vairākiem redzes punktiem. Par vadošo un svarīgāko kritēriju uzskata stabilo korelējošo saikņu pastāvēšanu starp atbilstošā radošo spēju komponenta attīstības līmeni un skolēnu radošās darbības rezultātiem.

Nosakot radošo spēju vietu citu personības parametru starpā un to saiknes skolēna attīstošās personības struktūrā, tiek izdalīti vairāki aspekti. Pirmkārt, radošās spējas – darbības pašregulācijas kvalitatīvā izpausme, kas būtībā ir emocionālo, kognitīvo un gribas procesu integrācijas rezultāts. Šādi izprotot, radošās spējas ir vispārīgās spējas, kas nosaka skolēna personības iespējas būt darbības pašregulācijas subjektam. Otrkārt, kā radošās spējas tiek izprasta motīvu un skolēnam specifisko formu un darbības veidu sintēze. Un, treškārt, radošās spējas var aplūkot no attiecību kategorijas pozīcijām. Tad radošās spējas kā stabila, skolēnā iesakņojusies attieksme pret īstenību kļūst par īpašību. Veidojas izziņas, intelektuālā aktivitāte, kas pārtop jaunradē. Tādējādi uzmanība tiek pievērsta skolēna radošo spēju attīstības un attiecību dialektiskai savstarpējai saistībai viņa dzīves darbības kontekstā.



Katja D. (11. c)

Cilvēks mūžīgi paliek skolēns – viņa apziņa ir neaptverama un neizzināma.

Visi skolēnu radošo spēju attīstības aspekti, manuprāt, nav pretrunīgi un neizslēdz viens otru, savstarpēji papildinoties un ļaujot integrēt iegūtās zināšanas.

Radošās spējas ir integratīva īpašība, kas veicina personības apdāvinātības izpausmi kā individualitāti, vienreizīgumu. Radošās spējas tiek aplūkotas kā stabils un dinamisks personības veidojums.

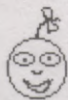
Tādējādi skolēna radošās spējas ir viņa pašrealizācijas individuālās iespējas radošās jaunrades formās, izmantojot mācību izzinošo bāzi, vai arī pašapliecināšanās veids.

Radošo spēju kā dinamiski personiskā veidojuma modeli mēs iedomājamies kā virzības un pašregulācijas savstarpēji saistītu sistēmu dažādos mijiedarbības līmeņos ar ārējo pasauli. Tādā gadījumā skolēna radošo spēju procesuāli dinamiskā struktūra ir adekvāta mācību izziņu darbības akta pašregulācijas procesa struktūrai, kas reprezentē personības uzvedības akta veselumu un nosaka iepriekšminētā procesa īpatnības un kvalitāti.

Piedāvātā radošo spēju pedagoģiskā koncepcija izvirza prasību aplūkot apdāvinātības problēmu.

Apdāvinātība kalpojusi par analīzes objektu jau S. Rubinšteina un B. Teplova darbos, kā arī tikusi empīriski pētīta A. Leitesa un A. Matjuškina skolā.

B. Teplovs ir aplūkojis apdāvinātību kā savdabīgu spēju kombināciju, no kuras ir atkarīgi panākumi noteiktas darbības veikšanā. L. Rubinšteins ieviesa apdāvinātības līmeņu norobežošanu. Apdāvinātības jēdzienā viņš iekļāva – “vispār jebkuru spēju līmeni”. Īpaši augstu apdāvinātības līmeni viņš apzīmēja kā “talantu”, bet visaugstāko – kā “ģēniju”.



Olga K. (11. c)

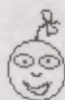
Cilvēka būtība ir atkarīga no viņa paša. Manās acīs tā ir tieksme izzināt sevi un citus. Pats cilvēks ir pasaule. Kā es varu nevēlēties izzināt šo pasauli – katra nodzīvotā diena atklāj mums ko jaunu...

Mūsdienu Rietumu psiholoģijas un pedagoģijas literatūrā nav skaidras apdāvinātības definīcijas. Pastāv divi viedokļi – viens izriet no pieņēmuma, ka apdāvinātību galvenokārt nosaka augstas intelektuālās spējas. Tas vēsturiski saistās ar faktu, ka Amerikā spēju un apdāvinātības noteikšanas metodes bija uzsāktas, izmantojot psihometriju, kas tika vērsta uz individuālo atšķirību un personīgo spēju novērtēšanu. Termena fundamentālais pētījums, kas pierādīja intelekta rādītāju nestabilitāti pēc Stanforda - Binē skalas un pašas skalas validitāti, veicināja to, ka intelektu sāka uzskatīt par apdāvinātības noteicošo rādītāju. Ilgus gadus



Vislabākais nākotnes pareģis ir pagātne.

Dž.G. Bairons



Karīna N. (11. c)

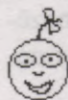
Kā izzināt sevi pašu? Ļaudis bieži ir neprognozējami, es pati nereti esmu pārsteigta par pašas neprognozējamību.

augsts intelekts, kas tika noteikts ar standartizēto plānu palīdzību, būtībā kalpoja par “apdāvinātības” darba definīciju. Pēdējos gados par šādu apdāvinātības un talantīguma darba definīciju kļuva “formula”, ko ieteicis ASV Izglītības departaments. Tajā tiek atzīts, ka indivīds var izcelties ar funkcionālām vai potenciālām spējām vairākās nozarēs: intelektuālajā, akadēmiskajā (panākumi mācībās), radošajā, mākslinieciskajā, komunikāciju sfērā (līdera īpašības), psihomotorikā.

Amerikāņu psihologs G. Renzulli kritizē šo definīciju. Viņš atzīmē, ka formulā tiek jaukti dažāda līmeņa procesi, proti, intelektuālās, radošās un līderpozīcijas ar to konkrēto realizāciju mākslas sfērā vai komunikācijās. Renzulli uzsver, ka viena no indivīda svarīgākajām iezīmēm – motivācija – ir palikusi ārpus šīs definīcijas. Viņš piedāvā alternatīvu definīciju, balstītu uz īpašībām, ko novērojis, apsekojot apdāvinātus pieaugušos. Atbilstoši Renzulli definīcijai apdāvinātība ir triju parametru – intelektuālo dotību, kas ir virs viduslīmeņa, radošās pieejas un neatlaidības – kombinācija [20].

Mūsdienu amerikāņu psihologs Fromms piedāvā šādu jaunrades (kreativitātes) jēdziena definīciju: “Tā ir spēja brīnīties un izzināt, spēja atrast risinājumu nestandarta situācijās ar mērķi atklāt jaunu un reizē spēja dziļi apzināties savu personīgo pieredzi” [90]. Tātad autors par jaunrades kritēriju uzskata nevis rezultāta kvalitāti, bet tos parametrus un procesus, kas aktivizē radošo produktivitāti. Psihologi un pedagogi vienprātīgi uzsver, ka skolēna piedalīšanās eksperimentos pati par sevi ir daudz svarīgāka tā radošo spēju attīstībai nekā iegūstamais darbības galarezultāts.

Atšķirībā no koncepcijām, kas saista jaunradi ar galaproduktu kvalitāti, es atbalstu tādu, kas ir vērsta uz jaunrades veidu, tā procesu un balstās uz humānu pieeju, ko ieteikuši Fromms, Maslou un Rodžerss.



Anna Boguna (11. c, 1997.)

Cilvēka būtība ir viņa laicīgums...

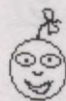
Uzskatu, ka katram bērnam piemīt sava specifiska apdāvinātība, savs nenoteiktais maksimums un personības vienreizīgums. Katra indivīda specifiskā apdāvinātība ir centrs, ap kuru integrējas tā individualitāte.



Domājošai būtnei darbība atbilstoši dabai ir darbība atbilstoši prātam.

Z. Freids

Austrumeiropas psiholoģijā tiek izdalīta vispārējā un speciālā apdāvinātība. Vispārējā apdāvinātība aptver visas dzīves psihiskās puses. Spēju skaitā ietilpst individuāli psiholoģiskās īpatnības, kas izpaužas visās psihiskās darbības sfērās. Speciālā apdāvinātība – tā ir jutība pret kaut ko, pret kādu darbības veidu.



Svetlana Ševčenko (10. b, 1997.)

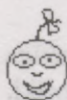
Nemēģināšu apgalvot, ka katrs cilvēks ir spējīgs apzināties savu būtību un nonākt līdz tai. Dabiski, tas tā nav. Tomēr katrs var mēģināt to izdarīt, tikai ir jātiecas uz sevis izzināšanu.

Mūsdienu krievu psiholoģija, sekojot S. Rubinšteinam, aplūko cilvēka personisko potenciālu kā viņa apdāvinātību (A. Bodaļevs), kas nosaka vienlaikus gan indivīda gatavību realizēt dažādus darbības veidus, gan arī iespējamo produktivitātes līmeni. Apdāvinātība, kas tiek aplūkota personības līmenī, izpaužas un objektivizējas personības spējās un talantā. Pedagoģiskajos un psiholoģiskajos pētījumos tika noskaidrotas sakarības, kas saista cilvēka spēju pamatīpatnības ar citiem psihisko īpašību blokiem, kas ietilpst tā personības struktūrā: saiknes specifiku starp cilvēka spēju attīstību un viņa pārliecības attīstību, izmaiņām vajadzību motivācijas sfērā, viņa raksturu.

Pedagoģijas zinātne ir noteikusi pamatvirzienus apdāvinātības problēmas izstrādāšanā:

- apdāvinātība reprezentē personības dabisko un sociālo dimensiju savstarpējo sakarību;
- tiek atzītas katra bērna tiesības būt par individualitāti ar savu unikālo pieredzi un zināšanām, vērtību orientāciju, spējām un prasībām;
- apdāvinātība ir individuālās bāzes īpatnība, uz kuras pamata cilvēks izkopj savas spējas;
- spējas ir aplūkojamas saistībā ar citiem personības veidojumiem;
- pedagoga loma ir palīdzēt katram noteikt viņa dotības un ievirzīt tās personīgā maksimuma apgūšanai [62, 78, 79, 98, 100].

Tātad pedagoģijā apdāvinātība tiek aplūkota kā skolēna personiskais potenciāls, viņa individuālo īpatnību kopa, kas izpaužas radošajā jaunradē izzinošās mācību darbības gaitā un saskarsmē.



Irina Poļakova (10. c, 1997.)

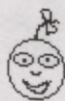
Manuprāt, cilvēks ir kaut kas vienreizējs un brīnišķīgs, radīts mīlestībai un sevis un citu mīlestības un laimes izpratnei.

Mūsdienu psiholoģija izdala divas psihisko veidojumu grupas personības struktūrās: tās, kas darbojas kā personības uzvedības pamudinātāji (prasības, intereses, noslieces), un tās, kas veido izpildītāja komponentu attiecīgās uzvedības (spējas) psihiskajā regulācijā.

Īpašību īpatnējā integrācija, ko nosaka iedīgļi un sociālie apstākļi, veido personiskā potenciāla savdabīgumu, nosaka individualitāti. Tādējādi radošo spēju padziļināta un vispusīga analīze iespējama skolēna personiskā potenciāla pētījumu kontekstā.

Minētie priekšstati, pēc manām domām, izriet no B. Ananjeva koncepcijas, ka cilvēka attīstības viengabalainību nodrošina tāda personības struktūra, kurā krustojas personības un subjekta svarīgākās īpašības. Tādēļ personības struktūru var iedomāties kā subjekta un personības sistēmveidotāju savstarpējo saikni. Par subjekta sistēmveidotāju, pēc psihologu domām, var uzskatīt virzību, kura parādās kā vērtību motivācijas sfēras īpatnība. Subjekta darbības sistēmveidotāja, pēc B. Ananjeva, ir pieredze un jaunrade kā kognitīvi praktiskās pieredzes augstākā pakāpe. Sistēmveidotāju savstarpējā saikne veido cilvēka personisko potenciālu. Tajā ietilpst gan aktuālās, gan potenciālās cilvēka iespējas.

Jēdzienu "personiskais potenciāls" dažādi pētnieki izprot atšķirīgi. Piemēram, B. Lomovs kā personisko potenciālu izprata spējas; arī N. Dubiņins aplūkoja personisko potenciālu kā sociālo spēju kopu; L. Kogans saskatīja tajā sociālā subjekta sabiedrisko attiecību piesavināšanās mēru, I. Vedins – subjekta pašrealizācijas sociālās iespējas. [38]



Vadims Birjukovs (10. b, 1997.)

Lai nosauktu sevi par apzinīgo cilvēku, jātiek galā ar paša patību. Tikai tādu, kas apzinājies sevi un sasniedzis zināmus domāšanas augstumus, var nosaukt par "homo sapiens" vai īstu cilvēku. Pēc manām domām, cilvēka būtību veido sevis izzināšana un pašidentifikācija.

Personiskais potenciāls ir spēju, kas nosaka kognitīvi praktisko pieredzi, pieredzes augstāko līmeni – jaunradi, un vērtību motivācijas sfēras īpatnību savstarpējā saikne. Tajā ietilpst:

- darbaspējas (psihofizioloģiskais potenciāls);
- intelektuālās, izziņas spējas (izglītības potenciāls);
- kreatīvās spējas (radošais potenciāls);
- spējas sadarboties, strādāt kolektīvā, mijiedarboties (komunikatīvais potenciāls);
- vērtību motivācijas sfēras īpatnības (pasaules uzskats, tikumiskais potenciāls).

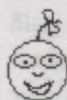
Tā ir personiskā potenciāla saturiskā daļa.

Spēju attīstība un vajadzību veidošanās, kas veido vērtību motivācijas sfēras kodolu, ir vienots process. Būtībā tās ir vienotā procesa divas puses, jo vajadzību veidošanās nenotiek tieši, bet caur spēju attīstību, un otrādi – spēju attīstību nepārtraukti “diktē” tās vai citādas vajadzības. Tomēr virzība tiek aplūkota kā personiskā potenciāla “kodols”, kas uztur tā veselumu un vienību.

Ir jāatzīmē vēl viens personiskā potenciāla parametrs – laiks. Personība ir sistēma, kas ir vērsta visās trijās laika dimensijās (pagātnē, tagadnē un nākotnē) (K. Albuhanova - Slavska, I.Artemjeva). Orientācija uz laiku iekšēji piemīt personībai gan attiecībās ar apkārtējiem, gan attieksmē pret sevi.

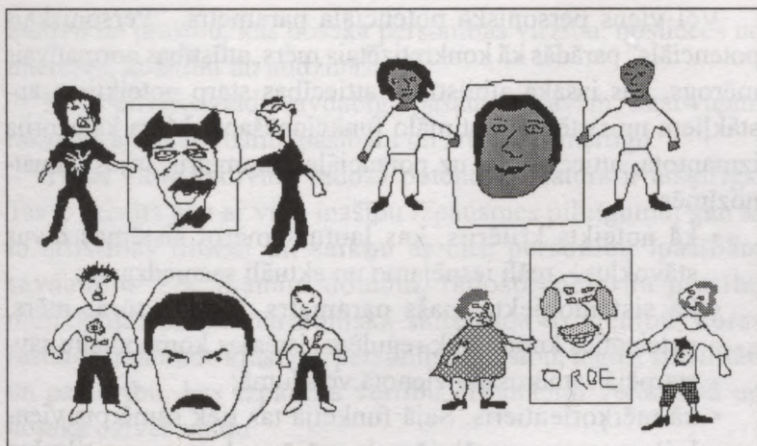
Pēc Artemjevas koncepcijas, ņemot vērā temporālās pazīmes, ir iespējams izdalīt “Es” tēla trīs veidus: aktuālais “Es”, retrospektīvais “Es”, perspektīvais “Es”. Tādēļ personisko potenciālu var iedomāties kā vienību.

Pagātni attēlojošie: potenciāls šeit izpaužas kā esošo īpašību, kas ir sistēmas uzkrātas tapšanas laikā un nodrošina tās optimālas funkcionēšanas un attīstības spējas, stabila kopa.



Dana T. (11. c)

Cilvēks ir savu tieksmju un savu baiļu patiesības (kuru viņš tiecas izzināt) priekšā upuris... Vēlēšanās izzināt patiesību un bailes apzināties to liek man mocīties.



Nav daudz tādu, kas domā,
taču visiem ir uzskati.

Dž. Bērklis

Tagadni reprezentējošie: tas ir sistēmas aktuālais stāvoklis, te tiek akcentēts esošo spēju aktualizācijas process, to praktiskais pielietojums un aktīva izmantošana. Tiek ņemtas vērā realizētās iespējas.

Uz nākotni orientētie: darbības gaitā ne vien realizējas aktuālās spējas, bet tiek formētas jaunas. Būdam stabilā un mainīgā stāvokļa vienība, potenciāls ietver sevī arī nākotnes attīstības iedīgli.



Ksenija D. (11. c)

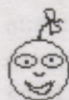
Es uzskatu, ka katrs cilvēks mācās saskarsmē ar citiem. Jāpalīdz citiem apgūt sevi. Citi palīdzēs man apgūt mani. Domāju, ka galvenais cilvēkam ir iemācīties mācīties no citiem. Nevēlos, lai mana iekšējā pasaule pārvērstos manis pašas izjusto pārdzīvojumu un emociju noliktavā, kas būtu lieka un nevienam, ieskaitot mani pašu, nevajadzīga.

Vēl viens personiskā potenciāla parametrs. "Personiskais potenciāls" parādās kā konkretizētais mērs, attīstības normatīvais mērogs, kas izsaka atbilstības attiecības starp noteiktiem apstākļiem un sistēmas optimālo funkcionēšanu. Mēra kategorija izmantota, attiecinot to uz potenciāla parametru, trijās pamatnozīmēs:

- kā noteikts kritērijs, kas ļautu samērot sistēmas divus stāvokļus – reāli iespējamo un aktuāli sasniedzamo;
- kā sistēmobjekta īpašs parametrs, tā struktūras mērs, pateicoties kuram tiek regulēta sistēmas komponentu savstarpējā samērošana vienotā veselumā;
- kā mērķorientieris. Šajā funkcijā tas tiek samērots vienlaikus gan ar reālajām iespējām, kuras jau tikušas aktualizētas praksē, gan ar perspektīvajām, kas atrodas tapšanas stadijā.

Pedagoģijā ir svarīgi, ka jēdziens "personiskais potenciāls" uztver cilvēku kā veselu subjektu. Veselums šajā gadījumā nozīmē pilnu priekšstatu par cilvēka personiskajām īpašībām, kas savā sistēmkopā nodrošina cilvēka spējas būt darbības, izziņas, komunikāciju subjektam, būt radītājam. Personība eksistē tikai savu potenciālu attīstības procesā, tikai pastāvīgi pilnveidojoties.

Tādēļ īpaši aktuāla un nozīmīga kļūst radošo spēju problēma. Radošās spējas ir personiskā potenciāla svarīga sastāvdaļa, kas nosaka personiskā potenciāla specifiku. Radošo spēju attīstība nosaka psihisko procesu kvalitāti, darbības un saskarsmes raksturu, personības iekļaušanos dzīvē, pašrealizāciju, pašapliecināšanos, pašidentifikāciju. Pati spēju attīstības problēma aizvien vairāk tiek novirzīta no mācību problēmas uz attīstības un audzināšanas problēmu, kas nodrošina ne vien kādu konkrēto zināšanu sistēmu iedarbināšanu un apgūšanu, bet arī



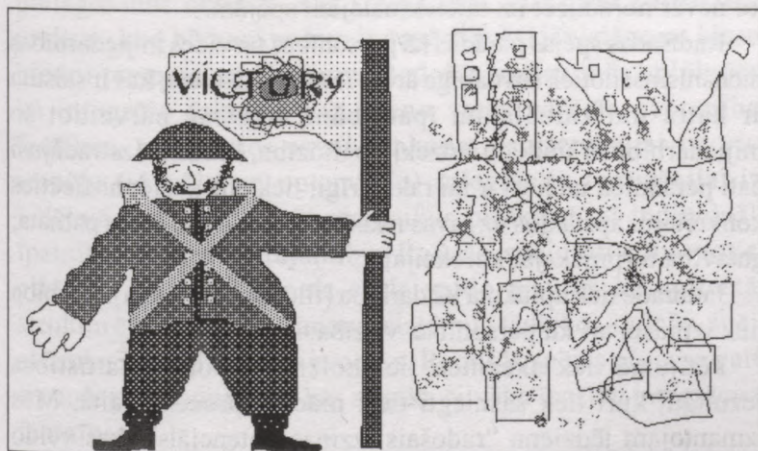
A.I. (11. c)

Kad cilvēks pārtrauc attīstīties, viņš pārtrauc eksistēt.

motīvu un prasību, kas nosaka personības virzību, noslieces un intereses, attīstību un audzināšanu.

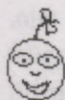
Katrs cilvēks veido savdabīgu pasauli ar savām, tikai viņam raksturīgām īpatnībām, īpašībām un attīstības mērogu.

Tādēļ katra indivīda radošā potenciāla saturs ir atšķirīgs. Tas ir saistīts gan ar viņa īpašību izpausmes pilnīgumu, gan ar to attīstības līmeni un saikņu ar citu personību īpašībām savdabību. Pēc manām domām, radošo spēju un prasību motivācijas sfēras harmoniskā saite rada to vienību, kuras rezultātā jaunrade kļūst par personības īpašību, iegūst stabilitāti un pastāvību, kas izpaužas vērtību orientāciju veidošanā un nosaka dzīves veidu.



**Jo vairāk es iepazīstu pasauli,
jo vairāk esmu pārliecināts par brutāla spēka
nespēju radīt kaut ko paliekošu.**

N. Bonaparts



Violeta F. (11. c)

Es mācos un apzinos to, meklēju tajā savu jēgu,
savu būtību.

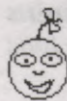
■ Cik personība ir apveltīta ar radošajām spējām, tik viņa ir spējīga attīstīties noteiktajā kontekstā, pie tam radošās spējas ir kultūratbilstīgās personības eksistences izpausme. Radošo spēju attīstība notiek uz refleksijas un pašregulējošās personiskās mijiedarbības ar vidi bāzes.

■ Izziņas procesu analīzei ir nepieciešama intelektuāli radošo spēju analīze. Mūsdienu psiholoģijā ir definēts intelektuāli kreatīvo spēju saturs. Tā ir ideju un darbības rezultātu oriģinalitāte, spēja izgudrot kaut ko jaunu, bagāta iztēle, domāšanas un darbību elastīgums, domāšanas ātrums, diverģentā domāšana, neviennozīmīgu ideju un lietu uztvere, spēja riskēt, augstas estētiskas vērtības, attīstīta intuīcija. Savdabīga ir S. Rubinšteina pozīcija. Kreativitāti viņš izprata kā attieksmi, ko nevar noreducēt uz intelektuālajām spējām.

■ Radīšanas spējas parādās kā personības un vides mijiedarbības mehānisms: notiek savdabīga ārējo iespaidu uztvere, kas ir saistīta ar katra individuālajām īpatnībām, tieksme pārveidot šo mijiedarbību ar unikālu līdzekļu palīdzību, kurus ir izstrādājusi pati personība un kuri ir tai raksturīgi; tieksme pašidentificēties konkrētajos apstākļos uz savas iekšējās pasaules un spēju pamata; gatavība turpmākajai korekcijai.

■ Jaunrade tiek aplūkota kā darbība (filozofiska pieeja). Darbība tiek izprasta arī kā personības virzība.

■ Pētījumā tiek akcentēti tie skolēna personības attīstības rezultāti, kuri tiek sasniegti tieši mācību procesa gaitā. Mēs izmantojam jēdzienu "radošais izziņas potenciāls", kas veido jaunradei nepieciešamo personīgo priekšnoteikumu (motīvi,



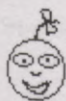
Irina L. (11. d)

Cilvēka būtība ir atvērtībā visai pasaulei. Katra laikmeta cilvēkam atveras neapzinātais lauks, kur neviens vēl nav kāju spēris, bet, lai izzinātu tālo, sākumā jāizzina tuvais, savējais, mans, es, jāapgūst pašvērtējums, lai tuvotos savu veiksmju, zaudējumu, kļūdu un prieku izpratnei.

vērtību orientācijas, pozitīvā "Es" koncepcija, darbaspējas) un izziņošās darbības izvēlētajā priekšmetu nozarē paņēmienu individuālo kopu. Radošais izziņas potenciāls ir centrs, ap kuru integrējas skolēna individualitāte. Skolēna radošā izziņas potenciāla attīstība veido pamatu viņa daudzveidīgo radošo spēju attīstībai. Tas ir skolēna izziņas radošā potenciāla tipoloģiskais attīstības modelis.

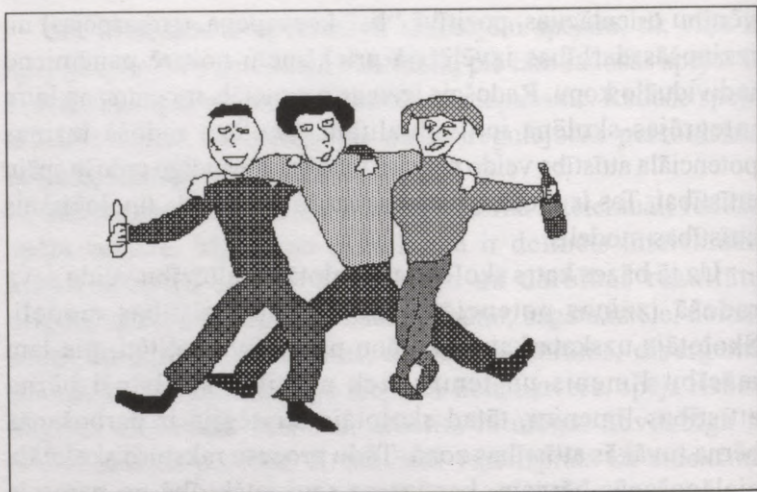
Uz tā bāzes katrs skolēns ar skolotāja palīdzību veido sava radošā izziņas potenciāla individuālo attīstības modeli. Skolotājs uzskata katru skolēnu par individualitāti, pie tam mācību līmenis un temps tiek noteikts atbilstoši bērna attīstības līmenim, tātad skolotāja stratēģija ir darbošanās bērna tuvākās attīstības zonā. Tādu procesu raksturo skolotāja pielāgošanās bērnam, kas izziņa sevi, atšķirībā no parastās prakses, kad bērnam pašam ir nepārtraukti jāpielāgojas klases biedru tempam un līmenim. Radošās spējas mēs aplūkojam kā integrālo faktoru, kas vieno visas pārējās personības īpašības, pateicoties savai funkcijai – orientācijai uz visu iespēju (aktuālo un potenciālo) integrāciju realizācijai izvēlētajā darbības laukā, vienlaikus piešķirot tai individuālo īpatnību un neatkārtojamību. Radošo spēju attīstība notiek cikliski. Katrs nākamais cikls veido aizvien komplicētāk strukturētu augstākā līmeņa sistēmu, tādējādi radošo spēju attīstība ir daudzlīmeņu process. Radošās spējas procesa gaitā izpaužas kā dominante, kas nosaka cilvēka īpašību integrācijas īpatnības.

Es izdalīju trīs personības integrālo īpašību grupas, kas raksturo skolēna radošās spējas.



Anna Boguna (11. c, 1997.)

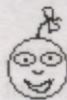
Es varu radīt un radu... Viss sākas ar vēlēšanos, kuru es izprotu kā nepieciešamības apzināšanos kaut ko veikt, kā pēkšņo iekšējo pamudinājumu, kas kļūst par pārlicību. Būtībā tas ir manas radošās aktivitātes pirmsākums, realizējot sevi.



Cilvēks bez mērķa ir kā kuģis bez stūres.

T. Kārlails

Pirmā grupa ir sistēmīpašības, kas nosaka personības virzību uz jaunradi pašrealizācijas un pašidentifikācijas procesā. Pie tām pieder izzināšanas interese, interese par zinātniski pētniecisko darbību, jaunā izjūta, nosliece uz radošām šaubām, interese par citiem, attieksme pret mācību izzinošo darbību, pozitīvā "Es" koncepcija (pašvērtības izjūta, pašcieņa, pašatzīšana). Dotā personības veidojumu grupa ir atbildīga par saturiski jēdzienisko personības daļas pamudinājumu jaunradei. Šīs īpašības parāda skolēna personības vērtību motivācijas sfēras individuālās īpatnības.



Sandra Pečeņina (11. d, 1996.)

Neizprotu ļaudis, kas izšķiež savas dzīves galveno bagātību – laiku, kā var izsvaidīt šos "dārgakmeņus" pa labi un pa kreisi, izmainīt tev atvēlētās Dienas sīkumos, neapgarotajās filistru rūpēs...

Otro grupu veido personības procesuāli darbīgās īpašības – daudzveidīgas prasmes. Pie tām pieder mērķtiecība, darbaspējas, pietiekoši plašas un dziļas zināšanas, pašorganizācija, paškontrolē, pašvērtējums, pašregulācija, sevis kā darbības un attīstības subjekta pašidentifikācija, kritiskums, spēja uz analogiju, radošā iztēle, domāšanas oriģinalitāte. Šīs īpašības raksturo intelektuāli loģisko, intelektuāli eiristisko spēju izpaušmi.

Trešo grupu veido sistēmu strukturālās īpašības, kas nosaka personības spējas ieņemt patstāvīgu pozīciju saskarsmē un attiecībās. Uz šo grupu es attiecinu obligātumu, atsaucību, otra cilvēka pozīcijas respektēšanu, paškritiskumu, iniciatīvu, profesionālo interesi, kas integrējas personiski profesionālajā pašidentifikācijā. Šis personisko veidojumu bloks nosaka personības attiecību, rakstura, attieksmes pret citiem un sevi īpatnību, individuāli dinamiskos parametrus. Šīs īpašības ir skolēna komunikatīvo spēju izpaušme.

Skolotāja loma ir palīdzēt katram skolēnam noteikt savas spējas un virzīt viņu uz sava konkrētā maksimuma apgūšanu un realizāciju. Šajā nolūkā ir nepieciešams definēt dažādu darbības veidu un audzināšanas optimālās kombinācijas, kas atbilstu skolēna individuālās attīstības struktūrai katrā tā tapšanas posmā, ņemot vērā attīstības sensitīvos periodus. Mācību process jāveido



Olga Ņikoļska (10. b, 1997.)

Cilvēka būtība ir vienmēr individuāla, jo tajā izpaužas īpašais viņā pašā – domās, ticībā, attieksmē pret dzīvi, attiecībās ar apkārtējiem. Tomēr tas ir jāuztver kopumā, jo nav iedomājami atsevišķi galva, kājas, rokas, sirds. Tomēr šo būtību, īpaši konkrētā cilvēka būtību, varētu izteikt ar vārdu “SIRDS”, jo tas ir vissvarīgākais, visbūtiskākais.

uz skolēna un skolotāja līdzdalības pamatiem, kas veicinātu katra attīstību atbilstoši viņa subjektīvās tapšanas loģikai.

Mūsdienu skolas mērķis ir skolēna daudzpusīgo spēju attīstība. Tādēļ nepieciešams aplūkot radošās mācību izziņošās darbības īpatnības, kas būtu dabatbilstīgas skolēna personības attīstībai un viņa radošajām spējām.

Par skolotāja orientieri, kas dotu iespēju organizēt variatīvas mācības uz radošās mācību izziņošās darbības bāzes, kļūst skolēna individuālās attīstības, personības īpašību, vecuma izmaiņu un radošo spēju īpatnību un likumsakarību izziņošana.



Viktors Oļšanko (10. b, 1997.)

Cilvēka dzīvē liela loma ir saskarsmei ar dzīvniekiem un dabu. Saskarsmē ar dzīvniekiem mēs iegūstam pozitīvo dzīves lādiņu. Kāpēc tas tā ir? Iespējams tāpēc, ka viņi neprot runāt, vai, pareizāk sakot, mēs nesaprotam viņu valodu? Ja cilvēku ārstē kontakti ar dzīvniekiem un dabu, kādēļ viņš iznīcina mežus? Man gribētos dzīvot ilgi un redzēt, kādas izmaiņas notiks 500–600 gadu laikā. Liekas, ka Augstākais Prāts speciāli saīsina mūsu dzīvi. Ja mēs dzīvotu 100–150 gadus, visu ko varētu paveikt. Vienīgais, kas mūs nogalina, ir laiks, kas nekad neapstājas. Tāpat kā evolūcija un vēsture. Tomēr interesanti – vēsture rada cilvēci vai cilvēce – vēsturi?

Radošā mācību izzinošā darbība kā skolēna dabatbilstīgās attīstības sfēra.

Didaktiskā zinātne aplūko mācību procesa daudzpusīgo paplašināšanos un patstāvīgo radošās bāzes padziļināšanos kā pedagoģiskā procesa attīstības pamattendenci, tā humanizēšanas raksturīgu īpatnību kā skolēna radošo spēju attīstības pamatnoteikumu.

Pedagogi pētnieki, kas nodarbojas ar mācību izzinoši radošo darbību, ir konstatējuši, ka radošā darbība ir dabatbilstīga, t.i., tā atbilst skolēna prasībai pēc pašrealizācijas, pašapliecināšanās, pašidentifikācijas, un tātad šādā nozīmē ir brīva (194).

Radošā izzinošā mācību darbība ir reprodukcijas un jaunrades dialektiskā savstarpējā saikne, kur jaunradei ir noteicošā loma.

Mūsdienu didaktisko pētījumu rezultāti ļāva secināt, ka reprodukcijas un jaunrades saikne ir iespējama jebkurā mācību procesa posmā. Reproductīvās darbības nozīme mācību procesā ir definēta mūsdienu didaktikā: tās gaitā norisinās vajadzīgo zināšanu, iemaņu un prasmju uzkrāšana, kas veido skolēna jaunrades, patstāvīgās virzības uz priekšu izziņas procesā nepieciešamo nosacījumu. Reproductīvās darbības lomas noniecināšana tika atzīta par nedialektisku. Šī doma īpaši



Irina L (11. d)

Es uzskatu, ka mana brīvība ir manī pašā – manā iekšējā garā. Pēc idejas es drīkstu domāt par visu, kas ienāk prātā. Te jums arī zāles pret garlaicību – sevis izzināšana, kas tevi ved uz brīvību. Te ir tikai viens bet, neradīt no sava es tādus Ego – monstrus, kas varētu aprīt tavas spējas apzināties sevi, jo tu necenties apzināties citus, tātad būt no viņiem atkarīgs. Tu nedrīksti būt neatkarīgs no citu sāpēm, ciešanām, pārestībām, jo tādā gadījumā kļūsi sev neuzticīgs.

akcentēta P.Pidkastija pedagoģiskajā koncepcijā. Pēc pētnieka domām, reālajā izzinošajā darbībā radošie un reproduktīvie procesi mērķtiecīgās organizācijas gadījumā veido veselo, kurā reproduktīvie un radošie elementi papildina viens otru [159]. Tomēr autors atzīmē, ka reproducējošā komponenta dominēšanas gadījumā skolēnu interese plok, samazinās darbaspējas, parādās neapmierinātības izjūta.

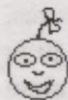
S. Rubinšteins saistīja jaunradi tieši ar subjekta aktivitāti. Viņš uzskatīja, ka darbībai būs tīri reproduktīvs raksturs, ja tur nebūs vietas subjekta aktivitātei, ja vadošā loma netiks piešķirta subjektīvai pašattīstībai.

Pedagoģisko pētījumu gaitā noskaidrojies, ka reprodukcijas un jaunrades dialektika ir mērķtiecīgi vērsta uz skolēna tuvākās attīstības zonu. Te arī slēpjas šīs saiknes pedagoģiskā jēga.

Mācību procesa gaitā reproduktīvā darbība nodrošina attīstības aktuālo līmeni. Reproduktīvā darbība dominē autoritārā vadības stila dēļ. Netiek izvirzīta prasība, lai katra mācību stunda, katrs mācību procesa posms tiktu aplūkots kā radošs no skolēna jaunu zināšanu ieguves subjektīvā viedokļa, bet lai mācību procesa stratēģiskā uzbūve būtu tāda, kurā par noteicošo kļūst mācību procesa dalībnieku orientācija uz jaunradi, pašattīstību, lai nepieciešamie reproduktīvie komponenti tiktu uztverti kā neiztrūkstošā radošā procesa sastāvdaļa.

Deviņdesmito gadu didaktiskajos pētījumos, pēc manām domām, pamatoti saikne starp reproduktīvo un radošo darbību tiek aplūkota kā mācību procesa princips, tā likumsakarība.

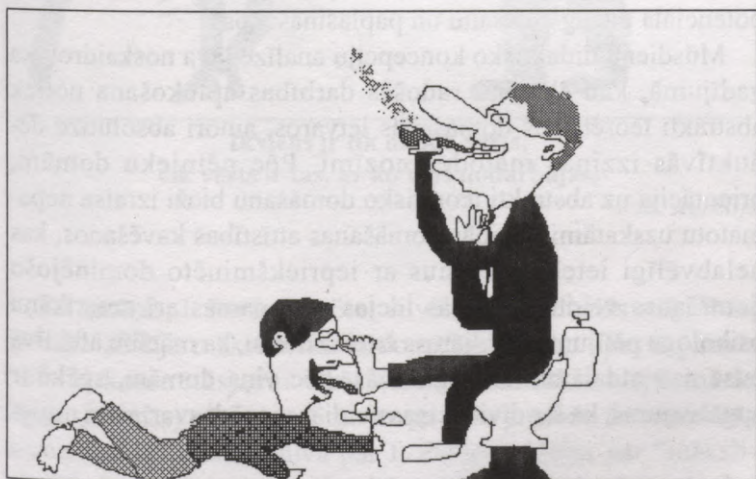
Pedagoģijas zinātnē pastāv divi viedokļi par radošās darbības būtību. Viens viedoklis aplūko mācību izzinoši radošo darbību



Marina Truša (12. c, 1998.)

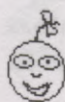
Tiecoties uz brīvību, cilvēka doma cenšas atbrīvoties no dogmām, meklē iespēju attīstīt savu oriģinālo būtību un neatkarību no "spēles noteikumiem".

atkarībā no tās rezultātiem, kurus raksturo jaunums, oriģinalitāte, savdabība. Otrs viedoklis – radošā darbība veicina mācību darbības personisku orientāciju. Ja mācību darbība tiek virzīta uz personības attīstību, tās potenciālajām īpašībām, tāda darbība ir raksturojama kā radošā, t.i., jaunrade mācīšanās tiek izprasta ne vien kā to nepieciešamo darbības veidu apgūšana, ko veicina radošu uzdevumu risināšana, bet arī kā radīšanai zīmīgo (audzināšanas un pašaudzināšanas) personisko īpašību attīstības process. Darbība kļūst par jaunradi, ja personība rada to, veic apzināti un ieinteresēti, t.i., skolēns vadās no savām interesēm un vajadzībām, kā rezultātā jaunradē visspilgtāk apliecina savas personības īpatnības; arī darbība pati par sevi kļūst oriģināla un savdabīga, tādējādi veidojot skolēna individuālo darbības stilu.



**Kas verdziski seko citam, tas neseko nevienam.
Tas neko neatrod, jo īstenībā viņš neko nemeklē.**

M. Montēns



Sergejs Aleksejevs (11. c, 1998.)

Patiesi bezgala brīvs cilvēks var kļūt tikai mīlestībā.

Mums īpaši svarīgs ir priekšstats par radošo darbību kā pašregulējošos procesu, ko raksturo personības tieksme "realizēt un apliecināt sevi". Radošajā darbībā personība veido sevi.

Radoša darbība būtībā ir vecāko klašu skolēna pašrealizācijas un pašidentifikācijas, efektīvas pašattīstības optimālā sfēra. Tieši radošās mācību izziņošanās darbības laikā skolēns vispilnīgāk apzinās savas iespējas. Tādēļ pedagogijas pētījumos radošo mācību izziņošo darbību aplūko kā personības pašrealizācijas paņēmieni. Pašrealizācija ir sevis nepārtraukta radīšana darbībā. Te sevišķi spilgti izpaužas socializācijas un individualizācijas vienība. Tāda pozīcija atbilst mācību procesa humanizācijai un paredz katra skolēna potenciālo iespēju atvērties jaunradē, kā arī atzīst viņa neatkārtojamo individualitāti, sava ceļa un attīstības formas izvēles tiesības. Mācību procesa humānistiskā jēga ir virzībā uz vispilnīgāko skolēna spēju realizāciju, tā radošā potenciāla paaugstināšanu un paplašināšanos.

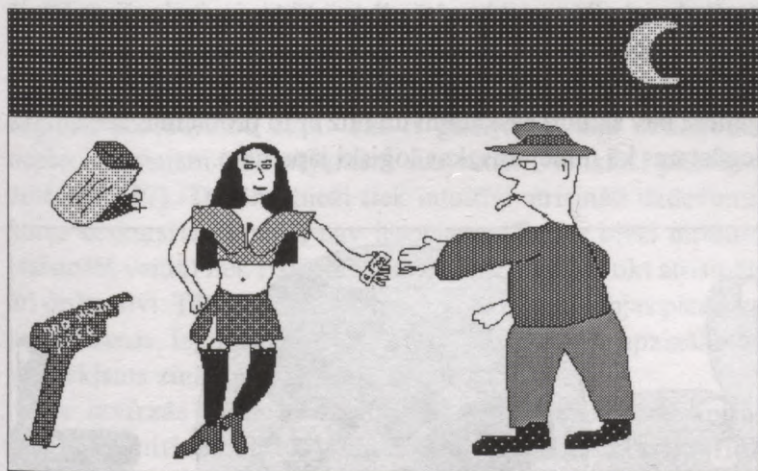
Mūsdienu didaktisko koncepciju analīze ļāva noskaidrot, ka gadījumā, kad skolēnu radošās darbības aplūkošana notiek abstrakti teorētiskās domāšanas ietvaros, autori absolutizē deduktīvās izziņas metodes nozīmi. Pēc pētnieku domām, orientācija uz abstrakti teorētisko domāšanu bieži izraisa nepamatotu uzskatāmi tēlainās domāšanas attīstības kavēšanos, kas nelabvēlīgi ietekmē bērnus ar iepriekšminēto dominējošo domāšanas veidu. Līdzīgas idejas sastopamas arī amerikāņu psihologu pētījumos. Viljamss izteica domu, ka mācību afektīvā puse nav atdalāma no kognitīvās. Pēc viņa domām, spēkā ir apgalvojums, ka šie divi izziņas veidi ir vienādi svarīgi un mijie-



Kristīne Kulačkovska (10. c, 1997.)

Manis brīvība, pirmkārt, ir izvēles brīvība. Es uzskatu, ka cilvēka brīvību nenosaka kādi īpaši ārējie faktori, bet daudz svarīgāka ir iekšējās brīvības izjūta, iekšējā atbrīvotība, neatkarības izjūta pat tad, kad eksistē kāda atkarība no kaut kā vai kāda.

darbība starp tiem veicina personības pilnvērtīgu attīstību, Viņš uzskata, ka afektīvajā sfērā ietilpst "Es" koncepcija, saskarsmes un starppersonu mijiedarbības iemaņas, mērķtiecība un spēja uzņemties risku [73].



**Ikviens ir tik daudz vērts,
cik vērts ir tas, ar ko viņš nodarbojas.**

M. Aurēlijs

Kā zināms, I. Pavlovs, pētot cilvēku individuālās atšķirības, speciāli izdalījis mākslinieku un domātāju cilvēku tipus ar pirmās (tēlaini konkrētās) vai otrās (runas, abstrakti vispārinātās signālsistēmas) pārsvaru. Smadzeņu lielo pusložu funkcionālās asimetrijas atklāšana kļuva par I. Pavlova idejas par "māksliniecisko" un "domājošo" tipu kā poliem, starp kuriem atrodas visa cilvēka augstākās nervu darbības starpposmu daudzveidība, spožu pierādījumu.

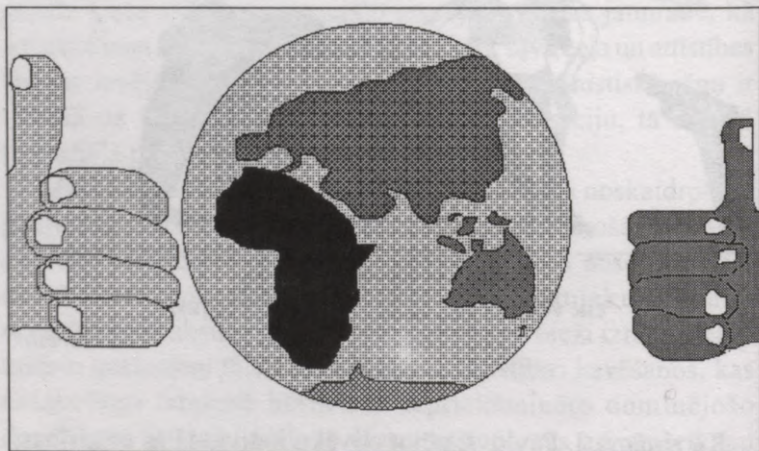


Kristīne Šukstule (11. c, 1997.)

Brīvība ir varens, ne ar ko neizmērojams spēks, kuru ne katram ir lemts nest.

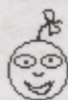
Z. Kalmikovas pētījumos tika noskaidrots, ka lielākajai skolēnu daļai abi produktīvās darbības komponenti – gan praktiskais, gan vārdiski loģiskais – ir apmēram vienādi attīstīti, toties “tīro teorētiku” procents izrādījies neliels [56].

Radoši izzinošā mācību darbība veido dabatbilstīgu telpu gan “mākslinieku”, gan “domātāju” attīstībai, jo izzinoši radošajā darbībā skaidri izteikti abi mehānismi – loģiskais un intuitīvais. Intuitīvā domāšana atšķiras no diskursīvās ar to, ka tās loģiskie gājieni nav skaidri saskatāmi un līdz ar to problēmas risinājums iegūstams kā minējums, kas loģiski jāpamato.



**Tas, ko mēs iedomājamies kā visaugstāko pilnību,
īstenībā taču var būt defekts.**

D. Hjūms



Staņislavs Okomāns (10. b, 1997.)

Mums ir iespējama izvēle, apzinoties savu attīstību vai nu saplūst uz mūžiem ar homogēno bezpersonisko masu, vai nu saskatīt sevī ko tādu, kas virza patstāvīgi domājošos cilvēkus, kurus nevilina iespēja būt par “vienu no...”.

Nepieciešamību izpētīt ne vien loģiskos, bet arī intuitīvos izziņas procesa mehānismus diktē ne vien pati jaunrades problēmas aplūkošana, bet arī mācību prakse, kas ir galvenokārt orientēta uz zināšanu un izziņas darbības loģisko mehānismu veidošanu.

Pazīstamais jaunrades problēmas pētnieks J.Ponomarjovs tā definējis intuīciju: jautājums par intuīcijas psiholoģisko dabu ir jautājums par tādu uzdevumu risināšanu, kas nav tieši veicams loģisko secinājumu ceļā. Tas ir gadījums, kad uzdevuma nepieciešamajam atrisinājumam subjektam vienkārši pietrūkst zināšanu (77). Tiešām, bieži tiek intuitīvi atrisināti uzdevumi, kurus diskursīvi atrisināt nav iespējams. Tomēr bieži intuitīvi (saīsinātā veidā) tiek risināti uzdevumi, kas varētu tikt atrisināti arī diskursīvi. Tātad aiz spējas intuitīvi uzminēt slēpjas pieredze un zināšanas. Iegūtais intuitīvais rezultāts tikai pēc apzināšanas tiek iekļauts zināšanu loģiskajā struktūrā.

Te izvirzās jautājums par to, kā mācīt skolēnu apgūt izziņas intuitīvos un loģiskos mehānismus. **Didaktikā līdz pat pēdējam laikam tika apgalvots, ka pastāv tikai viens ceļš, kā apgūt jaunrades procesus, proti – problemātisko vai radošo izziņas uzdevumu konstruēšana un skolēna iesaistīšana šajā viņam noteikti pieejamajā darbībā; faktiski skolotājam tika atvēlēta tikai piemeklēšanas, t.i., uzdevumu konstruēšanas, funkcija. Tādam apgalvojumam grūti pievienoties. Deviņdesmito gadu didaktiskie pētījumi ļāva secināt, ka ar to nepietiek un ka tieši dialogs ir zinātniskās jaunrades nepieciešams līdzeklis. Dialoga gaitā notiek dažādu viedokļu mijiedarbība, kas nodrošina pētījuma būtības izpratni. Dialoga laikā notiek ne vien citu viedokļa**



Sergejs Ulibiševs (10. a, 1997.)

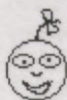
Ja es kaut kad varētu atļauties izteikt visu to, par ko domāju, saviem draugiem, skolotājiem, vecākiem, es būtu visbrīvākais cilvēks pasaulē. Tomēr man gribētos, lai katrs varētu mani uz klausīt.

apgūšana, bet arī to precizēšana, pilnveidošana, bagātināšana un attīstība ar paša idejām. Katrs no dialoga dalībniekiem attīsta savus spriedumus ne tikai uztverot otra domu, bet arī rodoties jaunām idejām, kuru attīstību ir rosinājušas partnera domas.

Pedagoģiskais process kā īpaša sociāla parādība iegūst savu dzīvotspēju, pateicoties radošo pamatu attīstībai un padziļināšanai darbības sistēmā, kurā tiek realizētas cilvēka potenciālās iespējas un notiek to pilnveidošanās. Šādas pieejas auglīgumu skolēna personības attīstības jomā pierādīja P. Pidkastija, G. Ščukinas, T. Šamovas un viņu skolēnu un sekotāju darbi.

Autori parādījuši, ka dažādu darbības veidu savstarpējā saikne, veidojot atšķirīgas kombinācijas, piemēram, izzinoši mākslinieciskās, mākslinieciski noformējošās, izzīņas spēļu un izzīņas, praktiski lietišķās un spēļu, veicina mācību darbības bagātināšanu, tās radošā rakstura attīstību. Tas savukārt rosina skolēnu maksimāli pilnīgi atklāt savas spējas un iespējas, izvēlēties tādu darbības veidu, kur viņa personības attīstība būtu visefektīvākā [93]. Pedagoģisko pētījumu gaitā noskaidrojies, ka cilvēka spējas nosaka viņa intereses. Intereses veicina spēju veidošanos, un savukārt pati spēju attīstība padziļina un bagātina tās. Spēju attīstība saistīta ne vien ar personības interesēm, bet ar darbības motīviem un pārlicību. Tādēļ tieši izzinošās intereses problēma un darbības motivācija arī atrodas mana pētījuma centrā.

Mācību izzinošās darbības motivācijā tieši izzinošajai interesei ir atvēlēta īpaša vieta. Izzinošā interese pamudina



Anna Boguna (11. c, 1997.)

Nav absolūtās brīvības kā tādas. Mēs neesam vieni, eksistē pasaules sabiedrība, vide, un, beidzot, esam atkarīgi no laika. Tādēļ nebrīve, iespējams, nevēlamā, vajā mūs vienmēr un visur. Nav iespējams būt brīvam no pagātnes.

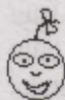
skolēnu uz meklējumiem, ienes darbībā radošo momentu. Ar izzinošo interesi apveltīts cilvēks risina darbības problēmas radoši un līdz ar to jūtas brīvs.

Par skolēnu izzīņas interešu veidošanu ir uzkrāts ievērojams pētījumu daudzums, kas apstiprina intereses nepieciešamību visos mācību izzinošajos posmos, sākot ar mērķa apzināšanos un beidzot ar rezultāta iegūšanu. Fundamentālus pētījumus par izzinošajām interesēm ir veikuši B. Anaņjevs, S. Rubiņšteins, G. Ščukina u.c. Intereses attīstība, pēc viņu domām, norisinās, veicot darbību, tātad skolēna subjektīvās pozīcijas veidošanās laikā. Savukārt interese izraisa stipru pamudinošu ietekmi uz pašu darbību; attīstoties kā motīvs, tā veicina darbības rakstura izmaiņu, tās pārtapšanu jaunradē.

Pedagoģijas zinātne ir noskaidrojusi šādas izzinošās intereses attīstības pamattendences mācību procesa laikā:

- no situatīvās intereses uz interesi, kas ir saistīta ar paša skolēna iekšējo stāvokli;
- no nenoteiktās, difūzās (“pats nezinu, ko vēlos”, “patīk daudz kas”) uz vairāk diferencēto interesi (pret noteiktiem mācību priekšmetiem vai mācību priekšmeta konkrētajām nozarēm);
- no nestabilas intereses, kas ir atkarīga no situācijas maiņas, gadījuma iespaidiem, uz aizvien stabilāku, pastāvīgu interesi;
- no virspusējas intereses uz interesi ar dziļu teorētisko pamatu un profesionālu mērķtiecību.

Psihologi ir noskaidrojuši emociju svarīgo lomu skolēna spēju un iespēju attīstībā. Tieši radošajā mācību izzinošajā darbībā vispilgtāk izpaužas mācību procesa emocionālā puse.



Irina Pavlova (10. b, 1997.)

Brīvība manā uztverē ir neatkarība no visa ikdienišķā, no sadzīves vienmuļības.

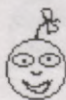
Darbības laikā skolēns iepazīst daudzveidīgas emocijas: izjūt līdzjutību biedra neveiksmes gadījumā, pārdzīvo zaudējumu intelektuālajā strīdā, izbauda atklājuma prieku, gūst pašapmierinātību no dialoga kopīgajā darbā. Radošās darbības laikā rodas līdzdalības izjūta kopīgajā svarīgajā darbā, skolēns izjūt izziņas prieku. Visefektīvāk skolēna motivāciju un vajadzību sfēra, subjekta pozīcija veidojas tieši emocionāli paustajā mācību darbības pozitīvajā atmosfērā.

Pētnieki aplūko subjekta pozīciju mācību procesa laikā kā skolēna spēju attīstības nosacījumu. Tā kļūst reāla radošajā darbībā tikai tajā gadījumā, ja abas puses – gan skolēns, gan skolotājs – ir līdztiesīgi. Līdztiesība nav iespējama bez skolēna un skolotāja daļējas brīvprātīgas atteikšanās no savām tiesībām. Skolotājs piešķir skolēniem tiesības uz cieņu, tiesības uz individualitāti, uzticēšanos, pašidentifikāciju, savu viedokli. Skolēni ir tiesīgi attiecībās ar skolotāju būt maksimāli patiesi. Skolotāja brīvprātīga atteikšanās no savām tiesībām nozīmē to, ka skolotājs atklāti un vaļsirdīgi griežas pēc pretimnākšanas un palīdzības pie saviem skolēniem.

Tiesību deleģēšana rada brīvības izjūtu. Skolēna subjektīvā pozīcija ir viņa brīvības izpausme, kas ir personiskā potenciāla atvēršanās nepieciešamais nosacījums.

Šeit jaunrade tiek aplūkota kā personības attīstības universālais mehānisms, kas nodrošina dialogu un, pateicoties tam, personības ieiešanu modernās kultūras pasaulē, veidojot eksistences un pašeksistences modeli tajā.

Pedagogi ir nonākuši pie secinājuma, ka “mācīšanās kopumā nozīmē vairāk nekā mācību izziņa un ka didaktikas pamattiecība



Jekaterina Sudakova (11. c, 1998.)

Kad es dziedu mūsu korī, esmu pārpilna ar kaut kādu neaprakstāmu brīvību, kas no manis it kā būtu neatkarīga. Dažreiz uzstāšanās laikā man šķiet, ka sarunājos ar Dievu...

“izglītošana – izglītošanās” nevar tikt reducēta tikai uz izzināšanu, kaut gan rada un regulē to”.

Radošā mācību izzinošā darbība izceļas ar attiecību bagātību. Subjekta un objekta attiecības mācību procesa gaitā izskaidro jaunrades paradoksu: radošā izzinošā darbība, būdama individuāla pēc būtības, nav iespējama bez ideju, zināšanu un citu cilvēku darbības rezultātu savstarpējās apmaiņas. Saskarsmei radošajā darbībā piemīt brīvs, universāls raksturs. Skolēni pēc savas iniciatīvas veic darbības, kuras ir vērstas uz saskarsmes veidošanos starp skolotāju un skolēniem. Skolēns pats uzstājas kā savu spēju izmantošanas organizētājs.

Mācību pamatmērķis nav informācijas nodošana, bet personiskās saskarsmes iedibināšana, atklātuma, spēju uz dialogu, garīguma ieaudzināšana. Tās pamatnoteikums un attīstības mehānisms ir skolotāja līdzdalība skolēnu darbībās, jūtās, tieksmēs. Mēs esam viens prātis ar pedagogiem pētniekiem, ka radoši strādājošam skolotājam skolēns nekad nekļūst par objektu, viņš vienmēr paliek subjekts, kas domā, prāto, rada. Skolēna pārvēršana par objektu laupa viņam iespējas atvērties, realizēt savas spējas, tādējādi bremsējot viņa attīstību. Radošo darbību raksturo humānais darbības stils, kura pamatā ir dialogs. Humānais vadības stils nosaka, ka pie skolēna vēršas kā pie personības, kā pie unikāla un pilnvērtīga darbības partnera. Piekļūstot skolēna iekšējai pasaulei, skolotājs vienlaicīgi paplašina sava “Es” robežas un bagātina tā saturu. Rezultātā veidojas divu cilvēku vienība, rodas to garīgā kopība, kas kļūst par pamatu turpmākajai skolēna radošo saskarsmes spēju veidošanai; tā ir patiesi vienreizēja velte – prasme atvērt savu iekšējo pasauli citam un piekļūt otra pasaulei. Cilvēka



Aleksandra Novinska (11. d, 1997.)

Es nevēlos, lai es un mani draugi pilnīgi “atbrīvotos” no līdzjūtības, līdzcietības un līdzī dzīvošanas citiem, lai “mūs neuztrauktu netaisnība un zemiskums, nepriecētu citu sasniegumi”.

būtība parādās tikai saskarsmē, personības un otras personības vienotībā, tādā, kas balstās tikai uz atšķirības starp “Es” un “Tu” realitāti.

Vienlaikus mācību attiecības tiek bagātinātas ar tikumiskajām. Par vērtību kļūst ne vien un ne tik daudz vērtējums (balles), bet pats cilvēks visā savas individualitātes krāšņumā. Rodas darbības sabiedriskā motivācija, par kuras pamatu kļuvušas bez paša mācību procesa arī savstarpējās skolēnu attiecības. Jāatzīmē, ka radošā saskarsme un humānas attiecības mācību procesa laikā rada it kā jaunu personības attīstības “telpu”, paplašina pašrealizācijas iespējas. Skolēni paši veido humānas attiecības.

Mācību izzinošā darbība kļūst radoša, kopīga ne tikai attiecībā uz mācību priekšmeta saturu, bet arī attiecībā uz katra skolēna iekšējo pasauli. Ikkatrs cenšas pilnveidoties, darboties, noskaidrot savu radošo aicinājumu. Humānas attiecības palīdz pārvarēt vientulības un nošķirtības izjūtu, kas ir īpaši aktuāls mūsdienu skolas uzdevums. Radošās darbības gaitā tiek attīstīta individuāli radošā mijiedarbības forma, kas nodrošina humānas attiecības starp personībām – procesa dalībniekiem. Par procesa



Viktors Oļšanko (10. b, 1997.)

..Man vēl gribētos teikt, ka ļaudis tiecas uz augstāko garīgumu. Mūsdienās tomēr reti kam šis augstākais garīgums piemīt. Daudzi būtu visu ko atdevuši, lai varētu pacelties garīgi, bet laicīgā bagātība ir sākums salīdzinoši ar garīgo. Tomēr es nevaru piekrist apgalvojumam “Ubags ir garā augsts...”. Galīgi tam nepiekrītu. Vispār jēdzienu par garīgumu es vēl līdz galam neizprotu. Ja citu domas sakrīt ar manējām, es varētu teikt, ka cilvēks, atšķirībā no citiem radījumiem, apzinās mūsu pasaules un sevis paša nepilnības un cenšas tās pārveidot. Galvenais, manuprāt, nesabrukt dzīves ceļā.

mehānismu kļūst refleksija un dialogs. Rezultātā mācību izzinošā darbība izpaužas kā individuāli radošās mijiedarbības formas un humānu attiecību starp personībām izveidojusies vienība.

Tādēļ rodas iespēja apgalvot, ka vecāko klašu skolēna spēju un iespēju attīstība notiek efektīvi tad, kad mācību procesu veido uz tādas radošās darbības pamata, kur radošās darbības un saskarsmes raksturu nosaka savstarpējā saikne starp individuāli radošo mijiedarbības formu un humānām attiecībām starp personībām.

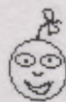
Skolēna spēju efektīvu attīstību nodrošina atbilstība starp saskarsmes veidu, attiecībām un darbību, kas kļūst iespējama jaunradē.

Mūsdienu didaktikas rīcībā ir plašs materiāls, kas ļauj skolas attīstības jaunajā posmā tuvināties tāda mācību procesa veidošanai, kas dotu iespēju attīstīt viengabalainu personību, atklājot tās individualitāti, spējas un dotības mācību jaunradē.

Personības radoši izzinošā potenciāla attīstības likumsakarību noskaidrošana mācību procesa gaitā rada nepieciešamību aplūkot radošās mācību izzinošās darbības dinamisko struktūru procesuālo pusi. Tai ir raksturīgas vairākas īpatnības.

Radošai mācību izzinošajai darbībai ir raksturīga saikņu harmonija, ko nosaka struktūras komponentu atbilstība. Savā pētījumā izmantoju mācību darbības procesuālo struktūru, kuru ir izstrādājušas A. Špona un Z. Čehlova. Cikla modelis ļauj izsekot būtiskās saiknes skolēna radošo spēju attīstībā.

Ciklā tiek atspoguļota priekšmeta attīstības loģika un personības attīstības loģika; to adekvātums un vienība nodrošina radoši izzinošā potenciāla attīstības procesa prognozēšanu. Par šāda procesa būtiskiem parametriem kalpo paškontrolē, paš-



Viktorija L.

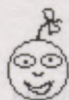
Katra dzīva būtne ir savas dzīves un laimes radītāja.

vērtējums, pašregulācija, pašorganizācija un pašidentifikācija, kas veido radošo spēju attīstības pamatu. Šajā sakarībā īpaša uzmanība būtu jāveltī refleksijai. Psihologi izprot refleksiju kā subjekta spēju izdalīt, analizēt un samērot sev raksturīgos darbības veidus ar lietišķo situāciju, tātad kā cilvēka spēju izvērtēt savu darbību.

Skolēnus refleksijas trūkums noved pie viņu darbības faktiska sabrukuma, jo tādu skolēnu pašvērtējums, kā likums, nav adekvāts un zaudējis tā regulējošo funkciju.

Mācību procesa gaitā vissvarīgākā ir saikne “mērķis – motīvi”, kas nosaka mācību procesu. Mērķis ir integratīvais komponents, kas reprezentē lietišķo un personisko mērķu savstarpējo saikni, ko īpaši akcentē pētnieki didakti [92]. Pēc manām domām, vissvarīgākā tiešām ir mērķa un motīva savstarpējā saikne, kas arī nosaka skolēna darbības virzību un personības attīstības dialektiku, jo tādā gadījumā tiek novērota skolotāja un skolēna mērķu saskaņa mācību gaitā. Skolotāja un skolēna mērķu saskaņotība parādās kā būtisks radošās mācību izzinošās darbības kritērijs. Šādas saskaņotības pakāpe vienlaikus nodrošina skolēna individualitātes un radošā izziņas potenciāla brīvu attīstību. Mērķu saskaņotība tiek nodrošināta ar atbilstošiem sociālajiem mehānismiem, kas veicina katra individualitātes izpausmes un attīstību. Mācību procesā par tādiem kļūst vispirms skolotāja personības klātbūtne skolēna garīgajā pasaulē un viņa darbībā; skolotāja interese par darbības priekšmetu, viņa prieks par jaunatklājumiem, labvēlība, gatavība nākt palīgā mācību sarežģītumu gadījumā, ieinteresēta dalība skolēna pašidentifikācijā. Tas viss rada skolēnos pilnīgu uzticēšanos.

Skolēns kļūst par darbības subjektu, ja viņš patstāvīgi izvirza mērķi, apzinās tā sociālo un mācību vērtību, izrāda vēlmi mērķi sasniegt. Tādā gadījumā mērķis, skolēna skatījumā, iegūst



Diāna R.

Iedvesmas trūkums – radītāja briesmīgākās mokas.

personisku jēgu un viņš uzrāda izziņas aktivitāti mērķa sasniegšanā. Es izprotu subjekta pozīciju kā skolēna brīvības pakāpi paust un attīstīt savu radošo potenciālu mācību procesa gaitā.

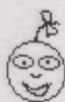
Mācību process tiek realizēts, ņemot vērā attiecīgās skolēnu vecuma grupas psiholoģiskās īpatnības, viņu mācību procesa raksturu. Vecāko klašu skolēns, izvirzot mērķi, ir spējīgs uz nopietniem vispārinājumiem, pedagoģiskās situācijas analīzi, tās adekvātu vērtējumu. Mērķa apzināšanās un personiskās jēgas definēšana sev pašam ir spilgts apliecinājums tam, ka jau eksistē izveidojusies refleksija kā radošās darbības un spēju attīstības nepieciešams nosacījums.

Mērķa objektīvās vērtības un tā personiskā nozīmīguma atbilstība nosaka skolēna radošā potenciāla dinamikas realizāciju un viņa radošo spēju attīstību. Mērķa objektīvās vērtības un tā personiskās jēgas atbilstības pakāpi uzskatu par radošā izziņas potenciāla attīstības kritēriju. Kā rādītāji tam būs izziņas interese, saskarsmes motīvi.

Radošā potenciāla attīstību nodrošina darbības paņēmieni veidošana. Process norisinās efektīgi, ja darbības saturs atbilst skolēnu darbības paņēmieniem un nosaka viņu tuvākās attīstības zonu.

Vecāko klašu skolēnam jau ir attīstīta teorētiskā domāšana, spēja izdarīt plašus vispārinājumus. Norisinās zinātniskās izziņas metožu apgūšana: abstrahēšanās, spējas uz analogiju, zināšanu lietošanu jaunās vai citās situācijās. Tiek bagātināta izziņas pieredze, radošais izziņas potenciāls. Attīstība nav vienkārša vienas pieredzes pārklāšanās ar otru – attīstības gaitā, veidojoties pieredzei, tiek radītas jaunas īpašības.

Radošā izziņas darbība paplašina skolēna radošuma attīstības iespējas. Izzinošās mācību darbības paņēmieni pilnveidošana ir radošā izziņas potenciāla, radošo spēju

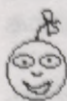


Nelliņa V.

Man radīšana ir oriģinalitātes pakāpe.

attīstības noteikums. Darbība kļūst par skolēna gribas un apziņas subjektu. Skolēns ir spējīgs mainīt un pārveidot savu darbību un vienlaikus arī sevi darbībā. Pašorganizēšana balstās uz paškontroles un darbības rezultātu pašvērtējumu, kas arī izpaužas kā radošā izziņas potenciāla attīstības kritērijs. Veidojas adekvāts pašvērtējums – centrālais personības jaunveidojums. Attīstās kritiskums. Radošā izziņas potenciāla attīstība notiek radošās mācību darbības laikā, jo tai piemīt īpašības, kas nosaka tās brīvo raksturu.

Radošā mācību darbība ir process, ko raksturo skolēna iekšējā gatavība darbībai, pašstimulējošs temps, tiekšanās sasniegt mērķi, kas ir apzināts un akceptēts, vai arī paša pozitīvās motivācijas izvirzīts, balstīts uz mērķtiecīgu meklējumu un paņēmieni brīvas izvēles bāzes, kā arī papildināts ar adekvātu paškontroli un pašvērtēšanu, tiekšanos pēc sadarbības un apmierinājuma ar mācību darbības rezultātiem. Tas viss kopumā arī raksturo skolēnu kā subjektu, bet jaunrade kļūst par viņa attīstības veidu.



Jevgēņijs T.

Lai apgūtu jaunrades priekus, ir jānokrata kaislības, kas piekalušas cilvēku viņa pīšļiem.

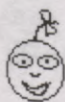
Skolēna radošo spēju mūsdienu skolā analīze.

Veiktā skolēna radošo spēju attīstības teorētisko pamatojumu analīze mācību izziņāšanas procesa gaitā ļāva aplūkot šo problēmu reāla pedagoģiskā procesa laikā.

Analizējot skolas pieredzi, mani interesēja: vai mācību izglītojošā procesa organizācija atbilst vecāko klašu skolēnu personības attīstības pamattendencēm? Kur skolotāji saskata iespēju panākt, lai mācību audzinošais process skolā kļūtu humāns? Kā skolēnu radošo spēju attīstību ietekmē darbības un saskarsmes raksturs? Kā skolotājs izprot skolēna radošo darbību, un kā tā izpaužas mācību stundās?

Vispārējā skolotāju aptauja un anketēšana liecināja, ka skolotāji mācību audzinošā procesa humanizāciju uzskata par pamatnosacījumu, kas ļauj šo procesu pārveidot. Visi skolotāji uz jautājumu "Kāda ir Jūsu attieksme pret izglītības variēšanu, proti, ģimnāziju, koledžu, liceju un citu izglītības iegūšanas formu pastāvēšanu?" atbildēja pozitīvi.

Nākamais jautājums: "Kā Jūs izprotat mācību procesa humanizēšanu? Vai jums ir personīgā humanizēšanas programma, un vai Jūs realizējat to?" – skolotājiem sagādāja vairāk grūtību. Anketēti tika 208 skolotāji, un viņi visi atbildēja, ka konkrētas mācību procesa humanizēšanas programmas viņiem neesot. Daži skolotāji (32%) uzrādīja, ka izmantojot "humanizēšanas elementus", gan nepaskaidrojot, kādus tieši. Uz jautājuma pirmo daļu skolotāji atbildēja izvairīgi, un tikai 20% mēģināja definēt skolas humanizēšanas stratēģisko virzienu: "saskatīt bērņā cilvēku, ne tikai skolēnu", "cienīt skolēnā tā personību". Apmēram 30% skolotāju noliedza jebkādu izmaiņu iespēju skolā, saistot šo procesu ar sabiedrisko situāciju, ar "nopietnu modernās



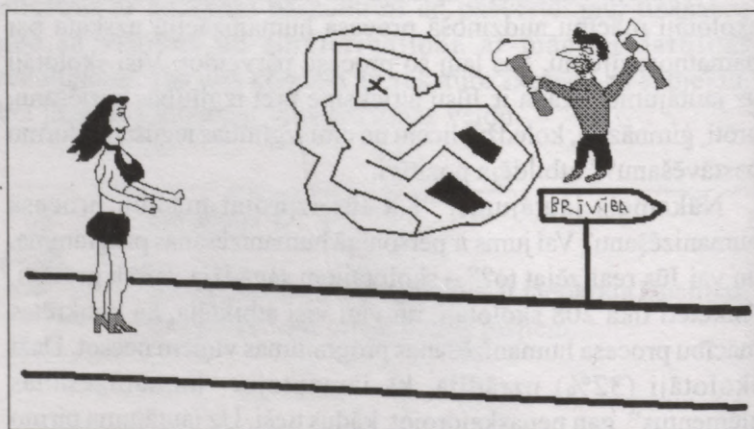
Antoņina R.

Manuprāt, jaunrade ir tas, kas tev nekad neapnīk.

sabiedrības dehumanizāciju”. 18% aptaujāto vispār uzskatīja par labāku neatbildēt.

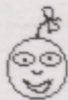
Anketu analīze parādīja, ka skolotājiem nepieciešamas mūsdienīgas teorētiskas izstrādnes, metodoloģijas, kas palīdzētu risināt skolēna personības problēmas.

“Uz ko vērstas Jūsu izmaiņas?” – tāds bija nākamais jautājums. Skolotāju tipiskā atbilde bija: “Radīt nosacījumus, kas veicinātu labāku mācību vielas izpratni, lai skolēns labprātīgāk un veiksmīgāk apgūtu mācību saturu.” Skolotāju reakcijā dominē viņu mācību priekšmetu pasniedzēju ievirze, proti, galvenokārt orientācija uz mācību vielas apgūšanu. Bija arī citas atbildes, kas liecināja par mācību procesa personisko ievirzi, tomēr stingrā mazākumā (25%):



**Dedāls un Ikars.
Brīvība iet tikai pa vienu ceļu.
Visi labirinti ir jāsagrauj.**

K. Skujenieks



V.G.

Bez jaunrades cilvēka iekšējā pasaule nīkuļo un aiziet bojā.

“Visām izmaiņām jābūt vērstām uz skolēna patstāvības maksimālu attīstību”, “izmaiņas paredz skolēna personības attīstību”.

Mācību procesa humanizāciju skolotāji izprot diezgan ierobežoti. Lielākā daļa skolotāju uzskata, ka mācību procesa humanizācija ir reducējama uz humanitāro priekšmetu mācībstundu palielināšanu. Tikai 4% skolotāju savās atbildēs atzīmējuši, ka humanizēšana nozīmē uzmanību pret cilvēku, kad par skolotāja darbības centru kļūst skolēna personība, tās attīstība.

Anketēšanas rezultāti ļāva secināt, ka skolotāju vairākums par esošās izglītības sistēmas pamatu uzskata mācību priekšmetu saturu un arī skolas humanizēšanu saista ar pārmaiņām izglītības saturā. Īpaša uzmanība eksperimentā tika veltīta saskarsmes mācību procesā analīzei, skolotāja un skolēnu savstarpējai ietekmei, skolēnu kontaktiem savā starpā, uzskatot saskarsmi par radošo spēju attīstības izšķirošu nosacījumu. Mūs interesēja tas, kā mācību procesā tiek organizēta šī saskarsme, kāda ir tās nozīme skolotāja vērtējumā, kā saskarsme iespaido skolēnu radošo spēju attīstību.

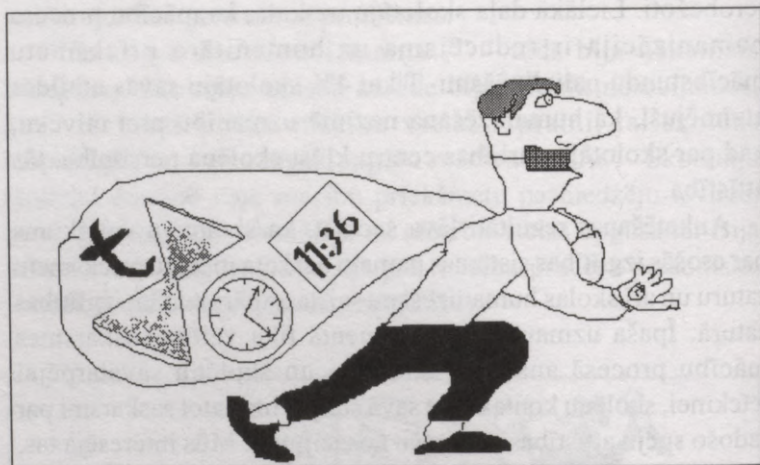
Mācību procesa vērojumu rezultātā konstatējām, ka skolā tomēr pārsvarā ir darba frontālā organizācija, kas balstās uz aktīvākajiem un komunikablākajiem skolēniem. Skolēnu savstarpējā saskarsme mācībstundu laikā gandrīz nav. Esošā stundas tradīcija izslēdz skolēnu kontaktēšanos tās laikā. No skolotāju atbildēm izriet, ka, pirmkārt, viņus uztrauc disciplīna un kārtības ievērošana nodarbībās; viņi uzskata, ka sekmīgas mācību vielas apguves pamatnosacījums ir pilnīgs klusums stundā. Arī šeit ir saskatāma skolotāja priekšmetiskā ievirze, visupirms rūpes par mācību vielas sekmīgu apguvi. Rezultātā skolotājiem, kuri koncentrējuši savus spēkus uz to, lai panāktu klusumu un kārtību



Deniss L.

Alkatība ir mūsdienu netikums. Neņemos spriest, vai tas ir labi vai slikti.

stundās, neatliek ne laika, ne spēka, lai veicinātu skolēnu zinātkāri, palīdzētu iepazīt atklāsmes prieku, atļautu brīvi apjaust savas emocijas saskarsmē.

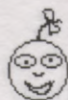


Klusums zog laiku.

V. Šekspīrs

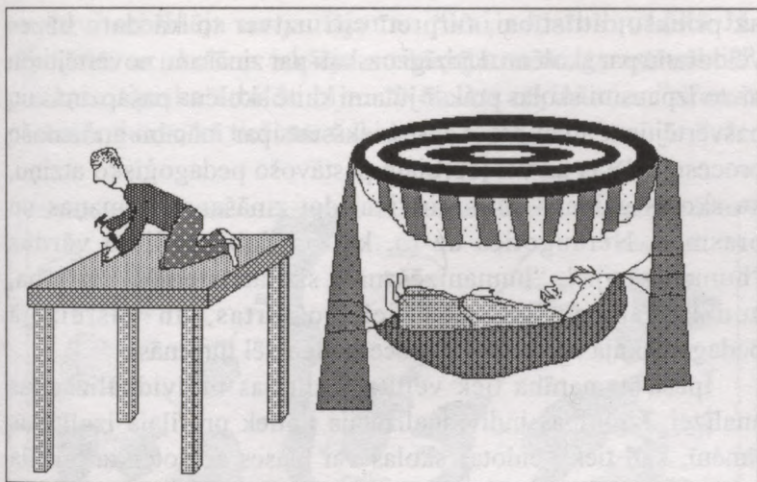
Saskarsmes trūkums starp skolēniem izraisa to, ka radošā darbība, kuras realizācijas pamatnosacījums ir saskarsme kā domu un ideju apmaiņa, dialogs, netiek realizēta mācību procesā, tātad netiek radīti skolēnu radošo spēju attīstības priekšnoteikumi.

Ja skolotājs par stundas pamatuzdevumu uzskata mācību satura apguvi, tad skolēnu viņš uztver tikai kā noteiktas funkcijas pildītāju, tikai kā mācāmo, kam jāuztver mācību viela. Tātad viņa attiecības ar skolēniem veidojas, tikai balstoties uz to, cik apzinīgi (vai neapzinīgi) šis "mācekļis" pilda savu sociālo funkciju.



J.G.

Jebkurš darbs kļūst par slogu, ja nezini vai neizproti darba jēgu.

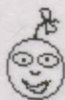


Ko jauneklis dibinās, uz tā vīrs stāvēs.

R. Kaudzīte

Kā skolotājs parasti sāk raksturot savas klases skolēnu? Vispirms tiek vērtētas sekmes mācībās, vai tās ir labas vai sliktas, no kā izriet secinājums par skolēnu – “stiprs” vai “vājš” viņš ir. Pat vairāk – bieži vērtību orientācija, skolēna raksturs un motivācija arī tiek vērtētas atkarībā no viņa sekmēm. Sekmīga skolēna personība gandrīz vienmēr tiek vērtēta pozitīvi, sekmēs vājā – negatīvi. Skolotāji, kā likums, nemēģina nodalīt sekmību kā tādu no skolēna personības kopumā, kas noved pie skolēnu dalīšanas “labajos” un “sliktajos”. Tomēr no maniem novērojumiem izriet, ka, pieaugot skolotāja pedagoģiskajai meistarībai, tendence saistīt skolēna personību ar viņa sekmēm samazinās.

Jāatzīmē, ka skolotāju vidū nav vienotas skolēnu sekmības izpratnes. Daži šo vērtējumu izprot kā kritēriju skolēnu virzībai



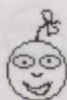
D.L.

Dievs radīja Zemi. Turpmākā radīšana ir mūsu rokās.

uz priekšu, attīstībai, turpretī citi uztver to kā datu bāzes veidošanu par skolēnu. Līdzīgi uzskati par zināšanu novērtējumu un to izpausmi skolas praksē jūtami kaitē skolēna pašapziņas un pašvērtējuma attīstībai. Tāds priekšstats par mācību audzinošo procesu balstās uz vēl joprojām pastāvošo pedagoģisko atziņu, ka skolas galvenā sūtība ir tikai dot zināšanas, iemaņas un prasmes. Neraugoties uz to, ka visi labprāt lieto vārdus “humanizācija”, “humanizēšana”, skolas īstenībā izglītība, audzināšana un attīstība tiek nošķirtas, un pašreizējā pedagoģiskajā situācijā šis process diemžēl turpinās.

Īpaša uzmanība tiek veltīta izglītības individualizācijas analīzei. Izglītības individualizācija notiek profilajā izglītības līmenī, kad tiek veidotas skolas vai klases ar noteikta profila orientāciju. Tomēr tādu mācību programmu izmantošana, kas atbilstu skolēnu individuālajām unikālajām spējām, ir ārkārtīgi reta parādība. Skolotāji to izskaidro ar programmu trūkumu, metodisko līdzekļu nepietiekamību. Visumā skolotāji pret izglītības individualizāciju un diferenciaciju izturas labvēlīgi, cenšas “piemeklēt dažādas grūtības pakāpes uzdevumus stiprajiem vai vājajiem skolēniem”, tomēr tas ir “grūti realizējams un katrā stundā nenotiek”. Diemžēl skolēna izvēles brīvība izpaliek, jo viss ir noteikts iepriekš – sarkanās kartītes stiprajiem, zaļās – vājajiem. Tātad spēkā ir tradicionālā parādība – viss joprojām tiek virzīts uz zināšanām, prasmēm, iemaņām, zināmā mērā arī uz skolēna intelektuālo iespēju attīstību.

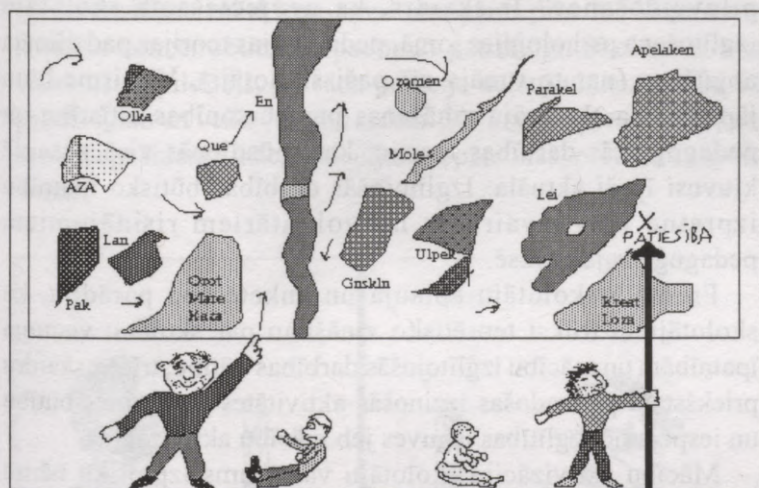
Arī skolēna radošo spēju izpratne ir saistīta ar iepriekšminēto parādību. Pēc skolotāju vairākuma (72% respondentu) domām, radošās spējas nozīmē intelekta līmeni virs vidējā. Bija arī cits viedoklis (12%), kur radošās spējas tika izprastas kā “bērna iekšējās pasaules visa bagātība”, “bērna unikālās spējas”. Tai pašā laikā skolotāji, kuri centrēti uz skolēna intelektuālo attīstību,



N.G.

Bez mokām nav jaunrades.

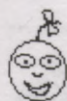
pozitīvi atbildēja uz jautājumu: “Vai nodarbību laikā Jūs rēķināties ar skolēna iekšējo noskaņojumu un garastāvokli?”, pie kam tipiska atbilde bija: “Noteikti rēķināties.” Tomēr paskaidrojums, kā tieši tas tiek darīts, izpalika.



Slikts skolotājs patiesību izklāsta,
labs skolotājs – māca to atrast.

A. Dīstervēgs

Tātad pastāv acīmredzama neatbilstība starp to, kā skolotājs izprot skolēna iekšējās pasaules bagātību, un skolotāja centieniem attīstīt galvenokārt skolēna intelektuālo sfēru. Domājams, ka joprojām ir spēkā pagātnes stereotips, kad cilvēks tika uzskatīts tikai par ražojošo spēku elementu, kas ir jāsagatavo kalpošanai sabiedrībai, nevis par pamatvērtību, kura izpaužas kā cilvēka unikāla un krāšņa iekšējā pasaule.



A.B.

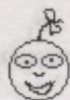
Jaunrade ir spēja dot un atdoties, spēja uztvert, just un just līdzī.

Es uzskatu, ka tas arī izskaidro mācībstundu vājo motivāciju. Stundās nepārtraukti tiek atkārtots: “Jums tas jāzina, lai kļūtu par izglītotiem cilvēkiem”, “jums tas jāsaprot...”. Tomēr tā ir tikai perspektīva – vienam tuvāka, citam pagaidām bezgala tāla. Kā tieši pašlaik padarīt noturīgu interesi par mācībām un pilnveidošanos? Ir skaidrs, ka nepieciešama skolotāju izglītošana psiholoģijas jomā, pedagogijas teorijas padziļināta apgūšana (par to runāja arī paši skolotāji). Vispirms būtu jāpaplašina skolotāju zināšanas par personības attīstību un pedagogiskās darbības teoriju, kas mūsdienās visā pasaulē kļuvusi īpaši aktuāla. Izglītojošās darbības būtisko īpatnību izpratne ļaus izvairīties no voluntāriem risinājumiem pedagogiskajā praksē.

Frontālā skolotāju aptauja un anketēšana parādīja, ka skolotājiem trūkst teorētisko zināšanu par skolēnu vecuma īpatnībām un mācību izglītojošās darbības būtību, trūkst skaidru priekšstatu par radošas izzinošās aktivitātes izpausmes būtību un iespējamo izglītības ieguves jeb mācību aktivizāciju.

Mācību aktivizāciju skolotāju vairākums izprot kā bērnu nepārtrauktu noslogošanu ar visdažādākajām darbības programmām, aizņemību nodarbību laikā, bet savu vadošo lomu tajā – kā šīs darbības uzraudzīšanu un kontroli. Uz jautājumu: “Kā Jūs izprotat stundas rezultativitāti?” skolotāji atbildēja, ka, pirmkārt, tas esot “izpildīto uzdevumu apjoms”, “skolēnu aktivitāte”, “labā zināšanu apgūšanas pakāpe”. Par kontroles nozīmes lomu savā darbībā skolotāji atbildēja, ka izšķirošā nozīme esot zināšanu līmeņa, kā arī prasmju un iemaņu kontrolei.

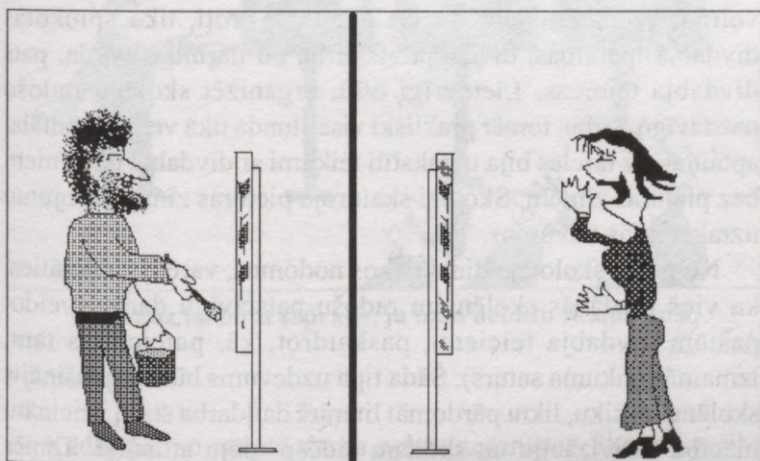
Neapšaubot iegūto zināšanu, prasmju un iemaņu nozīmīgumu, es tomēr vēlētos, lai tiktu kontrolēts arī izglītojošī attīstošo procesu (uztveres, iztēles, atmiņas, dažādu domāšanas formu) līmenis.



D.L.

Jaunradē es atsedzu savu seju.

Izglītojošā aktivitātē tradicionāli tiek izprasta kā skolotāju norādījumu uzcītīga izpilde, nepārtraukta darbošanās, rokas celšana, tātad uzmanība būtībā tiek pievērsta ārējām aktivitātes izpausmēm, kuras tomēr nebūt neliecina par īsti izzinošo aktivitāti. Bieži vien šāda aktivitāte ir formāla, jo skolēns neizprot savas darbības mērķi un savu attieksmi pret to. Viņam nav iespējas koncentrēties un padomāt patstāvīgi. Skolēns ir tikai vienkāršs izpildītājs, un šāda pozīcija neļauj viņam patiesi būt patstāvīgam un veikt darbību radoši. Šādā situācijā nav iespējama skolēna pašidentifikācija cienījamās personas, procesa subjekta lomā.



Vienam no Dieva dots radīt, citam – apbrīnot.

M.M.

Saglabājas pretruna starp skolotāja centieniem veidot zināšanas, prasmes un iemaņas un starp skolēnu centieniem attīstīt savas individuālās spējas un noslieces.



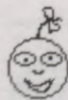
J.H.

Jaunrade ir dvēseles atskaņas materiālā izpausme.

Likumsakarīgi, ka skolotāja darbībai, kas ir vērsta uz zināšanu, prasmju un iemaņu paplašināšanu, ir reproduktīvs raksturs. Pievērsīsimies faktiem. Minēsim kā piemēru tipisku krievu valodas stundu devītajā klasē. Stundas tēma “Divdabja teiciens. Komatu lietošana, atdalot divdabja teicienu”. Skolotājs formulē nodarbības uzdevumus: prast sameklēt teikumā divdabja teicienu, prast formulēt jautājumu, kas attiecas uz pakārtoto vārdu teicienā, salikt komatus teikumā un pareizi izmantot divdabja teicienus savā runā.

Šī bija jau trešā divdabja teicienam veltītā nodarbība. Sekojot mācību procesa loģikai, tai vajadzētu būt zināšanu, prasmju un iemaņu nostiprinošai stundai, jo divas iepriekšējās stundas tika veltītas jaunās mācību vielas apguvei, proti, tika aplūkotas divdabja īpatnības, divdabja atšķirība no darbības vārda, pats divdabja teiciens. Lietderīgi būtu organizēt skolēnu radošo patstāvīgo darbu, tomēr praktiski visa stunda tika veltīta frontālai aptaujai, uz tāfeles bija uzrakstīti teikumi ar divdabja teicieniem bez pieturas zīmēm. Skolēni skaidroja pieturas zīmju lietojumu uzrakstītajos teikumos.

Nojaušot skolotāja didaktiskos nodomus, varētu iedomāties, ka viņš piedāvās skolēniem radošu patstāvīgu darbu (veidot pašiem divdabja teicienu, paskaidrot, kā, pateicoties tam, izmainās teikuma saturs). Šāda tipa uzdevums būtu paplašinājis skolēnu leksiku, liktu pārdomāt literārā daiļdarba stilu, veicinātu mācību aktivizāciju un skolēnu radošo spēju attīstību. Tomēr praksē, beidzot analizēt uz tāfeles uzrakstītos teikumus un salikt tajos komatus, skolēni izpildīja tāda paša tipa uzdevumu no mācību grāmatas. Darbs tika organizēts “ķēdītes veidā”, t.i., skolēni pēc kārtas, neceļoties kājās, komentēja un paskaidroja komatus teikumos ar divdabja teicienu. Līdzīgi tika izpildīti vēl divi uzdevumi. Šķiet, ka skolotājs centies dažādot uzdevumus,

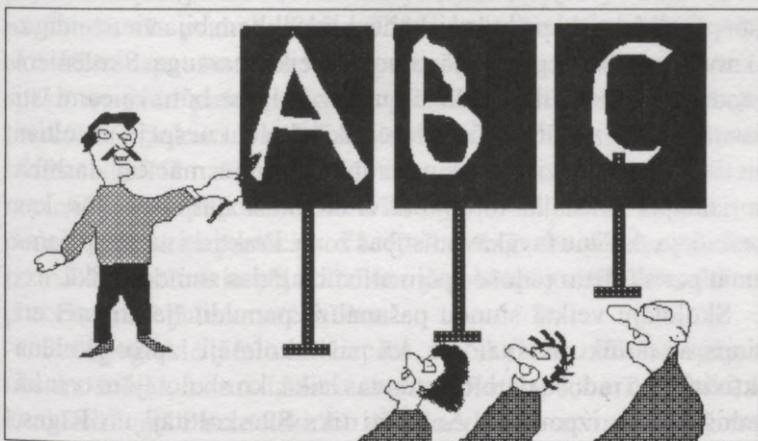


T.P.

Fantāzija jeb jaunrades kodols ir cilvēka dabiskais spēks.

tomēr tiem visiem bija reproduktīvs raksturs un tie būtībā dublēja viens otru.

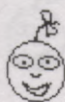
Pašās stundas beigās skolēniem uzdeva radošo uzdevumu: izmantojot divdabja teicienus, uzrakstīt miniatūru sacerējumu "Sporta svētki skolā". Tas tiešām varētu būt radošs darbs, diemžēl skolēni ar šo uzdevumu netika galā un sacerējums kā tāds lielāakai daļai nesanāca, tika uzrakstīti tikai pāris teikumu.



Es daudz ko būtu sapratis, ja man nebūtu skaidrojuši.

S.J. Lecs

Kādēļ tad no radošā darba nekas nesanāca? Skolēni netika tam sagatavoti, jo visas mācību stundas laikā tika veikti vienīgi reproduktīva rakstura uzdevumi, kas nebūt neveicināja radošo pieeju. Faktiski arī skolēnu aktivitātei bija reproduktīvs raksturs, viņi aktīvi cēla rokas, kad bija jāsaliek izlaistie komati. Arī mājās tika uzdots līdzīga tipa uzdevums, kur bija jāsaliek komati, tātad jāveic analogisks darbs.



A.I.

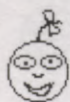
Jaunrade ir dvēseles atklāšana telpā.

Analizējot stundu, skolotājs atzīmēja, ka stundas mērķis tika sasniegts, jo skolēni bija aktīvi, tika uzrakstīts daudz teikumu, pievērsta uzmanība arī runas attīstībai. Tāad mācību aktivizēšanu skolotājs izprata kā skolēnu nepārtrauktu nodarbinātību stundas laikā ar dažādu, tai skaitā rakstisko, uzdevumu pildīšanu. Aktivitāte aplūkota kā nepārtraukta darbība, pildot skolotāja iecerēto.

Tomēr novērojumi rāda, ka skolēnu darbība gan pēc satura, gan pēc didaktiski psiholoģiskajiem līdzekļiem bija vienveidīga, jo notika pēc jau iepriekšējās stundās veiktā parauga. Skolēniem gandrīz nemaz netika piedāvāti uzdevumi, kas būtu veicami īsti patstāvīgi. Rezultātā nodarbības laikā skolēni nespēja pacelties pietiekoši plašu vispārinājumu līmenī, viņu mācību darbība norisinājās ierastajās reproduktīvi didaktiskajās situācijās, kas neveidoja skolēnu tuvākās attīstības zonu. Praktiski nav iespējams runāt par skolēnu radošo spēju attīstību tādas stundas laikā.

Skolotāju veiktā stundu pašanalīze pamudināja anketēt arī viņus ar nolūku noskaidrot, kā paši skolotāji izprot skolēna aktivitāti un radošo darbību stundas laikā, ko skolotāji uztver kā radošo spēju izpausmi. Anketēti tika 89 skolotāji no Rīgas, Daugavpils, Rēzeknes u.c. Visiem tika jautāts: "Kā Jūs izprotat radoši izzinošo aktivitāti un kādas tās izpausmes novērojat stundās?"

75% skolotāju (mums šķiet, ka tādām skaitlim ir jārada satraukums) galvenokārt atzīmēja formālās ārējās aktivitātes pazīmes: nepārtraukta darbošanās, rokas celšana, skolotāju visu norādījumu pildīšana. 21% skolotāju uzskatīja par izzinošās aktivitātes izpausmi uzmanību, ar kādu skolēni sekoja skolotāja paskaidrojumiem un klasesbiedru atbildēm, netriviālos jautājumus, kurus skolēni uzdeva skolotājam mācību procesa gaitā vai arī klasesbiedriem atbildes laikā, kā arī prasmi vispārināt un izdarīt secinājumus. Šie visumā pareizie izzinošās aktivitātes

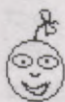


I.P.

Visa mūsu dzīve ir nepārtraukta fantāzija.

izpausmju novērojumi galvenokārt attiecās uz mācību procesa operacionālo pusi. 4% skolotāju saistīja aktivitāti un radošo darbību ar iekšēju pamudinājumu, izcēla izzinošo interesi, aplūkojot to kā izglītošanās svarīgāko motīvu, kā skolēnu spēju un noslieču izpausmi un to realizācijas nosacījumu. Par izzinoši radošās aktivitātes izpausmi viņi uzskatīja aizraušanos ar jauno mācību vielu, prieku un jautrību, kuru tā radīja, tieksmi patstāvīgi paplašināt savas zināšanas interesējošajā jautājumā, vēlmi pārbaudīt tās praksē. Tātad 75% skolotāju vērtē izzinošās aktivitātes izpausmes no vispārpieņemtajām pozīcijām, kuras ir spēkā ne vien pašu skolotāju pieredzē, bet arī metodiskajā literatūrā. Uzskatu, ka tāda izzinošās aktivitātes izpausmju un būtības amorfa uztvere ir saistīta ar mācību izzinošās darbības nepietiekamu aplūkošanu metodiskajā literatūrā un tās trūcīgu pedagoģisko interpretāciju. Tādējādi pilnīgi skaidrs, ka mācību izzinošās darbības iespējas skolēnu radošo spēju attīstībā mācību procesa gaitā paliek nerealizētas.

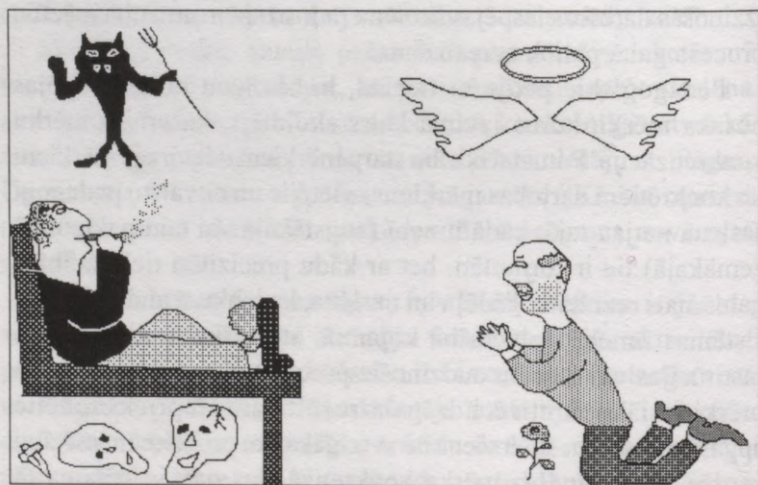
Pedagoģiskie pētījumi liecina, ka skolēnu radošās spējas nosaka mērķi, kurus izvirza katrs skolotājs, kā arī šo mērķu konkretizācija. Pamatatšķirību starp mērķiem – ievirzes mērķiem un konkrētiem darbības mērķiem - vietējie un citvalstu pedagogi saskata ne jau tajā, kādā līmenī (augstākajā vai tam pakļautajā zemākajā) tie ir formulēti, bet ar kādu precizitāti tiek definēts gaidāmais rezultāts. Tādēļ viņi uzskata, ka jebkurā audzināšanas sistēmas līmenī (sabiedrība kopumā, atsevišķas audzināšanas institūcijas vai mācību audzināšie procesi) nenoteiktie ievirzes mērķi ir jākonkretizē līdz gala rezultātam. Iepriekšminētie apgalvojumi man šķiet viena no svarīgākajām problēmām mācību izziņas procesā. Bez mērķa konkretizācijas nav iespējama tā konstruēšana. 22 Rīgas, Daugavpils un Rēzeknes skolās notikusī anketēšana parādīja, ka mācību izziņas darbības svarīguma



O.M.

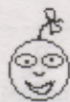
Jaunrades brīvība ir cilvēka un sabiedrības normālas eksistences pamatnosacījums.

izpratnes līmenis skolotājiem ir atšķirīgs. Lielākā daļa skolotāju, formulējot sava darba mērķus, izglītības ieguvī izprot kā procesu, kas ir vērsti uz izglītības un audzināšanas sociālo mērķu sasniegšanu. Mērķa konkretizācija sagādā skolotājam lielas grūtības, īpaši audzināšanas rezultāta konkrētuma problēma, t.i., tās reālās izmaiņas, kuras būtu jāplāno skolēna personībā. Tādēļ pat mūsdienu pedagogiskā prakse līdz šim samierinās ar vispārīgo abstrakto audzināšanas mērķu formulēšanu (humānisma, demokrātisma audzināšana, apzinīgas attieksmes pret mācībām veidošana utt.), vai arī konstatējot šaurus parciālus izglītības mērķus. It īpaši tādēļ, ka pašlaik skolotāji var vispār nerakstīt mācību plānus. Pētījuma laikā esmu sastapies ar šo parādību, kas, pēc manām domām, pārvērš izglītības procesu stundu mozaikā.



Mūsu tikums veido mūsu likteni.

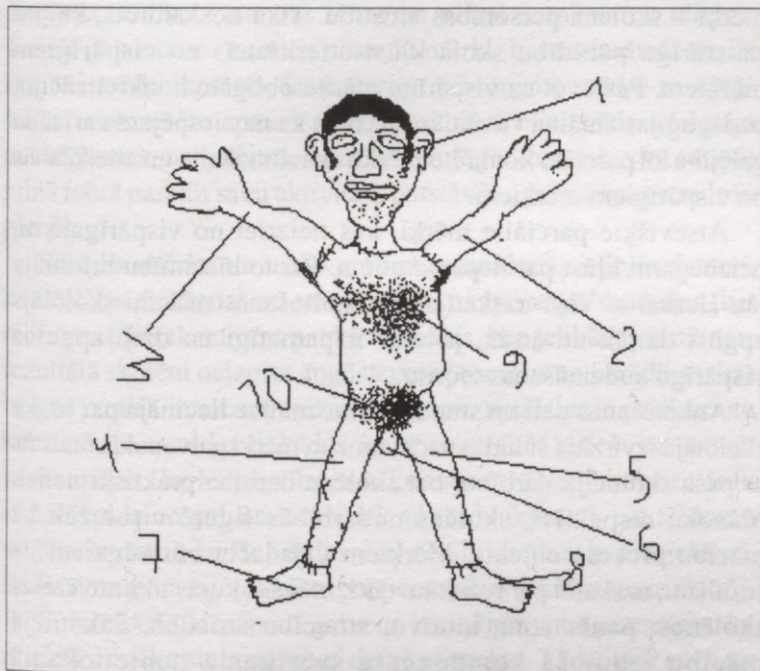
K. Neps



J.E.

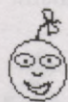
Jaunrade ir tas posms, kas nosaka indivīda attieksmi pret vienu vai otru darbības sfēru.

Konkrēto audzināšanas mērķu noteikšana un personības attīstība ir šodienas vissvarīgākais sociāli pedagoģiskais uzdevums. Radošo spēju attīstība ir skolas svarīgākais mērķis. Kā izteicies viens no pedagoģiskās domas teorētiķiem Dž. Vaitis, ir bezjēdzīgi veidot vēlamo vispārināto mērķu komplektu, ja mēs nezinām, kā tos realizēt.



Nav viegli tam būt nemirstīgam,
kurš sastāv no dažādām daļām, kas turklāt
nav apvienotas pašā labākajā sakārtojumā...

Platons



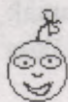
O.S.

Man iedvesma atgādina iemīlēšanos, kas atnāk uz īsu brīdi, bet atstāj dvēselē visdažādākos iespaidus.

Es piedāvāju skolotājiem jautājumu: “Kā mērķa noteikšana ietekmē Jūsu darbu?” Lielākā daļa atbildēja, ka mērķis nosaka mācību materiāla atlasī, tā izklāsta loģiku, pasniegšanas metodes. Anketēšanas dati un stundu plānu analīze liecināja, ka skolotāji savā ikdienas darbībā parasti aprobežojas ar šāda veida uzdevumiem: “paskaidrot”, “nostiprināt jauno vielu” un nesasaista iepriekšminētos uzdevumus ar galveno audzināšanas mērķi – skolēna personības attīstību. Tika noskaidrots, ka par raksturīgu parādību skolā kļūst atteikšanās no vispārīgiem mērķiem. Pastāvot uz vispārīgo mērķu obligātu konkretizāciju, pedagogijas zinātne vienlaikus uzsver, ka nav iespējama arī tāda galējība kā parciālo konkrēto mērķu absolutizācija un atteikšanās no vispārīgiem mērķiem.

Atsevišķie parciālie mērķi, kas neizriet no vispārīgajiem, neizbēgami kļūst par nepamatotiem. Par to bīstamību brīdināja jau Herbart. Viņš uzskatīja, ka izglītošanas mākslu skolotājs apgūst dziļāk un ātrāk, ja viņš ir pamatīgi un dziļi apguvis vispārīgo audzināšanas teoriju.

Anketēšanas dati un stundu plānu analīze liecināja par to, ka skolotāja izvirzītie stundas uzdevumi un mērķi galvenokārt saistās ar paša skolotāja darbību, bet skolēna darbība praktiski netiek plānota, respektīvi, skolēns nodarbībās figurē visbiežāk kā mācību procesa objekts. Mērķiem vajadzētu būt vēršiem uz rezultātu, uzskatot par rezultātu tās izmaiņas, kuras tiks novērotas skolēnos: paņēmienu, motīvu, attiecību attīstība. Sākotnējā mācību izzinošā komponenta svarīguma nepietiekamā novērtēšana, kas ir raksturīga skolotājiem, ir iemesls tam, ka skolēns netiek vajadzīgajā pakāpē pamudināts noteikt savas izglītības uzdevumus, kā arī realizēt skolotāja izvirzītos mērķus. Tādējādi procesā pietrūkst turpmākās darbības motivācijas un rīcības brīvības, netiek veicinātas patstāvība un aktivitāte, neattīstās radošās spējas. Tieši tādēļ, ka skolotāja mērķi ir saistīti



A.B.

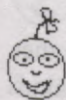
Dzīve ir daiļrade.

ar viņa paša darbošanos, stundu laikā reti rodas tādas pedagoģiskās situācijas, kas ļautu skolēnam iemācīties apzināties savas darbības mērķus, izrādīt iniciatīvu to izvirzīšanā un aktivitāti sasniegšanā, bez kā nav iespējama subjektīvas pozīcijas veidošanās, radošo spēju attīstība un radoša darbība.

Stundas laikā skolotāji visbiežāk vienkārši nosauc nodarbības tēmu un īsumā raksturo mācību vielu, kas skolēniem būtu jāapgūst. Dažreiz stundas tēmu un plānu uzraksta uz tāfeles. Tomēr galvenais – ne vien nosaukt mērķi, bet nodrošināt to, lai skolēni mērķi izprastu, izraisīt viņu personisko mērķu sasniegšanas ieinteresētu apzināšanos. Ja skolēni tikai pilda skolotāja norādījumus, neapzinoties pasākuma jēgu kopumā, viņi nespēj pilnā mērā parādīt savu aktivitāti, patstāvību, iniciatīvu un radošu pieeju.

Stundas mērķu un uzdevumu neapzināšanās ir iemesls tam, ka skolēnu zināšanas arī nav pietiekami apzinātas un dziļas, bet bieži var tikt raksturotas pat kā formālas, bez jebkādas sistēmas; rezultātā skolēni neizprot apgūstamos procesus un parādības, kas beigās izraisa intereses mazināšanos par apgūstamo priekšmetu kopumā, jo nerodas nekādas iespējas strādāt radoši un attīstīt savas spējas. Jo, kā pasvītroja A. Ļeontjevs, “Nepietiek ar vārdu iemācīšanos no galvas, nepietiek ar vārdu izpratni, pat ar domu un jūtu izpratni, ko šie vārdi satur, vēl ir par maz; nepieciešams, lai šīs domas un izjūtas kļūtu par personības iekšējo saturu” [63].

Šī vienkāršā ideja pauž galveno secinājumu, ko mums pasaka priekšā cilvēka audzināšanas dzīvā pieredze. Tādēļ tā ir tuva un skaidra visiem, kas, turpinot J. Komenska, A. Dīstervēga, K. Ušinska, Ļ. Tolstoja tradīcijas, izturas pret skolu izglītību un audzināšanu, par pamatu uzskatot prasības, kuras tiek izvirzītas cilvēkam kopumā (kas cilvēks ir, kādam viņam jābūt), nevis prasības, kas tiek izvirzītas cilvēka prasmēm, domām, jūtām



K.A.

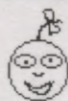
Mēs norobežojamies no ār pasaules un ieejam savā iekšējā pasaulē.

(kādas prasmes, idejas un jūtas nepieciešamas, kādām tām vajadzētu būt).

Izglītības pozitīvas motivācijas veidošana ir problēma, kas uztrauc visas pasaules zinātniekus. Angļu psihologs E. Stounss konstatēja, ka pozitīvas motivācijas sasniegšanai svarīgi ne vien objektīvie panākumi mācībās, bet arī tas, kā skolēni subjektīvi uztver šos panākumus, vai viņi ir pārliecināti, ka darbojas labi un pareizi. "Motivācija nav tikai apgūtās informācijas stimulators, bet arī pašas izglītošanās efektivitātes uztveres rezultāts... Lai kāds būtu lietu objektīvais stāvoklis, ja skolēns domā, ka dara labi, acīmredzot viņš pret savām mācībām izturas ar lielāku entuziasmu nekā gadījumā, kad viņš domā, ka dara kaut ko slikti" [85].

Tāpat veiksmīga izglītība būtu organizējama tādējādi, lai skolēns nepārtraukti saņemtu apstiprinājumus tam, ka savu darbu viņš veic pareizi, tāpat pildītu to apzināti, vai arī, lietojot A. Leontjeva kategorijas, izpildāmajam darbam būtu "personificēta jēga".

Esmu apmeklējis 34 dažādu skolotāju stundas, kurās notika tradicionāla mērķa "priekšāstādīšana", kad stundas tēma un dažreiz arī plāns tika uzrakstīti uz tāfeles. Konstatēju visām šīm stundām raksturīgu kopīgu parādību – pat līdz stundas beigām skolēni līdz galam neizprata tās mērķi. Mērķa formulēšana sagādāja grūtības arī pašam skolotājam, piemēram, ģeogrāfijas skolotāja stundas konspekts: stundas tēma – "Āfrikas kontinenta fizioģeogrāfiskais stāvoklis", mērķi: 1. Algoritma veidošana, apgūstot jauno mācību vielu. 2. Darbs ar vispārizglītojošām prasmēm un iemaņām. 3. Skolēnu zināšanu vērtēšanas formas un paņēmieni. 4. Izzinošās darbības aktivizācija ģeogrāfijas stundās.



KP.

Šāda daiļrade? Ja kaut kas nav pa prātam, piedodiet, lūdzu! Un netiesājiet bargi! Mēs esam tikai sākuši radīt, mums viss vēl ir priekšā!...

Tikpat mazsaturīgi noritēja arī stunda. Skolotājs, izmantojot karti, pastāstīja par Āfrikas fizioģeogrāfisko stāvokli, pēc tam skolēni atvēra mācību grāmatu un atbildēja uz tēmas jautājumiem. Atbildēja tikai četri skolēni, kas bija vislabāk sagatavojušies. Mēs palūdzām skolotāju stundas beigās uzdot skolēniem jautājumu: “Kāds bija stundas mērķis?” Uz šo jautājumu skolēni atbildēt nevarēja, un tad skolotājs mainīja jautājuma formu: “Par ko jūs esat šodien uzzinājuši?” Skolēni kori atbildēja: “Par Āfriku.” Aicināti atbildi precizēt, to spēja izdarīt tikai divi skolēni. Kopumā skolēnu darbība bija tikai reproduktīva. Iepriekšminētie novērojumi ļāva secināt, ka ir nepieciešama skolotāja vērīga attieksme pret mērķa motivācijas funkciju, ka mērķa subjektīvā jēga un nozīme jāpaskaidro, nevis formāli jāinformē skolēni par to, ar ko viņiem jānodarbojas stundas laikā. Īpaša uzmanība stundas motivācijai novērota tieši to skolotāju stundās, kas pret savu darbu izturas radoši. Es apmeklēju 52 stundas, kur, neraugoties uz būtiski atšķirīgu darbības mērķi, procesa organizācija deva iespēju apliecināt skolēnu patstāvīgu darbošanos un radošu attieksmi. Skolēni pildīja uzdevumus nevis stingras vadības apstākļos, bet radoši darbojoties, patstāvīgi, sākot no mērķa formulēšanas līdz tā sasniegšanai.

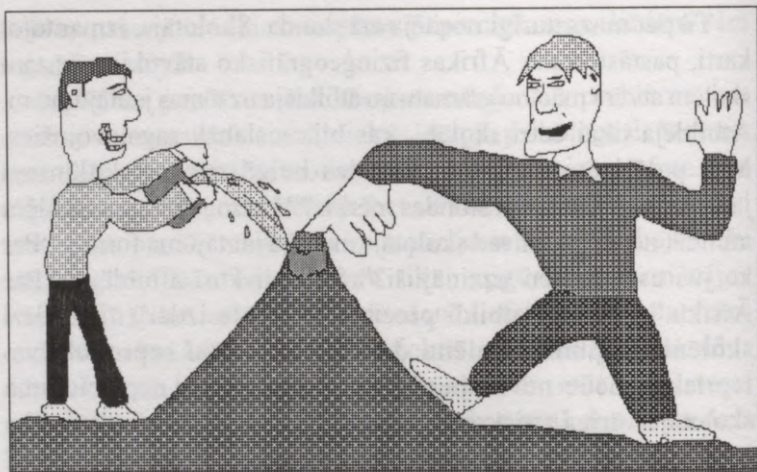
Fizikas stunda 9. klasē. Tēma: “Spēks”. Stundā skolēni kopā ar skolotāju apsprieda šo parādību. Skolēnus ieinteresēja skolotāja piedāvātais dabas parādību problemātiskais izklāsts: ķermeņu savstarpējā-mijiedarbība, lauka iedarbība uz ķermeni. Skolēni patstāvīgi izdarīja secinājumus.

Tam sekoja radošais darbs: mēģināt sastādīt uzdevumus, izmantojot jaunus jēdzienus, kā arī atrisināt paša skolotāja piedāvātos uzdevumus. Pārbaudi galvenokārt veica paši skolēni.

Aleksandra Pečeņina (11. d., 1998.)



Radīšanas procesa gaitā es nevaru apstāties, darbs pilnīgi pārņem manu būtību. Grūti paskaidrot, kas notiek ar mani – tas ir neapprakstāmi pacilājošs, gaišs stāvoklis.

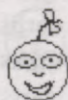


Cilvēks ir stiprāks par jebkuru parādību.

N.V.

Citā - **ģeogrāfijas stundā** - skolotājs izklāstīja skolēniem stundas mērķi: "Izmantojot fizisko karti, mācību grāmatu, atlantu, kā arī skolotāja paskaidrojumus, jums jā sastāda plāns, lai raksturotu Āfrikas kontinentu." Skolotājs uzsvēra, ka plāns jāveido tā, lai tajā atklātos informācijas sasaiste, jo visi komponenti ir savstarpēji saistīti. Par dabas zonām runā pēc iepazīšanās ar klimatu, jo zonas ir atkarīgas no klimata utt. Skolēnu radošo fantāziju rosināja vairāki problemātiski jautājumi: "Kāpēc Nīlā, kura tek pa tuksnesi, visu gadu ir ūdens? Kāpēc Āfrikā tik daudz dimantu?" Skolēni patstāvīgi sastādīja kontinenta plānu – aprakstu. Aptuvenais plāns bija šāds:

1. Kontinenta nosaukums.
2. Kurā zemes puslodē tas atrodas:
 - a) attiecībā pret ekvatoru;



Natālija Krivonogova (11. d, 1998.)

Ja cilvēks nenodarbotos ar jaunradi, viņš tā arī būtu palicis dzīvnieka līmenī.

- b) attiecībā pret nulles meridiānu;
 - c) attiecībā pret citiem kontinentiem.
3. Galējie punkti, to koordinātas.
 4. Krasta līnija.
 5. Jūras un okeāni, kas apskalo Āfriku.
 6. Maksimālais kontinenta platums un garums.
 7. Ģeogrāfiskā stāvokļa novērtējums, secinājumi.

Skolotājs piedāvāja arī izmantojamās literatūras sarakstu. Skolēnu darba vērtējumā (ar ballēm) tika iesaistīti arī paši skolēni.

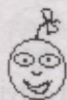
Filozofijas stunda.

Stundas sākumā tiek nosaukts stundas mērķis un tēma. Tēma – “Ievads filozofiskās domas pētīšanā”.

Filozofija skolēniem ir jauns mācību priekšmets. Stundas mērķis – definēt filozofiskās domas īpatnības. Uzdevumi – noskaidrot, kāpēc cilvēkam vispār nepieciešamas zināšanas. Ko nozīmē domāšana un prāts? Kādi zināšanu veidi pastāv?

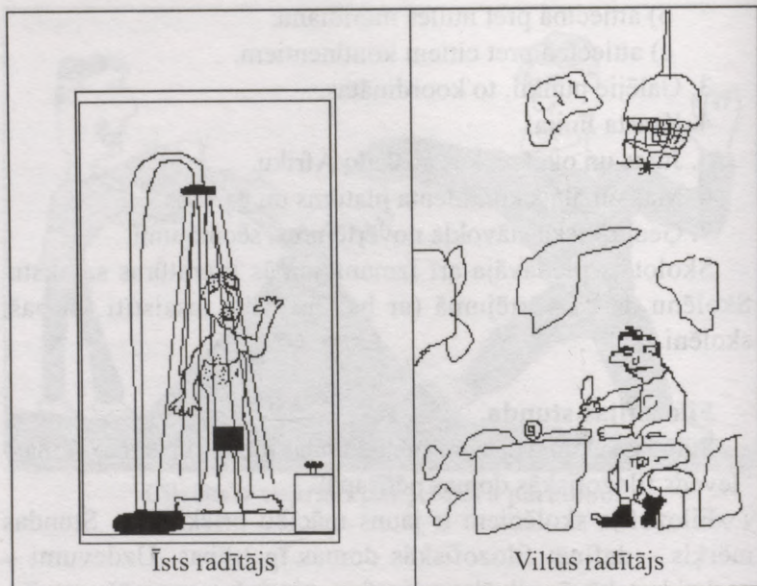
Sākās pārrunas, apspriežot pirmo jautājumu: “Kāpēc cilvēkam vispār vajadzīgas zināšanas?” Skolēnu atbildes bija daudzveidīgas, argumentācija savdabīga: “Lai kļūtu par noderīgiem cilvēkiem”, “mācētu orientēties dzīvē”, “zināšanas piešķir priekšrocības, salīdzinoši ar citiem”, “lai justos brīvāk”.

Skolēni uzvedās nepiespiesti, viņi bija aizrāvušies, cilvēks no malas viņus netraucēja un pat tika iesaistīts sarunā, jo klasē valdīja brīva atmosfēra. Izskanēja ļoti interesants secinājums, ko skolēni atzinuši par optimālāko: “Cilvēks, kura rīcībā ir plašas zināšanas, ir brīvāks.” Šo atbildes variantu piedāvāja kāda meitene, viņa ieņēma skolotāja vietu, centās organizēt diskusiju. Jautājums skāra mūsdienu problēmu: “Kā definēt mūsdienu



Karīna Pozdņakova (11. d, 1998.)

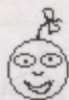
Lai radītu kaut ko paliekošu, mūžīgu, ir jābūt mērķim. Nav iespējams iekarot sabiedrības mīlestību, neizejot sāpju un pārdzīvojumu ceļu.



Īsts radītājs ir tīrs cilvēks.

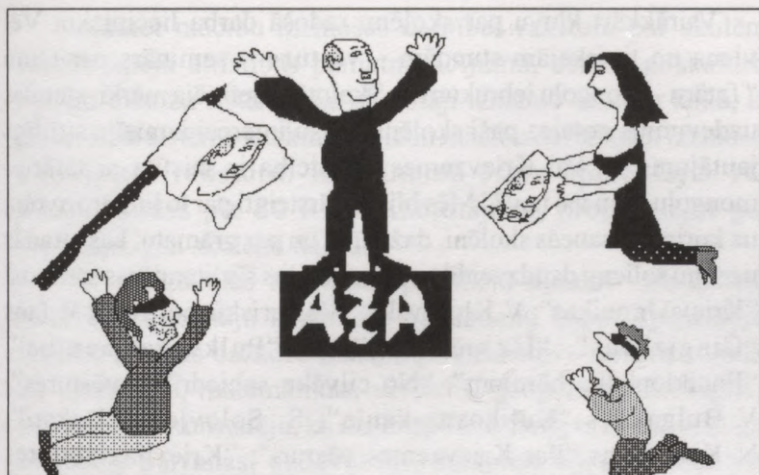
A.L.

cilvēku un antīko cilvēku?”, “Kas mūsdienu cilvēkam šodien ir vissvarīgākais?” Vairāki skolēni izteica domu, ka vissvarīgākais ir materiālie labumi. Bija arī pretējs viedoklis: “Tieksme tikai pēc materiālajiem labumiem noved cilvēku pie iznīcības”. “Kas ir svarīgākais?” diskusijas vadītāja bija neatlaidīga. “Galvenais,” sarunā iesaistījās zēns, “mācēt pēc iespējas pilnīgāk atklāt un realizēt savas potenciālās iespējas, tas izglābs gan cilvēku, gan visu pasauli no noplicināšanas.” Brīnišķīga doma, pārlicinošs secinājums, kuram piekrita vairākums skolēnu.



Evija Baranova (11. d, 1998.)

Jaunrade ir tas, kas dod mums iespēju ieraudzīt dzīvi citā gaismā, atmodināt mūsu fantāziju, ļaut apjaust savas dvēseles lidojumu.



**Filozofijas mērķis ir vienkāršs un pieticīgs:
nepaved mani uz aklu godināšanu.**

M. Aurēlijs

Tālāk skolēni darbojās grupās. Skolas solus pārkārtoja, izveidojot galdus, ap kuriem sasēdās skolēni. Tika ievēlēts katras grupas vadītājs – skolēns, kurš visveiksmīgāk atbildējis stundā. Pamatprincips – pilnīga brīvība un brīvprātīga dalība grupas darbā. Faktiski sākās “filozofiskas pārrunas pie apaļā galda”. Katra grupa apsprieda savu jautājumu. Tam sekoja kopīga diskusija, iztirzājot piedāvātās problēmas. Apkopoja rezultātus. Mājās skolotājs uzdeva radošu darbu: aprakstīt vienkārši cilvēku un gudru cilvēku. Uzdevums skolēniem iepatikās, viņi uzdeva vairākus jautājumus, precizējot mājas darbu.



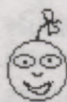
Aleksandra Novinskaja (11. d, 1998.)

Es ceru, ka līdzjušanas un līdzpārdzīvošanas spējas būs vienmēr kopā ar mani. Man šķiet, ka jaunrade nav aprakstāma, tās avots ir neredzamas garīgās dabas, ko mēs apjaušam, bet neizprotam.

Vairākkārt kļuva par skolēnu radošā darba liecinieku. Vēl viena no tipiskajām stundām – **vēsture** – seminārs par tēmu “Tatāru – mongoļu iebrukums”. Skolotāja definēja mērķi, stundas uzdevumus noteica paši skolēni. Īpašu interesi izraisīja strīdīgs jautājums – “Vai Krievzemes atpalcība ir saistīta ar tatāru – mongoļu jūgu vai nav?” Mēs bijām pārsteigti par to literāro avotu, uz kuriem atsaucās skolēni, dažādību un par grāmatu, kas atradās uz viņu soliēm, daudzveidību. Lūk, nepilns šīs literatūras saraksts: “Krievu hronikas”; V. Kļučevskis “Vēsturiskie portreti”; V. Jans “Čingizhans”, “Uz pēdējo jūru”, “Pulkveža jaunība”; “Enciklopēdija bērniem”; “No cilvēku sabiedrības vēstures”; V. Bulgakovs “Kuļikovas kauja”; S. Solovjovs “Raksti”; N. Karamzins “Par Krievzemes vēsturi”; “Krievijas vēstures grāmata” (sastādījis M. Ostrogorskis, 1912) u.c. Jāatzīmē, ka skolēni šo literatūru izmantoja prasmīgi un vietā.

Seminārs notika gan pārrunu, gan diskusijas veidā. Skolēni izcēlās ar zināšanu plašumu, noturīgu izzinošo interesi un cenšanos noskaidrot vēstures strīdīgos jautājumus.

Kas ir raksturīgs visām aprakstītajām stundām? Skolēni nepārtraukti tiek mudināti uz radošu darbību. Īpaši spilgti izpaužas skolotāja centieni motivēt skolēnu darbību. Skolotājs cenšas attīstīt radošos elementus, pozitīvās emocijas, savdabīgi veidojot un vadot izglītības ieguves procesu. Satura emocionālais piesātinājums, daudzveidība, starppriekšmetu saikņu izmantošana, darbības netradicionālās formas – šādas nodarbības pat grūti nosaukt par stundām, tik īpatnēji tās norit. Šķiet, ka vienkārši notiek skolēnu savstarpējā saskarsme un saskarsme ar skolotāju, jo abas puses – skolēni un skolotāji – ir vienlīdzīgi, tas nodrošina brīvību un atraisītību, humānas savstarpējās attiecības un rezultātā – skolēnu radošo spēju attīstības nepieciešamos nosacījumus.



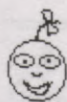
Irina Kagileva (11. d, 1998.)

Bez radīšanas nebūtu nekā – ne mūzikas, ne mākslas – galīgi nekā!

Uzskatot mācību izzinošās darbības raksturu par skolēnu radošo spēju attīstības pamatnosacījumu, centos noskaidrot tipisko metožu sistēmu, ko skolotāji izmanto mācību laikā, kā arī to, kā šī sistēma ietekmē skolēnu mācību darbību un izzinošās aktivitātes raksturu. Kopsummā esmu apmeklējis 183 mācībstundas pie 80 Rīgas skolotājiem, protokolējot gan skolotāju, gan skolēnu darbu.

“X” vidusskolas 10. klasē apmeklēju stundas visu nedēļu, novērojot skolotāju izmantoto paņēmieni kopu. Apmeklējot mācību stundas dažādos mācību priekšmetos – krievu valodas un literatūras, matemātikas, vēstures, ģeogrāfijas, bioloģijas, svešvalodu – konstatēju, ka skolotāji lieto diezgan daudzveidīgas metodes: pārrunas, uzdevumus, demonstrācijas ar tehnisko līdzekļu palīdzību, patstāvīgus darbus. Neraugoties uz mācību satura atšķirīgo raksturu, skolēnu darbība galvenokārt izpaudās kā klausīšanās skolotāja stāstījumā vai klasesbiedra atbildē, tātad nodarbības laikā pārsvarā bija mutiski ilustratīvās mācību metodes. Patstāvīgā darba īpatsvars nepārsniedza 8% nodarbību laika. “Y” un “X” vidusskolā tie bija tikai 7%, “Z” vidusskolā – nedaudz vairāk, proti, 9%. Iegūtie novērojumu dati apstiprina to faktu, ka skolotāji būtībā orientēti uz reproduktīvās darbības organizēšanu. Vienlaikus tika analizēta arī skolēnu mācību izzinošā darbība un tās raksturs skolotāju reproduktīvo mācību metožu izmantošanas gadījumā.

Aplūkosim veiktās analīzes rezultātus Rīgas “Y” vidusskolā. Stundu analīze parādīja: skolēnu mācību izzinošajā darbībā dominēja reproduktīvā metode. 79% stundu, kur notika vielas atprasīšana, gan skolotāja jautājumi, gan skolēnu atbildes bija reproduktīvas, skolēni aptaujas laikā tikai reproducēja agrāk apgūtās zināšanas un iemaņas.



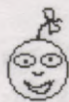
Jekaterina Kuņicka (11. b, 1998.)

Es neesmu spējīga radīt, kad man ir priecīgs garastāvoklis. Tad zūd iedvesma. Tikai lielās pārmaiņas dzīvē dod man grūdienu izteikties dzejā.

Apgūstot jaunu mācību saturu, 71% stundu uzbūve tika reducēta uz iepriekš sagatavoto, būtībā sagremoto, zināšanu pasniegšanu skolēniem. Stundas, kuru laikā notika apgūtās vielas nostiprināšana un pielietošana atbilstoši paraugam, sastādīja 82% no kopīgā nostiprinošo nodarbību skaita.

Novērojot skolēnu darbību, konstatēju, ka skolēniem radoša rakstura mācību iemaņas ir izveidojušās nepietiekami. Izglītības praksē skolēnos galvenokārt veidojas prasmes darboties ierastajā vai tikai nedaudz izmainītajā vidē. Plašās aptaujas rezultātu analīze pierādīja, ka tādi skolēni katrā skolā ir apmēram 80%. Tie ir skolēni, kas darbojas vienīgi atbilstoši apgūtajam paraugam vai arī izvēlas paņēmienu no personīgi zināmā, izmantojot izmēģinājumu un kļūdu metodi. Skolēni, kas ir spējīgi darboties nepazīstamā situācijā, skolās ir 20–25%. Tie ir jaunieši kuri apguvuši tādas iemaņas, kas nodrošina viņiem aktīvu reproducējošo mācību izzinošo darbību. Diemžēl tikai necīgs skolēnu skaits ir apveltīts ar radošo prasmi. Klasē labi ja ir 1–2 tādi skolēni, bet vairumā klašu viņu vispār nav. Reālā aina, kas attēlo reproduktīvo iemaņu un tātad atražojošo izpildītājdarbību pārsvaru skolēnos Latvijas skolu lielākajā daļā, ir parādīta tabulā (sk. tabulu 117. lpp.). Ilustrācijai tika izmantotas Rīgas “X” un “Y” vidusskolas. Sastādot tabulu, tika ņemtas vērā gan skolēnu sekmes, gan novērojumi un sarunas ar skolotājiem un klases audzinātājiem.

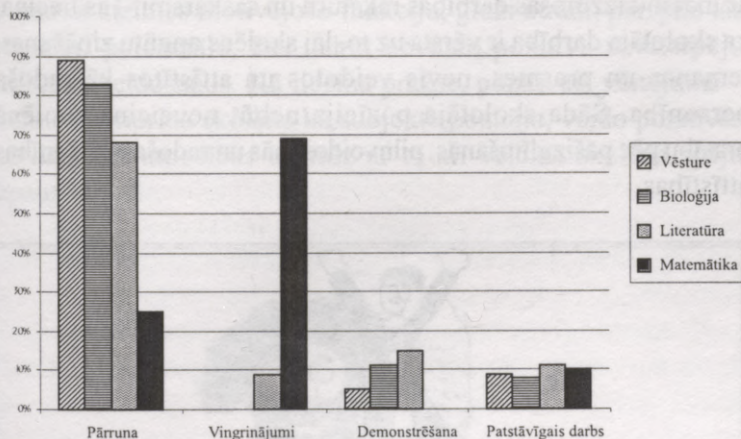
Stundās ir ļoti maz spēļu, saskarsmes, problēmu risinājumu, skolotāji dod priekšroku skolēnu uzvedības reglamentācijai, izmantojot ārējo prasību ievērošanu. Tā rezultātā ir novērojams darbības pašregulācijas trūkums. Regulāciju, kontroli un vērtēšanu veic tikai skolotājs. Pēc manām domām, tas liecina par skolotāja nevērību pret personības attīstības problēmām. Skolotāji nesaista pamatīgu zināšanu apgūšanu ar nepieciešamību



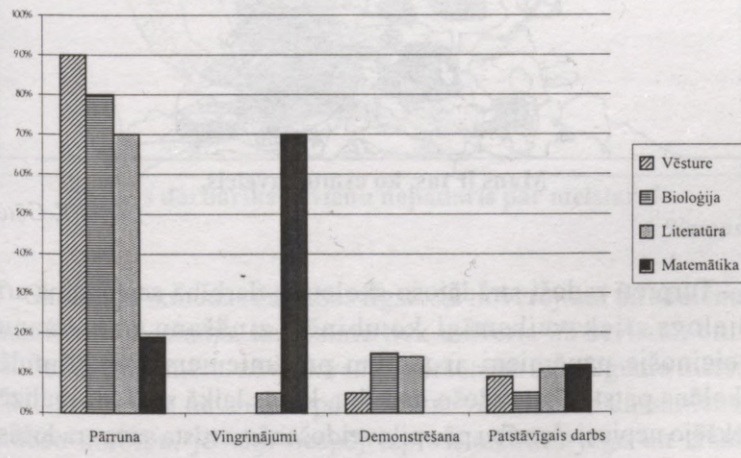
E. Frolovs (11. b, 1998.)

Visā, ko dara cilvēks, jūtama radīšanas klātbūtne,
un to nedrīkst aizmirst.

Rīgas "X" vidusskolas 10. klase



Rīgas "Y" vidusskolas 10. klase



Mācību metožu izmantošana dažādās mācību stundās skolā



D. Ostapčuka (11. b, 1998.)

Ļoti patīkami ir redzēt sava darba augļus, tad rodas sajūta, ka viss tev ir pa spēkam un tu visiem vari palīdzēt.

organizēt radošo mācību izzinošo darbību, saskarsmi ar pilnveidotu motivāciju, neapvieno radošās aktivitātes attīstību ar mācību izzinošās darbības raksturu un saskarsmi. Tas liecina, ka skolotāja darbība ir vērsta uz to, lai skolēns apgūtu zināšanas, iemaņas un prasmes, nevis veidotos un attīstītos kā radoša personība. Šāda skolotāja pozīcija nebūt neveicina skolēnā prasību pēc pašizglītošanās, pilnveidošanās un radošas personības attīstības.



Mans ir tas, ko esmu paveicis.

J.V. Gēte

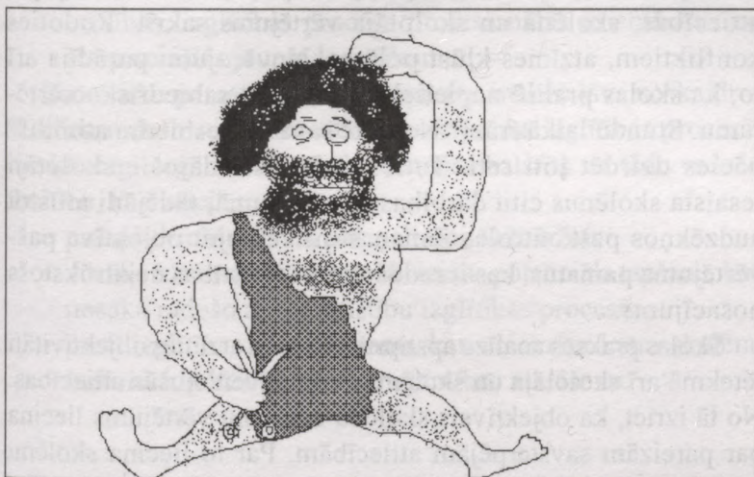
Turpretī radoši strādājošo skolotāju darbībā sastopams arī dialogs, tiek veiksmīgi kombinēti zināšanu uztveršanu veicinošie paņēmieni ar tādiem paņēmieniem, kas stimulē skolēna patstāvīgu radošo darbību, kuras laikā skolēns realizē iekšējo nepieciešamību pēc pilnveidošanās, attīsta savas radošās spējas.



D. Golovinovs (11. b, 1998.)

Mūsu dzīve ir tiekšanās pēc jauna, kas ātri kļūst par vecu un sagādā mums vilšanos.

Izšķiroša nozīme skolēnu radošo spēju attīstībā ir viņu darbības novērtēšanai. Diemžēl skolotāji bieži vien neprot izmantot atzīmes motivējošo funkciju, gluži otrādi, pārspīlē tās negatīvo potenciālu, kas nebūt neveido pozitīvu savstarpējo attiecību veidošanos. Kā liecina prakse, pozitīvais vērtējums – atzīme nostiprina skolēna kā subjekta pozīciju, veido pozitīvas savstarpējās attiecības un līdz ar to arī veicina skolēna spēju izpausmi.



Nekāds darbarīks nevienu nepadarīs par meistaru!

Platons

Skolotāju ikdienas darbības ilgstošie novērojumi un skolēnu anketēšana liecināja, ka atzīme tiek uztverta kā sevis un citu salīdzināšanas mērs, nevis kā savu personīgo sasniegumu mērs. Tāda attieksme neveicina patstāvības veidošanos un skolēnu radošo darbību, jo viņi nespēj izprast atzīmes jēgu un tāpat objektīvi vērtēt sava darba rezultātus. Pētnieki nonākuši pie



Pāvels Kravčenko (11. b, 1998.)

Manā uztverē radīšana ir garīgs process, kas, iespējams, ir katram no Dieva dots.

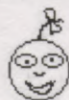
secinājuma, ka skolotāja ielikta atzīme vainagojas ar labvēlīgu audzinošo rezultātu tikai tad, kad skolēns tai iekšēji piekrīt, kas gan ne vienmēr notiek (B. Ananjevs, L. Božovičs u.c.). Mana eksperimenta gaitā ir iegūti šādi skaitļi: skolēniem ar labām sekmēm pašu vērtējums sakrīt ar skolotāja atzīmi 62% gadījumā, bet skolēniem ar vājām sekmēm – tikai 12% gadījumā.

Eksperimentālais darbs apliecināja arī faktu, ka gadījumā, ja starp skolotāju un skolēniem izveidojušās labas savstarpējās attiecības, skolēna un skolotāja vērtējums sakrīt. Rodoties konfliktiem, atzīmes kļūst polāras. Novērojumi parādīja arī to, ka skolas praksē nepietiekoši izmanto sabiedrisko vērtējumu. Stundu laikā frāzi “Novērtē sava klasesbiedra atbildi!” nācies dzirdēt ļoti reti. Toties radoši strādājošie skolotāji iesaista skolēnus citu darbības novērtējumā, tādējādi attīstot audzēkņos paškontroles iemaņas un veidojot objektīva pašvērtējuma pamatus, kas ir radošo spēju attīstības neiztrūkstošs nosacījums.

Skolas prakses analīze apstiprināja to, ka atzīmes objektivitāti ietekmē arī skolotāja un skolēnu starpā izveidojušās attiecības. No tā izriet, ka objektīvais skolēnu zināšanu vērtējums liecina par pareizām savstarpējām attiecībām. Par to liecina skolēnu atbildes uz jautājumu “Vai skolotāji vērtē skolēna darbību objektīvi?” 9.–10. klasēs 12–13% skolēnu atbildēja, ka “neobjektīvi”, “viss ir atkarīgs no skolotāja attieksmes pret skolēnu”.

Analizējot datus, kas tika iegūti diagnosticējošā eksperimenta laikā, tika noskaidrotas šādas pamatpretrunas starp vecāko klašu skolēnu radošo spēju attīstību:

- pretruna starp vecāko klašu skolēna vēlmi pašrealizēties, izcelt un demonstrēt savu individualitāti un starp mācību



Jūlija Kalle (11. b., 1998.)

Ieskatoties radīšanas produktā, tajā var saskatīt paša autora dvēseli.

procesa vienveidību, radošās izvēles un diferenciacijas trūkumu mācību procesa gaitā;

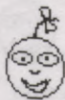
- pretruna starp vecāko klašu skolēna tieksmi pēc pašdarbības un jaunrades un starp nepietiekamo brīvību mācību procesa laikā, uzvedības un darbības reglamentēšanu;
- pretruna starp pašapzināšanās nepieciešamību un starp saskarsmes trūkumu mācību darbībā, kad būtu jāveido savstarpējās izzināšanas pieredze;
- pretruna starp prasību pēc pašidentifikācijas un izvēles brīvības, izglītības procesa profesionālās orientācijas un starp sociālās jaunrades trūkumu.

Teorētisko pamatu un skolas prakses analīze ļāva noskaidrot skolēnu radošo spēju attīstības nosacījumus izglītības procesā: mērķtiecīgi organizēts mācību process balstīts uz tādu radošo darbību, kas veicina

- pašapliecināšanās un pašrealizācijas brīvību;
- vecāko klašu skolēnu radošā izziņas potenciāla tapšanu, kas nosaka radošo spēju attīstību izglītības procesā;
- profilizglītības organizēšanu, kas veicinātu katra skolēna individualitātes un neatkārtojamības atklāšanu.

Vecāko klašu skolēnu radošo spēju attīstības pamattendences.

Agrīnās jaunības perioda iespēju optimāla izmantošana skolēnu radošo spēju attīstības nolūkā ir aktuāls praktisks uzdevums, kura realizācijai ir nepieciešama padziļināta un konkretizēta attiecīgā vecumposma nopietna izpēte.



Jeļena Veršiņina (11. b, 1998.)

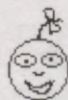
Diemžēl iedvesmu nevar pasūtīt uz noteiktu dienu un stundu, kas mums būtu ērta un izlietojama.

Vidusskolēnu vecumā visā skolēna dzīvesdarbībā norisinās kvalitatīvas izmaiņas. Viņa attīstības situācija mainās kopumā, kļūst par turpmākā dzīves ceļa izvēles situāciju, kad ir nepieciešams patstāvīgi risināt prognostisko uzdevumu – izvēlēties nākamo profesiju un patstāvīgu dzīvesveidu. Par to spilgti liecina vairākās Rīgas skolās veiktā 9.–10. klašu skolēnu anketēšana. Skolēniem bija jāatbild uz anketas “Ar ko tevi saista skola” jautājumiem; anketas mērķis – noskaidrot izglītības motivāciju, proti:

- iespēja realizēties kā personībai;
- perspektīva kļūt par izglītotu cilvēku;
- perspektīva iegūt interesējošo profesiju;
- priekšmetu padziļināta apguve, jaunā izzināšana;
- iespēja kontaktēties ar draugiem;
- skolotāju un skolēnu attiecības;
- iespēja nopelnīt labu atzīmi;
- nekas, vienkārši nevēlos sarežģījumus un nepatīkšanas.

Devīto klašu skolēnu vērtējumā dominēja iespēja kontaktēties ar draugiem (35%), bet 15% apmeklēja skolu, lai izvairītos no nepatīkšanām. Kā redzams, krietnu daļu skolēnu skola ne ar ko nesaista. 18,5% skolēnu vēlas iegūt labas atzīmes, 13% atzīmēja, ka viņiem ir interesanti uzzināt ko jaunu. 9% vēlētos attīstīties kā personības, 9% uzskata, ka mācības izrādīsies noderīgas nākotnes profesijai, 0,5% patīk saskarsme ar skolotājiem.

Desmitajās klasēs aina pilnīgi mainās. Skolēni jau izlēmuši turpināt izglītību vidusskolā, un par dominējošo motīvu kļūst sagatavošanās izvēlētajai nākotnes profesijai. Īpaši spilgti šis motīvs izpaudies skolās ar profilmācību sistēmu. Šeit 80% skolēnu atzīmēja profesionālās pašnoteikšanās motīvu. Vidusskolās, kur nav profilmācības, šādu skolēnu bija tikai



Jurijs Jakovjuks (11. a, 1998.)

Spēlējot paša sacerētās melodijas, es biju laimīgs. Es tās uztveru kā Dievs – citādi, savādāk, un viss likās iespējams.

40%. Izmainās arī skolēnu attieksme pret mācību darbību, tā tiek aplūkota kā mācību profesionālā (visupirms atkal skolās ar profilizglītību), kā sagatavošanas posms patstāvīgai dzīvei. Mainās mācību jēga, mācības tiek uztvertas kā izvēles sagatavošana vēlamajai profesionālajai darbībai. Šādā situācijā pieaug prasība pēc jaunas personības veidojuma. Uz tādiem, runājot tieši par vecāko klašu skolēnu jaunveidojumiem, I. Dubrovina attiecina, pirmkārt, gatavību dzīves, personiskai un profesionālai pašidentifikācijai, kas nosaka radošo spēju attīstību.

L. Božoviča, J. Šumiļins, I. Dubrovina u.c. saista šo pāreju no pusaudža uz agrīnās jaunības periodu ar strauju iekšējās pozīcijas maiņu. Noteicošais ir tiekšanās uz nākotni, kā arī patstāvīgās dzīves darbības veidola izvēle kā dzīves programma. Par to liecina desmitajās klasēs organizētās anketēšanas dati: “Kādi mācību priekšmeti tev patīk un kāpēc?”, “Kādi nepatīk un kāpēc?”

Daudzi atbildēja aptuveni šādi: “Patīk vēsture, jo to pasniedz ārkārtīgi interesants skolotājs, no kura var daudz mācīties, bet tomēr man daudz laika jāveltī matemātikai, jo es gatavojos iestāties Tehniskajā universitātē, tur tā ir nepieciešama.”

Mācību priekšmetu izvēli nosaka izziņas interese, skolotāja personība, profesionālā orientācija. Arī lasāmās literatūras izvēle ir saistīta ar to. Uz anketas jautājumu “Ko Jūs lasāt?” – atbildēja daudzveidīgi. Aptuveni 25% lasot papildliteratūru mācību priekšmetos, ar kuriem tiek saistīta nākotnes profesija, 55% – daiļliteratūru, vispirms “par mīlestību” (meitenes), “vēsturiskos romānus” (zēni); 20% atbildēja, ka neko nelasot, no tiem daži atbildēja, ka “nav laika, nepārtraukti jāmacās”, citi atkal, ka “neesot vēlēšanās, skatāties vidiķus”.

M. Korotkihs (11. b, 1998.)



Mēs neesam atdalāmi no pasaules, bet visgrūtākais ir atrast harmoniju sevī pašā. Cilvēkam jābūt uzticīgam sev.

Spējā uz pašidentifikāciju attiecīgajā vecumā vadošā loma ir pašapziņas attīstībai, proti:

- personiskajai refleksijai kā sevis apzināšanai;
- savas vietas nākotnē prognozēšanai;
- dzīves perspektīvas izveidei, pateicoties savas iekšējās pasaules apzināšanai;

Minētās personisku noslieču īpatnības izpaužas kā tieksme uz pašgremdēšanos, savu iekšējo pārdzīvojumu, dvēseles stāvokļa un rīcības analīzi, pārdomas par savu nākotni. Šīs pašanalīzes izpausmes savukārt ir saistītas ar to pašvērtējumu, kas salīdzinoši ar pusaudzā vecumu izceļas ar lielāku objektivitāti un piezemēšanos, noturību un neatkarību no apkārtējo vērtējuma. Pašvērtējums ir attiecīgā vecuma centrālais jaunveidojums, rada pamatu refleksijas, kritiskas attieksmes pret sevi un citiem attīstībai. Agrīnās jaunības posmā prasība pēc pašidentifikācijas attīstās kā pašpilnveidošanās tieksme. Skolēni cenšas pilnveidot sevi tieši tādās jomās, kur ir jau apliecinājuši savas spējas, kur ir gūts vairāk panākumu. Šī tieksme ir saistīta ar refleksijas attīstību. Skolēniem tika uzdots jautājums: "Kā tu mācies?"

- Labi
- Slikti
- Viduvēji
- Atbilstoši savām iespējām un spējām
- Vai tu varētu mācīties labāk?
- Kas traucē?

98% atbilžu sakrita ar skolotāja vērtējumu par skolēnu sekmēm. Uz jautājumu "Vai tu mācies atbilstoši savām iespējām un spējām?" un uz jautājumu "Vai tu varētu mācīties labāk?" skolēni atbildēja izvēles veidā. Izcēla mācību priekšmetus, kas "atbilst viņu spējām",



J.Meļņika (11. b, 1998.)

Dejojot es atdodu skatītājiem kādu daļiņu savas dvēseles, cenšos dalīties ar viņiem dejas skaistumā. Un visaugstākā balva ir aplausi un uzslava. Tad es jūtos patiesi laimīga!

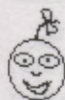


Kaut ko aizliegt nozīmē padarīt to mūsu acīs vilinošu.

M. Montēns

kuros viņi varētu mācīties labāk, un mācību priekšmetus, kuros viņiem neesot dotību un arī nevarot sasniegt labākus rezultātus. Atbildes uz jautājumu “Kas traucē mācīties labāk?” 91% gadījumu sakrita ar skolotāja viedokli. Bez ārējiem, objektīviem iemesliem (“maz laika”, “nodarbojos ar sportu” u.c.) skolēni atzīmēja arī subjektīvos iekšējos iemeslus (sliktu atmiņu, grūtības matemātikas izpratnē, vājas spējas vairākos mācību priekšmetos – visbiežāk tie bija matemātika, ķīmija, svešvalodas).

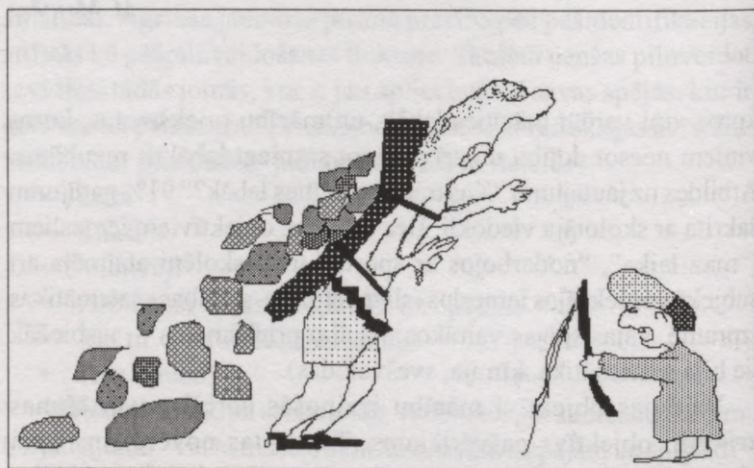
Veidojas objektīvi mācību izzinošās darbības vērtēšanas kritēriji, objektīvs pašvērtējums. Tomēr tas novērojams tikai klasēs, kur tika veikta nepārtraukta un secīga darbība, veidojot skolēnos savu personisko sasniegumu vērtēšanas kritērijus. 9. klasē 8% skolēnu uzrakstīja, ka skolotāji tos vērtē aplami, 10. klasē – tikai 2%, bet 7. klasē – 15%.



Igors Košļevskis (11. b., 1998.)

Iedvesma nerodas pēc kādiem noteiktiem likumiem un var izvēlēties jebkuru, kas ir apveltīts ar fantāziju.

10. klasē pretenziju līmenis stabilizējas. Tas notiek, attīstoties pašcieņai, kas piešķir skolēnam drošības izjūtu, līdzsvarotāku iekšējo psiholoģisko stāvokli un pašizjūtu. Pašcieņa rada apmierinājumu ar sevi, sevis pieņemšanu tādu, kāds esi (“neesmu sliktāks par citiem”, “mācos savu iespēju robežās”). Pašcieņa ir raksturīga tiem skolēniem, kas sevi vērtē objektīvi, tic sev, savām spējām, kuriem ir zināms priekšstats par savu nākotni. Piedāvātajā domrakstā par tēmu “Es pats pēc 10 gadiem” skolēni aprakstīja interesantas savas profesionālās darbības perspektīvas, savas dzīves: “iedomājos sevi kā menedžeri”, “redzu sevi kā psihologu”, “es jau esmu sākumskolas skolotāja”. Vecāko klašu skolēni ar pietiekoši attīstītu pašcieņu tic sev un tam, ka mācēs realizēt savas spējas, savu izvēli.



Necienīgi ir uzkraut sev uz galvas lielāku smagumu, nekā spējam nest, lai tūdaļ pat sāktu streipuļot un atteiktos no nastas.

Propercijs



Sergejs Orlovskis (11. d, 1998.)

Pat vienkāršs strādnieks labāk iedzen naglas, ja dara to “ar dvēseli”.

“Esmu pārliecināta par savām spējām, bet netaisos nevienam iestāstīt, ka esmu neatzītais ģēnijs,” raksta skolniece Marina. Ir redzams, ka Marina mierīgi ironizē pati par sevi, viņa plāno kļūt par pedagogu, uzskatot savas zīmēšanas dotības kā “dvēseles daļu”, iespēju interesanti kontaktēties ar draugiem, kuri “visi ir ļoti talantīgi un es vienkārši cenšos būt līmenī ar viņiem savu iespēju robežās”.

Vāji izteikta pašcieņa saistīta ar nedrošības izjūtu, rodas aizvainotības izjūta, emocionālā diskomforta ass pārdzīvojums. Tādam skolēnam ir raksturīga pašvērtējumu nestabilitāte, nedrošība plānos, pazemināts pašvērtējums, tieksme pēc maskēšanās, divkosība. Viņi ir īpaši ievainojami un jutīgi, sevišķi jautājumos, kas skar viņu patmīlību. Sāpīgi reaģē uz kritiku un aizrādījumiem. Bieži vien šie pārdzīvojumi neatbilst vecāko klašu skolēna patiesajam un ārējam stāvoklim, viņa dotumiem. Jo zemāks ir pašvērtējuma līmenis, jo lielāka ir tādu skolēnu attālināšanās no realitātes, jo izteiktāka ir tieksme pēc vientulības un sociālās aktivitātes pazemināšanās. Kā atzīmē I.Kons, vecāko klašu skolēni ar izteiktu augstu pašvērtējumu un attīstītu pašcieņu dzīvē un darbībā ir daudz patstāvīgāki, apveltīti ar iniciatīvu. Vecāko klašu skolēnu attīstības situācija kā nākotnes programmas izvēles situācija, kas nodrošina to atbilstību turpmākajai profesijai, sagatavo tos pirmsnojautošai pašidentifikācijai, veido prasību pēc mērķtiecīgas pilnveidošanās atbilstoši savām spējām un nākotnes vajadzībām. Interesanti atzīmēt, ka vecāko klašu skolēni domrakstā “Mans radošais es” aplūkoja savas radošās spējas gan kā “pašizteiksmes veidu”, “personības attīstību”, gan kā “cilvēka atšķirīgās īpašības, kuras piešķir tam savdabīgumu un neatkārtojamību”.

M. Hasina (11. c., 1998.)



Radīšanas brīdī cilvēks izjūt īpašu atmiņu un emociju pieplūdumu.

Vecāko klašu skolēni izvēlas kaut ko noteiktu paši, ņemot vērā savas īpatnības un spējas. Tādēļ īpaši svarīgi, lai jau skolas gados tiktu aktualizētas skolēna iespējas un spējas, lai viņš iegūtu ticību sev un savām spējām. Šajā sakarībā ir jāievēro laika faktora nozīme skolēna personības attīstībā. Tādēļ, izdalot spēju vecuma priekšnoteikumus, iedomāsimies tieši šīs paaugstinātās iespējas attīstīt radošās spējas.

Laika perspektīvas izmaiņas ir cieši saistītas ar notiekošo jaunības apziņas pašvērtējuma pārorientēšanos – no vienkāršā pašvērtējuma, paškontroles, attiecībām ar apkārtējiem cilvēkiem uz savas dzīves mērķim tuvināšanās pakāpes paškontroli un pašvērtējumu. Tas ir saistīts ar pašapziņas integratīvo mehānismu attīstību, kā arī ar pašregulējošās spējas vadošo vēlmi “izmēģināt”, “izspēlēt” nojausmās un vēlamās turpmākās dzīves situācijas, tās variantus. Aptaujas rezultāti liecina, ka, izvēloties sev noteiktu dzīves ceļu, skolēns uzskicē programmu mērķa sasniegšanai: mācās valodu, papildus skolas nodarbībām patstāvīgi apgūst dažus noteiktus mācību priekšmetus, apmeklē seminārus, analizē savus sasniegumus.

Iepriekšējā vecumposma jaunveidojums – tieksme pēc patstāvības, personiskās pozīcijas, pēc līdzvērtīgām attiecībām ar skolotājiem un pieaugušajiem – nostiprinās, kļūst stabils. Subjekta pozīcija izglītības procesa gaitā ir apzināta, kļūst par nepieciešamību. Refleksija nostiprinās, veidojas par personības īpašību, kas ļauj apzināties savas spējas, savu vienreizību un kļūst par radošo spēju attīstības pamatu. Refleksijas attīstībai ir nepieciešama pašrealizācijas, pašregulācijas un pašidentifikācijas procesu apzināšanās. Psihologi nonākuši pie secinājuma, ka jauniešu vecums ir personības refleksijas, savu



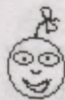
J.Mihailovska (11. d, 1998.)

Esmu pārlicināta, ka radošā pieceja pret visu ir jāsāk attīstīt bērnos pēc iespējas ātrāk, tad viņi arī ārpusauli uztvers caur “magisko kristālu”.

plānu un savas nākotnes refleksijas attīstības sensitīvais posms. Tomēr šī tendence tiek novērota tikai gadījumā, ja izglītības audzinošais process skolā tiek virzīts mērķtiecīgi. Pretējā gadījumā tiek novērots skolēnu infantilisms, vienaldzīga attieksme pret savu nākotni. Uz anketas jautājumu “Kā Jūs iedomājaties savu nākotni?” daudzi “Y” un “X” vidusskolas skolēni atbildēja: “Nezinu”, “pagaidām neesmu izlēmis, ko darīšu turpmāk”, “neesmu pārliecināts, ka kaut kur iestāšos”, “iešu uz turieni, kur mazāks konkurss”, “strādāšu kopā ar vecākiem, viņi to vēlas”, “iestāšos kaut kur kopā ar draudzeni” utt.

Līdzīgu ainu varēja novērot arī klasēs, kur bija autoritārs klases audzinātājs. Šiem skolēniem bija raksturīgs patstāvības un radošās attieksmes pret savu nākotni trūkums. Tur uz jautājumu “Ko jūs vēlētos izmainīt skolas dzīvē?” skolēni parasti atbildēja, ka vēlētos mazāk stundu, vairāk diskotēku, pārgājienu, ekskursiju. Rezultātā – vāja savu spēju un iespēju apzināšanās. Vecāko klašu skolēna pašapzināšanās attīstības pamatā ir spēja iegremdēties sevī, uz laiku it kā “attālinoties” no reālās pasaules. Šādi kļūst iespējams apzināties sevi, veidojot savu iekšējo pasauli un vienlaikus pārvaldot to.

Skolā esmu novērojis skolēnu personiskajās pašidentifikācijās divas galējības. Daudzveidīgā testēšana parādīja, ka pirmās galējības gadījumā vecākās klases skolēna personība un loma ir nenoteikta citu starpā, viņai trūkst vērtības citu acīs, viņus “neizvēlas” neviens no tiem, ko viņi “izvēlas” paši. Tas noved pie skolēna izolācijas, izmisuma, vilšanās gan sevī, gan dzīvē kopumā. Otrai galējībai raksturīga izklaidība, draugu un aizraušanos nepārtraukta maiņa, kas, pārnesta no pusaudža vecuma nākotnē, var iesakņoties un nostiprināties arī jaunajos apstākļos.



Anna Ševčenko (11. c, 1998.)

Ja autors nav mīlējis cilvēkus, jums viņa darbi nepatiks.

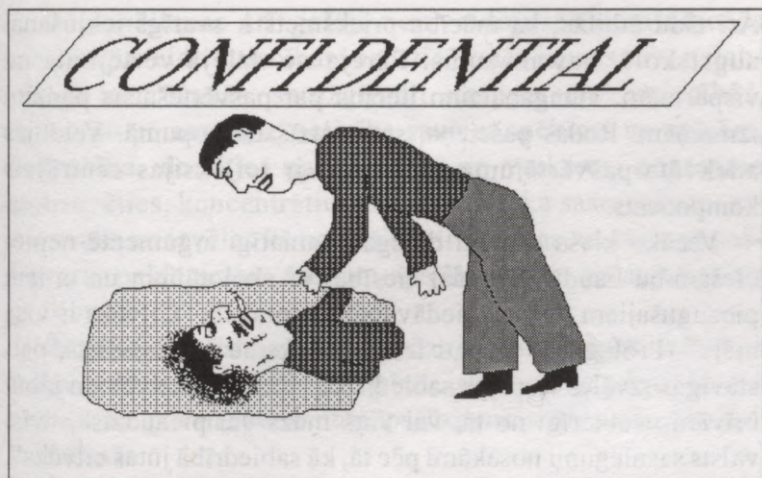
Jaunībā notiek personības vispārināto un abstrakto vērtējumu un kritēriju nostiprināšanās. Vērtējot savu vienaudzi domrakstā “Tava drauga portrets”, jaunieši aplūkoja personības vairākus aspektus, sniedzami viengabalainu cilvēka raksturojumu. Izcēla drauga spējas, intereses, sliekmes, morālās īpašības u.c. Vērtēšanas kritēriji visumā sakrita ar sabiedrības izstrādātajiem kritērijiem, vienīgais dažreiz pievīla dzīves pieredzes trūkums. Domrakstā “Par ko tu cieni draugu?” skolēni atzīmēja ne vien interešu kopību kā draudzības pamatu, bet visupirms uzskatu un pārliecības kopīgumu.

Tas bija svarīgi arī attieksmes maiņā pret skolotāju. Jauniešu vecumā vērojama kritiska un vērtējoša attieksme. Kā pamatoti atzīmējis A. Bodaļevs, uzticēšanās priekšnosacījums ir patstāvīga veidošanās, savu īpatnību “ieguldījums” otrā cilvēkā it kā “caur sevi” [36]. Tas veicina tikumiskās pašregulācijas attīstību. Skolotājā sāk aizvien vairāk cienīt personiskās īpašības – noteikti saistībā ar viņa profesionālo meistarību, plašu erudīciju. Skolēni tiecas pēc personīgā kontakta ar skolotāju, kurā saskata personību. Dažreiz viņu pieķeršanās ir spilgta un izteikta. Skolotājs kļūst par atdarināšanas cienīgu paraugu, ideālu. “Gribu iemācīties izturēties pret cilvēkiem tā kā Ņina Iljiņična”, “Gribu kļūt par matemātikas skolotāju kā Jurijs Petrovičs”. Tā kā skolēni apguvuši spējas vērtēt gan sevi, gan citus pēc savstarpēji vērtējamiem kritērijiem, rēķinoties ar uzvedības motivāciju (L. Božovičs), skolotāja personīgo īpašību vērtējums ir pavisam objektīvs: “Pārāk stingra, bez iemesla pieiet un aprunāties nav iespējams”; “augstprātīga, skaidri redzams, ka mūs visus nicina”; “vājš raksturs, žēl, stundu laikā visi uz galvas kāpj” u.c.



Ilja Kiseļevs (12. b, 1998.)

Pēc manām domām, talants līdzinās sveces ēnai uz sienas – tāpat tas ir dievišķās gaismas atspulgs cilvēkā.

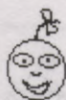


Katrā cilvēkā mīt iekšējais cenzors.

Z. Freids

Vecāko klašu skolēnu konfidenciālo attiecību ar pieaugušajiem (skolotājiem, vecākiem u.c.) pamatmērķis ir uzzināt viņu viedokli, paša dzīves, mācību profesionālā mērķa vērtējumu, noskaidrot savas iekšējās pasaules pretrunu iemeslus. Veidojot konfidenciālas attiecības ar vienaudžiem, par mērķi izvirzās savas iekšējās pasaules, sava slepenākā atklāšana.

Vēl lielākā mērā attiecības ar skolotāju ietekmē attieksmi pret mācību priekšmetu. Interesanta ir desmitās klases skolnieka doma (klasiskā ģimnāzija): "Šie priekšmeti man patīk skolotāja dēļ. Priekšmets taču parasts, priekšmets kā priekšmets, stunda kā stunda. Bet patīkšana atkarīga no skolotāja, kā viņš vada stundu."



Igors Jeļisejenko (12. c, 1998.)

Iespējams, atšķirīgais vienas ainavas attēls izskaidrojams ar dažādu uztveres elementu sadalījumu mākslinieka zemapziņā.

Arī tādu atbilžu, ka mācību priekšmets ir svarīgs iekļūšanai augstskolā, nav mazums. Pāreja no daļējā vērtējuma uz vispārīnāto, viengabalaino liecina par pašvērtēšanas pamatu izmaiņām. Rodas pašcieņa, sevis atzīšana kopumā. Veidojas adekvāta pašvērtējuma spēja, kas ir refleksijas centrālais komponents.

Vecāko klašu skolēni diezgan pamatīgi argumentē nepieciešamību baudīt vienādas tiesības ar skolotājiem un citiem pieaugušajiem viņiem piedāvātajā domrakstā "Cilvēks ir visa mērs" (Protagors). Spilgti izteikta tieksme pēc brīvības, patstāvīgas izvēles iespējas sabiedrībā. "Pirmkārt cilvēkam jābūt brīvam neatkarīgi no tā, vai viņš mazs vai pieaudzis", "visi valsts sasniegumi nosakāmi pēc tā, kā sabiedrībā jūtas cilvēks". Brīvi pauda savas domas arī ticīgie skolēni. "Eksistē Radītājs, tādējādi cilvēks nevar būt visa mērs," tāda bija viņu tipiska atbilde.

Tā tad novērojumi, daudzveidīga testēšana, anketēšana, aptauja, vecāko klašu skolēnu garadarbības rezultāti ļāva secināt: agrīnās jaunības periodā izmainās mācību izzinošās darbības nozīme. Tā iegūst mācību profesionālu nokrāsu, kļūst nozīmīga, gatavojoties nākamajai profesionālajai darbībai, kas arī nosaka personības orientāciju un top par savu iespēju un spēju apzināšanās labvēlīgu nosacījumu, kā arī palīdz attīstīt radošās spējas un paust tās.

Vecāko klašu skolēnu attīstības sociālo situāciju veido profilizglītība, specializācijas izvēles brīvība mācību priekšmetos, programmas, kas nodrošina sagatavošanos nākamajai profesionālajai darbībai un patstāvīgai dzīvei, brīva izvēle.

Agrīnās jaunības vecums ir sensitīvs periods, kura laikā veidojas personības attieksme pret nākotni, savām spējām un iespējām.



A.Mihejenkova (12. a, 1998.)

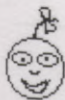
Kopš bērnības cilvēks cenšas kļūt par vienīgo un neatkārtojamo.

Ir iespējamas arī galēji neizveidojušās dominējošās vairāku paveidu attiecības: neuzticēšanās izpausmes, nelabvēlīga izturēšanās, sarežģījumi starppersonu attiecībās, bailes no pārmaiņām, neticība saviem spēkiem un spējām, nedrošība, domājot par nākotni un veiksmi; neprasme mobilizēties, koncentrēties uz pamatmērķa sasniegšanu; atteikšanās no izvēles kā no pašidentifikācijas, atstājot to pašplūsmā, pakļaujoties ārējiem apstākļiem un ļaujoties uz gadījumu.

Refleksijas attīstība, kas izpaužas kā radošo spēju attīstības mehānisms, arī ir raksturīga agrīnās jaunības periodam. Uz tās pamata, kā galvenā personības īpašība, norisinās pašregulācijas veidošanās.

Šis process ir pretrunīgs un saistīts ar personības jaunveidojumu izveidošanās pakāpi, kas nodrošina personības spēju attīstības procesa paātrināšanos vai palēnināšanos, kā arī tās iespēju un radošo potenciālu aktualizāciju.

Tomēr pastāv ne vien vecuma, bet arī individuālie radošo spēju attīstības priekšnoteikumi. Skolēna spēju īpatnībām ir gan vecumam raksturīgais, gan individuālais to vienībā un savstarpējā ietekmē. Konkrēti skolēna prāta potenciālā jāizšķir tādas īpatnības, kuras var tikt relatīvi ātri un viegli izmainītas, piemēram, tās, kuras var noreducēt uz zināšanām un prasmēm, kuras "atkarībā no tā, kā šīs zināšanas tiek apgūtas, t.i., pārvērstas par personīgo īpašumu, pārstāj būt tikai prasmes un zināšanas, kas iegūtas no ārpuses, bet sāk pašas veicināt spēju attīstību". Beidzot tādas īpatnības, kuras jau liecina par attīstītu individualitāti un saglabājas turpmāk. B. Anaņjevs uzsvēris: "Neapšaubāmi, ka viens no cilvēka individuālās attīstības teorijas pamatjautājumiem ir tieši jautājums par cilvēka vecuma tipoloģisko un individuālo īpatnību



M.Hasina (11. c, 1998.)

Tikai mīlestība dod iespēju pieskarties dzīves noslēpumam.

savstarpējām attiecībām, par mainīgajām un pretrunīgajām saiknēm starp tām.” [26]. Šie apgalvojumi pilnā mērā attiecināmi uz radošo spēju attīstību.

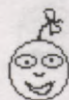
Attīstības gaitā skolēnu individuālajām atšķirībām tomēr saskatāmas kopīgas iezīmes: vispārīgumu noteiktais līmenis, abstraktās un konkrētās domāšanas īpatnējais samērs, garīgā darba temps un ritms utt.

Uz šāda fona tiek novērota prevalējošā konkrēto garīgo spēju un selektīvo noslieču izpausme. Bieži sastopami skolēni, kuriem ir nosliece uz matemātiku, valodām, izgudrošanu, bioloģiju, kā arī organizētāji pēc aicinājuma utt. Gadās, ka skolēna interese par kādu mācību priekšmetu vēlāk tiek izplatīta uz visu garīgo sfēru.

Augsts visu bērnu vispārīgais attīstības līmenis ir radošo iespēju noskaidrošanas obligāts noteikums. Modernai skolai ir it kā divpusējs uzdevums: sniegt vispārējo izglītību, nodrošināt vispārējo spēju attīstību un vienlaikus visādi atbalstīt speciālo spēju iedīglus, gatavību profesijas izvēlei.

Skolēnu spēju attīstības problēmas svarīgs aspekts ir to saikne ar personības citām šķautnēm. Psihologi pirmkārt izdala personisko orientāciju, kas nosaka spēju aktualizāciju. Personiskajai orientācijai piemīt sava specifika katrā vecumposmā. Tā agrīnās jaunības raksturīga īpatnība ir tiekšanās uz nākotni, dzīves plānu kalšana. Šo īpatnību izdosies veiksmīgi realizēt gadījumā, ja skolēni apzināsies savas spējas un būs pārliecināti, par tām.

Balstoties uz to, tika izteikts pieņēmums, ka visefektīvākā ir nevis tiešā iedarbība uz bērna spējām, bet spēju audzināšana mērķtiecīgā noteiktās personības struktūras veidošanās procesā.



Jānis Krogzemis (12. c, 1998.)

Ja mēs visi būtu vienādi, nebūtu interesanti dzīvot.

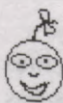


Bez akluma ņemt, bez rūgtuma dot!

M. Aurēlijs

Pedagoģijā ir aktuāls šāda jautājuma risinājums: kādi ir psiholoģiski pedagoģiskie personības līmeņa veidošanas nosacījumi, lai cilvēks spētu mērķtiecīgi un efektīgi attīstīt savas spējas. Jautājuma risināšanai ir pamatīgi jāaplūko sakarības starp spējām un personības individuālajiem pamatparametriem, pirmkārt, orientāciju, jānoskaidro, kā izpaužas dažādās personības struktūrās iekļautās spējas, un otrādi – kā spēju attīstība ietekmē izveidojušās personības struktūras izmaiņas un pilnveidošanos.

Vecāko klašu skolēna personības attīstības vadošo tendenču aplūkošana mācību gaitā atļāva noskaidrot eksperimentālās klases skolēnu radošo spēju attīstības īpatnības.



J.Boičenko (12. c.,1998.)

Radošā domāšana, tāpat kā talants, ir neprognozējama un neparasta.

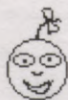
Eksperimentālās klases skolēnu radošo spēju attīstības īpatnības.

Eksperiments notika Puškina liceja Psiholoģijas un pedagogijas nodaļas 9.–11. klasēs (pētnieks tur ir strādājis 10 gadus).

Tika izmantotas dažādas pētījuma metodes: skolēnu un skolotāju darbības novērošana mācībstundās un nodarbībās klubā ārpus mācību laika; tika analizētas atbildes uz speciāli sagatavotajiem jautājumiem; anketēšana; daudzveidīga testēšana (pēc G. Aizenka, Vallaha, Holanda un citiem); intervēšana; darba burtnīcu un kontroldarbu ar speciāli piemeklētiem radošo darbu variantiem, kā arī novērošanas dienasgrāmatu analizēšana; izmēģinājuma stundu un licejistu darba sākumskolas skolotāju lomā analīze. Notika arī individuālas pārrunas un pārrunas grupās ar audzēkņiem, izmantota kompetento tiesnešu, kuru lomās uzstājās skolotāji, kā arī biogrāfiskā metode.

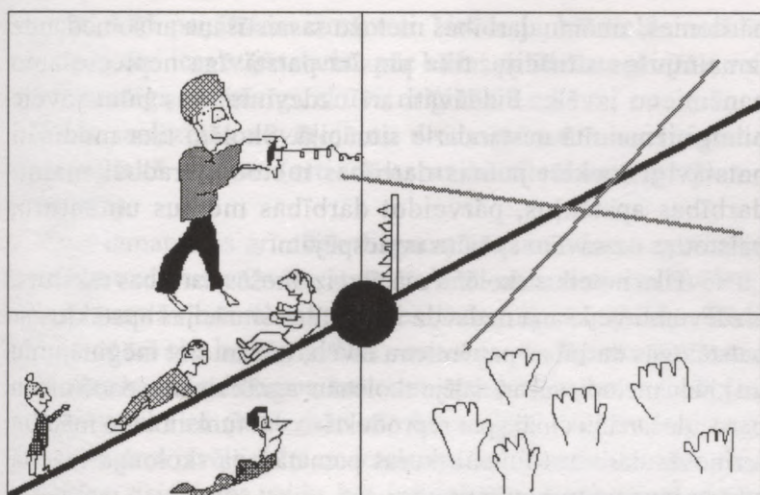
Pētnieks pats strādāja par filozofijas skolotāju eksperimentālajā klasē, kas nodrošināja diagnostikas augstāku precizitāti.

Pētījuma gaitā tika noskaidrots licejistu izveidojušos radošo spēju komponentu līmenis, vispirms personības orientācija, motivācijas raksturs, kam licejisti profesionāli un ētiski dod priekšroku, to pašregulācijas raksturs un līmenis (paškontrolle, pašvērtējums, pašorganizācija, pašidentifikācija), spējas sadarboties, prasme lietot zinātniskās izziņas metodi, licejistu patstāvīgums un aktivitāte.



Igors Jeļisejenko (12. c, 1998.)

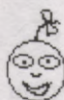
Dažreiz ar nelielu impulsu pietiek, lai apziņas mijkrēsļī pēkšņi uzliesmotu apskaidrības liesma, kas saraustītos fragmentus saliek vienotā attēlā.



**Kur ir tas punkts,
par kuru kāds varētu pateikt – “Līdz šai vietai, ne tālāk”?**

A. Bēbels

Stundu laikā tika izmantotas dažādas mācību metodes, lai novērojumi būtu efektīvāki. Frontālā aptauja deva iespēju novērtēt skolēnu aktivitāti, līdzdalības pakāpi izziņas uzdevumu risināšanā; radās iespēja spriest par zināšanu operativitāti un prevalējošiem prasmju līmeņiem. Iegūtie dati tika precizēti ar citu metožu palīdzību. Tika piemeklēti jautājumi, uzdevumi, vingrinājumi, patstāvīgie darbi, kuru izpildei bija nepieciešamas izziņas aktivitātes noteiktā līmeņa zināšanas un prasmes, kā arī uzdevumi, kuru izpildei pietika ar prasmi lietot esošās zināšanas pazīstamā standartsituācijā. Tika izstrādāti sarežģītāki uzdevumi, kuros tikai nedaudz izmainīta mācību situācija. Tādu uzdevumu risināšanai bija nepieciešama radoša darbība,



A. Mihejenkova (12. a, 1998.)

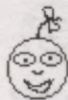
Cilvēks ir milzīga noslēpumu un mīklu, kas raksturīga tikai viņam pašam, krātuve.

pārdomas, zināmu darbības metožu sasaistīšana ar šo nedaudz izmainījušos situāciju, tika prasīta patstāvīga nepieciešamo paņēmieni izvēle. Piedāvāti arī uzdevumi, kas būtu jāveic pilnīgi izmainītā nestandarta situācijā. Skolēni tika mudināti patstāvīgi meklēt jaunas darbības metodes, radoši mainīt darbības apstākļus, pārveidot darbības mērķus un saturu, balstoties uz savām spējām un iespējām.

Tika noteikts skolēnu mācību izziņošās darbības raksturs. Uzdevumu veikšana nedaudz izmainītas situācijas apstākļos ar patstāvīgās darbības paņēmieni izvēli, izmantojot mēģinājumu un kļūdu metodi, vai arī daļēja skolēnam agrāk zināmo paņēmieni pārveidošana liecināja par reproduktīvo vai funkcionālo mācību izziņošās darbības līmeni, kuras pamatā bija skolotāja mācītā atkārtošana un turpināšana.

Ja skolēns pildīja uzdevumu, kas prasīja dziļu mācību satura analīzi, mērķu un satura izmaiņas, izmantoja oriģinālas metodes, varēja runāt par radošu mācību izziņošo darbību, tātad skolēna radošo spēju izpausmi. Kā iepriekš minēts, darbība tiek uzskatīta par brīvu un radošu gadījumā, ja tās gaitā notiek skolēna personības attīstība. Tomēr būtu jāievēro skolēnu radošās darbības rakstura un līmeņa īpatnības, kuras ir atkarīgas no to individuālajām īpašībām. Jaunrade jebkuros līmeņos aplūkota kā mācību izziņošās darbības un skolēna personības attīstības mehānisms.

Lai novērtētu skolēnu attieksmi pret mācību izziņošo darbību, tika radītas tādas pedagoģiskās situācijas, kas ļāva novērot skolēna piedalīšanās pakāpi mācību darbībā (vai uzdod jautājumus, kādus un cik bieži; vai izrāda tieksmi papildināt klasesbiedru atbildes; cik aktīvi iekļaujas patstāvīgajā risinājuma meklēšanas procesā; vai izrāda vēlēšanos saņemt papildu mācību uzdevumus). Tādā pašā nolūkā tika analizēti mājas darbi – kā



Deniss Lošanovs (12. a, 1998.)

Katrs no mums ir Radītājs, Tomēr viens par tādu nemaz nevēlas būt, bet cits atkal vēlētos, bet nespēj.

izpildīti, kādi paņēmieni izmantoti. Novēroja, kā skolēni strādā klasē (cik ātri iesaistījās darbā, pēc kādas palīdzības griezās, vai bija uzmanīgi, patstāvīgi, aktīvi, oriģināli u.c.).

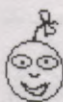
Tika analizētas novērojumu dienasgrāmatas un licejistu pedagoģiskā prakse (attiecības ar bērniem, skolotājiem, vecākiem).

Tika izmantotas arī citas diagnostikas metodes: organizēta patvaļīga uzdevumu izvēle, atzīmēts, kādi uzdevumi tika izvēlēti, kādam patstāvības un aktivitātes līmenim tie atbilda. Tika izmantots arī cits brīvās izvēles variants – skolēniem piedāvāts izvēlēties kādu uzdevumu, kas tiem visvairāk iepaticies, no jau atrisināto skaita (matemātikā, filozofijā). Skolēniem bija jāpamato sava izvēle. Viņiem ieteica parādīt šāda uzdevuma citu iespējamo risinājuma veidu, bet, ja tas nebija iespējams, pamatot esošo risinājumu. Literatūras nodarbībās piedāvāts izstrādāt iespējamās domraksta tēmas u.c. Uzdevumu motivācija tika saistīta ar gatavošanos patstāvīgajam darbam, domrakstam un citiem darbiem.

Diagnostikas darbā īpaša uzmanība tika veltīta licejistu motivācijas izpētei. Tika izmantotas daudzveidīgas metodes, tai skaitā īpaši plaši anketēšana, piemēram, anketa “Kas tevi saista licejā?”. Tika piedāvāts motīvu uzskaitījums, no kura licejisti arī izvēlējās atbildi.

Devītajā klasē vadošais motīvs bija saskarsme ar draugiem (48%). Tomēr pietiekoši daudzi (28%) apmeklēja skolu ar nolūku attīstīt sevi kā personību (28%) un sagatavoties nākotnes profesijai (24%).

10.–11. klasēs atbilžu biežuma ziņā pirmajā vietā bija “perspektīva kļūt par izglītotu cilvēku” (26%), otrajā – “iespēja sagatavoties mācībām augstskolā”, kas liecina par licejistu



V. Gžibovskis (12. a, 1998.)

Mans pirmais radošais darbs bija vēstule vecākiem no laukiem, kad es tikko biju apguvis burtus. Kādu prieku es izjūtu, saņemot atbildi...

vairākuma vēlmi iegūt augstāko izglītību (24%), trešajā – “iespēja apgūt mani interesējošo profesiju” (20%), ceturtajā – “priekšmetu padziļināta apgūšana” (12%). Sarindotas pēc ranga, atbildes praktiski liecina par skolēnu vairākuma nopietniem nolūkiem apgūt dziļas zināšanas vairumā mācību priekšmetu, kuras tādā vai citādā veidā ir saistītas ar viņu nākamo specialitāti un nepieciešamajām prasmēm un iemaņām.

“Saskarsme ar draugiem”, kas ierindojusies piektajā vietā (8%), liecina gan par vecumam raksturīgo aktīvo komunikabilitāti, gan par licejistu draudzības pašvērtīgumu un biedriskuma jūtām. Daudziem tas kļūst par vienu no noteicošajiem faktoriem, mācoties licejā, kaut arī gala perspektīvā tas nenosaka visu cerību un orientāciju spektru. Tālāk atbildes sarindojušās šādi (dilstošā secībā):

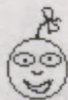
- “iespēja pilnveidoties kā personībai” (4%);
- “skolotāju attieksme pret skolēniem” (4%);
- “tuvošanās zinātnei” (2%).

No pašu skolēnu ieviestajiem papildinājumiem ir zīmīgas šādas atbildes:

- “iespēja mācīties svešvalodas” (30%);
- “vispusīga izglītība” (34%);
- “saskarsme ar gudriem, izglītotiem cilvēkiem” (25%);
- “prestīžas mācību iestādes apmeklēšana” (15%);
- “pēc zināšanu līmeņa patiesi vāju skolēnu trūkums” (6%).

Atšķirībā no kontroles klasēm “X”, “Y”, un “Z” vidusskolā licejā nav bijis neviena skolēna, kas būtu apmeklējis skolu tikai ar nolūku izvairīties no sarežģījumiem un nepatīkšanām. Jāatzīmē, ka, iestājoties licejā, jāiztur konkurss.

Nākamais jautājums bija saistīts ar pirmo: “Ar ko jūs saista liceja skolotāji?” (uzrādot personīgās īpašības, kas šķiet sevišķi



R. Makarovs (12. a, 1998.)

Man šķiet, ka radīšana ir tas, ko veicot cilvēks izjūt prieku un gandarījumu.

saistošas). Atbilžu analīze parādīja, ka licejisti skolotājā atzinīgi vērtē:

- mācībvielas pārzināšanu, zinātniskumu (32%);
- profesionālās meistarības līmeni (24%);
- prasmi uzturēt kontaktus ar skolēniem (20%);
- spilgtus piemērus mācību satura izklāsta laikā (8%);
- prasmi organizēt individuālo darbu un darbu grupās (4%).

Tāpat licejistu acīs autoritāti bauda zinošs pasniedzējs, profesionālis, zinātnes pārstāvis. Skolēniem ir augstas prasības pret mācību vielas saturīgumu, dziļumu, skolotāja prasmi saprotami un spilgti to pasniegt, kā arī pret saskarsmes skolotājs – skolēni kvalitāti, orientāciju uz līdzcilvēkiem attiecībām un sadarbību.

Šeit ir zīmīgi, tieši kādas skolotāja personības un rakstura īpašības skolēni izceļ – tās, kas spilgti raksturo skolotāja humāno, demokrātisko un humanitāro personības orientāciju. Tās ir vispirms “prāts” (33%), “sabiedriskums” (17%), “korektums” (20%), “objektivitāte” (30%). Ne tik “akadēmiskām” personības īpašībām licejistu vērtējumā ir nedaudz zemāks reitings: “emocionalitāte” (10%), “liberālisms” (10%), “prasīgums” (15%), “humora izjūta” (25%), “prasme nākt talkā, saprast” (30%), “spilgti izteikta individualitāte” (10%). Jāatzīmē, ka skolēni drīkstēja izvēlēties divas īpašības.

Mani īpaši ieinteresēja skolēnu izzinotās intereses orientācija. Tāpēc anketēšana tika dažādota un jautājumi bija šādi: “Kādi mācību priekšmeti patīk un kāpēc?”, “Kādi nepatīk un kāpēc?”.

Anketu atbilžu analīze parādīja, ka skolēni aizrautīgi mācās speciālos priekšmetus – psiholoģiju un filozofiju, svešvalodas un latviešu valodu (60%). Pārējie 40% atbildēja, ka viņiem patīk daudzi mācību priekšmeti, atzīmēja literatūru, vēsturi, bioloģiju. Te ir saskatāma tendence iegūt profesiju.



Jeļena Paškova (12. c, 1998.)

Cik žēl, ka to, kas vēlas upurēt sevi citu labā, cilvēce bieži izsmej un vajā.

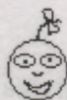
Anketēšanā noskaidrojās licejistu interešu plašais spektrs. Intereses neaprobežojās ar to, ko pieņemts saukt par “hobiju” vai brīvā laika kavēkli. Galvenokārt tā bija mērķtiecīga komunikatīva rakstura darbība, kas veidoja indivīda personiski profesionālās īpašības.

Priekšroka tika dota literāro darbu lasīšanai, krievu, latviešu un aizrobežu klasikai, grāmatām psiholoģijā un pedagoģijā. Daudzi patstāvīgi paplašināja savu redzesloku, regulāri apmeklējot teātrus, koncertzāles, muzejus, filharmoniju. Liela daļa licejistu saskata nepieciešamību pilnveidoties garīgi un tikumiski, ne vien izmantojot “laicīgo” laika kavēšanu, bet arī caur reliģiju, baznīcu, ticību augstākajiem ideāliem.

Nedrīkst neievērot arī attiecīgā vecuma jauniešu tieksmi pēc izklaidēšanās, tādēļ atbilde “apmeklēju diskotēku” ieņēma godpilno ceturto vietu.

Saskarsmes faktors joprojām ir ļoti svarīgs (“kontaktējos ar draugiem”), kā arī skolēnu interešu daudzveidība; fiziskā kultūra un sports, regulārs pulciņu, studiju un sekciju apmeklējums, muzikālā izglītība, kino apmeklējumi, periodikas lasīšana, bibliotēku apmeklēšana, ekskursijas, pastaigas brīvā dabā vai pa Vecrīgas ieliņām (liela atbilžu dažādība).

Tika studēta arī licejista pozīcija mācību procesa gaitā. Subjekta pozīciju raksturoja tādi rādītāji kā personīgās pretenzijas, cerību realizācija, orientācijas un prioritāšu sistēma. Skolēni sevi iztēloja kā mācību procesa aktīvus dalībniekus. Pamatīgi atraujoties no pārējām, prioritāšu pirmajā vietā atrodas vēlēšanās piedalīties diskusijās, apspriedēs, disputos (32%), izpaužas vēlme sagatavot uzstāšanās ar zinātniskiem referātiem, rakstīt radošus darbus (24%), piedalīties zinātniskajās konferencēs, olimpiādēs, kas apliecina skolēnu augsto pašvērtējuma līmeni (20%), skolēnu kā mācību izzinošās darbības subjektu aktivitāti, kas izpaužas



Tatjana Dovgaņa (12. c., 1998.)

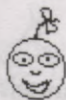
Iemīlējies cilvēks ļoti bieži sāk radīt. Cik daudz šedevru radies, pateicoties Mīlestībai!

kā vēlme vadīt stundu līdzās skolotājam (12%), kā arī vēlēšanos pētīt speciālo disciplīnu problēmas (12%).

Mani interesēja, kā licejisti paši vērtē sevi, savas radošās dotības, kāds ir viņu pašvērtējums. Pēc anketēšanas datiem izrādījās, ka vairums licejistu uzskata sevi par radošām un spējīgām personībām (60%), daži apšaubā savas dotības, tomēr visumā sevi uzskata par radošām personībām (30%). Tikai 10% definēja sevi kā "vienkāršus cilvēkus".

Simtprocentīgi visi licejisti atzīmēja savas augstās darbības, prasmi koncentrēti strādāt vismaz 2 stundas bez pārtraukuma. Vairāk nekā 2 stundas viņi ir spējīgi saspringti strādāt gadījumā, ja nodarbojas ar mīļoto interesanto darbu, mācību priekšmetu. Skolēni cenšas sevi vērtēt objektīvi, tādēļ sīki analizē savu kļūdu un neveiksmju cēloņus nodarbību laikā, atzīmē, ka tās sāpīgi pārdzīvo. Kā redzams, pašapliecināšanas motīvs saglabājas arī agrās jaunības posmā, tas pārtop par pašatzīšanu, tieksmi uz personiski profesionālu pašidentifikāciju. "Kā pilnveidot sevi?", "Vai Jūs esat uzdevuši sev līdzīgu jautājumu?" – vairākums skolēnu (98%) šo jautājumu uzskatīja par sev aktuālu.

"Kādi, Jūsuprāt, ir pašpilnveidošanās ceļi?", "Vai Jums ir pašaudzināšanas un pašizglītošanās programma?". Tas bija atklāts jautājums, vēlāk sistematizēju skolēnu atbildes. Kaut arī atbilžu patstāvība piedāvāja plašu individuālo viedokļu, vērtējumu un orientāciju spektru, tā tomēr deva iespēju noskaidrot virkni noturīgu tendenču skolēnu pašvērtējumā (attiecībā uz savām spējām, iespējām, tieksmēm) šajā atbildīgajā vecumā. Praktiski visu atbilžu vadmotīvs bija tiekšanās pēc personiski profesionālās pilnveidošanās, intelektuālās un garīgās bagātināšanās (pateicoties lasīšanai, kontaktiem ar interesantiem cilvēkiem, padziļinātai mācību priekšmetu studēšanai, iegūto



Ilja Kiseļevs (12. b, 1998.)

No senajiem laikiem par radīšanu uzskata vēlmi nest ļaudīm skaistumu un prieku.

zināšanu patstāvīgai apjēgšanai, garīgai bagātināšanai caur reliģiju, gribasspēka audzināšanai u.c.), citiem vārdiem sakot, pateicoties pašizzināšanai, pašaudzināšanai, pašizglītībai.

10.–11. klasēs tika novērota licejistu uzmanības pievēršana savai iekšējai pasaulei un emocijām. Pašpilnveidošanos viņi aplūkoja kā savu emociju pašregulāciju, savas iekšējās pasaules sakārtošanu. “Man gribētos pārvaldīt savu iekšējo emocionālo pasauli, tikt vaļā no lieka jutīguma un galvenokārt censties risināt savas dzīves problēmas ar saprātu” (Katja P, 10. klases licejiste).

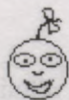
Licejiste risina savas problēmas ar meditācijas palīdzību. Galvenais pašpilnveidošanās ceļš – nepārtraukta paškontrolē, pašorientācija. “Es kļūstu patstāvīgāka, sevī pārliecinātāka personība, mana zemapziņa ir mazāk ievainojama, paaugstinās darbaspējas, uzlabojas garastāvoklis.”

Tā ir tipiska licejista atbilde. Attiecīgā vecuma jauniešiem ir raksturīga sakāpināta uzmanība pret savām jūtām un pārdzīvojumiem. Licejisti ir izcēlušī pašpilnveidošanās galveno nosacījumu – “savu kļūdu apzināšanos”, “savas personīgās dzīves pieredzes nepieciešamību, tās paplašināšanu; tādēļ es vēlos izdzert dzīves biķeri līdz dibenam, ar visām tās kaislībām, ciešanām, asarām – kā bēdu, tā prieka!” Šim vecumam ir raksturīga atbilžu emocionalitāte.

Mani interesēja motīvi, kuru dēļ licejisti izvēlējās tieši Psiholoģijas un pedagoģijas nodaļu savai turpmākajai izglītībai. Šo problēmu mēs saistījām ar izzinošās intereses attīstību, uzskatot to par radošo spēju izpausmes pamatu. Licejistiem tika piedāvāta anketa:

“Jūs esat izvēlējušies Psiholoģijas un pedagoģijas nodaļu pēc

- pašu dotībām;
- vecāku ieteikuma;



J. Tugarevs (12. a, 1998.)

Mīlestības pieskāriens – un mīlotās vārds un tēls tiek iemūžināti un cildināti.

- draugu ieteikuma;
- mazāka konkursa;
- profesijas prestiža;
- mācību iestādes prestiža;
- intereses par Psiholoģijas un pedagogijas profesiju.

9. klases licejisti atzīmēja divus motīvus – “pēc vecāku vai draugu ieteikuma” un “intereses par Psiholoģijas un pedagogijas profesiju”. Ir skaidrs, ka 9. klases licejistiem vēl nav savu spēju padziļinātas apzināšanās. 10. – 11. klasē viņi uzsvēra jau citus momentus – “savām dotībām” un “izziņas intereses par profesiju”. Te izpaužas savu spēju izpratne, apzināta attieksme pret profesijas izvēli atbilstoši savām dotībām, pretrunu trūkums, orientējoties uz pedagoga profesiju.

Ar profesijas izvēli bija saistīts nākamais jautājums: “Vai Jums ir sava pašaudzināšanas un pašizglītošanās programma?” 92% licejistu uz šo jautājumu atbildēja negatīvi. Kāpēc tad licejisti izvēlējušies šo profesiju? Atbildes bija ārkārtīgi dažādas: “Tāpēc, ka tā ir tuva manam garam, manām interesēm, tieksmēm”; “profesija palīdzēs man ne vien vieglāk kontaktēties ar cilvēkiem, bet arī labāk saprast tos”; “ļoti svarīga ģimenes dzīvei”. Profesijas centrā atrodas saskarsme ar cilvēkiem. Visi licejisti uzskata skolo-tāja un psihologa profesijas par radošām.

Īpaši svarīga likās licejistu jaunrades būtības izpratne. Arī šoreiz atbildes bija ļoti atšķirīgas: “Iniciatīvas izpausme, līdera īpašības”; “kad cilvēks darbībā izmanto iztēli”; “darbošanās, nesekojoš citiem”. Licejisti pamatā atzīmēja radoša cilvēka ārējās izpausmes, viņu raksturojumi bija abstrakti.

Kāda ir pašu licejistu attieksme pret jaunradi? Analīzei izmantoju M. Volaha un N. Kogana testu [22] radošo spēju noteikšanai. 8 cilvēki (trešdaļa klases) devuši stereotipa atbildes uz šiem jautājumiem? Uz jautājumu “Kāds varētu būt alumīnija



Antoņina Romanova (12. c, 1998.)

Man šķiet, ka radītāji ir nedaudz mazohisti – izjutuši radīšanas mokas, cenšas tās piedzīvot vēl un vēl.

krūzes pielietojums?" tie paši astoņi licejisti atbildējuši ar pretjautājumu "Kam vajadzīgi tik stulbi jautājumi?" Pārējā klases daļa savās fantāzijās bija neizsmeļama:

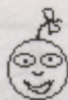
"Puķu vāze", "uzvarētāja kauss", "lejkanna, ja iztaisa caurumus", "podests", "tribīne" utt. Viņi pat sacerēja dzejoli un dziesmu par alumīnija krūzes tēmu.

Zināšanas licejisti vērtēja objektīvi, uz anketas jautājumu "Kā Jūs mācāties?": 1. labi, 2. slikti, 3. viduvēji, visi atbildēja, ka mācoties labi, tai pašā laikā pasvītrotot, ka varētu mācīties vēl labāk. Licejisti rakstīja arī par savām neveiksmēm mācībās. Mani interesēja viņu iemesli. Vienlaikus ar ārējiem iemesliem ("laika trūkums", "ilgi nevaru piespiest sevi ķerties pie mācībām", "skolotāji nav objektīvi") kā iemeslu minēja arī pašu psiholoģiskās īpatnības ("slikta atmiņa", "bieži nesaprotu pilnībā", "matemātika man ir sevišķi grūts priekšmets"). Licejisti, mērķtiecīgi orientēti uz panākumiem, smagi pārdzīvo savas neveiksmes. Uz jautājumu "Vai Jums raksturīga tieksme par katru cenu saņemt labu atzīmi?" un "Vai Jūs pārdzīvojat, ja saņemat atzīmi, zemāku par pelnīto?" visi atbildēja apgalvojoši.

Visiem ir raksturīga tieksme izpelnīties sabiedrisku atzīšanu. Par vienu no neveiksmju iemesliem mācībās viņi uzskata pozitīvo emociju trūkumu: "vecāki un klases audzinātājs neslavē par sasniegumiem, bet lamā par neveiksmēm".

Licejisti nosauca pamatproblēmas, kuras visbiežāk jārisina skolā: "mācības", "attiecības ar skolotājiem", "attiecības ar klasesbiedriem", "kļūdu labošana".

Ir redzams, ka pamatā tie ir iekšējo jēgu veidojošie motīvi. Skolēniem ir raksturīga tieksme pēc brīvības, uzvedības ierobežojumu samazināšanas, tādēļ daudzi kā savu sasniegumu iemeslus mācībās minēja: "tas, ka man uzticas", "tas, ka nepārbauda, kā es mācos".



Jeļena Paškova (12. c, 1998.)

Cilvēce pati plosa savu dvēseli, saraujot dievišķās saites starp dvēseli un miesu. Glābt mūs var tikai mīlestība.

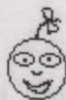
Tātad pedagoģiskā pētījuma daudzveidīgās metodes ļāva secināt, ka eksperimentālajā klasē ir augsts izziņas motivācijas līmenis, noturīga izziņas interese, orientācija uz personiski profesionālo pašidentifikāciju un pašpilnveidošanos, kas izpaužas kā pozitīvs subjektīvais nosacījums radošo spēju attīstībai.

Eksperimentālā darba mērķis bija vispārinātās teorētiskās izziņas intereses attīstība (ar to 9 klasēs bija apveltīti tikai 6 cilvēki), intereses attīstība par skolotāja un psihologa profesiju un orientāciju uz līdzcilvēku, kas savukārt veicina radošo spēju attīstību. Mani interesēja zināšanu, prasmju, iemaņu attīstības līmenis, kā arī radošā izziņas potenciāla attīstības līmenis, kuru uzskatu par radošo spēju attīstības pamatu. Tika pētīta licejistu mācību izzinošā darbība.

Jāatzīmē, ka amerikāņu pētnieki K. Fleiks - Hobsons, B.E. Robinsons, P. Skins u.c. nav konstatējuši tiešu radošo spēju atkarību no intelekta, šāda atkarība izpaudusies tikai noteiktās situācijās [89]. Arī mani pētījumi apstiprina šādus secinājumus. Tomēr, analizējot radošo spēju attīstību mācību procesa gaitā, konstatēju skolēna izziņas potenciāla un radošo spēju attīstības saiknes dialektiku, to tiešo un apgriezto savstarpējo sakarību: radošā potenciāla attīstība paplašina subjektīvās brīvības robežas no radošo spēju attīstības viedokļa.

Psiholoģijas un pedagoģijas zinātnēs veikti mēģinājumi noskaidrot saikni starp intelektu un radošajām spējām. Te būtu jāatzīmē M. Volaha un N. Kogana pētījums 1965. gadā. Viņi, aplūkojot 11–12 gadus vecus bērnus, tos ir sadalījuši četrās grupās:

- ar augstu intelektu un izteiktām radošām spējām;
- ar augstu intelektu un zemām radošām spējām;
- ar zemu intelektu un izteiktām radošām spējām;
- ar zemu intelektu un zemām radošām spējām .

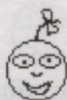


Diāna Romanova (12. a, 1998.)

Ja cilvēks savā darbā neieliek dvēseles daļiņu, viņa pūles zaudē jēgu.

**Skolēnu ar atšķirīgiem intelekta un radošo spēju
līmeņiem personīgās īpatnības
(atbilstoši M. Volaham un N. Koganam)**

| INTELEKTS | | | |
|---------------------------------|---|---|--|
| | | Augsts | Zems |
| R A D O Š Ā S | | Ticība savām spējām. | Nepārtraukts konflikts starp |
| | A | Labā paškontrolē. | personīgiem |
| | U | Labā sociālā | priekšstatiem par |
| | G | integrācija. | pasauli un skolas |
| | S | Augstas uzmanības prasībām. | |
| | T | koncentrēšanas spējas un liela | Nepietiekama ticība sev un nepietiekama |
| | A | interese par visu jauno. | pašcieņa. |
| | S | | Bailes no apkārtējo vērtējuma. |
| S P Ē J A S | | Enerģija vērsta uz sasniegumiem mācībās. | Labā (vismaz, spriežot pēc ārējām izpausmēm) |
| | | Neveiksmes tiek | adaptācija un |
| | Z | uztvertas kā | apmierinātība ar |
| | E | katastrofa. Bailes no | dzīvi. |
| | M | sava viedokļa izpausmes un riska. | Nepietiekamais intelekts tiek |
| | A | Pazeminātas komunikatīvās spējas. Bailes no pašvērtējuma. | kompensēts ar sociālo saskarsmi vai zināmu pasivitāti. |
| | S | | |



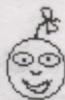
Tatjana Dovgaņa (12. c., 1998.)

Jebkurš darbs, ko veic ar patiku un vēlēšanos, ir
sava veida Radīšana.

Pētnieki aprakstījuši katras grupas īpatnības, un mani īpaši ieinteresēja viņu izveidotie raksturojumi. Skolēni, kas iekļaujami pirmajā grupā ar augstu intelekta līmeni un izteiktām radošajām spējām, ir pārliecināti par savām iespējām. Viņi labi kontrolē savu rīcību, tomēr saglabājot iekšējās brīvības izjūtu. Viņi viegli maina savu izturēšanās veidu, būdami te gandrīz pieauguši, te uzvedoties bērnišķīgi. Tādi bērni viegli integrējas sabiedrībā, izrāda milzīgu interesi par visu jauno, riskējot iedzīvoties “balamutes” reputācijā tradicionālās konformistu audzināšanas sistēmas ietvaros, bet nebaidās no tās.

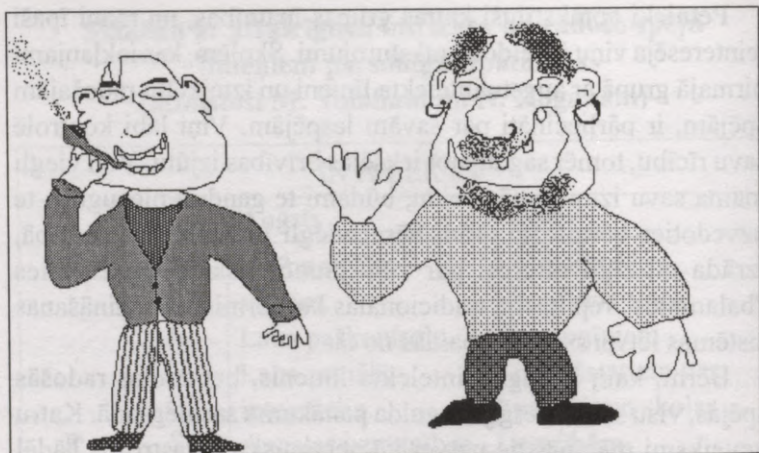
Bērni, kam ir augsts intelekta līmenis, bet zemas radošās spējas, visu savu enerģiju iegulda panākumu sasniegšanā. Katru neveiksmi mācībās tie uztver kā personisku katastrofu. Tādēļ viņi ļoti bieži izvairās no riska un nemīl paust savu personīgo viedokli, cenšoties tikai atbildēt uz jautājumiem. Šāda “atturība”, kas ir raksturīga visai viņu rīcībai, traucē atklātu attiecību izveidošanos ar draugiem un rada zināmu norobežošanos no tiem. Viņiem raksturīgs uztraukums situācijās, kad pašiem jāizvērtē sava uzvedība un savas rīcības iespējamās sekas.

Tradicionālās skolas izglītības sistēmā visnelaimīgākie izrādās bērni ar zemu intelekta līmeni, bet izteiktām radošajām spējām. Viņi nepārtraukti izjūt bailes pretrunu dēļ, kas rodas starp personiskajiem priekšstatiem un skolas prasībām, ar kurām viņi netiek galā. Tādu trūkumu apzināšanās rada viņos “nepilnvērtības kompleksu” un neticību saviem spēkiem. Viņi kaitina skolotājus ar savu nespēju koncentrēties, kas izraisa šādu bērnu vēl pilnīgāku izolāciju. Atšķirībā no iepriekšējās grupas bērniem viņi īpaši baidās, kā viņu rīcību vērtēs citi, un jūtas labi tikai tad, kad var uzvesties atbilstoši savai fantāzijai un iekšējam darbības ritmam.



J. Tugarevs (12. a, 1998.)

Lai izjustu radīšanas prieku, ir jāsarauj važas, kas saista cilvēku ar pīšļiem.



**Ja daba kādā prātā ir atstājusi robu,
tā parasti šo robu aiziež ar pamatīgu
pašapmierinātības kārtu.**

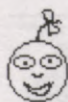
H. Longfello

Bērni, kam raksturīgs gan zems intelekts, gan radošo spēju trūkums, acīmredzot mūsdienu skolā adaptējušies vislabāk un ir apmierināti ar savu likteni. Viņi tic savām spējām un kompensē intelekta trūkumu vai nu ar sociālo kontaktu bagātību, vai ar zināmu apātiju, ko apkārtējie uztver kā vienaldzību.

Veiktie pētījumi liecina arī par to, ka starp intelektu un radošajām spējām tiešas saiknes nav.

Pētījuma gaitā tika konstatēts, ka radošo spēju attīstībai tomēr ir nepieciešams zināms noteikts izziņas potenciāla līmenis.

Analizējot licejistu mācību izzinošo un zinātniski pētniecisko darbību, pētīju skolēnu radošo izziņas potenciālu un radošo spēju atkarību no tā līmeņa. Personības radošā izziņas potenciāla



A. Vihnēviča (12. a, 1998.)

Ja tu pūlies un tevi neievēro, rodas izjūta, ka tu esi dzīvē lieks. Kā tas sāpina un aizvaino. Pat vairāk – liek justies tukšai un netalantīgai.

tapšana, kas būtībā ir personisko priekšnoteikumu un darbības veidu kopa, arī noteica skolēnu mācību izzinošās jaunrades rezultātus.

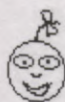
Radošā izziņas potenciāla noteikšanai izmantoju dažādas metodes: novērošanu, anketēšanu, ekspertu vērtējumu metodi. Par ekspertiem es pieaicināju matemātikas, psiholoģijas, pedagoģijas, literatūras, psiholingvistikas skolotājus. Tika konstatēts, vadoties pēc matemātiskās statistikas principiem, ka licejista radošā potenciāla pamatparametrus skolotāji nosaka šādi: 2 (A balles, ja parametri ir izveidojušies, 1 (B, ja parametri nav pietiekami izveidojušies, un 0 (C, ja tie ir zemi vai vispār nav izveidojušies.

Radošā aktivitāte tika aplūkota kā radošā izziņas potenciāla integrālais parametrs. Uz šīs bāzes tika būvēts radošā izziņas potenciāla personiskais skolēna modelis. Kā skolēna radošā izziņas potenciāla modeli izpratu uz personiskās mijiedarbības un kultūras vides refleksijas balstītu modeli, personības kultūras vides apgūšanas modeli, tās likumsakarību izpēti un turpmākās mijiedarbības plānošanu.

Katra skolēna radošā izziņas potenciāla personiskā modeļa tapšana ir pamatnosacījums skolēna radošo spēju attīstībai mācību procesa gaitā.

Katra skolēna radošā izziņas potenciāla novērtēšanai tika izdalīti šādi kritēriji (tie tika aplūkoti arī kā radošo spēju izpausmes rādītāji):

- zināšanu operativitāte (spēja lietot zināšanas un prasmes, izmantot analogijas), saskatīt jaunu problēmu pazīstamajā un nestandarta situācijā, spēja noteikt objekta jaunu funkciju utt.;
- attieksme pret mācību darbību (iedvesma, iztēle, tieksme pēc jauna, noturīga izzinošā interese);



Diāna Romanova (12. a, 1998.)

Iedvesmas trūkums ir sāpīgākais sitiens, ko piedzīvo radošs cilvēks.

- darbaspējas (prasme ātri iekļauties darbā, temps);
- paškontrolē (prasme pretstatīt iegūto rezultātu izvirzītajiem mērķiem un uzdevumiem, rezultātā mainīt gan mērķus, gan uzdevumus);
- vērtējums un pašvērtējums (kritiskums, pozitīvā “es” koncepcija);
- atvērtība (prasme sadarboties, orientēšanās uz citu, organizatora dotības);
- personiski profesionālā pašidentifikācija (pašpilnveidošanās, profesionālā interese, gatavošanās nākotnes profesijai).

Tika noteikti šo integratīvo īpašību kritēriji un rādītāji gan dažādiem radošā izziņas potenciāla līmeņiem, gan tad, kad potenciāla nav.

Radošā izziņas potenciāla līmenis noteica katra indivīda subjektīvo brīvības pakāpi savu spēju attīstībā. Tas savukārt deva iespēju noteikt katra indivīda perspektīvu radošo spēju attīstībā. Dažiem tā bija paņēmienu attīstība, citiem – motivācijas paugstināšana u.c.

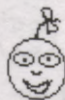


A. Solovjovs (12. a, 1998.)

Man personīgi daudz patīkamāk ir pabeigt darbu nekā to uzsākt – tieši nobeigumā slēpjas harmonija.

**Vecāko klašu skolēnu radošā izziņas potenciāla (RIP)
attīstības kritēriji un radošo spēju attīstības rādītāji**

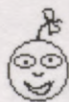
| Rādītāji | Zema RIP izveido- šanās pakāpe | Vidēja RIP izveido- šanās pakāpe | Augsta RIP izveido- šanās pakāpe | Visaugstākā RIP izveido- šanās pakāpe |
|--|---|--|---|---|
| I. Zinā- šanas. I. Zinā- šanu dziļums un plašums | Mācību materiāla ne- pilnīgas zināšanas | Mācību materiāla zināšanas | Zināšanu plašums, kuras smeltas no daudz- veidīgiem avotiem (mācību grāmatām, žurnāliem, avīzēm) | Zināšanu dziļums un plašums, tās ir iegūtas no daudz- veidīgiem avotiem (mācību grāmatām, speciālās literatūras), spējīgs atrast analoģijas, noskaidrot cēloņu un seku saiknes, izveidot patstāvīgus uzskatus |



Ina Vasina (12. a, 1998.)

Ja cilvēka dzīvē nav mērķa, viņš zaudē interesi par dzīvi kopumā.

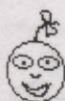
| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| 2. Zināšanu operatīvītāte | Zināšanu izmantošana atbilstoši pazīstamam paraugam pazīstamā situācijā | Brīva zināšanu izmantošana nedaudz izmainītā situācijā | Samēro nosacījumus ar uzdevuma prasībām, patstāvīgi izmanto zināšanas nepazīstamā situācijā, cenšas tās paplašināt un padziļināt | Zināšanu patstāvīga un ātra izmantošana nepazīstamās situācijās, spēja zināšanas lietot un izmantot dažādās stundās, tieksme patstāvīgi paplašināt un padziļināt zināšanas |
| II. Pašregulācija, mācību izzinošās darbības paškontrolē | Darbības izpilda atbilstoši tiešiem norādījumiem un instrukcijām standart-situācijās, kontrolējot un vērtējot | Izvirza mērķi un uzdevumus ar skolotāja palīdzību, kontrolē un vērtē savus rezultātus. Pilda | Patstāvīgi izvirza dažus mērķus un uzdevumus mācību un pašizglītojošās darbības jaunajā situācijā. | Prot saskaņot savas darbības problēmas kopumā, pareizi formulējot tās; patstāvīgi nosprauž sev vispārējos |



Viktorija Lobanova (12. a, 1998.)

Mūsu dzīves mērķis ir saistīts ar spēju būt noderīgam citiem.

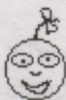
| | | | |
|--|--|---|---|
| savas darbības rezultātus tikai ar skolotāja vai konsultanta palīdzību | darbības atbilstoši tiešiem norādījumiem un instrukcijām nedaudz izmainītā situācijā. Vērtē savas darbības rezultātus, bet trūkst objektivitātes, nepieciešama skolotāja palīdzība | Izstrādā atbilstošus plānus un rada to realizācijai nepieciešamos nosacījumus, vēlāk plānus realizējot. Prot kritiski vērtēt noteiktos mērķus un koriģēt savu darbību | mācību un pašizglītošanās darbības mērķus un uzdevumus, konkrētizē tos parciālajos, izstrādā oriģinālus plānus un realizē tos, sasniedzot augstvērtīgus rezultātus. Kritiski vērtē savu darbību personīgajā, sociālajā, profesionālajā aspektā, koriģē savas darbības gaitu |
|--|--|---|---|



Sergejs Groškova (12. a, 1998.)

Ja radišanas process jums sagādā ciešanas, atveriet acis plašāk, nepārvēršot brīvprātīgo par smaguma nesēju.

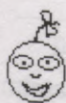
| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| <p>III. Attieksme pret mācību izzinošo darbību</p> | <p>Regulāra vienaldzīga attieksme pret darbību, apmierinājums ar darbību neparādās. Neapmierinātība ar darbību noved pie negatīvas attieksmes un darbības pārtraukšanas, zemas darbības spējas</p> | <p>Izrāda interesi par darbību. Aktīvi papildina klasesbiedru atbildes, cenšas atrisināt skolotāja formulēto uzdevumu. Apmierinājums ar darbību uztur interesi par to ar nelielām izmaiņām. Neapmierinātība ar darbību noved pie negatīvas attieksmes un darbības</p> | <p>Nepārtraukta interese par darbību, kas ir saistīta ar personisku un profesionālu pašpilnveidošanos. Aktīvi iesaistās problēmas risināšanas patstāvīgā meklējumā, cenšas sasniegt pozitīvu rezultātu. Apmierinājums ar darbību rada nepieciešamību</p> | <p>Teorētiska interese par darbību, kas ir saistīta ar zinātniskām interesēm un personisko pašpilnveidošanos. Aktīvi iesaistās problēmas patstāvīgā risinājuma meklēšanā, aizraujas ar darbību. Apmierinājums ar darbību rada nepieciešamību pēc jaunas, sarežģītākas darbības. Neapmierinātība noved pie</p> |
|--|--|---|--|---|



Vadims Šafranovs (12. c, 1998.)

Nedrīkst palaist garām iedvesmas momentus, pēc tam tas pārāk rūgti jānožēlo.

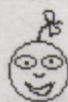
| | | | | |
|------------------|---|--|---|--|
| | | pārtraukšanas, ja palīgā neierodas skolotājs ar tiešu darbības veida norādīšanu | pēc jaunas darbības. Neapmierinātība noved pie darbības veidu kritiskas revīzijas un tās rakstura izmaiņām. Augstas darbaspējas | mērķu un uzdevumu kritiskas caurskatīšanas, darbības izmaiņām un rekonstrukcijas. Augstas darbaspējas |
| IV. Pašvērtējums | Zināšanas par sevi ne vienmēr adekvātas. Virspusējas. Darbības, apkārtējo un savas rīcības novērtējumā nepieciešama | Zināšanas par sevi adekvātas, bet brīžiem virspusējas. Darbības, apkārtējo un savas rīcības novērtējumā nepieciešama | Zināšanas par sevi adekvātas, ne vienmēr dziļas. Parāda patstāvību, pārsvarā objektivitāti un pārlicību darbības, | Zināšanas par sevi dziļas, adekvātas. Parāda patstāvību, objektivitāti un pārlicību darbības, apkārtējo un savas rīcības novērtējumā |



Aleksandrs Staņēvičs (12. d, 1998.)

Es rakstu dziesmas par to, kas mani uztrauc, un par to, kam es gribētu pievērst pārējo uzmanību.

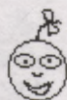
| | | | | |
|-------------------|---|---|---|---|
| | skolotāja vai konsultanta palīdzība | skolotāja vai konsultanta palīdzība | apkārtējo un savas rīcības novērtē- jumā | |
| V. At- vērtība | Nelab- prāt iekļaujas kopīgajā darbībā, jo nespēj sasniegt tajā sekmīgus rezultātus, neizveido- jušos zināšanu un prasmju, kas ir nepiecie- šams kopīgajā darbā, dēļ, personības egoistiskās orientācijas | Labprāt strādā grupā, tietas pēc saskarsmes, vēlas dalīties savā pieredzē, griežas pēc palīdzības, sniedz palīdzību klases- biedriem, apzinās kopīgās darbības nozīmīgumu personīgo panākumu sasnieg- šanai | Aktīvi darbojas grupā, labprāt iekļaujas darbā, izstrādā mērķus, uzdevumus un to realizācijas veidus. Apzinās kopīgo mērķu nozīmīgumu darbības pozitīvo rezultātu sasnieg- šanā un sevis kā | Izrāda inciātīvu grupas sadarbības organizācijā, pastāvīgu gatavību palīdzēt klases- biedriem, nosaka sadarbības raksturu, aktīvi iekļaujas kopīgā darbā stundu laikā. Apzinās kopīgos ceļus un uzdevumus |



Jekaterina Vatlēcova (12. d, 1998.)

Radišanas mokas nosaka tas, ka nebūt ne katram
lemts pacelties gaisā, kaut ļoti gribas.

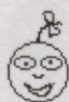
| | | | | |
|---|---|--|--|---|
| | dēļ, kaut arī viņam var būt darbības iemaņas un plašas operatīvas zināšanas | Vērtē interešu un mērķu kopību, cenšas realizēt tās | personības attīstībā | kā personīgi nozīmīgus, aktīvi rada un uztur humānas attiecības grupā uz kopīgo interešu bāzes. Darbība vērsta uz grupu kopumā un katra skolēna kā personības attīstību |
| VI. Personiski profesionāla pašidentifikācija | Neparāda patstāvību, darbību veic tiešā skolotāja vai konsultanta vadībā. Negūdams redzamus panākumus | Apzinās sevi kā subjektu, bet ne vienmēr izpaužas kā tāds. Tiecas uz pašizpaušmi un pašrealizāciju | Apzinās sevi kā subjektu un personību, kas pelna cieņu. Tiecas uz pilnīgu pašizpaušmi un | Apzinās sevi kā subjektu un personību, kas pelna cieņu. Tiecas uz pilnīgu pašizpaušmi un pašrealizāciju mācību |



Orehova (12. b, 1998.)

Dzīve bez jaunrades ir tikai eksistence.

| | | | |
|---|--|--|--|
| <p>mācību darbībā, neuzskata to par pašizpausmes un pašrealizācijas galveno veidu. Profesijas izvēle nav saistīta ar interesēm un panākumiem mācībās, galvenokārt izvēli nosaka materiāli apsvērumi</p> | <p>darbībā atbilstoši savām spējām. Mācību darbību uzskata par vienu no pašapliecināšanas veidiem un savas individualitātes izpausmi. Priekšstatus par nākotni un profesijas izvēli ierobežo risinājumu nepilnvērtība. Cenšas uzlabot savas zināšanas priekšmetos, kas nepieciešami, iestājoties izvēlētajā mācību iestādē</p> | <p>pašrealizāciju jaunradē. Mācību darbību uzskata kā galveno pašapliecināšanas un savas individualitātes pašizpausmes veidu. Priekšstatu par nākotnes profesiju saista ar profila izglītības izvēli, ar panākumiem mācībās. Pilnveido savas personiskās īpašības atbilstoši izvēlētajai profesijas prasībām</p> | <p>profesionālajā darbībā. Mācību darbību uzskata kā galveno pašapliecināšanas un savas individualitātes pašizpausmes veidu. Piemīt noteikts priekšstats par savu nākotni, saistīts ar iecerēm. Mērķtiecīgi gatavojas interesējošai profesionālajai darbībai, radot nosacījumus sevis pilnveidošanai</p> |
|---|--|--|--|



V. Lapšina (12. a, 1998.)

Talanti šaubās, tomēr rada, izsmeļot sevi.

Subjektīvās brīvības pakāpes radošo spēju attīstībai rādītāji:

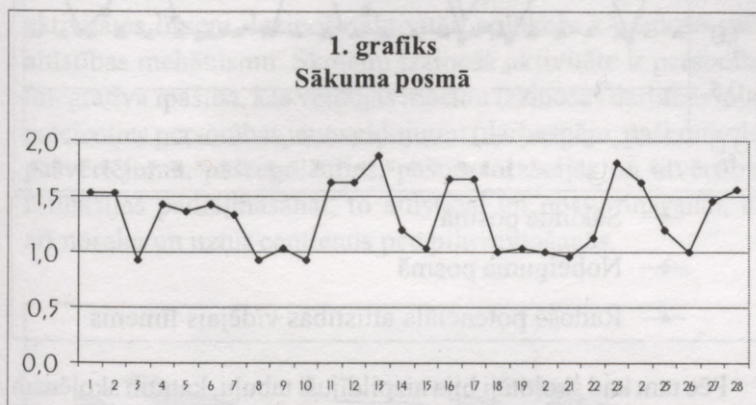
0–0,50 zema

0,51–1,00 vidēja

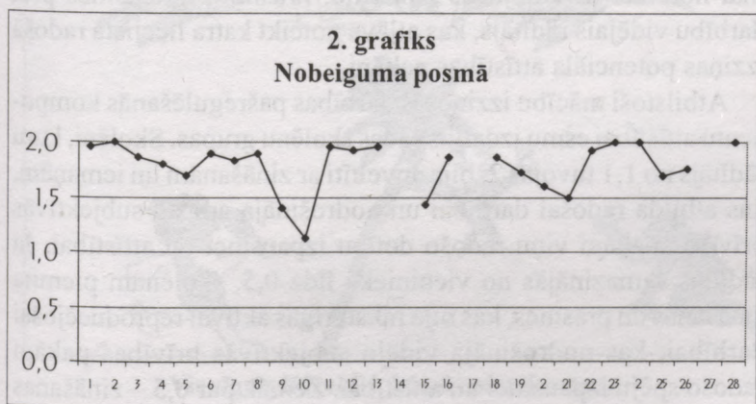
1,01–1,9 augsta

2 visaugstākā

1. grafiks
Sākuma posmā



2. grafiks
Nobeiguma posmā

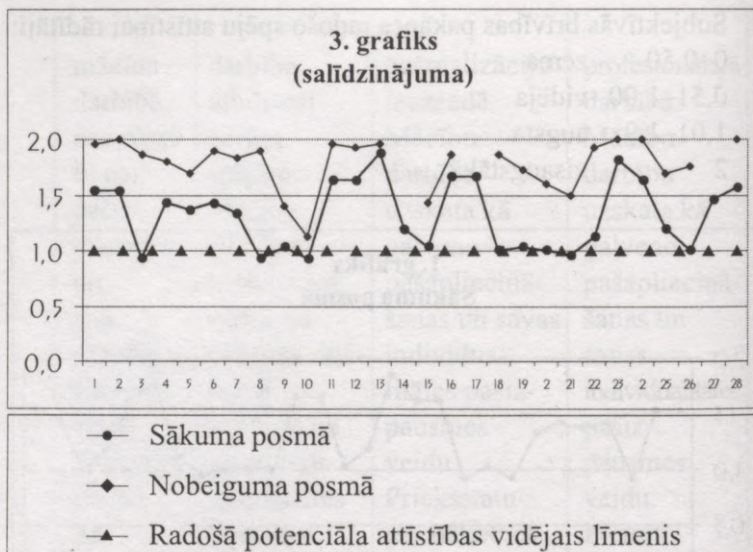


Skolēnu radošā izziņas potenciāla
attīstības līmeņa grafiki

Irēna Ledīņa (12. d, 1998.)



Radošais process ir salds, ar to var mieloties.



Pēc tam kad skolotāji bija aizpildījuši tabulu, katram skolēnam tika noteikts izveidojušos zināšanu, prasmju, attieksmes pret darbību vidējais rādītājs, kas atļāva noteikt katra licejista radošā izziņas potenciāla attīstības pakāpi.

Atbilstoši mācību izziņošanās darbības pašregulēšanās komponentu attīstībai esmu izdalījis šādas skolēnu grupas. Skolēni, kuru rādītājs no 1,1 tuvojās 2, bija apveltīti ar zināšanām un iemaņām, kas atbilda radošai darbībai un nodrošināja augstu subjektīvās brīvības pakāpi viņu radošo dotību izpaušmei un attīstībai. Ja rādītājs samazinājās no vieninieka līdz 0,5, skolēnam piemita zināšanas un prasmes, kas bija raksturīgas aktīvai reproducējošai darbībai, kas nodrošināja vidējo subjektīvās brīvības pakāpi radošo spēju izpaušmei un attīstībai. Zemāk par 0,5 – zināšanas un prasmes, kas bija raksturīgas tikai reproduktīvai darbībai. Šeit tika atzīmēta zemākā subjektīvā brīvības pakāpe radošo spēju izpaušmei un attīstībai.

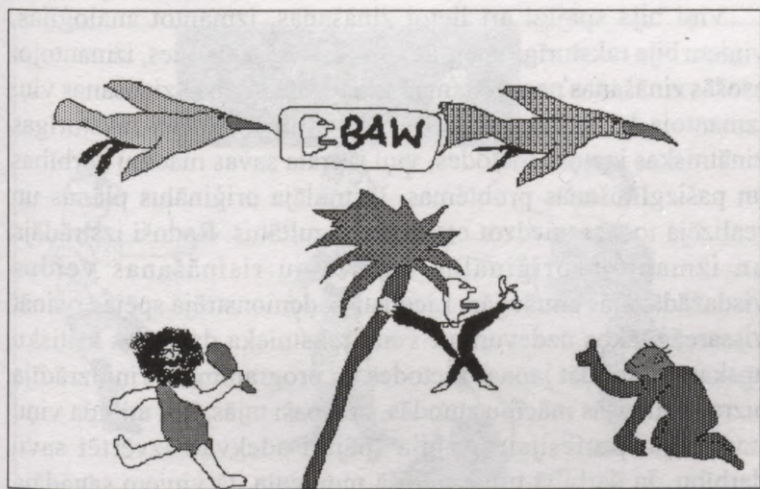


Andrejs Boka (12. c, 1998.)

Jaunrade ir spēja atklāt savu dvēseli citiem.

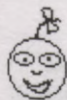
Grafiskā analīze parādīja licejistu radošā izziņas potenciāla augsto līmeni. Tikai četros gadījumos līmenis bija nedaudz zemāks par 1, (robežās 0,5–1,0), kas atbilda radošā izziņas potenciāla vidējam līmenim.

Darbības paņēmieni nepietiekamā izveidošanās ierobežoja skolēnu rīcības brīvību. Darbības līmeņiem atbilda arī izziņošās aktivitātes līmeņi. Izzinošo aktivitāti aplūkoju kā radošo spēju attīstības mehānismu. Skolēnu izziņošā aktivitāte ir personības integratīva īpašība, kas veidojas mācību izziņošās darbības laikā, pateicoties personības jaunveidojumu (darbaspēju, paškontroles, pašvērtējuma, pašregulācijas, pašorganizācijas un atvērtības) refleksijas padziļināšanai, to attīstībai un nostiprināšanai, kas arī nosaka un uztur centienus pēc pilnveidošanās.



Vienīgais līdzeklis, kā gūt panākumus, –
censties būt tam, kas esi.

Stendāls



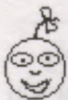
Olga Fiļimonova (12. c, 1998.)

Radīšana nevar būt viennozīmīgi priecīga vai bēdīga, tā ir daudzšķautņaina.

Katra licejista personiskās kultūras telpas izpēte, personiskās refleksijas produktu mijiedarbības ar apkārtējo kultūras vidi analīze, pārrunas ar licejistiem un skolotājiem deva iespēju izdalīt skolēnu grupas atbilstoši viņu nosliecēm un radošo spēju spilgtām izpausmēm, vadoties pēc jaunrades raksturīgākajām iezīmēm. Mēs viņus nosacīti nosaucām par “pētniekiem”, “organizatoriem” un “profesionāļiem”.

Pirmo “pētnieku” grupu veidoja 6 cilvēki. Tie bija licejisti, kurus raksturoja plašas un daudzpusīgas zināšanas, gūtas no visdažādākajiem avotiem, ar noslieci uz zinātniski pētniecisko darbību arī mācību procesā. Viņi bija apveltīti ar pētnieciski radošo aktivitāti, jo centās patstāvīgi izskaidrot procesu un parādību jēgu, to savstarpējo saistību, un parādīja spējas oriģināli risināt problēmas.

Viņi bija spējīgi arī lietot zināšanas, izmantot analogijas, viņiem bija raksturīga spēja ātri un patstāvīgi rīkoties, izmantojot esošās zināšanas nepazīstamās situācijās; faktiski zināšanas viņi izmantoja kā darbības veidu. Licejisti ir apguvuši raksturīgas zinātniskas izziņas metodes, viņi izprata savas mācību darbības un pašizglītošanās problēmas. Izstrādāja oriģinālus plānus un realizēja tos, sasniedzot efektīgus rezultātus. Radoši izstrādāja un izmantoja oriģinālus uzdevumu risināšanas veidus visdažādākajās situācijās. Licejisti nodemonstrēja spējas risināt vissarežģītākos uzdevumus: veikt rakstnieka daiļrades kritisku apskatu, izstrādāt jaunas metodes un programmas. Viņi izrādīja aizrautību visās mācību stundās, bet īpaši tajās, kas atbilda viņu izvēlētajai profesijai, un bija spējīgi adekvāti izvērtēt savu darbību. Ja darbībā trūka radošā momenta, tā viņiem sagādāja vilšanos, tāpat viņus neapmierināja nespēja atrast oriģinālu risinājumu. Neapmierinātība izraisīja mērķu pārskatīšanu un izmaiņas darbībā.

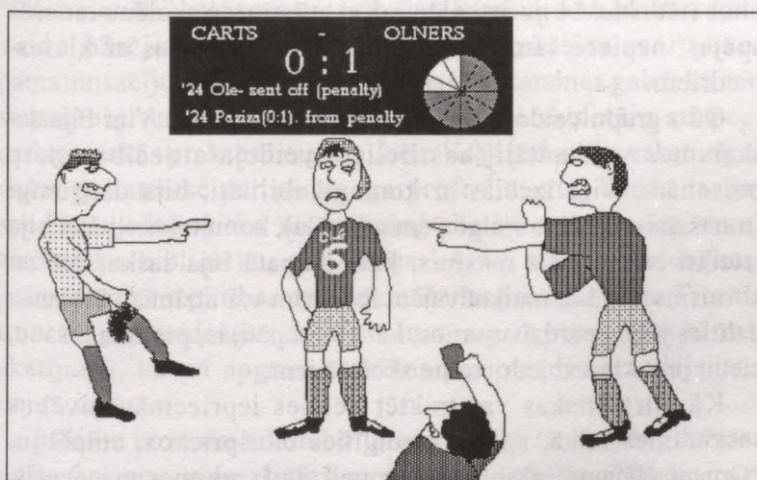


Polīna Samoilova (12. b, 1998.)

Radišana zināmā mērā ir arī godkārbas izpausme, vēlēšanās kļūt slavenam visā pasaulē.

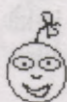
Tika novērota attīstīta refleksija, nepieciešamība un spēja darboties reflektori, orientējoties uz to, lai izceltu un fiksētu savā darbībā vispārīgās attiecības un vispārinātās struktūras. Demonstrēja pētniecisku pieeju uzdevumu risināšanā.

Uzskatīja sevi par mācību darbības subjektiem un personībām, kas ir pelnījušas cieņu. Tiecās pēc iespējas pilnīgāk apliecināt sevi, pašrealizēties. Darbības motivācijā bija pārstāvēti daudzveidīgi motīvi, vadošais no tiem bija tieksme pēc pilnveidošanās un zinātniski pētnieciskas darbības. Viņiem jau bija zināmi priekšstati par savu nākotni saistībā ar savu aicinājumu, viņi mērķtiecīgi gatavojās interesējošai profesijai, radot nosacījumus pašu attīstībai kā darbības subjektiem un pilnveidojošām personībām.



Cilvēks spēj iepazīt sevi tikai citu cilvēku vidū.

J.V. Gēte



Jevgēnija Kučāne (12. d, 1998.)

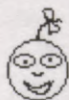
Darbs bez jaunrades man gandarījumu nedod.

Demonstrēja radošās domāšanas spējas, kas izpaudās kā domas straujums, elastīgums, oriģinalitāte. Pētījuma gaitā nav izdevies noskaidrot tiešu sakarību starp radošām spējām un intelektu, kaut arī dažos gadījumos šāda saikne bija manāma. Licejistu radošo spēju attīstību saskatu to iesaistīšanā mācību pētnieciskajā darbībā, intereses par pētniecisko darbību izvēlētajā profesijā, kā arī par zinātnisko teoriju izveidi veicināšanā.

Mēs novērojām spējīgus skolēnus, kas klasē darbojās ar patiku, mācēja aizraut savus klasesbiedrus ar jaunradi, saviem atklājumiem. Bet starp "pētniekiem" bija arī skolēni, kam kontakti sagādāja grūtības, viņiem radās domstarpības ar klasesbiedriem dažādu iemeslu dēļ. Šo skolēnu radošais darbs bija vērsts tikai uz pašapliecināšanos, bet neguva atsaucību citos (tādi klasē bija 3 skolēni). Lai attīstītu šo skolēnu radošās spējas, nepieciešams harmonizēt viņu attiecības ar klasesbiedriem.

Otro grupu veidoja "organizatori" (5 skolēni). Viņi bija saskarsmes veicinātāji, kas lieliski veidoja attiecības starp personām. Viņi izcēlās ar komunikabilitāti, bija daiļrunīgi (runāšanas maniere spilgta, emocionāla), komunikabilitātei bija izteikti emocionāls raksturs, kura pamatā bija saskarsme un altruisms. No komunikatīvajām īpašībām var atzīmēt vēlēšanos dalīties jūtās, pārdzīvojumos, kā arī simpātijas, pretimnākšanu, cieņu pret klasesbiedriem un skolotājiem.

Kā altruistiskas var traktēt vēlmes iepriecināt cilvēkus saskarsmes laikā, spējas piedalīties citu priekos, empātiju. "Organizētājiem" raksturīgas komunikatīvās prasmes un iemaņas, spēja veidot pozitīvas attiecības mācību procesa dalībnieku starpā. Viņi būtībā noteica klases radošo atmosfēru.



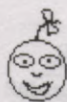
Olga Ivanova (12. b, 1998.)

Ja mēs varētu tuvināt dievu mūsu pasaulē, it kā cilvēciskojot to, viņš būtu priecīgs, ka ir apveltījis mūs ar iedvesmu.

Licejisti “organizētāji” mācēja prasmīgi organizēt saistošus izziņas pasākumus, kā arī izzinošo darbību mācību stundās un skolas klubos, pedagoģisko praksi sākumskolā utt. Bez tam “organizētāji” bija apveltīti ar labām zināšanām, prasmēm, iemaņām. Viņu radošo spēju attīstība bija saistīta ar profesionālās izglītības padziļināšanu.

Trešo grupu (14 cilvēkus) veidoja licejisti “profesionāļi”. Viņus raksturoja spilgti izteikta mācību izzinošās darbības profesionālā orientācija, licejā viņi mācās, “lai kļūtu par pedagogiem–psihologiem”. Viņu uzvedība balstījās uz mīlestību pret bērniem, velēšanos kontaktēties ar viņiem, strādāt ar tiem. Šiem licejistiem piemīt pedagoga dotības. Tas ir saistīts ar personības specifisko orientāciju – psiholoģisku gatavību organizēti komunikatīvajai darbībai ar bērniem. “Profesionāli” raksturo gatavība saskarsmei ar bērniem, kas veido pārējo pedagoģisko spēju realizācijas svarīgāko pamatnosacījumu, pozitīvas emocijas saskarsmes gaitā, kā arī sadarbības turpinājumu starp bērniem un skolotāju arī pēc pedagoģiskās prakses beigām. Šiem licejistiem bija raksturīga noturīga interese par pedagoga profesiju: viņi daudz lasīja speciālo pedagoģisko un psiholoģisko literatūru, vāca savu zinātnisko bibliotēku, pat varēja ieteikt savam skolotājam grāmatas par izglītības un audzināšanas jautājumiem. Tiecās uz sevis pilnveidošanu, lai būtu interesantas personības bērnu skatījumā, kā arī apguva vairākas prasmes: zīmēt, dziedāt, dejot, izšūt.

Mācību izzinošajā darbībā “profesionāļi” tiecās pēc pilnīgas pašizpaušmes, pašrealizācijas. Mācību darbību uzlūkoja par profesionālo sākumposmu, kā pašapliecināšanas, pašizpaušmes un savas individualitātes veidošanos paņēmienu. Parasti viņiem bija labas zināšanas, prasmes, iemaņas, spējas risināt vis-



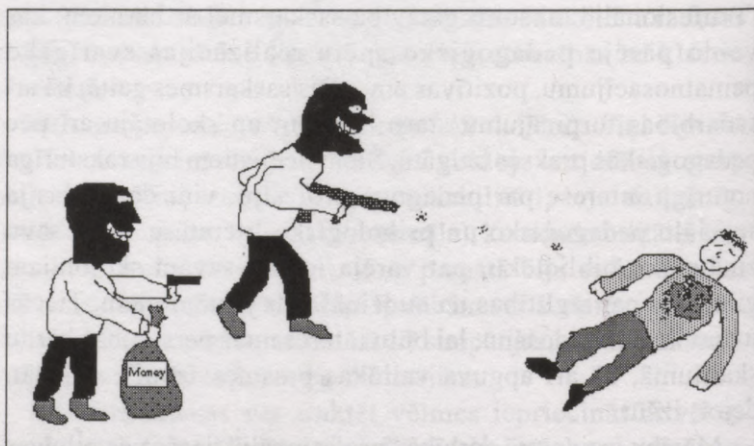
Diāna Ščukina (12. c, 1998.)

Sevis upurēšanas jūtas manī ir apdzisušas, es neesmu gatava veltīt sevi jaunradei.

sarežģītākos uzdevumus. Viņu radošo spēju attīstību saskatu sociālo saišu paplašināšanā, iesaistīšanā klubu darbībā, atvērtības attīstībā.

Eksperimentālās klases analīze, pretrunu atklāšana mācību procesā deva iespēju definēt pedagoģiskā eksperimenta, kas tika orientēts uz licejistu radošā izziņas potenciāla attīstību, kas savukārt noteica viņu subjektīvo brīvības pakāpi pašu attīstībā un jau konstatēto radošo spēju attīstību, pamatvirzienus:

- mācību procesa bagātināšana ar radošām, gnostiskām, profesionālām un tikumiskām nostādnēm;
- licejistu zinātniski pētnieciskās darbības attīstīšana, ko uzskatu par licejistu tuvākās attīstības zonu;



**Brīvi dzīvo tikai tas,
kas atrod prieku savu pienākumu pildīšanā.**

Cicerons



A. Ļeskovs (12. b, 1998.)

Arī mani ir piemeklējusi iedvesma (neesmu nemaz tāda pelēcība).

- profesionālās izglītības diferenciacijas padziļināšanos Puškina liceja Psiholoģijas un pedagoģijas nodaļā;
- sociālo saišu paplašināšana, kas rada telpu licejistu profesionālajai darbībai.

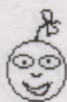
Radošo spēju attīstības stratēģiju eksperimentālajās mācībās veidoja licejistu brīvības palielināšana, kas veicināja izziņas radošā potenciāla atklāšanu, realizāciju un attīstību.

Tika definēti mācību procesa dalībnieku – licejistu brīvības palielināšanas divi paņēmieni (konkrētajos gadījumos arī divi posmi).

Brīvība kā izvēles iespēja. Šajā gadījumā subjektam bija tiesības izvēlēties līdzekļus, formulēt uzdevumus, definēt darbības nosacījumus. Izvēles iespēja pavēra radošās pašizpaušmes ceļus, kā arī aktivitātes augsto līmeņu attīstību. Tas viss liecināja par tuvošanos brīvajai darbībai. Tomēr, ja skolēns drīkst izvēlēties tikai no tā, ko viņam liek priekšā, tas jau pārvēršas par zināmu nebrīvi, par piespiešanu izvēlēties, kas savukārt palēnina radošā izziņas potenciāla “atvēršanos” un viņa radošo spēju attīstības ātrumu.

Nākamais posms: brīvība kā jaunrade, pašveidošanās. Te vairs neizvēlas vienu no tā, ko piedāvā no ārpuses, tātad nav runas par izvēles brīvību, bet par patstāvīgas darbības veidošanu, nosakot tās mērķus, paņēmienus un savas attīstības ceļus. Šādā situācijā darbība tiešām tiek uztverta kā brīva un radoša, kurā spilgti izpaužas subjekta individuālās īpatnības. Radoša darbība, kurā skolēns vadās no personīgajām vajadzībām, ir patiesi brīva darbība. Tieši tā spēj piedāvāt individuālo radošo spēju plašas attīstības iespējas.

Tātad tika radīti objektīvi un subjektīvi skolēnu brīvību paplašinoši nosacījumi, kas arī veidoja radošu un humānu mācību procesu.



Irina Livšica (12. b, 1998.)

Iedvesma dažreiz rodas kā apetīte ēdot.

Kā objektīvie nosacījumi kalpoja :

- eksperimentālā mācību procesa organizācija, kas veicināja radošo spēju attīstību;
- humānu starpsubjektu attiecību attīstība;
- licejista personiski profesionālā pašattīstības modeļa izveide.

Par subjektīviem nosacījumiem uzskatīju:

- radošā izziņas potenciāla attīstību;
- izziņas un profesionālās intereses, kā arī noslieču attīstību;
- pozitīvās "Es" - koncepcijas attīstību.

Mērķtiecīgi organizēts mācību process, kurā tiks ievēroti iepriekšminētie nosacījumi, sekmēs radošās mācību izziņošanās darbības ar profesionālu orientāciju izveidošanos, kas savukārt veicinās licejista kā personības attīstību ar tai raksturīgo pašizjūtu un pašatzīšanu. Tādējādi licejists uzskatīs jaunradi par pašizpaušmes un pašrealizācijas instrumentu, kā arī iespēju pilnveidot individuālās iespējas, īpatnības un radošās spējas.



M. Sviridenko (12. c, 1998.)

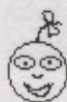
Ja cilvēkam ir lemts kļūt par radītāju, viņš nav spējīgs izvairīties no sava likteņa pat tad, kad tas sagādā fiziskas ciešanas.

SKOLĒNU RADOŠO SPĒJU ATTĪSTĪBA RĪGAS KLASISKAJĀ ĢIMNĀZIJĀ

Mācību procesa eksperimentālās konstruēšanas mērķi un uzdevumi.

Autors turpināja savu eksperimentālo darbu, strādājot Rīgas Klasiskajā ģimnāzijā. Mainoties dzīves nosacījumiem, mainās arī prasības, ko sabiedrība un valsts izvirza skolai. Bez tam eksperimentālās mācības izveidošanas loģiku noteica arī agrīnā jaunības perioda jaunveidojumu attīstība. Vadošais no tiem – gatavība uz dzīves, personisko un profesionālo pašidentificēšanos. Šo jaunveidojumu nosaka pašapziņa, vispirms personīgā refleksija kā savas vietas turpmākajā dzīvē, savas dzīves perspektīvas prognozēšana, apzinoties savu vienreizīgumu.

Organizējot eksperimentu, ņemu vērā vidusskolēnu attīstības sociālo situāciju. Pēc manām domām, to nosaka profilizglītība, kura balstās uz zinātniski pētniecisko darbību izvēlēta virziena ietvaros. Šāda situācija nosaka konkrētu ievirzi mācību darbībā un programmās, kas nodrošinās sagatavošanos turpmākajai profesijai. Izvēloties, skolēns ņem vērā savas intereses, sliksmes un vajadzības, tātad būtībā tā ir radošās brīvības un pašapziņas situācija, kas nodrošina brīvību ne vien izvēlēties no kāda ārēji ieteiktā un rekomendētā, bet arī veidot jaunas attīstības iespējas, ņemot vērā skolēna pašidentificēšanās tendences. Rodas iespējas uztvert šīs tendences, apzināties un realizēt tās speciāli izveidotajos apstākļos.

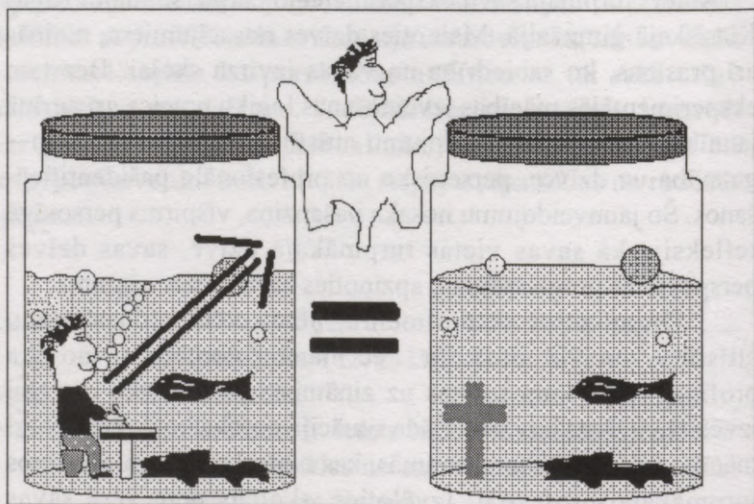


Jeļena Boreiša (12. d, 1998.)

Baudīt un radīt ir divi atšķirīgi jēdzieni.

Skolēna individuālās īpatnības, viņa radošo spēju aktualizācija īpaši spilgti izpaužas tieši jaunradē, kuras būtiskas īpatnības ir apzināšanās un patvaļīgums. Tātad, lai skolēns attīstītos, darbībai un saskarsmei jābūt radošai. Tas arī noteiks mācību procesa humanizāciju.

Humānā faktora aktualizācija, pateicoties tikumisko un radošo pamatu nostiprināšanai, arī dos iespēju humanizēt mācību procesu kopumā. Tātad tā pirmkārt ir skolēna subjektīvas pozīcijas izveide, kas arī nodrošinās pašapzināšanās brīvību.



Iedvesma – tā nav silķe,
kuru var iesāļīt uz daudziem gadiem.

J.V. Gēte

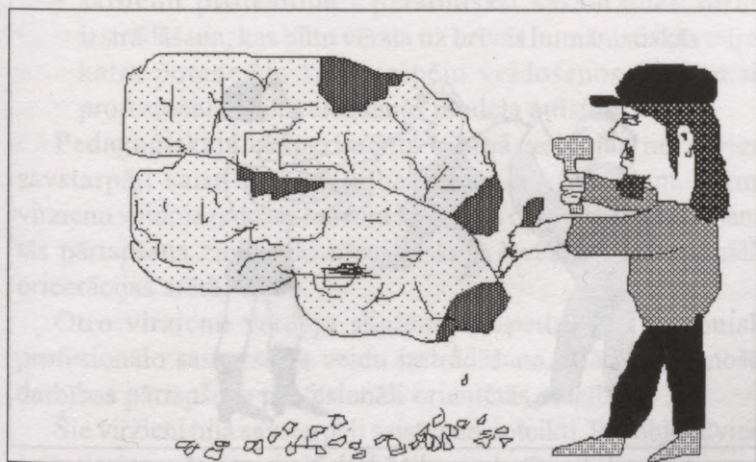


K. Gluhovs (12. b, 1998.)

Es uzskatu par vienu no spilgtākajām radīšanas izpausmēm futbola spēli.

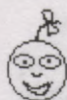
Organizējot eksperimentu, vadījos no vecāko klašu skolēna apzinātās tuvākās attīstības zonas. Pēc manām domām, to veido zinātniski pētnieciskā darbība, kas ir saistīta ar skolēnu profesionālajām interesēm un nosliecēm. Gan psihologi, gan pedagogi uzskata zinātniski pētniecisko darbību par radošās darbības augstāko līmeni.

Zinātniski pētnieciskā darbība ir praktiski neierobežotā pašizziņas un pašpilnveidošanās telpa, un ir skaidrs, ka bez tā "paš..." jebkura ārējā pedagoģiskā ietekme kļūst bezjēdzīga un zaudē perspektīvu.



Domāt nozīmē no jauna radīt pasauli.

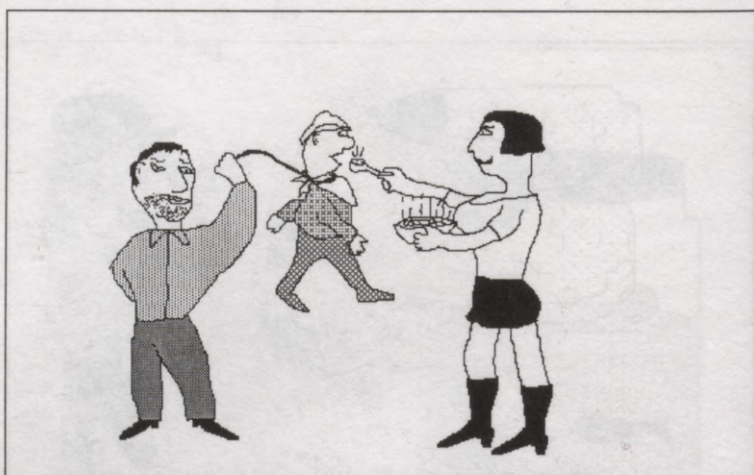
A. Kamī



V. Šmorgona (12. d, 1998.)

Radišana ir darbs, par kuru jāmaksā ar smaidiem un prieku.

Pedagoģiskā eksperimenta mērķis bija attīstīt skolēnu radošās spējas, padziļinot mācību izziņošās darbības radošo un pētniecisko pamatu, pārvēršot tās profesionāli orientētās, tādējādi rosinot skolēnos sava potenciālā "Es" izjūtu, ticību savām spējām un iespējām, tieksmi realizēt tās, pilnveidoties, attīstīt pieredzes eiristisko struktūru, pārvērst radošās spējas par personības integratīvu īpašību. Katra skolēna radošā potenciāla noslēpuma atklāšana ir humānās pedagoģijas un pedagoga garīgi praktiskās darbības jēga. Par skolēna jaun-



**Radot un barojot,
Veidojot nesagrābt,
Darinot nesaistīt,
Vairojot nepakļaut:
Tāds ir visdziļākais De.**

"Daodedzin"



N. Staršņina (12. d, 1998.)

Radīšana palīdz apzināties savu nozīmīgumu, vienīgumu un neatkārtojamību.

rades pamatrezultātu jāklūst īpašās pieredzes struktūras izveidei – eiristiskajai struktūrai. Šeit arī slēpjas izglītības procesa eksperimentālā veidošana ģimnāzijas vidējās izglītības pakāpē.

Eksperimenta gaitā tika risināti šādi uzdevumi:

- ģimnāzijas profilizglītības programmas satura izstrādāšana, skolēnu radošu, pētnieciska rakstura mācību profesionāli orientētas darbības organizēšana;
- ģimnāzistu zinātniski pētnieciskās darbības organizēšana, tās rezultātu analīze skolēnu radošo spēju attīstības aspektā;
- skolēnu profesionāli personisko saskarsmes formu izstrādāšana, kas būtu vērsta uz brīvās humānistiskās telpas katra potenciālo “Es” iespēju veidošanos, personiski profesionālās pilnveidošanās modeļa attīstība.

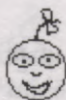
Pedagoģiskais eksperiments būtībā veidojās no diviem savstarpēji saistītiem izglītības procesa virzieniem. Pirmo virzienu veidoja radošas mācību izziņošās darbības organizēšana, tās pārtapšana zinātniski pētnieciskajā izvēlētajā profesionālās orientācijas sfērā.

Otro virzienu veidoja skolēnu un pedagogu personiski profesionālo saskarsmes veidu izstrādāšana. Mācību izziņošās darbības pārtapšana profesionāli orientētās mācībās.

Šie virzieni bija savstarpēji saistīti un noteikti. Par objektīviem orientieriem pētnieciskajā darbā tika uzskatīti atbilstošā vecuma jaunveidojumi. Eksperimentālās mācības tika veiktas atbilstoši vecāko klašu skolēna sociālajai situācijai un tā tuvākajai attīstības zonai.

Eksperimenta saturā agrīnajā jaunības vecuma posmā ietilpa:

- iepriekšējā vecuma posmā sasniegtā aktualizācija;



Jeļena Zaharova (12. c, 1998.)

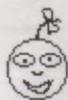
Es uzskatu, ka visgrūtākais ir noteikt, kam jāklūst par dzīves mērķi, bet kam jāpaliek hobija līmenī.

- pašreizējā vecuma posma pamattendenču un jaunveidojumu attīstība;
- pašreizējā vecuma posmā sasniegtā nostiprināšana, bagātināšana un attīstība, rēķinoties ar nākamā vecuma posma jaunveidojumiem.

Pašapziņas attīstība, pievēršanās savai iekšējai pasaulei noteica mācību darbības satura garīgi tikumisku nozīmīgumu. Tiekšanās nākotnē, priekšstats par savu profesionālo darbību, vēlēšanās redzēt sevi kā sabiedrībā cienītu personu radīja nepieciešamību organizēt mācību procesu tā, lai tas atbilstu vecāko klašu skolēnu jaunajām prasībām, veicinātu radošo spēju atklāšanu un realizāciju. Tādējādi par eksperimentālā darba prioritāro virzienu kļuva mācību procesa radošo sociāli tikumisko un profesionālo pamatu nostiprināšana un padziļināšana, kā arī profesionāli tikumisko attiecību attīstība, regulējot mācību izzinošo darbību un pārvēršot to profesionāli orientētās mācībās.

Vēl vienu svarīgu eksperimenta virzienu noteica izmainījusies skolēnu pašapziņa. Pateicoties padziļinātai pašapziņai un uzmanībai pret savu iekšējo pasauli, skolēns sāka apzināties sevi kā atšķirīgu no citiem personību, pašvērtīgu neatkarījamajā savdabībā. Rezultātā kļuva nepieciešama izglītības individualizācijas padziļināšana, kas būtu vērsta uz katras personības optimālu attīstību, ievērojot tās īpatnības un spējas. Individualizācija tika realizēta, paplašinot izvēles brīvību, jaunrades brīvību un pašapzināšanās attīstību.

Skolēniem tika piedāvāta profilizglītības brīva izvēle, iespēja pēc gada to mainīt, iespēja nodarboties ar zinātniski pētniecisko darbu, iespēja "pārbaudīt sevi" praktiskajā darbā.



Jūlija Ovčiņņikova (12. b, 1998.)

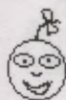
Dvēselei šķiet, ka tagadne ir pelēcīga ikdiens, un tā tiecas uz pacilājošo un neizzināmo, kas it kā slēpjas nākotnē.

Izglītības individualizācijas pamatā bija skolēnu individuālo īpatnību pētīšana. Pirmkārt, bija jānoskaidro katram raksturīgā motivācija, jāizpētī viņa darbaspējas, izzinot pieredze un darba tempus. Augsta darba tempa uzturēšana atbilstoši katra individuālajam tempam tika realizēta, pateicoties elastīgai, aktuālai un perspektīvai motivācijai, balstoties uz pozitīvu profesionālo motivāciju. Tas palīdzēja skolēniem izstrādāt sociāli nozīmīgus motīvus, kas zīmīgi raksturoja viņu mācību profesionālo darbību un kļuva par tās pašvirzības avotu. Pedagoģiskās vadības būtību saskatu brīvības piedāvājumā sevis pašveidošanai.

Svarīgi bija radīt nosacījumus skolēnu intelektuālās un tikumiskās pieredzes bagātināšanai, palīdzēt izziņas potenciāla un eiristiskās pieredzes tapšanā, kā arī izstrādāt pedagoģiskās situācijas, kas noteiktu skolēna sociālo lomu atbilstoši viņa spējām, nosliecēm, intelektuālajai un tikumiskajai pieredzei, temperamentam (klubu vadītāji, mācību priekšmetu konsultanti, zinātniski pētnieciskā darba koordinatori utt.).

Pedagoģiskās stratēģijas pamatā atradās:

- mācību izzinotās darbības profesionālo, garīgi tikumisko, gnostisko un radošo pamatu padziļināšana un paplašināšana;
- motivācijas bagātināšana, pateicoties izziņas tikumisko un profesionālo motīvu savstarpējai sasaistei ar profesionālās intereses vadošo lomu;
- radošās aktivitātes attīstība uz padziļinātas pašregulēšanās un refleksijas bāzes;
- sociālo saišu un attiecību paplašināšana, pateicoties skolēnu personīgi profesionālo saskarsmes formu izstrādāšanai, kā arī tikumiski profesionālajai refleksijai;
- subjektīvas pozīcijas veidošanās kā profesionālas pašnoteikšanās bāze, subjekta kā sevis radītāja tapšana.

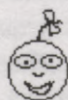


Jūlija Ožerēļeva (11. a, 1998.)

Radīšanā priekšplānā izvirzās ne jau piepūle, bet pats jaunrades process.

Eksperimenta mērķu un uzdevumu metodiskajā risinājumā ietilpa:

- ģimnāzijas profilizglītības programmas satura izstrādāšana ģimnāzijas klasēs, kā arī mācību priekšmetu izvēle;
- individuālo un grupas radošo konsultāciju organizēšana profilkursos, brīvi izvēloties darba klases;
- mērķtiecīga mācībvielas atlase, piedaloties skolēniem, kuras saturā iekļāva tikumiskās vērtības;
- metožu sistēmas, kas mudinātu skolēnos vēlēšanos radīt un pētīt problēmas, izmantošana;
- skolēnu un pasniedzēja kā stundas līdzautoru dialektiskās pozīcijas realizācija;
- mācību profesionāli orientētas darbības organizācija, par kuras būtisko komponentu kalpoja ģimnāzistu konsultācijas un praktiskās nodarbības profesionālajā orientācijā; tās laikā notika tikumiskās un profesionālās pieredzes uzkrāšana, pateicoties saikņu un attiecību paplašināšanai vienlaikus ar pozīcijas maiņu;
- patstāvīgo darbu izmaiņa, piešķirot tiem pētniecisku raksturu, skolēnu mudināšana uz jaunradi, definīciju, vērtējumu, secinājumu, uzvedības patstāvīgumu un eiristiskās pieredzes attīstību.



Marina Truša (11. c, 1998.)

Dzīve nepagurstot skaita mūsu eksistences mirkļus,
neapstādinot mūžības pulksteni.

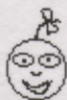
Ģimnāzijas profilizglītības programmas saturs kā skolēnu radošo spēju attīstības pamats

Pamatmērķus, no kuriem vadoties tika izstrādāts ģimnāzijas profilizglītības programmas saturs, veidoja skolēna personības attīstība un audzināšana atbilstoši viņa nosliecēm, spējām un potenciālajām iespējām.

Ģimnāzijas pedagoģiskais kolektīvs noteica izglītības satura vadošos principus ģimnāzijas vajadzībām uz vairāku principu bāzes.

Par vadošo principu tika uzskatīta dabatbilstība, t.i., izglītības satura atbilstība skolēna vecuma īpatnībām visos tā posmos un konstruēšanas līmeņos, viņa prasībai pēc pilnveidošanās, personīgā potenciāla attīstības, gatavības dzīves, personiskai un profesionālai pašidentifikācijai. No iepriekšminētā izrietēja nepieciešamība iekļaut saturā tos komponentus, kam jānodrošina izglītības audzinošā un attīstošā funkcija; tas nozīmē, ka bez tradicionāli paredzētajām zināšanām un prasmēm būtu jāiekļauj arī komponenti, kas atspoguļo radošās darbības pieredzi, personisko attieksmi pret sabiedrības vērtību sistēmu, profesionālās darbības pieredzi, proti, visu to, kas ietilpst I. Lenera izglītības satura koncepcijā. Bez tam ieteicu iekļaut izglītības saturā arī pašattieksmes pieredzi, kas Lenera koncepcijā nebija.

Dabatbilstības princips nozīmē, ka katra mācību priekšmeta vietu, funkciju un saturu vispirms nosaka pamatmērķis – skolēna personības audzināšana, ievērojot viņa iekšējās pasaules bagātību

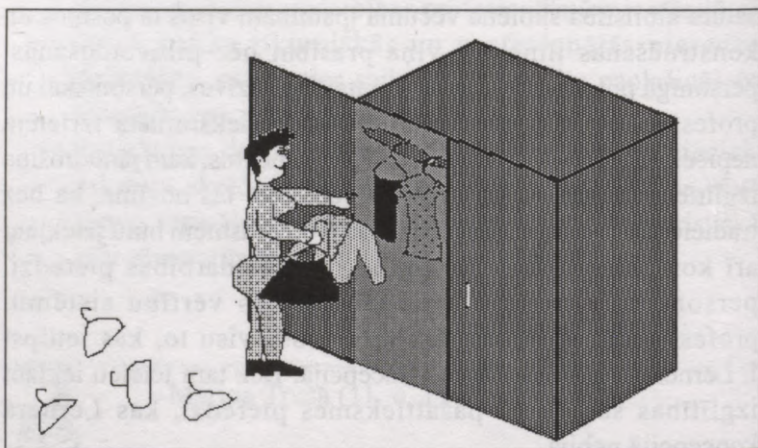


Tatjana Kuzņecova (11. c, 1998.)

Ja man nav redzamu talantu, iespējams, man jāatrod savs dzīves aicinājums, ko es pagaidām neizprotu.

un atbilstoši pašidentifikācijas tendencēm. Tas arī noteica ģimnāzijas profilizglītības programmas satura dabatbilstību. Izstrādājot izglītības saturu, esmu ņēmis vērā arī kultūratbilstības principu, proti, izglītības satura atbilstību pašreizējam sabiedrības attīstības līmenim. Tas arī bija pamats mācību priekšmetu izglītības standartu izstrādāšanā.

Pēc manām domām, turpmākā izglītības satura teorijas jautājumu aplūkošana paredz īpaši uzmanīgi aplūkot skolēnu iekšējo pasauli, viņu vajadzības. Tādēļ, pieņemot I.Lernera izglītības satura struktūru par pamatu, uzskatīju par vajadzīgu papildināt to ar tādiem komponentiem kā pašapzināšanās un pašregulācijas pieredze.



**Par vērtību mēs saucam nevis to,
kas nāk no pašām lietām,
bet to, ko tajās ieliekam.**

M. Montēns



Očeretnaja Jūlija (11. c, 1998.)

Mākslā meli iznīcina dzīves patiesību un saiknes.

Minētā komponenta izcelšanu nosaka izglītības svarīgākais princips – individualizācija.

Ģimnāzijas profilizglītības programmas saturs tika vērsts uz katra skolēna personības vispusīgu attīstību un pēc iespējas agrāku katra skolēna profesionālo noslieču apzināšanu, radot priekšnoteikumus izvēlētajās profesijas pamatu padziļinātai apgūšanai.

Izglītības satura diferenciācija, paredzot brīvu izvēli, ļāva skolēniem pilnīgāk realizēt katra individuālās iespējas un pārliecināties par sevi. Skolēni bija izvēlējušies sev piemērotu mācību nodaļu atbilstoši savām individuālajām īpatnībām un sliekšmēm. Pēc manām domām, tas arī ir izglītības diferenciācijas un individualizācijas problēmas risināšanas visauglīgākais ceļš. Tādējādi organizējot mācības, individualizācija ģimnāzijā patiesi kļuva par pedagoģiskā procesa stūrakmeni.



Anna Ševčenko (11. c, 1998.)

Radītājs, ieliekot darbā dvēseles daļu, pats izgaist.

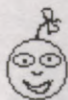
Skolēna radošā izziņas potenciāla attīstība mācību izziņošanā procesa pilnveidošanās gaitā.

Radošā izziņas potenciāla attīstība un eiristiskās pieredzes tapšana pētījumā tiek aplūkota kā skolēnu radošo spēju attīstības pamats, kā subjektīvais nosacījums, kas veicina skolēna brīvības paplašināšanos mācību procesā un veicina paštapšanu.

Lai skolēni varētu brīvi orientēties mācību izziņošanā darbībā, viņiem jāapgūst zinātnes atziņas, prasme pašorganizēt mācību darbību: jāprot patstāvīgi izvirzīt sev uzdevumus, plānot to realizācijas ceļus, prognozēt optimālākās un racionālākās izziņas metodes, kontrolēt un vērtēt savas darbības rezultātus; apgūt zinātniskās izziņas metodes: analīzi, sintēzi, analogiju, abstrahēšanos, salīdzināšanu, mācēt izvirzīt hipotēzes, veidot to pierādījumus uz zinātnisko teoriju bāzes, pašiem radīt teorijas.

Izvirzīto uzdevumu risināšanas vadošo ceļu saskatīju mācību izziņošanās darbības grūtības pakāpes paaugstināšanā, proti, tās teorētisko pamatu padziļināšanā, piešķirot darbībai pētniecisku raksturu un tuvinot to profesionālajām mācībām. Tādējādi faktiski izveidojām nosacījumus skolēnu radošajai jaunradei.

Ir svarīgi, lai skolotājs veidotu tādas situācijas, kurās skolēns apzinātos, ka viņš ir unikāla, no citiem atšķirīga personība ar savām individuālajām īpatnībām un cilvēcisko vērtību. Radīšana paredz jauna rezultāta izveidi: iespējams jauns uzdevuma risinājuma ceļš, citi nosacījumi, varbūt pat pilnīgi negaidīti ceļi un uzdevumi. Jaunrade vienmēr sagādā prieku un pārsteigumu.



Aleksandra Pečeņina (11. d, 1998.)

Manā uztverē radīšana attīstās divos virzienos – garīgajā darbībā un darbā kā tādā.

Radošā darbība nodrošina skolēna pašizpaušmes brīvību, kad skolēns var neizlikties, nekautrēties no patvaļīgas un dīvainas tēlu, jēdzienu un nozīmju kombinācijas. Jaunrade veicināja atvērtības attīstību, prasmi sadarboties un saskarsmi.

Tiešām, gandrīz visos skolēnu radošās darbības rezultātos novēroju izšķiršanas spējas, sakārtotību, centienus izcelt vis-svarīgāko un pēc iespējas pilnīgāk apliecināt savu individualitāti. Akcentēju to, ka katram piemīt savs īstenības uztveršanas veids, savs redzējums, un tieši šī organizētā personīgā izšķiršanas spēja (dažreiz zemapziņā) piešķir jaunrades rezultātiem to estētiskās īpašības un neatkārtojamību. Skolēni salīdzināja izpildīto uzdevumu ar personības īpatnībām un nekļūdīgi noteica domraksta, zīmējuma, analogijas, testa, stundas autoru.

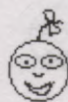
Šādā nozīmē man ir tuva Kārļa R.Rodžersa radošā procesa definīcija: "Kā jaunradi es izprotu jauna "produkta" izveidi ar darbību palīdzību, kas, no vienas puses, izaug no indivīda unikālajām īpašībām, bet, no otras puses, to nosaka materiāls, notikumi, cilvēki un dzīves apstākļi" [30].

Izglītības procesa radošo pamatu padziļināšana ģimnāzijā izpaudās patstāvīgo darbu rakstura maiņā, tie ieguva pētnieciskas iezīmes, mudināja skolēnus radīt, patstāvīgi definēt, vērtēt, secināt.

Katram skolotājam ir izstrādāta radošo patstāvīgo darbu sistēma. Katrs skolotājs ir izstrādājis savu autorprogrammu, kura realizē izglītības standartu, bet tajā ietilpst arī būtiskas atšķirīgas īpatnības, vērstas uz radošās personības attīstību.

Izstrādājot stundu saturu, ņēma vērā skolēnu izzinošās, tikumiskās un profesionālās intereses. Lūk, šāda darba piemēri.

Filozofijas stundā iztirzāja skolēniem aktuālas un svarīgas problēmas: par dzīves jēgu, par cilvēka aicinājumu, par personī-



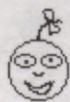
D. Smirnovs (10. a, 1998.)

Radīšana pati par sevi, bez mīlestības nav nekas.

bas brīvību un atbildību sev un sabiedrībai. Devītās klases skolēniem tika piedāvāts patstāvīgais darbs “Dzīves jēga. Ko tu izproti ar šo jēdzienu?”. Tēma paredzēja papildliteratūras lasīšanu un personīgo spriedumu brīvību. Tā izrādījās sevišķi aktuāla. Tā kā klasē pārsvarā bija meitenes, likumsakarīgi izvirzījās jautājums: “Kas sievietei svarīgāks – ģimene vai darbs?”. 60% meiteņu deva priekšroku ģimenei, 37% – darbam, 3% atzīmēja gan ģimenes, gan darba nepieciešamību. Līdzīgas problēmas tika aplūkotas arī literatūras stundās, studējot klasikas darbus. Puškina romāns “Jevgēņijs Oņegins” izsauca emociju, jūtu un diskusiju vētru, jo mīlestības, uzticības un goda problēmas satrauca visus. Skolēniem tika piedāvāts patstāvīgais darbs “Sargā godu jaunībā”. Skolēni sprieda par godu, karjeru, aicinājumu utt.

Integrētajā seminārā filozofijā, vēsturē un kultūras vēsturē īpašu interesi izraisīja problēma “Cilvēks ir visa mērs” (Protagors). Tika analizēti dažādi viedokļi, motīvi, kā arī meklēts kopīgais un atšķirīgais uzskatos. Par tēmu sarakstītie domraksti arī bija savdabīgi. Skolēnus iepazīstināja ar D. Kārnegī padomiem, tie viņus ļoti ieinteresēja. Skolēni secināja, ka tikai garīgi bagāts cilvēks ir spējīgs uz lieliem izzinošiem atklājumiem, uz radošo jaunradi. Būtībā tās jau ir sociālajā jomā nobriedušu cilvēku domas.

Vēl viena tēma izraisīja skolēnos satraukumu. “Par ko kļūt?” Šī tēma saskanēja ar viņu dzīves jēgas meklējumiem. Skolēni rakstīja domrakstus par saviem sapņiem, nākotni. Skolotājiem bija svarīgi uzzināt, ne vien par ko gatavojas kļūt skolēni, bet arī to, kādi viņi vēlas būt? Skolēnu domas bija ļoti cēlas, viņu domraksti brīvi no pragmatisma, viņu mērķis bija nest labumu sabiedrībai kopumā. “Pretējā gadījumā strādāt būs garlaicīgi un neinteresanti.”



Romāns Borisovs (11. a, 1998.)

Dzejnieki un mākslinieki tā aizraujas ar radīšanu, ka neprot apstāties.

Skolēnu pieredzes izmantošana deva iespēju padarīt saistošāku izglītības procesu, bagātināt motivāciju, virzīt skolēnu pūliņus apgūt darbības paņēmienus, bagātināt tos, piešķirt tiem radošu raksturu. Skolotāju pamudināti, skolēni piedāvāja interesantas idejas, dziļas filozofiskas tēmas diskusijām, kā arī savdabīgus piedāvāto problēmu risinājumus.

Mācību izziņošā darbība pārtapa par jaunradi. Matemātikas nodarbībās skolēnus pastiprināti iesaistīja zinātniskās izziņas metožu apgūšanā: analīzē, sintēzē, abstrahēšanā utt.

10. klase veidoja jaunu pakāpienu pašapziņas tapšanā. 10. klasē skolēnus īpaši saistīja patstāvīgie darbi, kuros būtu iespējams dalīties savās apslēptākajās jūtās, bagātīgajā pasaules uztverē, kas ir tik svarīgi vecākās klases skolēnam. Īpaši nozīmīgi saņemt apkārtējo, kam jābūt skolēna acīs nozīmīgai pieaugušai personai – skolotājam, vērtējumu. Vai vērtības, kas ir svarīgas viņa acīs, kaut ko nozīmē arī citiem? Agrās jaunības mokošās problēmas ierauga dienas gaismu literatūras stundās. “Man ļoti patīk rakstīt domrakstus par iemīļotiem literāriem darbiem. Katrs domraksts dod kārtējo iespēju dalīties ar skolotāju manā pasaules uztverē, manos uzskatos. Gribas, lai skolotājs paraudzītos uz pasauli ar manām acīm. Iespējams, skolotājam tas nav svarīgi, toties tas ir svarīgi man.”

Tātd skolēniem nepietiek ar viņu domu vērtējumu, viņiem nepieciešama arī pasaules uztvere caur viņu prizmu. Kāda tad izskatās šī pasaule, ja to vēro ar tikko dzīvē ienākuša cilvēka acīm? Iespējams, šī pasaule ir daudz pilnīgāka un sarežģītāka, daudzveidīgāka un saistošāka? Un ja nu šajā pasaulē mēs arī sevi ieraudzīsim atšķirīgākus no ierastā?

Radošais darbs 10. klases skolēnam nav tikai mācību darbības paveids, ko bagātinājušas dažreiz samākslotas jūtas un pārdzīvojumi, kā tas mēdza būt 9. klasē. Nē, tagad tā jau ir



A. Bondarčuks (11. a, 1998.)

Mākslinieki ir kā bērni, kas spēlējas smilšu kastē – viņiem obligāti jāparāda sava pils citiem.

viņu īstenās dzīves daļa, kurā “ saglabājas dvēseles un sirds daļiņas”.

Radošie darbi, kas izraisa skolēnos vērtīgu interesi kā tikumisko meklējumu izpausme, veicina viņu iekšējās pasaules atvēršanos, bagātina jūtas un emocijas, gatavo apkārtējās pasaules radošai uztveršanai.

Skolēnus saistīja arī darbi, kuru veikšanai bija nepieciešams patstāvīgs vērtējums, dziļa analīze, idejas loģiskās attīstības noskaidrošana. Tā vienas kārtējās diskusijas laikā dzīvu interesi izraisīja slavenā filozofa un pedagoga Ž.Ž. Ruso ideja: “Audzinošo mijiedarbību māksla: īss mūžs cilvēcisko saikņu bezgalībā, dabiskais teatrālums un tā paradoksi.”

Komplicēta un iztīrīšanai sarežģīta ir pedagoģijas problēma. Pedagoģija ir māksla. Bet kā tad šī māksla izpaužas? Un sākās tās svarīgākā aspekta, proti, audzinošo mijiedarbību mākslas aplūkošana. Kāda ir skolotāja loma šajā mijiedarbībā? Skolēni bija nonākuši pie patiesi dziļa secinājuma: skolotājam jābūt apveltītam gan ar pedagoga meistarību, gan ar tādām garīgajām īpašībām, kas pārveidotu šo “audzinošo mijiedarbību” par katra skolēna attīstības humānu sfēru. Pārrunu nobeigumā tika uzrakstītas atklātnes ar novēlējumiem saviem skolotājiem. Katra atklātne būtībā pauda personīgo viedokli par skolotāja pedagoģisko mākslu saskarsmē ar skolēniem, pašu šaubu un pieņēmumu analīzi.

Tika novērota skolēnu darbošanās paņēmieni pilnveidošana un to tuvināšana zinātniskās izziņas metodēm. Darbības pilnveidošanā liela loma bija integrētajām nodarbībām psiholoģijā, filozofijā, vēsturē, kultūras un reliģijas vēsturē, dabaszinātnēs.

Liela nozīme tika piedēvēta motivācijas attīstībai. Jau mācības ģimnāzijas vidējās izglītības pakāpē atbilstoši iz-



Staņislavs Ivanovs (11. a, 1998.)

Jaunrade bieži ielaužas nākotnē, bet pašu autoru daudzi nepieņem.

vēlējai profilizglītības programmai pašas par sevi darbojās kā spēcīgs motivējošs faktors. Tā bija zināmā mērā tuvināšanās profesijai, pieaugušo dzīvei un tādējādi īpaši svarīga skolēniem.

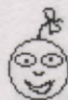
Par vēl vienu spēcīgu momentu kalpoja radikāli atšķirīga attiecību sistēma, ar kuru viņi bija sastapušies tieši ģimnāzijā. Anketēšanas laikā, kas notika psiholoģijas stundā, skolēniem jautāja: "Ar ko atšķiras mācības ģimnāzijā?" Ģimnāzisti atzīmēja īpašu profesionāli pētniecisku izglītības orientāciju un pilnīgi īpatnējas, radošas, garīguma pilnas skolēnu un skolotāju, starp kuriem ir daudz Latvijas Universitātes docētāju, savstarpējās attiecības. Humānais savstarpējo attiecību raksturs, inteligences gars, kvalitatīvi cita attiecību sistēma veido, pēc skolēnu domām, ģimnāzijas radošās darbības bāzi.

Sekojošos pasniedzēju ieteikumiem, skolēni veidoja pašizglītošanās un pašpilnveidošanās programmas. Apsprieda tās saturu ar psiholoģijas pasniedzēju, skolotājiem, klases audzinātāju. Ieviesa programmas korekcijas atbilstoši sasniegtajiem rezultātiem.

Tā kā 11. klasē visi skolēni jau bija apguvuši radošā rakstura iemaņas un prasmes, mācību izzinošo darbību vajadzēja padarīt complicētāku.

Eksperimentālais darbs ļāva secināt, ka vecāko klašu skolēna tuvākās darbības zona ir zinātniski pētnieciskā darbība, kas saistīta ar zināmu profesionālo ievirzi un būtībā ir radošās darbības augstākais līmenis. Tā ir praktiski neierobežota pašapziņas un pašpilnveidošanās telpa.

Pēc manām domām, zinātniski pētnieciskās darbības laikā notiek ne tikai skolēnu kultūras (zināšanu, prasmju, attiecību) interiorizācija, proti, tās apgūšana dažādos aspektos, sākot ar valodu un uzvedības iemaņām līdz pat domāšanas vērtībām un



Sergejs Tolmačevs (11. a, 1998.)

Es pārdzīvoju iedvesmas brīdi, pamanot skaistu meiteni.

paņēmienu, reliģijas un filozofijas koncepcijām, eksistences mākslinieciskās apgūšanas pieredzei. Bez tam, pētot problēmas, kuras ir saistītas ar skolēna nākotnes profesionālo darbību, viņš patstāvīgi izstrādā ko jaunu, līdzīgu zinātniskai koncepcijai, kas būtībā ir teorijas un prakses sintēze, pārbauda to savā eksperimentālajā darbā. Šie "atklājumi" izraisa pozitīvas emocijas, veicina motivāciju, kas savukārt rada personīgās attīstības subjektīvās iespējas. Citu radītā pārmantošana un primārā jaunrade ir vienādi nepieciešamas skolēna attīstībai, tomēr noteicošā ir otrā. Tādēļ, pēc manām domām, tieši zinātniski pētnieciskajai skolēna darbībai ir jāklūst par ģimnāzijas mācību procesa nepieciešamu sastāvdaļu, jo tās laikā norisinās skolēna personības attīstība.

10. klasē ģimnāzisti zinātniski pētnieciskā darba ietvaros jau definēja pētījuma objektu, mērķi, priekšmetu, uzdevumus, hipotēzi. Tika pētītas dažādas zinātniskās koncepcijas, veikta praktiskā darbība noteiktajā jomā. Filozofijas, psiholoģijas, vēstures un ekonomikas skolotāji darbojās kā konsultanti un darbu vadītāji.

11. klasē skolēni analizēja dažādas zinātniskas koncepcijas par attiecīgo problēmu, centās realizēt tās idejas, kuras likās tuvas, savā praktiski pētnieciskajā darbībā. Ģimnāzistu pētnieciskās biedrības sēdēs bija iespējams vērot skolēnu sociālo jaunradi.

12. klasē skolēni jau centās izveidot savu zinātnisko koncepciju. Ne visiem tas izdevās, tomēr gadījās arī pētnieciski atradumi. Sistemātisks zinātniski pētnieciskais darbs ieaudzināja skolēnos kritiskumu, refleksiju, izpratni par to, ka skolotājs ir eksperimentētājs un tikai tādā ceļā ir iespējama personiski profesionālā pašpilnveidošanās.

Izveidojās noturīga interese par pētniecisko darbu, 20% skolēnu burtiski bija aizrāvušies ar zinātnei. Zinātniski pēt-



Oļesja Mančenko (11. a, 1998.)

Bauda ir dzīves galvenā sastāvdaļa, bet tās pamatā ir iedvesma.

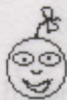
nieciskais darbs kļuva par viņu vadošo nodarbošanos, un tieši šajā jomā visspilgtāk izpaudās viņu zinātniski pētnieciskās radošās spējas.

Kā vēl vienu nosacījumu radošo spēju attīstībai aplūkoju sociālo saikņu paplašināšanos. Kopīgās darbības organizēšanai un sociālo saikņu izvēršanai tika radītas pētnieciskās laboratorijas literatūras, vēstures, dabaszinību, psiholoģijas un kultūras problēmu jomā. Tur kopā darbojās 10., 11. un 12. klašu skolēni.

Skolēni atbildēja uz anketas jautājumu: "Kas jūs saista zinātniski pētnieciskajā darbā?" Dažus saistīja teorija, tie bija pētnieki teorētiķi, citus – praktiskā darbība, tie bija pētnieki eksperimentētāji. Tomēr visi rakstīja, ka galvenais ir tas, ka tagad viņi spēj apzināti un mērķtiecīgi gan veikt savu praktisko pētniecisko darbību, gan izprot savas izglītības un pašaudzināšanas būtību. Saistībā ar apgūto pieredzi tika realizētas arī skolēnu papildveidošanās programmas.

Pētnieka profesionāla interese kļuva par galveno un noteica ģimnāzistu motīvu hierarhiju un pašizglītības raksturu, bagātinot un pastiprinot izzinošo interesi. Skolēni sistemātiski iegādājās speciālo literatūru atbilstoši savām pētnieciskajām interesēm, dažreiz pat ieteica to skolotājiem. Skolotāji ar skolēniem apmainījās grāmatu jaunumiem, tomēr skolēni uzskatīja, ka "ar to ir par maz". "Ir nepieciešams vispusīgi garīgi attīstīties, lai skolēniem būtu interesanti ar mums kontaktēties." Regulāra teātru izrāžu, koncertu un izstāžu apmeklēšana kļuva par ierastu un nepieciešamu.

Kā izzīņas potenciāla tapšanas pamatu mēs uzlūkojām tikumisko attīstību. Attieksme pret mācību darbību kā pret profesionāli orientētu nodarbošanos noteica gan skolēnu savstarpējās attiecības, gan attieksmi pret mācībām kopumā.



Svetlana Gurdina (11. a., 1998.)

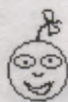
Kāpēc ģeniālie ļaudis ir nelaimīgi? Tāpēc ka, ja jaunradē kaut kas neiet, autors ieslīgst depresijā.

Nostiprinājās attieksme pret skolotāju kā pret kolēģi un domubiedru. Skolotājs un skolēni uzstājās ne vien kā mācībstundas līdzautori, bet kā pētnieki un domubiedri, zinātnisko teoriju veidotāji. Tas radīja neierobežotu jaunrades telpu. Iegūtie rezultāti mudināja skolēnus noskaidrot izglītības procesa pilnveidošanas iespējas. Iedziļināšanās skolēna psiholoģijas īpatnībās deva iespēju uztvert un izprast mācības, audzināšanas, personības attīstības likumsakarības. Tagad tāda tipa jautājumi kā “Kāds varētu būt alumīnija krūzes pielietojums” izraisīja jautrību un vēlēšanos izdomāt kaut ko oriģinālu (“lejkanna”, “rota”, “muzikālais instruments” utt.). Toreiz, eksperimenta sākumā, 8 skolēni anketā atklāti atbildēja: “Kāpēc būtu jāuzdod tik stulbi jautājumi?” Toties tagad skolēni mācēja lietot analogijas, asociācijas, bija spējīgi analizēt, sintezēt, abstrahēties; visu to var uzskatīt par heuristikās pieredzes izpausmi. Paņēmienu pilnveidošana radīja subjektīvus radošo spēju attīstības nosacījumus.

Pašapziņas un pašvērtēšanas padziļināšanai tika izmantota salīdzinošā analīze. Klasē novadīto stundu analizēja autors ar divu skolēnu palīdzību. Visi ievēroja obligāto noteikumu – sākumā saskatīt darbā pozitīvo, atklāt to klausītājiem, bet vēlāk aizrādīt uz trūkumiem un iezīmēt turpmākā darba perspektīvu.

Savu pētījumu laikā skolēni pilnveidoja darbības metodes: izmantoja analīzi, sintēzi, abstrahēšanos, daudzveidīgas analogijas. Interese par pētniecisko darbu kļuva noturīga. Novēroju radošo spēju izpausmes pētījumu organizēšanā un veikšanā.

Tāpat radošo spēju attīstības ceļš ir radošā izziņas potenciāla, tādas vispārējās eiristikās skolēna pieredzes struktūras, kas veicina patstāvīgu meklējumu un apkārtējā realitātē esošo problemātisku situāciju un problēmuzdevumu izdalīšanu,



T. Ričagova (11. a, 1998.)

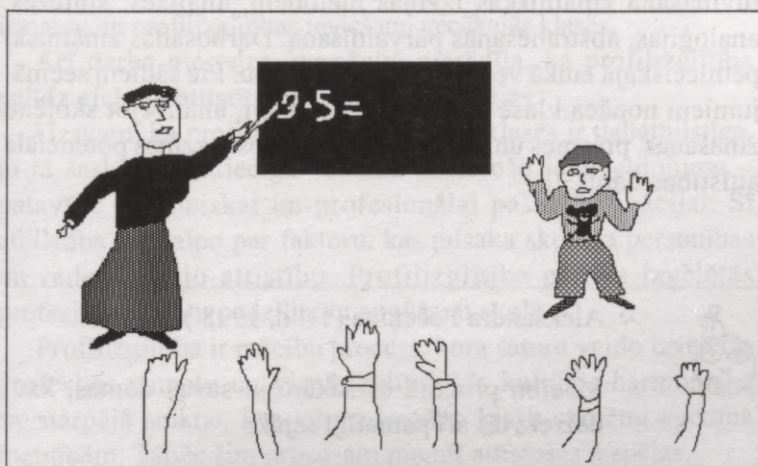
Iedvesma – tas ir neparedzams stāvoklis, nekad nezini, kā tā izpaudīsies.

veidošana.

Skolēnu radošā procesa emocionālais piesātinājums attīstīja jaunas darbības metodes, kas pārveidoja skolēna motivāciju emocionālo sfēru un veicināja personības pieredzes eiristiskās struktūras veidošanos.

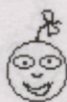
Šī struktūra nepārtraukti tika bagātināta un attīstoties sāka noteikt ne vien darbības īpatnības (tās pētījumu radošo raksturu), bet arī skolēnu attiecības ar apkārtējo pasauli, šīs pasaules izpratnes un pārveidojumu paņēmienus un beidzot – skolēnu apziņas īpatnības un to personību orientāciju.

Skolēnu jaunrades attīstības teorētiskie un eksperimentālie



**Ļoti nedaudzi cilvēki,
turklāt tikai paši izcilākie,
spēj vienkārši un atklāti pateikt: "Es nezinu."**

D. Pisarevs



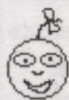
R. Makarovs (12. a., 1998.)

Ja jaunrade ir domāta tikai sev pašam, tā neietver nekādu pozitīvu lādiņu.

pētījumi dod iespēju kā vienu no pedagoģiskā darba galvenajiem aspektiem izdalīt skolēnu radošās attieksmes attīstību pret apkārtējās īstenības parādībām – gan to uztverē, gan izziņā, gan arī pret to praktisku pārveidošanu.

Radošums ir universāla īpašība, kas nodrošina daudzveidīgu darbību veiksmīgu izpildīšanu.

Eksperimentālais darbs ļāva izdarīt šādus secinājumus: visus skolēnus raksturoja personības izziņas potenciāla pilnveidošanās, tika novērota zināšanu operativitāte (spējas izmantot zināšanas), analogiju izmantošana, noturīga izzinošā interese; paškontroles un pašvērtējuma attīstība. Skolēniem pētniekiem bija raksturīga vispārināta teorētiska interese, paņēmienu tuvināšana zinātniskās izziņas metodēm, analīzes, sintēzes, analogijas, abstrahēšanās pārvaldīšana. Darbošanās zinātniski pētnieciskajā laukā veicināja viņu atvērtību. Pie šādiem secinājumiem nonāca klasē strādājošie skolotāji, analizējot skolēnu zināšanas, prasmes un iemaņas, kā arī radošā izziņas potenciāla attīstības datus.



Aleksandra Pečeņina (11. d, 1998.)

Mācību procesā es sakārtoju savas domas, kaut dažreiz tās arī pamatīgi sajūk.

Skolēnu personiskā profesionālā modeļa veidošanās profesionāli orientētās mācībās.

Ekspierimentālais darbs apliecināja tradicionālās skolas izglītības nepietiekamību vecāko klašu skolēnu radošo spēju attīstībā. Bija nepieciešams radīt brīvu telpu skolēnu pašrealizācijai, ko veicināja sociālo saišu paplašināšanās, kā arī radošo un profesionālo izglītības pamatu padziļināšana. Ne velti Japānā tieši pēc Otrā pasaules kara beigām tika izmainīta izglītības sistēma, par kuras centru vai kodolu kļuva profesionālā orientācija. Savas ekonomiskās un sabiedriskās atdzimšanas brīnumu japāņi saista ar izglītības satura izmaiņu un profilizglītības ieviešanu vecākajās klasēs.

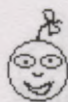
Arī darba pieredze ģimnāzijā pierādīja, ka profilizglītība palīdz efektīgi attīstīt skolēnu radošās spējas.

Uzskatu, ka profilizglītība vecākajās klasēs ir dabatbilstīga, jo tā saskan ar attiecīgā vecuma noteicošo jaunveidojumu – gatavību personiskai un profesionālai pašidentifikācijai. Šī atbilstība arī kalpo par faktoru, kas nosaka skolēna personības un radošo spēju attīstību. Profilizglītība paredz izvēlētās profesijas pamatu padziļinātu apgūšanu skolā.

Profilizglītība ir mācību process, kura saturu veido izvēlētās profesijas pamatu un vispārizglītojošās kultūras harmoniska savstarpējā saikne, kas atbilst vecāko klašu skolēnu vecuma īpatnībām. Tāpēc šim procesam piemīt attīstošas iespējas.

Pašlaik, iztīrājot produktīvā darba nozīmi skolā, tiek lietotas gluži pretējas teorijas. Iespējams, ka tādas ražošanas apmācības formas, kādas tika izmantotas 80. gados, ir tiešām sevi izsmēlušas.

Tomēr ģimnāzistu izglītības pieredze apliecināja, ka mācības atbilstoši izvēlētajai profesijai ir efektīgas, jo iepriekšminētā



Natālija Krivonogova (11. d, 1998.)

Es uzskatu, ka radīt vajag visur, tas atsvaidzina ikdienu.

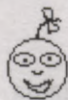
bagātinātā darbība atbilst vecāko klašu skolēna prasībai izvēlēties un realizēt savas potenciālās spējas, zināmā mērā tuvināties savai nākotnei, ieraudzīt tās saturu. Divi ģimnāzijas izlaidumi ir tā spilgts apliecinājums. Patriotisms, padziļinātas krievu, latviešu un cittautu kultūru studijas, nacionālās pašapziņas veidošanās uz vispārcilvēcisko vērtību bāzes – tie ir garīguma pamati, kas tiek izkopti ģimnāzijā.

Profesionālas pārrunas ar skolotājiem, kopīgais radošs pedagoģisko problēmu risinājums veidoja kvalitatīvi jaunas skolēnu un skolotāju attiecības. Viņi kļuva par kopējā darba panākumos ieinteresētiem kolēģiem. Notika mācību izziņošās darbības pārvēršanās mācību profesionālajā. Īpašu nozīmīgumu skolēnu skatījumā ieguva profilējošie priekšmeti.

Mācību izziņošās darbības procesā par kritēriju kalpoja prasība: ja tu vēlies kļūt par ekonomistu, juristu vai psihologu, iemācies nodibināt personiski lietišķas attiecības ar jebkuru skolotāju un klases biedru, izstrādā tikai tev raksturīgus paņēmienus šāda mērķa sasniegšanai.

Strādāt pie savu radošo spēju attīstības saskarsmes jomā skolēni uzsāka, analizējot pašu temperamentu, Vēlāk pašpildveidošanās dienasgrāmatā varēja lasīt: “Pēc dabas esmu holēriķe ar melanholiķes iezīmēm, esmu kautrīga, bieži jūtos neērti saskarsmē ar citiem. Lai pārvarētu izveidojušos psiholoģisko barjeru, kas traucē saskarsmē, esmu sev ieplānojusi darīt: biežāk uzstāties semināros, stundās, disputos, apspriežot izlasītās grāmatas, redzētās lugas un filmas, kā arī notikušās stundas; katru dienu pārrunāt kādu jautājumu vismaz ar četriem klasesbiedriem vai skolotāju pēc pašas iniciatīvas, uzdot skolotājam jautājumus.”

Tātad skolniece patstāvīgi uzdod sev attīstīt sabiedriskumu kā personiski profesionālu īpašību, attīstīt saskarsmes spējas, formulēt profesionālās pamatiemaņas un pamatprasmes.



Karīna Pozdņakova (11. d, 1998.)

Mēs radām mākslu paši un iznīcinām to arī paši, ne jau Dievs mūsu vietā.

Skolotāji visādi atbalstīja šo procesu, saprazdami, ka audzināšana ir process, kurā viena persona garīgi ietekmē otru, kura gaitā skolotāji personiskajā līmenī tuvojas bērnu garīgajam līmenim, bagātinot gan viņus, gan sevi ar jauniem tikumiskiem atklājumiem.

Tikai saskarsmē, tikai cilvēka mijiedarbībā ar otru cilvēku atklājas "cilvēks cilvēkā" gan citiem, gan sev pašam.

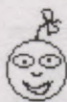
Mācību gada beigās skolotāju radošā grupa iezīmēja eksperimenta turpinājuma programmu 10. klasei. Tika izvirzīti uzdevumi:

- mācību profesionāli orientētas darbības veidošana;
- profesionālās intereses attīstība un nostiprināšana, jo šis motīvs bija noteicošais skolēnu vērtību sistēmā;
- profesionālās pašidentifikācijas attīstība;
- garīgi tikumisko īpašību attīstība;
- personīgā profesionālā pilnveidošanās modeļa attīstība.

Organizējot eksperimenta turpinājumu, balstījāmies uz jau esošajiem sasniegumiem: izmainījušos attieksmi pret mācībām kā pret mācību profesionālo darbību, izmainījušos attieksmi pret savu vietu klasē (kā pašvērtīgai personai), attieksmi pret sevi (kā pret personību, kas ir spējīga apgūt pedagoga un psihologa profesiju), attieksmi pret skolotāju (kā pret kolēģi, kurš ir garīgi tuvs pēc sava pedagoģiskā pasaules uzskata).

Par pamatstratēģiju uzskatījām jaunrades brīvības tālāku paplašināšanu. Problēmas risināšanas ceļi: sarežģītāki psiholoģijas, kultūras vēstures, ekonomikas un filozofijas kursi, jaunu integrēto priekšmetu ieviešana.

Mācību izziņošanās darbības pārvēršanās mācību profesionāli orientētā darbībā noteica attieksmi pret mācībām kā pret pašrealizācijas un pašpilnveidošanās pamatvirzienu. Pieaugušā cilvēka izjūtas pusaudzī attīstoties izpaužas kā jaunieša personiskā un profesionālā pašidentificēšanās. Profesionālo



Evija Baranova (11. d, 1998.)

Ar iedvesmu vien par maz, vajadzīgs saprāts, racionālisms, pareiza pieeja.

mērķu izvēle profesionālās pašidentifikācijas līmenī nosaka skolēnu motivācijas attīstību. Profesionālās intereses attīstība un nostiprināšanās darbojas kā radošo spēju attīstības mehānisms. Šeit mēs balstāmies uz Ļ. Vigotska ideju: "Iemācīt veikt mākslu radošo darbību nevar, bet tas nebūt nenozīmē, ka audzinātājs nevar veicināt tāda akta rašanos un veidošanos. Mēs nokļūstam zemapziņā cauri apziņai un spējam tā organizēt apzinātos procesus, lai īpašā veidā iedarbotos uz zemapziņas procesiem..." [43].

Eksperimentālā darba noslēdzošā perioda laikā visiem skolēniem bija raksturīgas vairākas īpašības.

Tika novērota refleksijas attīstība, prasība pēc refleksīvās darbības, kas būtu vērsta uz vispārējo attiecību un vispārināto struktūru izcelšanu un fiksāciju savā personīgajā darbībā.

Skolēni apzinājās sevi kā mācību darbības subjektus un personības, kas pelnījušas cieņu. Tiecās pēc iespējami pilnīgākas pašizpaušmes, pašrealizācijas. Darbību pamatoja motīvu dažādība, no kuriem noteicošie bija profesionālās pašidentifikācijas motīvi.

Ģimnāzistiem bija raksturīgi diezgan noteikti priekšstati par savu nākotni saistībā ar aicinājumu, viņi mērķtiecīgi gatavojās savai nākotnes profesijai, attīstoties kā darbības subjekti un pilnveidojoties kā personības, parādot arī radošās domāšanas spējas.

Skolēnus raksturoja oriģinalitāte, ātrums un zināšanu izmantošanas patstāvīgums neierastās situācijās, spēja lietot zināšanas, tieksme tās paplašināt un padziļināt, izmantot tās kā darbības paņēmienus. Tas bija īpaši raksturīgi skolēniem pētniekiem.

Skolēni pētnieki izcēlās ar perspektīvo mērķu un oriģinālu plānu izstrādāšanu, kā arī prata tos efektīvi realizēt.

Eksperimentālā darba nobeiguma posmā mēs novērojām skolēnu aktīvu sadarbību, darbošanos grupās; viņi labprāt



Aleksandra Novinska (11. d, 1998.)

Radīšana ir līdzdzīvošana citu pārdzīvojumiem.

palīdzēja viens otram, iesaistījās darbības organizēšanā, apzinājās kopīgo mērķu svarīgumu savas personības attīstībā.

Skolēni – īstie organizētāji – izcēlās ar spilgti izteiktām radoši komunikatīvajām dotībām. Parādīja iniciatīvu un savdabīgumu, organizējot saskarsmi savā klasē; viņi bija tie, kas noteica sadarbības raksturu. Viņus varētu nosaukt par “saskarsmes ģēnijiem”.

Faktiski tieši viņi radīja un uzturēja grupā humānas attiecības uz pašu izveidoto kopīgo interešu pamata. Viņi bija neiztrūkstoši koncertu, uzvedumu, skašu dalībnieki, kuru darbība bija vērsta gan uz grupas attīstību, gan uz sevis pilnveidošanu.

Darba nobeiguma posmā tika novērota arī aizrautīga attieksme pret pētniecisko darbību uz izveidojušos zināšanu, prasmju un darbības paņēmieni bāzes. Pieauga pat interese par matemātiku, kaut gan viņi deva priekšroku mācību priekšmetiem, kas veido attieksmi pret cilvēkiem – psiholoģijai, filozofijai, literatūrai.

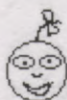
Skolēni profesionāli pēc savām īpatnējām iezīmēm bija tuvu “organizētājiem”, bet viņiem pietrūka viegluma un savdabības kontaktos. Viņi bija orientēti tieši uz profesionālo īpašību attīstību.

Darba nobeiguma posmā mēs novērojām arī viņu interesi par pētniecisko darbu uz apgūto zināšanu, prasmju un darbības metožu bāzes ar tieksmi organizēt darbību klasē un noslieci uz profilējošiem mācību priekšmetiem.

Mēs varam pamatoti secināt, ka katra skolēna radošās spējas tika attīstītas atbilstoši viņa potencēm.

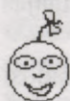
Radošās spējas savukārt izgaismoja katra skolēna potenciālās iespējas, viņa attieksmju bagātību un savdabību. Skolēni uztvēra savas radošās spējas kā pašu pieredzes un garīguma izpausmi.

Pētījumi ļāva secināt, ka skolēnu radošo spēju attīstība un izglītības procesa humanizācija ir savstarpēji saistīti un savstarpēji ietekmējoši procesi.



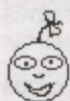
I. Kagiļeva (11. d.)

Ir mākslas darbi, kuri man patīk, bet es tos neizprotu.



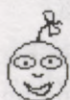
Lavreņeva (11. d, 1998.)

Izzinot pasauli, es nonācu pie slēdziena, ka galvenais ir mācīties svešvalodas.



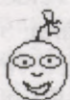
Jeļena Ļevina (12. d, 1998.)

Kad cilvēks rada, viņa dvēsele dzied, bet rokas šo dziesmu iemieso.



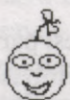
Marija Daņiļeviča (11. d, 1998.)

Lasot mīļoto grāmatu, es netieši piedalos tās notikumos, esmu "pūļa skatītājs".



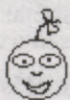
R. Makarovs (12. a, 1998.)

Manuprāt, precīzi pateikt, kas ir un kas nav radīšana cilvēka dzīvē, nav iespējams.



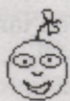
V. Gžibovskis (12. a, 1998.)

Manas melodijas saskan ar maniem piedzīvojumiem, tātad mūzika ir manas personības izpausme.



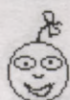
Deniss Lošānovs (12. a.)

Ja tas, ko es daru, citiem patīk, es turpinu darboties; ja nepatīk, atmetīšu un darīšu ko citu.



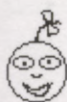
Aļena Rudenko (12. c, 1998.)

Ja zinātu, kad iedvesmai labpatīks mani apmeklēt, sēdētu caurām dienām un gaidītu.



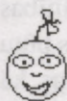
A. Mihejenkova (12. a, 1998.)

Neizzināmais pamudina mūs izmēģināt un izgudrot.



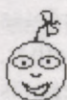
Igors Jeļisejenko (12. c, 1998.)

Visnoslēpumainākais ir muzikālās frāzes rašanās mirklis zemapziņā.



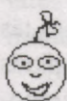
Jeļena Boičenko (12. c.)

Mākslas darbā izpaustās radītāja emocijas izsauca pretrunīgus viedokļus un strīdus.



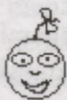
Natālija Borzova (12. b.)

Jau cilvēka parādīšanās pasaulē rada viņa mātes ciešanas un priekus.



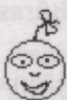
Jekaterina Maslova (11. b, 1998.)

Vēlos sasniegt stāvokli sabiedrībā, izmantojot radošo pieeju un skolā iegūtās zināšanas.



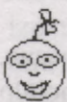
J. Ožereljeva (11. a.)

Tas, ko cilvēks dara, ir atkarīgs no tā, kas viņš par cilvēku.



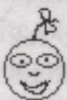
Natālija Kaskēviča (11. a, 1998.)

Iepazīstot citu cilvēku pasauli, es pilnveidojos, strīdos ar sevi un dažreiz sev piekrītu.



Andrejs Ribakovs (12. a.)

Par nožēlošanu, manas dzīves radošie momenti cilvēcei neko neizsaka.



Jūlija Ovčiņņikova (12. b, 1998.)

Pret katru lietu vajag izturēties radoši.

EPILOGA VIETĀ

No ideāla uz realitāti... idejā.

1. solis. Kā pirmais solis tiek uzsāktas pārdomas par izglītības iestādes analītiskajām perspektīvām, kuru pamatuzdevums būtu noskaidrot tendences, iespējamos pārsteigumus un briesmas, kā arī dažas ārkārtējas situācijas, kas varētu izmainīt izveidojušās tendences. (Tas tomēr nekādā gadījumā nav patvaļīgs nākotnes paredzēšanas process uz noskaidroto tendenču vienkāršotas ekstrapolācijas bāzes.) Šeit būtu jāiziet no izpratnes – pārliecības, ka jūs patiesi interesē izglītības iestāžu perspektīvas kā vienotās veselās sistēmas attīstība, kur viss ir vērsts uz skolēnu personisko pašradošo iespēju Paša - Es pasaule realizāciju. Jums it kā vajadzētu “attīstīt filmiņu” (idejas attīstību) un izskatīt cauri tās kadrus – problēmas, pretrunīgas tendences šīs nepārtrauktās izglītības sistēmas dažādos līmeņos cilvēka pieredzes socio-kultūras radošajā kontekstā.

2. solis. Veiktais analītiskais spriedelējums neizbēgami pārvērtīsies jūsu izglītības sistēmas mērķtiecīgajā nākotnes pētījumā tās tagadnē:

- jūsu izglītības iestāžu sistēmas iespējamās iekļaušanas mehānismu izpēte attīstošās sabiedrības sociokultūras konstrukcijās;
- izglītības sistēmas humanizācijas paņēmieni korelācija atbilstoši sociuma attīstības prioritātēm;
- iespējamās sistēmas priekšstatu attīstības variativitātes un diferenciacijas pētīšana;
- jūsu izglītības sistēmas vienpusīgās adaptācijas novēršana, saskaņojot to ar šodienas izglītības sfēras un sociālo institūciju prasībām, tās ceļu un metožu izpēte;
- sociāli ekonomisko un psiholoģiski pedagoģisko izglītības stimulu un motivācijas iespējamo paņēmieni izpēte, kā arī vispārīzglītojošās un profesionālās kompetences paugstināšanas izpēte;

- sociāli ekonomisko, psiholoģiski pedagoģisko pamatojumu izpēte, kas veicinātu skolēnu profesionāli izglītojošo orientāciju, to adaptāciju nākotnes profesionālajai darbībai, nodrošinot pēc iespējas pilnīgāku katra pašrealizēšanos;
- humanitāro orientieru un prioritāšu izpēte skolēnu mācību izzinošajā kultūratbilstīgajā dzīves darbībā.

3. solis. Stratēģijas izvēle: konceptuālas pārdomas par jūsu mācību iestāžu sistēmas perspektīvām un attīstības mērķiem, prioritāšu virzīšana, atbilstoši kurām tiek pārdomāti un atlasīti turpmākās stratēģijas nodrošināšanas resursi.

4. solis. Tālāk jūs esat tikuši līdz organizatoriski izpildošā struktūrbloka izveidei, proti, attīstības stratēģijas mērķa prioritātes tiek transformētas konkrēto mikromērķu plānā – eksperimentālais, organizatoriskais, vadības un citi.

Sākot ar pirmo soli, mums jāatceras, ka jaunu iespēju radīšana izglītības iestāžu attīstības sistēmā reālās darbības mainīgajos apstākļos būtu jānodrošina ar papildu elastības un dinamisma mehānismiem, kas garantētu efektīvu un savlaicīgu reakciju neplānotu notikumu gadījumā. Tas rada nepieciešamību izstrādāt speciālu “iedarbības” instrumentāriju, kas ietekmētu attīstību kā cilvēka dzīves darbības īpašu objektu.

Sānsolis. Veidojošies priekšstati un paņēmieni, kas dod iespēju it kā no jauna (jums un jūsu mācību iestādei) “veidot” attīstību, rada kvalitatīvi jaunu radošās pedagoģiskās domāšanas tēlu. Kā būtiskais man šķiet orientācija uz attīstošo darbību un attieksme pret to kā viengabalainu objektu, tomēr mainot tā izpausmes formas procesa viengabalainībā sākuma un beigu unitātē. Vienlaikus būtiski mainās attīstības ciklu sākumu traktēšanas akcenti. Kā sākums vairs nevar tikt aplūkoti priekšnoteikumi, no kuriem turpmāk veidosies jaunais veselums. Prognozējot izglītības iestāžu attīstības stratēģiju, ir nepieciešams kas cits – kā tiek kristalizētas un definētas jaunas iespējas. Kā izglītības cikla sākums šeit parādās zināmais izejas veselums, kurā tiek summēti jaunā priekšnoteikumi. Sākuma un rezultāta

kopveselums, kas pats par sevi jau ir "cita" sākums attīstības gaitā, šeit parādās kā veidojošos iespēju un to realizāciju savietošana (būtībā, kā konstruējamās un realizējamās iespējas izpaužas izvēlētajās stratēģijas ietvaros). Tas atbrīvo pedagoģisko domāšanu no konservatīvā stereotipa, kas izslēdz inovācijas priekšnoteikumu un iespēju rašanos no paša attīstības (attīstības izpratne kā kustība no mazattīstītas un fragmentāras uz izvērstu un viengabalainu formu). Stratēģiskās prognozēšanas paņēmieni izglītībā izvirza prasības pēc jauna pedagoģiskās domāšanas tipa, kas balstītos uz attīstības perspektīvu plašu skatījumu, kuras ietvaros gan jaunā priekšnoteikumu izvirzīšana, gan jaunā veseluma būtība ir tikai vienotā veselā – izglītības sistēmas – attīstības posmi.

Vēl viens sānsolis tai pašā virzienā. Par vēl vienu pazīstamu stereotipu, kurš nav savienojams ar izglītības iestāžu attīstības stratēģisko prognozēšanu, var uzskatīt stereotipu, ka attīstība ir atvasināma no tās izmaiņas komponentiem un procesiem no attīstošās parādības funkcionēšanas procesa determinēšanas. Par tāda stereotipa piemēru reālajā pedagoģijā kalpo tas, ka līdz šai baltai dienai skolotāju vairākums izprot attīstību kā izmaiņu īpašu veidu (tiek zīmētas tabulas un grafīki, tiek veikta tekošā gada datu salīdzināšana ar iepriekšējā, eksāmenu pēdējo piecu gadu rezultāti utt.).

Pretējs šim stereotipam ir orientācija uz attīstības iekšējās komplicētības pedagoģisko apzināšanos, atzīstot tās spējas uz pašorganizēšanos un savu ciklu reprodukciju. Attīstība un mainīgās sistēmas "izdzīvošana" notiek par spīti noturīgajām funkcionēšanas un tapšanas tendencēm, turklāt tās specifiskie mehānismi dod iespēju mainīt attīstības ciklu izpausmes formas, tādējādi virzot izglītības sistēmu kopumā uz iekšēji apzināto megamērķi.

Sānsolu rezultātā postulēsim secinājumu par izglītības sistēmas attīstību. Tā ir pašorganizējoša sistēma, kuras visi komponenti atrodas savstarpējā mijiedarbībā un sīkāko mijiedarbību no ārpusē gadījumā "iebūvē" sistēmas attīstībā jaunas kombinācijas – momentus (tajos it kā jau ir iekļauta sistēmas

attīstības minimodelēšana). Acīmredzot esam tiesīgi postulēt tēzi par attīstošos izglītības sistēmu kā pašmodelējošos sistēmu, kurai nepieciešama radošā pedagoģiskā domāšana un darbošanās, kas prognozētu tās attīstību un vadītu to.

Pienācis jaunas izglītības apzināšanās paradigmas kā sistēmas, kas ir vērsta uz cilvēka un cilvēces dzīves pašintegrēšanos, laikmets, tādēļ arī tiek pieprasīta radoši vērsta pedagoģiskā domāšana, kas būtu spējīga uz alternatīvu izvēli. Izvēles diapazons var būt no ļoti šauras ierobežotas perspektīvas līdz bezgalīgo iespēju panorāmai. Izglītība kļūs par iespējamā sfēru. Bet iespējamā izvēles jautājums ir pašas dzīves jautājums, tā risinājums ir dzīves jēga.

Nobeiguma piezīmes par radošo domāšanu.

Izlaužoties no šodienas XXI gadsimta sociokultūras laukā, rodas izglītības jēgas veidols, kas ir nepieciešamības un pamudinājuma vienotība cilvēka garīgi sociālās attīstības sfērā. Tajā cilvēks apzinās sevi kā radošu un pasauli nosakošu personību. Šajos pasaules apgūšanas un izdzīvošanas sociāli garīgajos līmeņos, kā arī apzinoties savu personīgo lomu tajos par noteicošo kļūst mūsu pašrealizācijas universālais eksistences veids pasaulē – proti, spēja domāt radoši, apzināties pasauli sevī un sevi pasaulē. Krustojoties diviem gadsimtiem – diviem jēdzieniem, sāk sakrist kultūras un izglītības mērķi, pilnveidojas jēdzieni un idejas, saskanot un sakrīt ar laika bultu. Jēdzienu – ideju pilnveidošanas paņēmieni ir atrisināt pretrunas starp vecajiem priekšstatiem un jaunatklājumiem. Optimālais te būtu nevis iedarboties no ārpusēs, bet no iekšpuses, intuitīvi iesaistot jaunās informācijas variācijas. Nenoteiktajā situācijā, kad informācijas objektīvs vērtējums būtībā nav iespējams, tieši intuīcija kļūst par vienīgo produktīvo ideju transformācijas un apgūšanas paņēmieni. Intuīcija taču ir tiešais īstenības pārdzīvojums, vai arī, kā rakstīja V. Gēte, “atklāsme, kas attīstās cilvēka iekšienē”; tā ir tiešā Es - pasaules uztveršanas būtība,

iekšējā tiekšanās uz izlaušanos ārpus esošajiem izziņas stereotipiem, kas atrodas sevis izzināšanas un pasaules un sevis radīšanas dzīvajā sasaistē.

Intuīcija un radīšana ir zināmā mērā saistītas ar stereotipu izmaiņu un pārveidi.

Radīšana ir tieši saistīta ar stereotipu "pārspēlēšanu", to pārkārtošanu un iespējamo jauno variāciju un kombināciju veidošanu, jo ir ļoti svarīgi tikt ārpus esošajiem rāmjiem – ierobežojumiem. Radošajā domāšanā ietilpst tādu "ierasto" un, jāsaka godīgi, sev pilnīgi pieņemamo priekšstatu, standartpieeju un risinājumu, tēlu un algoritmu pārspēlēšana, kuras laikā rodas aizvien jauni mainīgie nosacījumi, kas veicina arī jaunu modeļu rašanos.

Dzīves gaitā mēs paši nepārtraukti sev radām personīgā pētījuma modeļus: dzīvokļa iekārtošana, dārzeņu konservēšana, tortes cepšana..., mācību programma konkrētajā mācību priekšmetā, izglītības tematiski strukturālais plāns matemātikā vai citā mācību priekšmetā kādā no klasēm – vai nu 9. a, vai 10. c... Kādas fantastiskas iespējas modeļu izstrādāšanai! Eksperimentē pēc patikas, maini saturu, atrod aizvien jaunas interpretācijas, tānad faktiski veicini radošo spēju attīstību domāt un realizēties izziņojājā un mācību pētnieciskajā darbībā! Radot nosacījumus domāšanas "laušanai" Jaunajā laikmetā, attīstās spējas veidot ideju negaidītas kombinācijas, kas atbilstu problēmu izpētes uzdevumiem. Veidojas pētnieciski izziņojās darbības metodes, kas pamudina lietot radošās domāšanas aktīvos paņēmienu neatkarīgi no mācību priekšmetu konkrētā satura, pat pārnesot tās uz nākotnes situācijām.

Spējas radoši domāt un realizēties caur izziņas pētniecisko darbību būtu jāvērtē augstāk nekā zināšanas un prasmes, jo tās pēdējā laikā kļuvušas plaši pieejamas (mēs taču dzīvojam informācijas pasaulē un esam informācijas avotu aplenkti). Lai skolotājs spētu ģenerēt radošās domāšanas impulsus savos skolēnos, jānoņem spējām radoši domāt mistiskais oreols un jāaplūko tās kā viens no pašrealizācijas paņēmienu, kā izziņojās pētnieciskās darbības veids, proti, paņēmiens, apgūstot pasaules – kultūras – dzīves informatīvo saturu.

Radošas domāšanas mērķis ir ideju ģenerēšana un sevis atbrīvošana no veco priekšstatu važām, kas savukārt palīdz izmainīt attieksmi pret notiekošo un dod iespēju ar jaunu skatienu uzlūkot parasto un ierasto.

Radoši orientēta izzinoši pētnieciskā mācību darbība rada ideālu vidi tādu cilvēku audzināšanai, kuri būtu tolerantī pret atšķirīgo – svešo, kritiski domājoši. Tiekot vaļā no vecajām stereotipa idejām un pieejām, mēs spējam ģenerēt jaunas – būtībā šis duālisms arī veido radošās domāšanas abus komponentus. Radoši domājot, “ienākošā” informācija tiek izmantota ne jau pašas informācijas dēļ, bet ar nolūku sasniegt rezultātu, šo informāciju izzinoši pielietojot. Zināšanas ne jau zināšanu dēļ! Jā, cilvēks ir tiesīgs kļūdīties – izvēlēties sākumā neīsto profesiju, kaut arī tomēr rezultātā būtu jānonāk pie pareizas atbildes (piedevām jābūt morāli sagatavotam uz to, ka pastāv arī **cits** pareizs atrisinājums). Radošā domāšana dod iespēju it kā “pārspēlēt” iespējamā dažādus variantus, izmantojot atšķirīgas pieejas uzdevumiem un problēmsituāciju pētījumiem, informācijas izmantošanas metodēm, skolēna personības pašrealizācijā. Radoši domājošs skolēns vienmēr tiek orientēts uz citu nestandarta un alternatīvu risinājuma paņēmieni meklēšanu. Zināšanas nedrīkst pārvērst par objektu – panākumu un labklājības simbolu, kaut ko tādu, bez kā nevar iztikt. Zināšanas jāizmanto pastāvošo shēmu un stereotipu izmaiņai, nevis šie stereotipi jāpapildina ar zināšanām. Tātad svarīgi ir izmantot esošās zināšanas vai atklājumus kā stimulus, kā tiekšanos pēc jauniem atklājumiem un pētījumiem, kā izlaušanos – sev – uz jauno.

Spēja domāt radoši mācību izzinošajā procesā ir radoši orientēta skolēna iezīme. Radošai domāšanai piemīt trīs specifiskas iezīmes, kuras izpaužas, skolēniem problēmas pētot. Par pirmo no tām uzskatīsim refleksiju (savas pieredzes garīgi emocionālo apzināšanos, cenšoties nonākt pie vērtību attiecībām; te ietilpst spriedumu, vispārinājumu, analogiju, vērtējumu, pretstatījumu sakārtošana, kā arī skolēna pieredzes, tā, ko un kā viņš ir domājis, risinot problēmu, atkārtota pār-dzīvošana). Kā otru radošās domāšanas specifisko īpašību

varētu izdalīt spēju meklēt problēmas atrisinājumu, ja nosacījumi nav definēti. Tas ir īpaši svarīgi gadījumā, ja tiek izglītoti skolēni, kam ir panākumi mācībās. Risinot tipveida standart-uzdevumus, pildot uzdevumus atbilstoši paraugam, shēmai, izstrādātajam plānam, šie skolēni pieradinās uzreiz iedomāties iespējamo risinājumu. Tomēr regulāri saskaroties ar situāciju, kurā nav skaidrs nedz risinājuma meklēšanas virziens, nedz nepieciešamā shēma, nedz kuras konkrētās tēmas vai pat zināšanas mācību priekšmetā būtu jālieto, kad uzdevuma nosacījumi ir formulēti netieši – šādi skolēni ir pārliecināti par savām spējām pētnieciskās darbības rezultātā sameklēt uzdotās problēmas risinājumu. Par trešo radošās domāšanas raksturīgo iezīmi uzskatīsim spēju pārvarēt mācību izzinošās darbības laikā radušās grūtības. Vairāki skolēni, kas ir apveltīti ar attīstītu atmiņu un loģisku domāšanu, veiksmīgi izpilda sarežģītus, tomēr standartizētus uzdevumus, turklāt vairums skolotāju tieši šeit arī saskata skolēnu apdāvinātības izpausmi. Šādi skolotāji un līdz ar to viņu labākie skolēni no sirds uzskata, ka jebkura uzdevuma risinājumā (turklāt pastāv tikai tādi atrisināmie uzdevumi) ir iespējams vienīgais pareizais risinājums, ko viņi arī cenšas atrast, izmantojot to rīcībā esošās zināšanas, ar loģisku spriedumu palīdzību. Šeit visas pūles tiek koncentrētas vienīgā pareizā risinājuma meklējumam. Vienlaikus tāda tipa ļaudīm ir grūti izprast, ka cilvēkam tikpat neatņemami raksturīga gan loģiskā, gan radošā domāšana. Bez tam, pat mācot matemātiku, ir īpaši svarīgi radošie uzdevumi un radošie pedagoģiskie orientieri. Ir svarīgi tiekties pēc tā, lai, sākot jau ar pirmo mācību gadu, bērnos attīstītos tieksme risināt radošus uzdevumus vidē, kas būtu brīva no reglamentācijas un noteikumiem, bezgalīgiem noteikumiem... Loģiskā domāšana ir secīga, bet radošā spēj veikt lēcienus, pārlecot no viena posma ne vien uz nākamo, bet arī uz jebkuru citu. Loģiskā domāšana prognozē katra soļa etapu uzdevuma veikšanā, radošā to nepieprasa. Loģiskā domāšana koncentrējas uz kaut ko vienu, atmetot pārējo, radošā izmanto jebkuru radušos iespēju. Radošā domāšana paaugstina loģiskās efektivitāti, nodrošinot tai aizvien pieaugošas izvēles iespējas, savukārt loģiskā domāšana

paaugstina radošās darbīgumu, veiksmīgi izmantojot tās piedāvātos variantus un modeļus. Lielāko laika daļu cilvēki domā loģiski, bet, ja rodas nepieciešamība sameklēt risinājumu jaunā nestandarta situācijā, izpētīt jaunu problēmu, loģiskās domāšanas vērtīgās īpašības izrādās nepietiekamas. Tātad jāpārvalda abu domāšanas tipu pieejas un paņēmieni. Ir īpaši vērtīgi iemācīt skolēnam pāriet no vienīgi pareizā risinājuma meklēšanas uz pētniecisko risinājuma meklējumu visos iespējamajos virzienos, ar nolūku apskatīt pēc iespējas lielāku variantu skaitu. Tāds vēdekļveidīgs meklējums, kas biežāk noved pie nestandarta risinājumiem, ir raksturīgs skolēniem, kas tiek radināti vairāku gadu laikā visdažādāko mācībstundu nodarbībās domāt gan loģiski, gan radoši, risināt mācību problēmas, veicot pētījumus, atklājot pasauli sevī un sevi pasaulē. Pedagoģiskās palīdzības būtība izpaužas kā pamudinājums skolēnam pēc atkārtotiem neveiksmīgiem mēģinājumiem izpildīt sarežģītu radošu uzdevumu, nenolaist rokas, neatteikties no meklējumu turpināšanas. Mēs nedrīkstam laupīt skolēnam viņa mācību gaitās negaidītas, bet laimīgas **ATKLĀSMES**.

L I T E R A T Ū R A

1. Beļickis I. Izglītības alternatīvās teorijas. – R., 1997.
2. Žukovs L., Kopeloviča A. Pedagoģiskā doma Latvijā. – R., 1997.
3. Krūze A. Jāņa Grestes devums pedagoģiskās domas attīstībā Latvijā / Personība. – R., 1996. – 35.–44. lpp.
4. Komenskis J. Lielā didaktika. – R., 1992. – 123. lpp.
5. Maslo I. Skolu pedagoģiskā procesa diferenciacija un individualizācija. – R., 1995. – 162.–172. lpp.
6. Meikšāne Dz. Psiholoģija mums pašiem. – R., 1998. – 42.–71. lpp.
7. Plotnieks J. Psiholoģija ģimenē. – R., 1988. – 112.–118. lpp.
8. Reņģe V., Lūsis K. Personības psiholoģiskā struktūra. – R., 1988. – 72.–84. lpp.
9. Rudzītis G. Izziņas darbības pedagoģiskā vadība. – R., 1986. – 56. lpp.
10. Rudzītis G., Upmane Z. Rekomendācijas skolēnu mācību darba racionalizēšanai un viņu ievirzei pašizglītībā. – R., 1981. – 136.–140. lpp.
11. Students J.A. Bērna, pusaudža un jaunieša psiholoģija. – R., 1935.
12. Špona A., Maslo I. Skolas pedagoģiskais process. – R., 1991. – 61.–76. lpp.
13. Ausubel D.P. Theory and problems of child development. – New York, 1985, 650 p.
14. Bloom B.S. Developing talent in young people. – New York: Ballenting Books, 1985.
15. Bloom B.S. The role of gifts and markers in the development of talent. // *Exceptional Children*, 1982, 510–522.
16. Fromm E. The creative attitude. In NAnderson (Ed), *Creativity and its cultivation*. – New York: Harper and Row, 1959.
17. Karnes M. Small wonder: Level II. Cicke Pines MN // *American Guidance Service*, 1981.

18. Karnes M., Shwedel A. The young gifted/talented child.: Progress at the University of Illinois // The Elementary School Journal, 1982, 195–213.
19. Maslow A.H. Motivation and Personality. – New York: Harper and Row, 1954, 405 p.
20. Renzulli J.S. The enrichment triad model: A guide for developing defensible program for the gifted talented // Gifted Child Quaterly, 1976, 20, 203–326.
21. Torrance E.P. Thinking creatively in action and movement. Research ed. Benseville JL // Scholastic Testing Service, 1980.
22. Wollach M.A. Tests tell us little about talent // American Scientist, 1976, 64, 57.
23. Wollach M.A., Kogan N. Models of thinking in young children. – N.–Y.: Holt, 1965.
24. White M.A. The Aims of Education Restated. – L., 1987, p. 18.
25. Абульханова–Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука 1981, с. 19 – 44.
26. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки // Избранные психологические труды. В 2-х т. – Т. II – М.: Педагогика, 1980, с. 128–276.
27. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань, 1988, с. 17.
28. Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональной системы. – М.: Наука, 1980 – 197 с.
29. Анциферова Л.И. К психологии личности, как развивающейся системы // Психология формирования личности. – М.: Наука, 1981, с. 3–19.
30. Артемьева Т.И. Проблема способностей: Личностный аспект // Псих. журн. – 1984. – N3 – с. 46–55.
31. Бахтин М. Проблемы поэтики Ф.М. Достоевского. – М., 1963 – 340 с.

32. Беляев Д.К. Современная наука и проблемы исследования человека // *Вопр. философии*, 1981 – N3 – с. 3 – 16.
33. Битинас В.П. Структура процесса воспитания (Методологический аспект). – Каунас: Швицеа, 1984 – 190 с.
34. Бодалев А.А. Психология о личности. – М.: изд. МГУ, 1988 – 188с.
35. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка: Изучение мотивации детей и подростков. – М.: Педагогика, 1972, с. 7 – 45.
36. Брунер Дж. Психология познания. – М.: Прогресс, 1977 – 412 с.
37. Брушлинский А.В., Волкова М.И. О взаимосвязях процессуального (динамического) и личностного (мотивационного) аспекта мышления // *Психологические исследования познавательных процессов и личности*. – М.: Наука, 1983, с. 84 – 96.
38. Ведин Ю.П. Познание и знание. – Рига: Знание, 1983 – 309 с.
39. Венгер Л.А. Педагогика способностей. – М.: Знание, 1973 – 95 с.
40. Вилюнас В.К. Теория деятельности и проблема мотивации // А.Н. Леонтьев и современная психология. – М.: изд. МГУ, 1983, с. 191–200.
41. Выготский Л.С. Проблема одаренности и индивидуальные цели воспитания // *Педагогическая психология* / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991, с. 345 – 349.
42. Выготский Л.С. Мышление и речь // *Собр. соч.: В 6 – ти т. – т. 2. Проблемы общей психологии*. – М.: Педагогика, 1982, с. 6 – 361.
43. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Педагогика, 1987 – 322 с.
44. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // *Исследование мышления в совместной психологии*. – М.: Наука, с. 236 – 277.

45. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология. – М.: Прогресс, 1969 – 531 с.
46. Гильбух Ю.З. Понятие зоны ближайшего развития и его роль в решении актуальных задач педагогической психологии // Вопросы психологии, 1987 – №3 – с. 33 – 41.
47. Годфруа Ж. Что такое психология? В 2-х т. – т. 1: пер. с франц. – М.: Мир, 1992 – 496 с.
48. Голубева З.А. Способности и индивидуальность. – М.: Прометей, 1993, с. 118 – 130.
49. Давыдов В.В. Содержание и структура учебной деятельности школьников – Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В. Давыдова, И. Ломпшера, А.К. Марковой. – М.: Педагогика, 1982, с. 10–21.
50. Дональдсон М. Мыслительная деятельность детей: пер. с англ. / под ред. В.И. Лубовского. – М.: Педагогика, 1985 – 192 с.
51. Джидарьян И.А. Психология общения и развития личности // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981, с. 127–159.
52. Драгунова Г.В. Психические особенности подростка // Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1973, с. 130–161.
53. Дубровина И.В. Формирование личности в переходный период (от подросткового к юношескому возрасту). – М.: Педагогика, 1982, с. 7 – 26.
54. Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Принцип развития в психологии. – М.: Педагогика, 1987, с. 243 – 267.
55. Избранные педагогические сочинения. – М.: Просвещение, 1956 – 200 с.
56. Калмыкова З.И. Проблемы диагностики умственного развития учащихся. – М.: Педагогика, 1975.
57. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987 – 190 с.

58. Клаус Г. Введение в дифференцированную психологию учения: пер. с нем. – М.: Педагогика, 1987 – 176 с.
59. Клинберг Л. Проблемы теории обучения: пер. с нем. – М.: Педагогика, 1984 – 256 с.
60. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. – М.: 1968 – 431 с.
61. Кузмина Н.В. Одаренность педагогов как фактор способностей учащихся // Проблемы способностей в советской психологии. – М.: Наука, 1984, с. 101–106.
62. Лейтес Н.С. Ранние проявления одаренности // Вопр. психологии, 1988 – N4 – с. 98–107.
63. Леонтьев Д.А. Личность: человек в мире и мир в человеке // Вопросы психологии, 1989 – N3 – с. 11–22.
64. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980 – 96 с.
65. Лийметс Х.Й. Как воспитывает процесс обучения? – М.: Знание, 1982 – 96 с.
66. Лингарт Й. Процесс и структура человеческого учения. – М.: Прогресс, 1970 – 683 с.
67. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики: пер. с англ. – Спб., 1977, с. 69–198, 167–192.
68. Матюшкин А.М., Сиск Д.А. Одаренные и талантливые дети // Вопр. психологии, 1988 – N4 – с. 88 – 98.
69. Махмутов М.И. Современный урок: Вопр. теории. – М.: Педагогика, 1981 – 191 с.
70. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М., 1986.
71. Мид М. Культура и мир детства пер. с англ. – М.: Прогресс, 1988 – 429 с.
72. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. – М.: Педагогика, 1991 – 152 с.
73. Одаренные дети: пер. с англ. – М.: Прогресс, 1991 – 376 с.
74. Проблема человека в западной философии. – М., 1988, с. 90 – 160.

75. Павлов И.П. Избранные произведения. – М.: АПН, 1949 – 638 с.
76. Петровский А.В. Дерзайте! Вы талантливы! Психология о каждом из нас. – М.: Российский откр. ун-тет., 1992 – 332 с.
77. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.: Наука, 1976 – 303 с.
78. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. – М.: Педагогика, 1980 – 240 с.
79. Платонов К.К. Проблемы способностей. – М.: Наука, 1972 – 312 с.
80. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию, становление человека. – М.: Прогресс, 1994 – 480 с.
81. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – М.: Наука, 1997, с. 63 – 97, 109 – 138.
82. Русалов В.М. Теоретические проблемы построения специальной теории индивидуальности человека // Психол. журн., 1986. – N4 – с. 23 – 35.
83. Саймон Б. Общество и образование: пер. с англ. / Под ред. В.Я. Пилиповского. – М.: Прогресс, 1989 – 200 с.
84. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. – М.: Педагогика, 1984 – 95 с.
85. Стоунс З. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения: пер. с англ. / Под ред. Н.Ф. Талызиной. – М.: Педагогика, 1984 – 472 с.
86. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х томах, т.1. – М.: Педагогика, 1985 – 382 с., т.2. – 360 с.
87. Унт И. Концепция индивидуализации обучения в дидактических экспериментах и в школьной практике // Актуальные проблемы индивидуализации обучения. – Тарту, 1970 – 70 с.
88. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Избр. пед. соч.: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1974 – т.1. – с. 229 – 547.

89. Флэйк-Хобсон К., Робинсон Б.Е., Скин П. Развитие ребенка и его отношений с окружающими: пер. с англ. – М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1993 – 511 с.
90. Фромм З. Человек для себя: пер. с англ. – Минск: Коллегиум, 1992 – 248 с.
91. Хенгстенберг Х.Е. Природа человека: ревизия понятия. Это человек.: Антология. – М.; 1995, с. 211.
92. Чехлова З.Ф. Формирование личности школьника в процессе обучения. – Р.: ЛУ, 1992 – 125 с.
93. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982 – 208 с.
94. Шадриков В.Д. Способности, одаренность, талант. // Развитие и диагностика способностей – М.: Наука, 1991, с. 11.
95. Шпона А.П., Масло И.И. Педагогический процесс школы. – Р.: Педобщество, 1991 – 62 с.
96. Штейнер Р. Теософия. – М.: изд. Ной, 1990 – 157 с.
97. Шубинский В.С. Педагогика творчества учащихся. – М.: Знание, 1988 – 80 с.
98. Шумилин А.Т. Проблемы теории творчества. – М.: Высш. Школа, 1989 – 143 с.
99. Шумилин Е.А. Психологические особенности личности старшеклассника. – М.: Педагогика, 1997 – 152 с.
100. Шукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988 – 208 с.

FAKTOLOĢISKAIS PAMATOJUMS (NO SKOLOTĀJU PRAKSES)

XXX

Integrētās nodarbības Humanitārā cikla ietvaros Rīgas Klasiskajā ģimnāzijā.

Kā viens no iespējamajiem mācību procesa pilnveidošanas variantiem tiek izmantotas nodarbības, kuru saturs iziet ārpus noteiktā mācību priekšmeta robežām. Par satura, metožu un pasniegšanas formu integrācijas pamatu humanitārā cikla ietvaros kļūst mūžīgo vērtību analīze, kas izpaužas cilvēku civilizācijas garīgās, politiskās un ekonomiskās sfēras attīstībā.

Šādu nodarbību pamatmērķi ir:

- mācību materiāla meklējošo iemaņu izveide skolēnos;
- analītiskās domāšanas attīstīšana;
- jaunā izziņas situāciju veidošana, kuras risinot skolēnā nobriest atziņa par izglītības nepieciešamību un svarīgumu;
- aktīvas diskusijas rādīšana, kuras gaitā katram skolēnam tiek dota iespēja maksimāli paust savas teorētiskās domāšanas spējas.

Vidusskolā integrēto nodarbību izveidi atvieglo kultūras vēsturisko laikmetu, kas tiek aplūkoti humanitārajās disciplīnās, saskaņotība.

Aptuvenais semināra nodarbību plāns vēsturē, filozofijas vēsturē, kultūras un mūzikas vēsturē (11. klasē).

Nodarbību ilgums – 2 stundas.

Tēma: “Viduslaiku cilvēks kā kultūrvēsturiskais tips”.

Semināru vada vēstures skolotājs, pārējie skolotāji veido ekspertu grupu. Pirms tam skolēni tiek sadalīti 4 grupās: vēsturnieki, filozofi, mākslas zinātnieki un muzikologi.

I. Skolotāja ievadvārdi.

Problēmas nostādne: kā tiek paustas caur viduslaiku cilvēka personību viduslaiku Eiropas garīgās, politiskās un ekonomiskās vēstures īpatnības, vai ir iespējams izdalīt noteicošo faktoru citu viduslaiku cilvēku ietekmējošo faktoru starpā un, ja var, kāda būtu tā būtība?

Skolēnu – visu grupu pārstāvju – īsas uzstāšanās:

“filozofi” – cilvēka koncepcija Augustīna un Akvīnas Toma filozofijā;

“vēsturnieki” – viduslaiku sabiedrības sociālais raksturs, tā attīstības posmi;

“mākslas zinātnieki” – viduslaiku cilvēka pasaules uzskatu un tikumu attēlojums mākslā un arhitektūrā;

“muzikologi” – viduslaiku cilvēks un mūzikas pasaule.

“Jautājums – atbilde”. Vienu grupu pārstāvji uzdod jautājumus citu grupu dalībniekiem, precizējot to koncepcijas.

Piemēram, “filozofi” jautā “mākslas zinātniekiem”:

“Kā izpaužas Augustīna filozofiskā koncepcija par pasaules radīšanas globālo šķelšanos “Dieva pasaulē” un “cilvēka pasaulē” viduslaiku arhitektūrā?”

“Vēsturnieki” – “filozofiem”:

“Vai, pēc jūsu domām, Akvīnas Toma mēģinājums izmainīt cilvēka filozofisko koncepciju un pārvarēt personības iekšējo šķelšanos kaut kādā veidā izriet no garīgām un sociālām izmaiņām Eiropas dzīvē?”

“Mākslas zinātnieki” – “muzikologiem”:

“Vai mēs esam tiesīgi apgalvot, ka viduslaiku mūzikā dominēja tikai reliģiskais faktors? Kā jūs varētu paskaidrot reliģiskās un laicīgās mūzikas samēru viduslaikos?”

Diskusija, kuras gaitā skolēni, izmantojot argumentus un faktus, ko viņi smēlušies no literāriem un zinātniskiem avotiem, un balstoties uz semināra laikā dzirdēto, apkopo iegūto informāciju par viduslaiku cilvēku un formulē viduslaiku personības tipu kā vēsturiski kulturāla laikmeta sastāvdaļu.

Literārie un citi avoti, kurus izmantojuši skolēni un skolotāji, gatavojoties semināram:

Akvīnas Toms. Teoloģijas summa. // 106 filozofi, 2. sējums. – Simferopole, 1995.

Svētais Augustīns. Grēksūdze. // Teologu darbi, 12. sējums. – M., 1995.

Svētais Augustīns. Grēksūdze. // Vēstures filozofija. – M., 1995.

Hrestomācija viduslaiku vēsturē. – M., 1989.

J. Bessmertnijs. Dzīvība un nāve viduslaikos. – M., 1991.

L. Vasiļevska u.c. Pasaules mākslas kultūra. – M., 1996.

Žaks le Hofš. Viduslaiku Rietumu civilizācija. – M., 1992.

L. Gurevičs, D. Haritonovičs. Viduslaiku vēsture. – M., 1995.

S. Lučicka. Rietumeiropas viduslaiku kultūra un sabiedrība. – M., 1994.

A. Mališevskis. Cilvēka pasaule. – M., 1995.

Cilvēka problēma rietumu filozofijā. – M., 1988.

Viduslaiku Eiropa laikabiedru un vēsturnieku acīm. II, III, IV daļa. – M., 1994.

T. Čeredničenko. Mūzika kultūras vēsturē. – M., 1994.

Integrētās ieskaites vēsturē, filozofijā, filozofijas un kultūras vēsturē aptuvena shēma (10. klasē).

Tēma: “Antīkais laikmets un tā vieta Eiropas viduslaiku civilizācijā”.

Mērķi:

- sistematizēt un vispārināt skolēnu zināšanas antīkās pasaules vēsturē, filozofijā un kultūrā, beidzot 10. klasi;
- veidot skolēnu analītisko domāšanu.

Klase tiek sadalīta grupās pa 5 – 6 skolēni. Katra grupa saņem savu darba uzdevuma variantu. Atbildes sagatavošanai tiek atvēlētas 30 min, kuru laikā skolēni drīkst izmantot albumus ar fotogrāfijām un reprodukcijām, kā arī filozofijas vārdnīcas. Katra grupa atbild uz jautājumiem dialoga veidā, iztīrājot konkrēto problēmu.

Iespējamais kompleksā uzdevuma variants: (seko Aristoteļa teksts)

Uzdevumi.

Analizējot piedāvāto tekstu, definējiet GUDRĪBU (pēc Aristoteļa)!

Piedāvājiem vēl 5 dažādas gudrības definīcijas! Salīdziniet tās un iesakiet savu definīcijas variantu!

Pierādiet, ka mitoloģiskais domāšanas veids kā attieksme pret reālo pasauli nevar būt gudrs!

Ariāns. Aleksandra karagājiens, VII, 19.

Babilonā pie viņa bija ieradušies hellēņu sūtņi <...> lielākā daļa ieradušies, lai sveiktu ar uzvarām, sevišķi Indijā gūtājām, un arī lai pateiktu, cik ļoti tos iepriecina viņa laimīgā atgriešanās no indu zemes. Aleksandrs uzņēma tos, atbilstoši pagodinot. Viņas statujas, dievu attēlus un priekšmetus, tiem veltītus, kurus Kserkss bija agrāk izvedis uz Babilonu, Pasargadiem, Sūzām vai kur citur Āzijā, Aleksandrs atdevis sūtņiem nogādāšanai atpakaļ.

Aleksandra vēstījums Hiosas salas iedzīvotājiem.

No cara Aleksandra Hiosas salas iedzīvotājiem.

Lai visi trimdā izsūtītie atgriežas Hiosā, un lai tur būtu demokrātiska iekārta. Lai tiktu izvēlēti nomogrāfi, kas pierakstītu un izlabotu likumus, lai nebūtu nekā, kas runā pretī demokrātijai vai trimdinieku atgriešanai; sarakstītos un izlabotos likumus sūtīt Aleksandram. Lai Hiosas salas iedzīvotājiem atsūta 20 triēras, par viņu līdzekļiem izbūvētas, lai peld tās līdz mums, kamēr arī pārējā flote būs ar mums. <...> Ja izraisīsies strīdi starp tiem, kas bija palikuši pilsētā, un tiem, kas atgriežas, mēs tos atrisināsim. Kāmēr hiosieši neizlīgs, pie viņiem jāpaliek cara Aleksandra garnizonam. Hiosiešiem tas ir jāuztur.

1. Uzrādiet, izmantojot dokumentus, kādas izmaiņas notiek Maķedonijas Aleksandra attiecībās ar hellēņiem viņa iekarojumu politikas panākumu rezultātā. Kādas, jūsuprāt, bija šo izmaiņu sekas?

2. Pierādiet vai apstrīdiet hipotēzi:

“XXI gadsimtā personības (politiķa, valstsvīra, prezidenta, monarha u.c.) loma ir niecīga.”

Izanalizējiet problēmas, kas rodas, izvirzot šādu hipotēzi, un attiecīgos argumentus, izdariet secinājumus!

Nosauciet Maķedonijas Aleksandra skulptūras autoru un raksturojiet viņa daiļrades īpatnības!

Radošā stunda literatūrā (10. klasē).

Tēma: “Mākslinieciskā tēla interpretācijas problēma (piemērs – Bazarova tēls)”.

Mērķis: mākslinieciskā tēla dziļuma apzināšanās, skolēniem individuāli lasot un traktējot darbu, attīstot lasīšanas iemaņas, prasmi lasīt tekstu, vienlaikus veidojot individuālu tēla uztveres koncepciju.

Koncepcija: tēla dziļumu definē iespēja to neviennozīmīgi traktēt; fakti, kas veido teksta metus, nosaka tēla interpretācijas koncepciju.

Palīgmateriāli: fragmenti no M. Antanoviča raksta “Mūsdienu Asmodejs” un D. Pisareva raksta “Bazarovs”.

Stundas gaita:

1. Skolēni tiek sadalīti 3 grupās:
 - a) Antanoviča grupas pārstāvji,
 - b) Pisareva grupas pārstāvji,
 - c) eksperti.
2. Abu pirmo grupu pārstāvji ar teksta palīdzību cenšas pamatot Bazarova tēla uztveres atšķirīgas koncepcijas. Diskusija notiek, pievēršoties šādiem momentiem:
 - a) Bazarovs un māksla, daba,
 - b) Bazarovs un mīlestība,
 - c) Bazarovs un viņa attiecības ar cilvēkiem,
 - d) Bazarovs un viņa nāve.

Katras tēma apspriešanai seko ekspertu grupas uzstāšanās.

3. Pie secinājuma par Bazarova tēla traktējuma dažādām iespējām nonāk paši skolēni.

Piezīme. Stundas gaitā ir iespējamās novirzes, piemēram, lai ilustrētu mākslinieciskā teksta uztveri, skolotājs uzdod jautājumu:

“Kā Bazarovs izlasītu Ļermontova romānu “Mūsilaiku varonis”? Kam viņš būtu pievērsis uzmanību?”

Fragmenti.

Fragmenti no Antanoviča raksta “Mūsdienu Asmodejs” par Bazarovu.

“Par varoņa tikumības raksturu un tikumiskajām īpašībām nav iespējams runāt; tas nav vis cilvēks, bet kaut kāds briesmīgs radījums, pats nelabais, jebšu, izsakoties dzejiski, Asmodejs. Viņš nīst un vajā visu un visus, sākot no saviem labsirdīgajiem vecākiem, kurus nevar ciest, un beidzot ar vardēm, kuras šķērē ar bezgalīgu cietsirdību. Nekad nevienas jūtas nav mājjojušas viņa ledainajā sirdī; viņā pašā nevar saskatīt nekādas aizraušanās vai kaislību pēdas; pat savu naidu viņš izstaro minimālās devās. Un jāņem vērā, ka šis varonis ir jauns cilvēks, jauneklis! Viņš izskatās kā indīgs radījums, kas sabeidz visu, kam pieskaras; viņam ir draugs, ko viņš nicina un nejūt pret to ne mazāko labvēlību; viņam ir sekotāji, kurus viņš arī nīst... Kopumā sanāk ne jau raksturs, ne jau dzīva personība, bet karikatūra, vieplis ar mazu galviņu un gigantisku muti, sīku ģīmīti ar milzu degunu, turklāt visļauņprātīgākā karikatūra.”

Fragmenti no D. Pisareva raksta “Bazarovs”.

“Aplūkojot Bazarovu no malas, uzmetot viņam skatienu tā, kā to var darīt tikai “atvaļināts” cilvēks, kurš nav saistīts ar mūsdienu ideju kustību, aplūkojot varoni ar to atturīgo, pārbaudošo skatienu, kas tikai ilgstošas dzīves pieredzes dots, Turgeņevs Bazarovu attaisnoja un novērtēja pēc nopelniem. Bazarovs pārbaudījumu izturēja kā tīra un spēcīga personība. Turgeņevs nav iemīlējis Bazarovu, tomēr atzinis viņa spēku, pārsvaru pār apkārtējiem ļaudīm, un arī pats atdevis viņam cieņu. Ar to pietiek, lai atbrīvotu Turgeņeva romānu no jebkura veida pārmetumiem par mākslinieciskā virziena atpalcību.”

Skolotājs **J. Hramovs**

Pasaules un Latvijas vēstures mācīšana vidusskolā salīdzinoši konceptuāli jaunā līmenī izvirza prasības ne tikai saturiski padziļināt kursu, bet arī izmantot jaunas, ne-tradicionālas pieejas izglītības metodikām un tehnoloģijai. Par vēsturiskās izglītības pamatmērķiem vecākajās klasēs kļūst šādu ģimnāzistu priekšstatu veidošana: vēsture kā process, kas aptver visas cilvēka dzīves sfēras; savas vietas un lomas apzināšanās šajā procesā; vēstures zināšanu loma, veidojot izpratni par iespējamām tagadnes, pagātnes un nākotnes sabiedrības attīstības alternatīvām; analītisko un sintezējošo darbības prasmju un iemaņu attīstīšana, strādājot ar vēstures avotiem, spēja veikt kartogrāfisko un statistisko materiālu analīzi, patstāvīgi un argumentēti pamatot, meklēt un pielietot zināšanas, analizējot saikni starp pagātni un tagadni. Šos mērķus, pēc manām domām, visefektīvāk izdodas realizēt, izmantojot moduļu koncentrācijas tehnoloģiju. Pieeja balstās uz teorētiskās vielas bloku palielināšanas principu, izvēloties tam adekvātas mācību metodes, līdzekļus un formas, kas veicinātu ģimnāzistos patstāvīgu standartizētu, standartizēti radoša, radoši aktīva vai radoši padziļināta varianta izvēli. Tādējādi skolēna virzība izziņas procesā norisinās atbilstoši shēmai "vispārīgais, kopīgais, vienīgais" ar pakāpenisku iegremdēšanos konkrētībā. Šāda procesa gaitā skolēns no mācību procesa objekta kļūst par subjektu. Izmantojot mācību procesā plašu vēsturisko avotu un to interpretāciju klāstu, skolēns faktiski apgūst vēsturnieka "amatu". Jebkurš pētnieks, šajā gadījumā ģimnāzists, kas studē vēsturi, vienmēr cenšas apgūt savu pētījuma priekšmetu kā jēdzienisku veselumu. Šeit neizbēgami lokālie notikumi būtu jāiekļauj daudz plašākajā atsevišķu tautu, valstu visā cilvēces noietajā ceļā vēstures kontekstā. Tieši šo jēdzienisko veselumu skolēns apgūst koncentrētās jaunās vielas izklāsta posmā. Šī posma laikā skolotājs sadarbībā ar skolēniem, kas sagatavojušies patstāvīgi, izvirza problēmu vai problēmas. Tiek organizēta skolēnu pētnieciskā darbība, kas tos noved pie secinājuma par izklāstīto problēmu vai problēmas risinājuma

iespējamiem variantiem; tiek izmantots materiāls, kas pamudina skolēnus uz patstāvīgu izzinošo darbību.

Otrajā posmā skolēnu apgūtais jēdzieniskais veselums tiek konkretizēts, notiek tās skolēnu daļas, kura vēl nav sasniegusi apgūstamo materiālu standartu līmeni, zināšanu korekcija, kā arī tiek organizēts radošajā līmenī mācību process pārējiem klases skolēniem; atbilstošās skolēnu grupas tiek noskaidrotas ar diagnosticējošo testu palīdzību.

Sekojošais etaps paredz, ka skolotājs radīs nosacījumus, kas dos skolēniem iespēju radoši pielietot izveidojušās zināšanas, prasmes un iemaņas, kas dod viņiem iespēju apzināties kvalitatīvi augstākā līmenī sākotnējo "jēdzienisko veselumu", kā arī izvirzīt jaunus problēmu risināšanas ceļus. Kā likums, šāda vispārināšana notiek semināra nodarbības laikā, bet noslēdzošo zināšanu, prasmju un iemaņu pārbaudi realizē ar nobeiguma testa palīdzību.

Mācību modulis pasaules vēsturē (11. klasē)

Tēma: “Agro viduslaiku īpatnības”.

1.–3. nodarbība.

Tēma: “Agrie viduslaiki vēsturnieku acīm (agro viduslaiku būtības interpretācija)”.

Atvēlētais laiks: 6 mācību stundas.

Mērķi:

- veicināt skolēnos vēsturisko notikumu un procesu vienotās izpratnes veidošanos, aplūkojot Eiropas notikumus V–IX gadsimtos;
- izveidot skolēnos priekšstatus par vēstures notikumu dažādas interpretācijas iespējām.

Nodarbību formas:

- lekcija-dialogs (vada skolotājs un 2 skolēni);
- modelēšana;
- diskusija.

Struktūra:

1. Skolotājs izklāsta vēsturiskās attīstības vairākas koncepcijas un to, kā šīs koncepcijas interpretē agro viduslaiku raksturu (progresā teoriju, vēsturiskās riņķošanas teoriju, “lokālo civilizāciju” teoriju, “augšanas stadiju” teoriju). Lekcijas laikā skolotājs mudina skolēnus izvērtēt aplūkoto teoriju plusus un mīnus.

2. Divi iepriekš sagatavojušies skolēni uzstājas ar ziņojumiem: “Agrie viduslaiki Anāļu skolas vēsturnieka skatījumā” (M. Bloks) un “jaunākās vēsturiskās zinātnes acīm” (A. Gurēvičs); “Agro viduslaiku laikmeta vieta” kā to redz “civilizāciju vēsture” (Le Hofš).

3. Darbība grupās:

- a) “Pasaules ainava” barbaru acīm (II–VI gs.).

b) "Pasaules ainava", rodoties Rietumu kristīgajai civilizācijai (VII–IX gs., franki).

c) Divu pasaļu saplūšana: sintēzes problēma.

4. Darbojoties grupās, skolēni analizē:

a) avotus:

Гай Юлий Цезарь. Записки о гальской войне // Хрестоматия по истории средних веков. Т. 1. – М., 1961, с. 264 – 266.

Тацит. Германия. // Там же, с. 278-296.

Григорий Турский. История франков. // В. Бутромеев. Великие и знаменитые. Средние века и эпоха возрождения. – М., 1995, с. 213–216.

Салическая правда // Там же, с. 221–224;

b) literatūru:

Ж. Ле Гофф. Цивилизация средневекового Запада. – М., 1992, с. 9–40; 41–52; 106–123.

Репина Л.П. У истоков западноевропейской средневековой цивилизации: Рим и германцы // Средневековая Европа глазами современников и историков. Ч. I. – М., 1994, с. 24 – 50; 90 – 111.

Репина Л.П. Слияние двух миров. Там же, с. 112–131.

Ястребицкая А.А. Человек, каким его представляло Средневековье // Средневековая Европа глазами современников и историков. Ч. III. – М., 1995, с. 12–17.

4. Grupu (vai arī grupu pārstāvju) uzstāšanās, izklāstot pašu piedāvāto problēmas risinājumu. Katras grupas uzstāšanās laikā klase uzdod tā saucamos "izpratnes jautājumus".

5. Diskusija par tēmu:

"Antīkās un barbariskās tradīcijas ģenēzes laikā: kādēļ, pēc jūsu domām, to īpatsvars, veidojot politiskās, tiesiskās, sociālās struktūras, kā arī agro viduslaiku ekonomiskajās attiecībās un garīgās kultūras jomā ir svārstīgs?"

Diskusijas beigās notika skolēnu uzstāšanos pašvērtējums, kas apliecināja viņu atvērtību un gatavību uztvert dažādas iespējamās zinātniskās pieejas vēstures problēmu analīzei, kā arī spēju izvērtēt šādas vai citādas pieejas pozitīvās un negatīvās puses, akumulējot pozitīvos momentus savas personīgās pozīcijas izveidošanai.

Mājas uzdevums: uzrakstīt vēsturisko pētījumu pārsprieduma formā, kas aplūkotu iztirzāto problēmu.

4. nodarbība.

Tēma: "Tautu lielā staigāšana un barbaru valstis: traģiska uvertūra vai neizbēgama nepieciešamība?"

Laiks: 2 mācību stundas.

Mērķi:

- pilnveidot skolēnu iemaņas strādāt ar vēsturiskajām kartēm;
- uzlabot to skolēnu zināšanas, kas nepaguva apgūt iepriekšējo nodarbību vielu atbilstoši standarta prasībām.

Forma:

- lekcija-dialogs;
- vēsturiskā modelēšana ar lomu spēles elementiem.

Struktūra:

1. **Diagnostikas tests**, kas pārbauda skolēnu apgūto pamatjēdzienu, vēsturisko procesu agrajos viduslaikos un to būtības izpratnes pakāpi.

Tests:

1–4. (4 balles) Savienojiet ar bultiņām jums zināmo vispasaules vēstures attīstības koncepcijas pārstāvju vārdus ar atbilstošo koncepcijas nosaukumu:

| | |
|---|-------------|
| "Civilizāciju skola" | M. Bloks |
| Ekonomisko formāciju attīstības teorija | Ž. Le Hofs |
| "Anāļu skola" | U. Rostouss |
| Augšanas stadiju teorija | K. Markss |

5. (1 balle) No piedāvātā saraksta izvēlieties vārdu, kas ir asociatīvi saistīts ar jēdzienu "feodālis": lauki, pilsēta, pils, klosteris!

6. (1 balle) Jums tiek piedāvāts Eiropu IV–VII gs. apdzīvojušo tautu saraksts: slāvi, ostgoti, vestgoti, langobardi, franki, sakši, galli, briti, lībieši, angļi, balti. Izvēlieties pazīmi, pēc kuras varētu šīs tautas sadalīt trijās grupās pēc agro viduslaiku vēstures attīstības likumsakarībām!

7. (1 balle) Balstoties uz iepriekšējā uzdevumā formulēto pazīmi, sadaliet minētās tautas trijās grupās!

8. (1 balle) Definējiet jēdzienu “vasaļu– lēņu sistēma”!

9. (2 balles) Kuru no politiskās vēstures notikumiem varam vērtēt kā jaunās Eiropas simbolisku dzimšanas aktu – Rietumeiropas viduslaiku civilizācijas rašanos – un kādēļ?

10. (2 balles) Izdaliet īpatnības, kuras, pēc jūsu domām, tuvina “Anāļu skolas” un civilizāciju skolas vēsturniekus!

11. (2 balles) Kāda parādība un kādēļ ir kļuvusi par “jaunās vēsturiskās zinātnes” galveno pētījuma objektu?

12. (2 balles) Kurš no jēdzieniem – kārtas vai šķiras, pēc jūsu domām, precīzāk raksturo agro viduslaiku sociālo struktūru un kādēļ?

2. **Testa satura iztirzāšana**, kuras gaitā tiek noskaidrota skolēnu grupa, kas nav vielu apguvuši reprodukcijas un izpratnes līmenī.

3. Klase tiek sadalīta divās apakšgrupās atbilstoši mācībvielas apgūšanai standarta līmenī.

Skolotājs turpina strādāt ar “atpalcēju” grupu, bet otrā grupa saņem radošu uzdevumu:

izveidot stāstiņu par “Tautu lielo staigāšanu un barbaru valstu rašanos”

- iekarotāju barbaru skatījumā (1. minigrupa);

- romiešu un kristīgo bīskapu skatījumā (2. minigrupa).

Darbojoties radošajās grupās, skolēni analizē skolotāja piedāvātās kartes un materiālus, argumentējot ar faktoloģiskā materiāla palīdzību abu karojošo pušu politiku (barbaru pasaule un Romas impērija).

Analīzei tiek piedāvāta šāda literatūra:

1. История Европы. – М., 1996, с. 95 – 111.

2. Гуревич А.Я., Харитонович Д.З. История средних веков. – М., 1995, с. 44 – 52.

3. Салическая правда // Бутромеев В. Великие и знаменитые. Средние века и эпоха Возрождения. – М., 1995, с. 221–224.

4. Капитулярый о поместьях. – Там же, с. 229 – 231.

5. Земледельческий закон. – Там же, с. 233 – 235.

Minigrupu pārstāvju uzstāšanās. Pirms uzstāšanās skolotājs pieraksta uz tāfeles jautājumus klasei:

a) Kādēļ kļuva iespējama barbaru militārā uzvara pār Rietumu Romas impēriju un vairāku karalistu izveidošana tās teritorijā?

b) Kāda bija radušos valstu būtība un sociālais raksturs?

c) Izcelt kopīgo un īpašo, kas raksturoja jaunradušās valstis atkarībā no iekarotāju taktikas.

d) Kā jūs iedomājaties tolaiku cilvēku (dzīvesveids, ticējumi vai ticība, bailes un māji utt.)?

Kad uzstāšanās beidzās, skolotājs un divu minigrupu līderi organizēja klasei uzdoto jautājumu iztirzāšanu diskusijas formā.

Apspriešana un diskusija parādīja, ka skolēni ir spējīgi izmantot iegūtās zināšanas par ģermāņu un romiešu elementu sintēzes īpatnībām, lietot šīs zināšanas, izskaidrojot konkrētus notikumus un faktus, kas tika novēroti iepriekšminētās sintēzes ietvaros, kā arī izmantot nodarbību laikā iegūtās zināšanas viduslaiku ģenēzes procesu anlīzei.

Mājas uzdevums.

Apstipriniet vai mēģiniet noliegt Žaka Le Hofa tēzi: "Abas nometnes it kā devās viena otrai pretī. Degradējušies un iekšēji barbarizējušies romieši nolaidās līdz barbaru, kuri apguva ārējo spožumu, līmenim."

5. nodarbība.

Tēma: "Franki: no cilts līdz impērijai".

Laiks: 4 mācību stundas.

Mērķi:

- nostiprināt iemaņas analizēt vēsturiskos avotus;
- izveidot priekšstatus par nepieciešamību kritiski izturēties pret tiem;
- veicināt skolēnos franku sabiedrības evolūcijas likumsakarību izpratni.

Forma:

- radīt problēmsituāciju;
- skolēnu patstāvīgais darbs ar avotiem;
- problēmdiskusija.

Struktūra:

1. Katrs skolēns saņem uzdevumu:

“Izmantojot jums piedāvātos avotus un literatūru, atbildiet uz šādiem jautājumiem:

1. “Brīvais franks” – arājs vai kareivis VII–IX gadsimtos?

2. Izanalizējiet izmaiņas franku sabiedrībā VII–IX gadsimtos!

3. Izdaliet jauno ekonomisko attiecību veidošanās posmus franku sabiedrībā!

4. Izsekojiet franku karaļa varas un politisko struktūru evolūcijai!

5. Franki: kristietība vai pagānisms?

Grupa, ko veido 2–3 vislabāk sagatavojušies skolēni, saņem atsevišķu uzdevumu: vai mēs varam uzticēties no Tūras Gregora darbam “Franku vēsture”?

Skolēni analizē šādu literatūru:

Григорий Турский. История франков // Бутромеев В. Великие и знаменитые. Средние века и эпоха Возрождения. – М., 1995, с. 217–220.

Салическая правда – Там же, с. 221–224.

Зингард. Жизнь Карла Великого. – Там же, с. 225 – 228.

Л.П. Репина. Франкское государство и империя Карла Великого // Средневековая Европа глазами современников и историков. Ч. I. – М., 1994, с. 112–131.

Ле Гофф Ж. Цивилизация средневекового Запада. – М., 1992, с. 35 – 45.

Skolotājs sniedz skolēniem individuālas konsultācijas jautājumos, kas radušies darba gaitā.

2. Uzdoto jautājumu apspriešana.

3. Diskusija, apspriežot problēmas:

- “Saliskās tiesības” – likums vai paraža? (no pētnieka viedokļa).

- Tiesības: no ļaudīm vai no Dieva (no franku viedokļa).

Jautājumu iztirzāšana un diskusija parādīja, ka skolēni, strādājot ar vēsturiskiem avotiem, kā likums, tos izmanto tikai kā informācijas avotu, neprot, izmantojot informācijas bāzi, pāriet no konkrētā fakta interpretācijas uz parādības raksturu kopumā, kur konkrētais fakts būtībā ir tikai viena no parādības izpausmēm. Tas izvirza skolotājam uzdevumu regulāri rosināt strādāt ar avotiem.

Mājas uzdevums: atkārtot mācību vielu par tēmām: “Lielā tautu staigāšana”, “Barbaru valstis”, “Franku valsts V–IX gs.”.

6. nodarbība.

Tēma: “Bizantijas impērija IV–VIII gs. un Rietumeiropa: kopīgais un atšķirīgais”.

Laiks: 2 mācību stundas.

Mērķi:

- veicināt skolēnu spējas veikt salīdzinošo vēsturisko procesu un parādību analīzi;
- sasniegt cēloņu un seku saiknes izpratni vēsturiskajā procesā;
- veicināt skolēnu kritiskās domāšanas izveidi.

Forma:

- testēšana;
- darbs grupās.

Struktūra.

1. Diagnostikas tests (Nr.2).

Tests Nr.2:

1. (1 balle). Atzīmējiet kontūrkartē barbaru valstis VI gadsimtā!

2. (1 balle). Izsvītrojiet lieko vārdu no saraksta: feods, alods, beneficija, muiža!

3. (1 balle). Kādā veidā Kārļa Martela beneficiju reforma ietekmēja franku sabiedrības sociālo struktūru?

4. (1 balle). Formulējiet Eiropas attīstības politiskās tendences VI– IX gs.!

5. (1 balle). Formulējiet “Salisko tiesību” principiālo atšķirību no Romas valsts likumiem!

6. (1 balle). Kādā veidā Tūras Gregora stāsts par Hlodviga kristīšanu raksturo pašu “Franku vēstures” autoru?

7. (1 balle). Definējiet jēdzienu “brīvais franks”:

- VII gs:

- VIII gs:

- IX gs:

8. (1 balle). Ar kādu vārdu kļuva pazīstams pēctečiem Kārļa Lielā līdzgaitnieks Rolands (*Hruolandas*), Bretaņas grāfs?

9. (2 balles). Kā jūs varat paskaidrot Kārļa Lielā un Romas pāvesta Liona III atšķirīgās attieksmes pret imperatora titulu?

10. (2 balles). Paskaidrojiet saikni, kas pastāvēja starp feodālā zemes īpašuma rašanās noteikumiem frankiem un izmaiņām militārajā organizācijā Franku valstī!

11. (2 balles). Kādēļ sakšu kari 772.–804. gados frankiem izrādījās vissmagākie un visilgstošākie no visiem zināmajiem Kārļa Lielā karagājieniem?

12. (2 balles). Paskaidrojiet, kāpēc kultūras uzplaukumu Franku valstī IX gs sākumā sauc par “Karolingū renesansi”!

2. Skolēnus dala četrās grupās:

1. grupa: “Impērijas idejas liktenis Rietumeiropā un Bizantijā V – IX gs.”;

2. grupa: “Kristietības attīstības īpatnības Rietumeiropā un Bizantijā V – IX gs.”;

3. grupa: “Sociāli ekonomiskās attiecības Rietumeiropā un Bizantijā: kopīgais un atšķirīgais (“Salisko tiesību”, “Agrārā likuma” un “Muižu kapitulārija” salīdzināšana)”;

4. grupa: eksperti.

Katra grupa veic norādīto parādību salīdzinošu analīzi.

Ekspertu grupas dalībnieki piedalās pārējo grupu darbībā kā novērotāji. Kad kārtējā grupa beidz savu uzstāšanos, eksperti analizē to pēc šādiem kritērijiem:

- problēmas izpratnes dziļums;
- prasme izvirzīt un pamatot galveno tēzi;
- argumentācijas pilnīgums, kas balstās uz literatūras un vēsturisko avotu analīzi;
- izklāsta loģiskums;
- spēja apkopot teikto un izdarīt secinājumus.

Analīzei tiek piedāvāti šādi materiāli:

1. История Европы. – М., 1996, с. 95 – 111.
2. Гуревич А.Я., Харитонович Д.З. История средних веков. – М., 1995, с. 44 – 52.
3. Салическая правда // Бутромеев В. Великие и знаменитые. Средние века и эпоха Возрождения. – М., 1995, с. 221–224.
4. Капитулярий о поместьях. – Там же, с. 229 – 231.
5. Земледельческий закон. – Там же, с. 233 – 235.

Grupu pārstāvju un ekspertu uzstāšanās parādīja skolēnu spēju noskaidrot cēloņus un sekas saiknes, veikt vēsturiskās analogijas un argumentēti pamatot savu pozīciju. Tomēr viņu prasme darboties oponentu lomā, kā arī būt ekspertiem, argumentēti analizējot savu kolēģu uzstāšanos, vēl būtu pilnveidojama.

Mājas uzdevums: individuālie ziņojumi par tēmām:

1. Islama rašanās vai priekšnoteikums konfliktam starp Rietumiem un Austrumiem.
2. Arābi un Rietumi: iekarojumu sākums.
3. Arābu kultūra un Rietumi.
7. nodarbība.

Tēma: “Islams un kristīgā pasaule: konfliktu sākums”.

Laiks: 2 mācību stundas.

Mērķi:

- izveidot skolēnos prasmi uz zināmo notikumu bāzes prognozēt turpmāko sabiedrības attīstību;
- veidot tolerantu attieksmi pret neeiropisko civilizāciju kultūru vērtībām.

Forma:

- skolēnu individuālie ziņojumi;
- problēmu diskusija.

Struktūra.

1. Skolēnu individuālie ziņojumi.
2. Skolotājs izvirza problēmu:

“Kā islama rašanās vēsture un arābu valstiskuma nodibināšana var kalpot par atslēgu, analizējot mūsdienu Tuvo Austrumu problēmu?”

Skolēni iztirzāja iesniegtos referātus, analizēja to saturu un piedāvāja formulētās problēmas patstāvīgus risinājuma variantus.

Skolēnu darbošanās parādīja viņu spējas analizēt mūsdienu sabiedriski politisko situāciju, balstoties uz iegūtajām vēsturiskajām atziņām; tika novērota toleranta un izprtoša attieksme pret musulmaņu civilizācijas neeiropiskajām tradīcijām, dzīvesveidu, sadzīvi un ticību.

Mājas uzdevums: sagatavoties semināram par tēmu “Agro viduslaiku cilvēks” izmantojot plānu:

1. Cilvēka būtības oficiālā baznīcas koncepcija agrajos viduslaikos. Cilvēka jekšējās būtības duālisms “baznīcas tēvu” koncepcijās.

2. Agro viduslaiku vadošo uzskatu par sabiedrību duālisms.

3. V–IX gadsimta cilvēka uzskati par dzīvību un nāvi.

Literatūra un vēsturiskie avoti, ko var izmantot, gatavojoties semināram:

1. Средневековая Европа глазами современников и историков. Ч. III. – М., 1995, с. 12–13; 19–20; 22–41; 123–140.

2. О.А. Добиаш-Рождественская. Духовная культура Западной Европы IV–XI вв. // О.А. Добиаш-

Рождественская. Культура Западноевропейского средневековья. – М., 1987, с. 156–176; 189–193.

3. Ле Гофф Ж. Цивилизация средневекового Запада. – М., 1992, с. 126–128; с. 333–334.

4. Песнь о Роланде. // Бутромеев В. Великие и знаменитые. Средние века и эпоха Возрождения. – М., 1995, с. 241–246.

8. nodarbība

Tēma: “Agro viduslaiku cilvēks”.

Laiks: 4 mācību stundas.

Forma:

- testēšana;
- seminārs, strādājot grupās;
- problēmdiskusija.

Mērķis:

- stimulēt skolēnu pētnieciski radošo darbību;
- pilnveidot prasmi pielietot iegūtās zināšanas pētnieciskajā darbībā.

Struktūra.

1. Skolēni tiek sadalīti 5 grupās. Katra grupa saņem savu uzdevumu:

a) apstiprināt vai noliegt tēzi: “Trūcīgais Ījabs” visspilgtāk pauž cilvēka bībelisko iemiesojumu V–IX gadsimtos” (A. Jastrebecka);

b) raksturojiet baznīcas priekšstatu par V–IX gadsimta sabiedrības struktūru atbilstoši pretstatījumam “klēriķis–lajs”;

c) raksturojiet V–IX gadsimta laicīgo priekšstatu par sabiedrības struktūru atbilstoši pretstatījumam “varens – trūcīgs”;

d) apstiprināt vai noliegt tēzi: “Agro viduslaiku cilvēks bija “ceļinieks pēc būtības un aicinājuma” (Ž. le Hofs)”;

e) atsedziet agro viduslaiku cilvēka priekšstatu simboliku par dzīvību un nāvi!

2. Grupu uzstāšanās. Tam sekoja citu grupu pārstāvju jautājumi par izklāstīto materiālu.

1. Problēmdiskusija, iztirzājot jautājumu: “Vai mēs esam tiesīgi runāt par agro viduslaiku cilvēka tipu? Kā agro viduslaiku sociāli kulturālie, ekonomiskie un politiskie procesi un parādības atspoguļojas agro viduslaiku personībā?”

Apspriežot semināra jautājumus un diskutējot par tiem, skolēni parādīja ne vien to, ka viņi pārvalda jēdzienus un apguvuši standartā paredzētās zināšanas, bet arī dziļi izpratuši Eiropas vēsturisko parādību un procesu īpatnības V– IX gs. Pateicoties tam, skolēnos izveidojies vienots priekšstats par laikmetu kopumā un par vēsturi kā par “zinātni par cilvēku laikā” (M. Bloks). Viņi ne tikai izvirza tēzes, vadoties no šāda priekšstata, bet arī spēj atbilstošā līmenī argumentēti apstiprināt vai noliegt tās; tas savukārt rada priekšnoteikumus turpmākajam radoši pētnieciskajam darbam.

Mācību nodaļas autore –
Rīgas Klasiskās ģimnāzijas
direktora vietniece,
vēstures skolotāja **Galina Voroncova.**

Dabaszinību integrētā ieskaite fizikā, ķīmijā, bioloģijā un ģeogrāfijā (8. klasē).

Bērna un pusaudža skolas dzīves posms nav tikai sagatavošanas periods viņa turpmākajai darbībai. Tas ir pilnvērtīgs dzīves posms, kam piemīt patstāvīga vērtība, neatkārtojamība un valdzinājums. Bērnā būtu šis posms jāizdzīvo piesātināti, priecīgi, aizraujoši. Tieši tādā kontekstā būtu jāizprot skolas izglītības nozīme. Skolēnam vajadzētu kļūt par aktīvās darbības procesa līdzdalībnieku. Ir zināms, ka bērns apgūst pasauli, konstruējot to savā apziņā. Viss tas, kas izrādās ārpus šīs iekšējās konstrukcijas, kas tiek uzspiests un iedzīts atmiņā, netiek uztverts un ātri aizmirstas. Tādējādi izglītojamais būtu jānodrošina ne vien ar saistošu informāciju, bet arī jāizvairās no jebkādas rupjas iejaukšanās viņa iekšējās jaunrades procesā. Izglītības process jāvirza uz attīstošo mācīšanu: zināšanām un prasmēm jāklūst par uztveres, atmiņas, prasmju, iztēles līdzekli, nevis mērķi, kas aktivizētu skolēna emocionālo sfēru. Tas nebūt nemazina zināšanu un prasmju iegūšanas jeb apgūšanas nozīmīgumu. Ja šīs zināšanas tiek virzītas uz skolēna personības attīstību, tās viņa acīs iegūst personificētu jēgu; rezultātā viņš kļūst spējīgs apgūt būtiski lielāku informācijas apjomu. Vienmēr jāpatur prātā, ka "bezpersoniskas" zināšanas tiek uztvertas vienīgi kā kaut kas, kas jāatceras pirms kārtējās pārbaudes vai eksāmena; šāda informācija ātri izsauc nogurumu un vēl ātrāk aizmirstas. Toties personificētās zināšanas veido skolēna individuālo sasniegumu vai mazo atklājumu pamatus un ietekmē izziņas procesu attīstību. Šeit īpaša nozīme ir starpdisciplīnu integrācijai. Integrētās mācības izmanto tematiskos akcentus, kas caurstrāvo vairāku mācību priekšmetu programmas, tēmas, mācību uzdevumu, metožu un paņēmieni kopu. Tā, apgūstot tēmu "Apkārtējā pasaule", tiek apgūtas dabas, sociālās un kultūrvides savstarpējās saiknes. Tiek īpaši pasvītota saudzīga iekļaušanās apkārtējā vidē un attīstībā. Aplūkojot cilvēka, dabas un sabiedrības savstarpējās attiecības, izdodas veidot skolēnos viengabalainu orientāciju. Tiek radīta prasme saskatīt apkārtējās vides problēmas

un atrast to iespējamus risinājumus. Tiek apzināta cilvēka atkarība no dabas bagātībām un dabas spējas pašatjaunoties, kā arī spēja izprast un novērtēt tādu dzīvesveidu, kas balstās uz dabas aizsardzību.

Agrīnā dabaszinību sistēmas veidošana notiek dabasmācības stundās 1. – 6. klasēs. Šajā mācību periodā skolēnus iepazīstina ar apkārtējās vides galvenajiem komponentiem (megapasauli, makropasauli, mikropasauli), viņi apgūst to eksistences likumsakarības, veido dialektiskas saiknes starp tām. Tas dod iespēju izveidot skolēnos ekoloģiskās domāšanas pamatus. Skolēniem tiek dota iespēja apgūt dzīves izpausmju daudzveidību, iepazīt to likumsakarības un vienlaikus arī gadījuma raksturu. Skolēni pierod patstāvīgi strādāt ar zinātniski populāro literatūru, paplašinās viņu redzesloks. Var novērot bērna psiholoģijas progresīvas izmaiņas. Viņš pāriet no novērotāja pozīcijas uz aktīvā dabas lietotāja darbību. Dabaszinību integrētais kurss kalpo kā propedeutiskais, kas dod iespēju iekļaut, sākot ar 7. klasi, fizikas, ķīmijas, bioloģijas un ģeogrāfijas pamatu kursus. Te, aplūkojot atsevišķus mācību priekšmetus, studējamais materiāls tiek “saskaldīts” atsevišķās “caurejošās tēmās”. Skolēnam rodas iespaids par mācību priekšmetu kā eklektisku komplektu, kas nav apveltīts ar iekšējām savstarpējām saiknēm. Tas apgrūtina apgūstamā priekšmeta izpratni ne tikai apkārtējās darbības kontekstā, bet arī paša priekšmeta ietvaros. Izklāstot stundās fizikas pamatus, parasti netiek minēts tas fakts, ka cilvēks ir dabas daļa, kas pakļauta fizikas likumu darbībai. Spricžot par dabu, Gēte savā laikā piezīmēja, ka “visi ļaudis ir tajā un tā ir visos... Tās likumiem pakļaujas pat tad, kad runā tiem pretī; pat tad darbojas atbilstoši tai, kad vēlētos darboties pret to”.

Dabīgi, šī problēma nerodas, ja skolā strādā ļoti erudīts fiziķis, kas labi pārzina ķīmiju, ģeogrāfiju un bioloģiju, tomēr tas nav reāli. Tādējādi, lai pamata priekšmets padziļinātu un detalizētu zināšanas atbilstošajā nozarē un aktīvi mijiedarbotos ar citiem pamata priekšmetiem integrācijas līmenī, iedomāsimies, ka zināma “invāzija svešajā apgabalā” kļūst par kursa loģisku nobeigumu. Mūsu ģimnāzijā tiek praktizētas šāda tipa integrējošās ieskautes, kuriem materiālus sagatavo dabaszinību cikla metodiskās komisijas skolotāji (sk. pievienotos materiālus). Bez tam 9. klases beigās notiek integrētās visaptverošās stundas.

Integrētās ieskaites norise mācību gada beigās.

Mēnesi pirms ieskaites skolēnus informē par tās saturu un norisi. Fizikas, ķīmijas, ģeogrāfijas un bioloģijas skolotāji organizē stundas, kurās atkārtο mācību gada laikā izņemto vielu.

Ieskaites dienā skolēnus sadala grupās pa 5 – 6 cilvēki atbilstoši viņu vēlmēm. Katras grupas pārstāvjiem piedāvā kartiņas ar fizikas pamata tēmām: vielas uzbūves molekulāri kinētiskā teorija, spēks un ķermeņu mijiedarbība, berze, spiediens, enerģija, ķermeņu peldēšana.

Katra grupa komplektā ar izvēlēto fizikas tēmu saņem arī uzdevumus fizikā, ķīmijā, ģeogrāfijā un bioloģijā, kuru darbības situāciju var paskaidrot atbilstoši izvēlētajiem fizikas likumiem. Grupa apspriež izvēlētais tēmas teorētisko jautājumu un atbild uz visiem saņemtajiem jautājumiem 15 – 20 minūšu laikā. Tad apspriešanās tiek pārtraukta. Lozējot tiek noskaidrota grupu uzstāšanās kārtība. Tas notiek fizikas, ķīmijas, bioloģijas un ģeogrāfijas skolotāju klātbūtnē. Citu grupu skolēni drīkst papildināt un precizēt atbildes, kā arī uzdot referentiem jautājumus, tādējādi nopelnot savai grupai papildu balles. Eksperti vērtē ar ballēm katras grupas atbildi. Uzstāšanās beigās grupas kopīgais balsu skaits tiek sadalīts starp grupas dalībniekiem atbilstoši piedalīšanās pakāpei, pie tam skolēni to dara patstāvīgi.

Rezultātu apkopošana. Minētā darba forma palīdz skolotājiem ar citām acīm paskatīties uz sava priekšmeta saturu caur dabaszinību globālo problēmu prizmu it kā “no malas” vai arī no cita mācību priekšmeta skolotāja viedokļa. Tas arī veicina dažādu mācību priekšmetu skolotāju radoši profesionālo sadarbību, strādājot ar 8. klases skolēniem.

Integrētās ieskaites jautājumi un uzdevumi.

- Svaru kausiem piekārtas divas vienādas dzelzs lodītes. Vai tiks izjaukts līdzsvars, ja lodītes iegremdēs šķīdumā? Paskaidrojiet atbildi!
- Svaru kausiem piekārti divi vienādas masas atsvari – porcelāna un dzelzs. Vai tiks izjaukts līdzsvars, ja atsvarus iegremdēs traukā ar ūdeni?
- Kādēļ degošu petroleju nedrīkst dzēst ar ūdeni?
- Burkas ar ūdeni dibenā ir kartupelis. Vai kartupeļa stāvoklis mainīsies, ja ūdenim pievienos koncentrētu vārāmā sāls šķīdumu? Atbildi paskaidrojiet!
- Miniet piemērus, kad no berzes ir labums un kad berze ir kaitīga!
- Kādēļ atkalas laikā ietves kaisa ar smiltīm?
- Kāds spēks izsauc lietus lāšu kustību zemes virzienā?
- Paskaidrojiet areometra darbības principu!
- Tērauda lodīte peld traukā, kur ir ieliets dzīvsudrabs. Vai izmainīsies lodītes iegrimē dzīvsudrabā, ja traukā ielies ūdeni? Paskaidrojiet atbildi!
- Ķieģelis ūdenī grimst, bet tāda paša izmēra koka klucis uzpeld. Vai tas nozīmē, ka uz koka kluci darbojas lielāks izgrūšanas spēks? Atbildi paskaidrojiet!
- Kāpēc stāpeļus, pa kuriem kuģi nolaiž ūdenī, pamatīgi ie-
eļļo?

- Kādēļ pēc lietus ir bīstami braukt ar automobili pa zemesceļu?
- Kāpēc nekrīt mākoņi?
- Kāpēc ledus peld ūdenī?
- Kāpēc pārgājienā pieredzējis tūrists nevis uzlec uz krituša koka un nolēc no tā, bet cenšas pārlēkt stumbram?
- Vai diviem dažādas masas ķermeņiem var būt vienāda kinētiskā enerģija? Pamatojiet atbildi!
- Vai diviem ķermeņiem, kas ir pacelti dažādos augstumos, var būt vienāda potenciālā enerģija? Pamatojiet atbildi!
- Kāda enerģija piemīt gaisam kustības stāvoklī?
- Kādi mehāniskās enerģijas veidi piemīt šādiem ķermeņiem: uzvilktai pulksteņa atsperei, ragavām, kas brauc no kalna, aizsprostā krītošai ūdens plūsmai, liftam kustībā, ūdens strūklai no šļūtenes?
- Durvis ar atsperei aizveras automātiski. Pateicoties kādam enerģijas veidam, notiek darbs, atverot un aizverot durvis?
- Miniet piemērus, kad kinētiskā enerģija pārvēršas potenciālajā!
- Kādi enerģijas veidi piemīt krītošam ūdenim? Kā cilvēks izmanto šo enerģiju?
- Alvas gabalu uzsildīja, un tas kļuva šķidr. Kā izmainījās alvas daļiņu kustība un savstarpējais izvietojums?
- Kāpēc uz tāfeles raksta ar krītu, nevis ar marmora gabalu? Pamatojiet atbildi!

- Molekulas kustas ar ātrumu daži simti metru sekundē. Kādēļ tad mēs momentāni nejūtam gaisā netālu no mums izlijušā ētera vai benzīna smaku?
- Kādā ūdenī – karstajā vai aukstajā – ir jāmērcē zirņi, lai tie uzbriestu ātrāk?
- Uz kādas fizikālas parādības balstīta sakņu, zivju un citu produktu sāļšana? Kur tā norisinās ātrāk – istabā vai ledusskapī?
- Dzīvsudraba stabiņa garums istabas termometrā palielinājās! Vai vienlaikus pieaudzis molekulu skaits, vai arī palielinājies to tilpums? Atbildi pamatojiet!
- Vienu no divām piena krūkām ievietoja ledusskapī. Kurā krējums nostāsies ātrāk?
- Vai ir iespējams vaļēju trauku piepildīt ar gāzi par 50%? Pamatojiet atbildi!
- Senajās grāmatās zīmējumu priekšā bija pielīmētas plānas caurspīdīgas lapas. Kādēļ ar laiku uz caurspīdīgo lapu pusēm, kas bija vērstas pret zīmējumiem, parādījās zīmējumu nospiedumi?
- Kāpēc nav ieteicams mitru tumšu drēbi atstāt ilgstošā saskarsmē ar gaišu drēbi? Paskaidrojiet notiekošo parādību!
- Ir samērā vienkārši notīrīt eļļu no tīras vara virsmas, bet aizvākt dzīvsudrabu no tās pašas virsmas nav iespējams, kādēļ?
- Kādēļ jūras ūdens ir sāļš? No kā ir atkarīgs pasaules okeāna sāļums? Ilustrējiet ar piemēriem!
- Aiz polārā loka dzelzceļu būve pagaidām ir neveiksmīga, jo dažos posmos nav iespējama vilcienu kustība. Kādēļ?

- Kādēļ sliežu garums dzesējot samazinās?
- Kāpēc līst lietus?
- Kāpēc ūdensputniem ir sevišķi bīstama ūdens piesārņošana ar naftu?
- Kāpēc pēc lietus virs ceļa neceļas putekļi?
- Kāpēc nav iespējams atkal salikt salauztu zīmuli?
- Kāpēc šaujot šautenes laidnis ir cieši jāpiespiež pie pleca?
- Kāpēc aizliegts vilkt ar elastīgu trosi automobili, kam ir bojātas bremzes?
- Kāpēc ugunsdzēsējam ir grūti noturēt šļūteni ar ūdeni?
- Kāpēc pirms lidmašīnas pacelšanās un nosēšanās pasažierim jāpiesprādzē drošības josta?
- Kāpēc lineāls, kas ir piekārts uz papīra gredzeniem, strauji sitot, pārlūst, bet gredzeni paliek veseli?
- Kādēļ ritenbraucējs, tuvojoties ceļa kāpumam, palielina kustības ātrumu?
- Kāda izmaiņa notiek ūdenstramvaja virzienā, ja pasažieri pēkšņi sasveras pa labi vai uz priekšu?
- Nosauciet pamatiemeslu, kas izsauc postījumus zemestrīču laikā!
- Pasaules okeāna ūdeņos ir sastopamas lidojošās zivis. Kā tās lido? Vai spēj mainīt sava lidojuma virzienu?

- Izgājis no ūdens, suns nopurinās. Kāda parādība palīdz sunim atbrīvot spalvas no ūdens? Pamatojiet atbildi!
- Zivs kustas uz priekšu, atsviežot ūdens strūklu ar žaunu palīdzību. Paskaidrojiet šo parādību!
- Lode ir caursitusi dēli, vai arī dēlis ietekmējis lodi. Kādā veidā?
- Pie krasta atrodas smagi piekrauta laiva un tāda pati laiva bez kravas. No kuras laivas ir vieglāk nolēkt krastā?
- Kādēļ pagriezienos mašīnists, šoferis un riteņbraucējs samazina kustības ātrumu?
- Kādēļ askarīdas ķermeņi ir blīvi un saglabā savu formu?
- Kā ir izvietotas zivju zvīņas? Kāda nozīme ir tādām izvietojumam?
- Okeānos un jūrās ir daudz sarkankājaino vēzīšu, kas ir ūsaino vaļu un daudzu jūras zivju uzturs. Kādēļ, neraugoties uz vēzīšuniecīgajiem izmēriem, no tiem pārtiek milzīgie vaļi?
- Novērojot peldošos ūdensputnus, var pamanīt, ka tie reti iegremdējas ūdenī. Kāpēc?
- Kaut arī valim ir plaušas, tas, nonācis uz sauszemes, nenodzīvos ilgāk par stundu. Kādēļ?
- Kā norisinās zivju asinsrite?
- Kam vieglāk un kam grūtāk brist pa purvu – govij vai zirgam? Kāpēc?
- Kā sliekas sariņi ietekmē tās kustību?

- Kāpēc sunim ir grūti noķert lapsu?
- Zivis brīvi ienirst dziļumā un uzpeld. Kurš orgāns palīdz veikt šo darbību? Paskaidrojiet tā darbības principu!
- Ir dota dienas vidējā temperatūra: 4°C; 8°C; 2°C; - 4°C; -2°C; 3°C; 6°C. Uzzīmējiet attiecīgās nedēļas temperatūras grafiku!
- Kā atmosfēras spiedienu joslas ietekmē nokrišņus?
- Vai Kilimandžāro kalna virsotni klāj sniegs, ja tā pakājē temperatūra ir +25°C?
- Atmosfēras fronte, cikloni, anticikloni, to rašanās iemesli.
- Vējš, vēja rašanās iemesli, vēja spēks, vēja veidi, izmantošana.
- Cunami – bīstama dabas parādība. Rašanās iemesli, sekas. Zemes rajoni, kas ir pakļauti Cunami postošajai darbībai.
- Skolēniem uzdeva iegūt vara(II) hlorīdu. Viens no skolēniem paņēma varu un sālsskābi. Otrs paņēma vara(II) oksīdu un sālsskābi. Kuram skolēnam nekas nesanāca? Atbildi pamatojiet!
- Skābekli plaši izmanto tautsaimniecībā. Nosauciet strādnieku profesijas, kuras ir saistītas ar skābekļa izmantošanu!
- Trijos traukos atrodas gāzes:
 - a) gaiss,
 - b) skābeklis,
 - c) ogļskābā gāze.Kā noteikt katru gāzi?

• Agrā pavasarī lecektis piepilda ar kritušām lapām un pērno sienu. Kādi procesi tur notiek? Paskaidrojiet!

• Dabā nekas nerodas no nekā un nekas nepārvēršas par neko, neizzūd bez pēdām. Kā izskaidrot sekojošus faktus?

1. Malkai sadegot, krāsni paliek tikai neliels pelnu daudzums.
2. Karsējot metālu vaļējā traukā, tā masa palielinās.

• Kādi mehāniskās enerģijas veidi piemīt lidmašīnai, kas stāv uz lidlauka skrejceļiņa? Ieskrienoties pirms pacelšanās? Lidojumā?

• Kāpēc piepūsta bumba, ja to ziemā iznes ārā, kļūst mīksta?

• Atsūcot gaisu no gaisa sūkņa zvana, korķis, kas noslēdz pudelīti, izlec no tās ārā. Izskaidrojiet šo parādību!

Tāda radoša integrēto ieskaīšu forma ļauj izsijāt derīgāko un nozīmīgāko, kā arī dod bērnam iespēju pārliecināties par savu zināšanu aktualitāti.

Ieskaītes vadītāja –
Rīgas Klasiskās ģimnāzijas
direktora vietniece **Nineļa Koposova.**

Dabaszinību priekšmetu integrētais mācību modulis (10. klasē).

Tēma: "Laiks".

Tās cikls ir 12 mācību stundas, "sapārotas" vai atsevišķas.

Pamatmērķis: iepazīstināt skolēnus ar jēdziena "Laiks" daudzslāņaino un daudzplānaino dabu uz moderno dabaszinātņu atzinumu bāzes un, neizjaucot šādas uztveres viengabalainību, dot iespēju izmantot iegūtās zināšanas un iemaņas praksē, stimulējot pētniecisko meklējumu darbību.

Mērķa realizācijai pamatmateriāls tiek izklāstīts blokveidīgā pirmajā stundu pārī, atsedzot radīto problēmsituāciju detaļas risināšanas gaitā turpmākajās stundās un apkopojot rezultātus noslēguma semināra nodarbībā, kuras laikā tiek formulētas iespējamo individuālo darbu tēmas.

Pakāpenisko mācībvielas apguvi kontrolē ar divu testu palīdzību (cikla sākumā un beigās, pirms noslēguma semināra), vērtējot semināru nodarbību rezultātus, individuālos uzdevumus un ieskaites mācību gada beigās.

Izmanto gan tradicionālas mācībvielas izklāsta metodes – lekciju, izstāstot pamatbloku, gan videofilmu fragmentus, kas pamudina risināt problēmas, kas rodas nodarbību gaitā.

Plaši iesaista pašus skolēnus, kas gan sagatavo īsus ziņojumus, gan izvirza kādu problēmu apspriešanai klasē.

Praktisko nodarbību laikā skolēni ne vien iepazīstas ar pulksteņa mehānisma darbības principu, bet mācās analizēt savu pieredzi, veidojot nākotnes perspektīvo programmu (psiholoģiskais laiks).

Praksē iegūtie rezultāti veido pamatu aktīvai diskusijai.

Tādējādi dotajam ciklam ir šāda **struktūra**:

2 stundas. Laika daudzdimensionālā daba un tā mērīšanas principi.

Mērķis: dot skolēniem vispārīgu priekšstatu par jēdziena "laiks" komplicēto raksturu, kā arī fizikālā, ķīmiskā, bioloģiskā un psiholoģiskā laika izdalīšanas principiem un pieeju laika intervālu mērīšanai.

Tiek iztirzāti laika fenomena aplūkošanas dažādi viedokļi, definīcijas un jēdzieni. Pamatota nepieciešamība izdalīt patstāvīgas fizikālā, ķīmiskā, bioloģiskā un psiholoģiskā laika kategorijas, kā arī aplūkots mitoloģiskais laiks kā grupas (vai etnosa) uztveres produkts. Minētās laika kategorijas tiek raksturotas īsumā, norādot arī principus, kas ir to mērīšanas pamatā.

2 stundas.

Fizikālā laika paradoksi.

Ķīmisko procesu laiks.

Mērķis: detalizētāk atsegt fizikālā un ķīmiskā laika jēdzienus, kā arī nosacījumus, kas ietekmē šo laika kategoriju ritumu.

Pirms nodarbībām notiek 10 minūšu ilgs tests (sk. pielikumu).

Lekcijas saturā tiek iekļauti skolēnu ziņojumi ("dvīņu paradokss", "melnie caurumi – laika rijēji" un fragments no filmas "Ģeohronoloģija un tās metodes"), tiek atsegtas fizikālā un ķīmiskā laika iezīmes, kā arī to ietekmēšanas metodes (piemēram, temperatūras un spiediena izmaiņas).

2 stundas.

Bioloģiskais pulkstenis.

Laika uztveršanas individuālās īpatnības.

Mērķis: turpināt padziļināti iepazīstināt skolēnus ar psiholoģiskā un bioloģiskā laika īpatnībām un to izpausmes mehānismiem.

Tiek izmantoti skolēnu ziņojumi. Dzīvnieku, cilvēka un augu bioritmi. Aplūko klases skolēnu sastāvu pēc principa "cīruļi", "pūces", "baloži", tiek noskaidroti citi bioritmi, izveidota kop-savilkuma tabula.

Psiholoģiskā laika īpatnības aplūko uz pašu novērojumu bāzes, kur

- nodzīvotās dzīves posmus vērtē pēc notikumu piesātinājuma, nosakot šķietamo viduspunktu;
- analizē vecuma izjūtas atbilstību (neatbilstību) pases datiem un aplūko šīs parādības iemeslus;
- novērtē mēģinājumus uzminēt minūtes intervālu un analizēt apsteigšanu vai atpalikšanu.

2 stundas.

Lielo laika intervālu mērīšana (kalendārās sistēmas).

Mazie laika intervāli un to mērīšana (pulksteņu uzbūve).

Mērķis: detalizētāk aplūkot kalendāru izveides principus un ar tiem saistītās grūtības (tai skaitā, saistītas ar pāreju no vienas kalendārās sistēmas uz citu), iepazīstināt skolēnus ar dažādu pulksteņu mehānismu uzbūvi un darbības principiem.

Problēmas nostādne, skatoties fragmentu no mācību filmas "Laiks".

Tiek aplūkoti saules kalendāru nepilnības iemesli, ar tiem saistītie astronomiskie notikumi, Jūlija un Gregora mēness kalendāri, zodiakālais cikls. Izskaidro mēness redzamās fāzes un mēneša dalījumu nedēļās. Nopamato laika joslu nepieciešamību. Tiek pētīta saules pulksteņu, ūdens un smilšu pulksteņu uzbūve.

2 stundas.

Laika bulta un zinātniskā prognoze.

Mērķis: sniegt notikumu vienvirzienīguma laikā cēloņsecīgu pamatojumu. Iemācīt analizēt pagātnes notikumus ar mērķi novērtēt nākotni perspektīvā.

Tiek izmantoti skolēnu ziņojumi:

- cilvēces sasniegumu zinātniskās prognozes;
- pasaulslavenie pareģotāji un viņu metodes.

Ar laika bultas shēmu tiek veidots priekšstats par nākotnes variatīvo raksturu, izmantojot jau izpētīto materiālu par gaidāmo

notikumu varbūtējo dabu, kā arī par pagātnes definējamību un viennozīmīgumu. Izmantojot Kanādas zinātnieku izstrādāto metodi (sk. turpmāk), novērtē vēlmes (vēlos, lai būtu...) un reālistiskos (visticamākais būs...) tuvākās un tālākās nākotnes plānus, kas dos iespēju labāk adaptēties ekstremālos apstākļos un drošāk un optimistiskāk lūkoties nākotnē.

2 stundas.

Noslēguma seminārs "Laika pavediens".

Mērķis: balstoties uz vispārināto, kvalitatīvi jauno priekšstatu par laiku, izanalizēt problēmas, kuras ir saistītas ar aplūkojamo tematu, noskaidrot perspektīvos virzienus turpmākiem padziļinātiem individuāliem pētījumiem.

Semināra sākumā notiek apkopojošais tests (15'), kurā iegūtās balles kopā ar ballēm par piedalīšanos seminārā tiks ieskaitītas kopīgajā nobeiguma nodarbības vērtējumā.

Semināra tēmas:

- ideālā kalendāra problēma;
- "vasaras" / "ziemas" laika priekšrocības un trūkumi;
- vai ir iespējama "laika mašīna"?
- laika "izkrišanas" noslēpumainās parādības, mēģinājumi tās noskaidrot.

Aktīvi iztīrējot līdzīgus jautājumus (tēmas var tikt variētas atbilstoši skolēnu interesēm), tiek formulēta problēma un izvēlēti tās risinājuma ceļi. Esošās informācijas un problēmas nozīmīguma trūkuma gadījumā var turpināt individuālu pētījumu, pārvēršot to kursa darbā, referātā, mutiskajā ziņojumā vai kādā citā radošās aktivitātes veidā.

Darbs semināra laikā tiek veicināts ar kartiņu sistēmu, kuru "cena" ir izteikta laika vienībās (5, 10 vai 15 minūtes), kas var tikt konvertētas gala vērtējuma papildu ballēs.

Izmantojot līdzīgu vielas apgūšanas metodi, saglabājot pieejas sistemātiskumu un zinātniskumu, izdodas radīt laika dzīvu un daudzslāņainu "tēlu" visā tā daudzveidībā un neviennozīmīgumā. Bez tam skolēni apgūst vairāku laika

uzskaites sistēmu lietošanas iemaņas (sākot ar populārajām kalendārajām sistēmām un laika joslām līdz saules pulksteņiem), kā arī apgūst pasākumu īslaicīgas un ilgtermiņa plānošanas iemaņas.

Kopā ar tēmām "Telpa" un "Matērija un tās formas" tēma "Laiks" veido pasaules ainu, kas ir skatāma caur moderno dabas zinātņu prizmu.

Tests "Laiks"

*1. Laiks ir...

2. Laika daļījums fizikālajā, ķīmiskajā, bioloģiskajā un psiholoģiskajā

- a) nosacīts, mākslīgs, pieņemts ērtības labad
- b) ataino fundamentālas matērijas īpašības
- c) saistīts ar konkrētiem matērijas līmeņiem

3. Fizikālais laiks, tā ritums

- a) nav atkarīgs ne no kādiem apstākļiem
- b) mainās masīvu ķermeņu tuvumā
- c) atkarīgs no objekta kustības ātruma

*4. Fizikālo lielumu mērīšanai izmanto

5. Ķīmisko procesu laiks

- a) ne no kā nav atkarīgs
- b) atkarīgs no temperatūras
- c) atkarīgs no katalizatoriem
- d) vielas koncentrācijas

6. Ģeoloģiskais laiks

- a) patstāvīgs laika veids
- b) fizikāli ķīmisko procesu laiks Zemes garozā
- c) Zemes ģeobioloģijas veidošanās pirmsbioloģiskais periods

*7. Ģeohronoloģiskās skalas pamatlaikmeti

8. Bioloģiskais laiks
- kāda organisma dzīves laiks
 - bioloģiskā pulksteņa sinonīms
 - intervāls starp organisma vienādiem fizioloģiskiem stāvokļiem tā attīstības procesā
9. Bioloģiskā laika pamatā ir
- organisma individuālās izjūtas
 - bioloģiskie ritmi
 - bioloģiskās pārvērtības organisma audos
10. Dzīva organisma novecošanu
- nav iespējams palēnināt
 - ir iespējams palēnināt atdzesējot
 - ir iespējams palēnināt, ievieojot ļoti ātri lidojošā kosmiskajā kuģī
11. Laika individuāla izjūta
- ne no kā nav atkarīga
 - ir atkarīga no vielu maiņas procesiem
 - ir atkarīga no informatīvā piesātinājuma
 - ir atkarīga no kustības ātruma
12. Kuri no apzīmējumiem ir saistīti ar iespējamās nākotnes zinātnisku izpēti
- futuroloģija
 - hiromantija
 - prognostika
 - hirstika
 - bionika

Maksimālais punktu skaits par pareizi atbildētu jautājumu – 1, par jautājumiem, kas ir atzīmēti ar zvaigznīti, – 2. Puse no kopīgā punktu skaita veido atzīmi (vērtējumu).

**Pamattēzes no 11. klases skolnieces
Margaritas Korotkihas
pētnieciskā darba "Kosmisko ritmu un atmosfēras
procesu ietekme uz cilvēka subjektīvajiem un
objektīvajiem veselības rādītājiem".**

Veselība, bez šaubām, ir pats svarīgākais, kas cilvēkam ir. Mūsu mācību un studiju rezultāti ir saistīti ar pašsajūtu un garastāvokli.

Laika apstākļu ietekme, klimata kaprīzes ienes savas korekcijas ne tikai pusmūža cilvēku dzīvē, kuriem smeldz locītavas vai ļoti sāp galva pirms negaisa. Arī jaunieši izjūt diskomfortu, tomēr ne vienmēr spēj apzināties, kur nu vēl izskaidrot, kas ar viņiem notiek.

Mums bija interesanti uzzināt, cik lielā mērā laika apstākļu maiņa un citas dabas parādības ir spējīgas ietekmēt skolēnu darba spējas un spējas koncentrēties, iegaumējot skolotāju teikto. Mēs izvēlējāmies vecāko klašu skolēnu grupu (12. klase), jo tieši viņiem ir lielāka mācību slodze un atbildība (izlaiduma klase).

Trīs reizes mācību gadā vienas darba nedēļas laikā viņus izmeklēja, mērīja asinsspiedienu, novērtēja pašsajūtu ar anketēšanas palīdzību, noteica reakcijas ātrumu ar datortesta palīdzību.

Datortests izveidots patstāvīgi, izmēģināts ģimnāzijā pirmo reizi. Pēc visas informācijas par veselības stāvokli un pašsajūtu apkopošanas mēs salīdzinājām to ar laika apstākļu līknēm atbilstošajos datumos, kuras saņēmām Rīgas hidrometeoroloģiskajā centrā Maskavas ielā 165. Mums izdevās iegūt interesantus rezultātus:

- izrādījies, ka vissmagākā diena 12. klases skolēniem ir trešdiena. Tieši šajā dienā, kā to parādīja datortests, viņiem ir visnenoturīgākā uzmanība un palēnināta, salīdzinot ar pārējām nedēļas dienām, reakcija. Iespējams, tas ir izskaidrojams ar to, ka tieši trešdienās pārsvarā ir grūtāko mācību priekšmetu stundas un bieži notiek kontroldarbi;

- ja trešdien piedevām bijuši nelabvēlīgi laika apstākļi, piemēram, magnētiskā vētra, tad rezultāti ir vēl daudz sliktāki;
- tomēr neapmierinošie datortestēšanas rezultāti nenožīmē, ka cilvēks tai brīdī jūtas slikti, drīzāk gan otrādi, jo pašsajūta pasliktinās nākamajā dienā, tātad dators spēj paredzēt, kas notiks rīt;
- apbrīnojami, bet nekādas laika apstākļu izmaiņas nespēj pasliktināt darba spējas nedēļas sākumā un beigās(!), toties sūdzības par sliktu pašsajūtu ir dzirdamas vai ikkatru dienu. Varbūt tāpēc, ka visās nedēļas dienās, izņemot trešdienu, izdodas koncentrēties.

Balstoties uz šiem rezultātiem, varam ieteikt:

- plānojot kontroldarbus, ievērot “trešdienas” efektu;
- lai konstatētu neapjausto pārslodzi mācībās, izmantot mūsu datortestu;
- veicot atbildīgus kontroldarbus, ņemt vērā nelabvēlīgus laika apstākļus, īpaši skolēniem, kuri ir sevišķi jūtīgi.

Mēs saprotam, ka paveiktais darbs tikai iezīmē noteiktas likumsakarības, kuras būtu vēl rūpīgi jāpārbauda, tāpēc plānojam turpināt iesākto, iesaistot pētījumā citu klašu skolēnus un skolotājus.

Dabaszinību integrētais mācību modulis (4. klasē).

Tēma: “Marss – Saules sistēmas planēta”.

Dabaszinību integrētais kurss ļauj apgūt apkārtējo pasauli, izmantojot daudzu mācību priekšmetu – fizikas, ķīmijas, bioloģijas, ģeogrāfijas, astronomijas – jēdzienus. Tāda pieeja dod skolēnam iespēju patstāvīgi izveidot apkārtējās pasaules viengabalainu modeli un izprast sakarības starp fizikālajām, ķīmiskajām un bioloģiskajām dabas parādībām, kas nākotnē, mācoties vecākajās klasēs, palīdzēs viegli veidot starppriekšmetu saiknes.

Ceturtajā klasē skolēni labprāt apgūst ar Kosmosu saistītās tēmas, un šī dabiskā interese arī tika izmantota mācību procesa gaitā.

Par stundas “Marss – Saules sistēmas planēta” **mērķi** tika izvirzīta iepazīstināšana ar Marsa fizikālajiem parametriem, izmantojot skolēnu patstāvīgo darbu ar literārajiem darbiem, spēļu elementus, darbu ar kartiņām un tabulām; bērni patstāvīgi izstrādāja jauno planētu iespējamās apgūšanas metodes, demonstrējot savas radošās spējas.

Sagatavošanās nodarbībai sākās, patstāvīgi strādājot ar grāmatām. Šajā nolūkā skolas bibliotēkas lasītavā tika noliktas vairākas grāmatas par kosmosu: V. Dubrovskā “Pasaule ap mums”, Dž. Brajēna “Debess atklājēji”, D. Harmana “Es apgūstu pasauli”, “Jaunā astronoma enciklopēdija”, atbilstošais enciklopēdijas bērniem sējums par kosmosu. Tas arī palīdzēja veikt vienu no stundas uzdevumiem – prasmi patstāvīgi strādāt ar grāmatu.

Stundas pirmais posms – “prāta izlocīšana”, bērni darbojas ar planētu kartiņām, izvietojot tās atbilstoši attālumam no Saules:

Saule – Merkurs, Venera, Zeme, Marss, Jupiters, Saturns, Urāns, Neptuns, Plutons.

Tā tiek veikts vēl viens stundas uzdevums – nostiprinātas zināšanas par planētu **secīgo izvietojumu** Saules sistēmā, to savstarpējo stāvokli.

Stundas “Ceļojums uz planētu Marss” pamatdaļas laikā tiek veikti vairāki uzdevumi:

- noslīpē prasmi strādāt ar tabulām un izmantot pieņemtos nosacītos apzīmējumus (t – temperatūra, H_2O – ūdens, O – skābeklis);
- tiek nostiprināti jēdzieni, kas ir saistīti ar ģeogrāfiju (Zemes diennakts kā Zemes rotācijas laiks ap iedomāto asi, Zemes gads – kā pilns apgrieziena apkārt Saulei, atmosfēra kā planētas gaisa apvalks, polārie apgabali u.c.);
- fizikālie jēdzieni – temperatūra, temperatūras svārstības, gravitācija (pievilkšanas spēks);
- bioloģiskie jēdzieni (skābekļa klātbūtne atmosfērā un ūdens uz planētas virsmas kā dzīvības eksistences nepieciešamais nosacījums).

Par Marsu iepriekš sagatavotie dati tiek apspriesti un ievietoti tabulā.

Marsa fizikālie parametri:

| | |
|---------------------------|---|
| Apstākļi uz Marsa virsmas | Temperatūra polāro ledāju rajonā $-180\text{ }^{\circ}\text{C}$, tuvojoties ekvatoram – no $-80\text{ }^{\circ}\text{C}$ līdz $+23\text{ }^{\circ}\text{C}$. Atmosfēra satur ļoti maz skābekļa, arī ūdens ir nedaudz. Uz planētas virsmas ir izšķīramas “ielejas”, krāteri, “kanāli”. Marsa virsma maina krāsu. Agrāk domāja, ka tas ir saistīts ar gadalaikiem un augu valsti. |
| Gravitācija | Dažādos avotos ir doti atšķirīgi skaitļi, bet tie visi ir mazāki nekā Zemei. |

| | |
|------------------|--|
| Diennakts garums | 24 stundas kā Zemei, ass kustības virziens pretēji pulksteņa rādītāja virzienam. |
| Gada garums | 687 dienas, planēta kustas ap Sauli pretēji pulksteņa rādītāja virzienam. |
| Marsa pētīšana | 1971.–72. g. “Mariner 9” noraidīja Marsa fotogrāfiju. 1976.g. “Viking1–2” nolaidies uz Marsa. |

Apspriežoties īpašu uzmanību velta gravitācijas jēdziena izskaidrošanai. Tā kā 4.klasē bērni vēl nav spējīgi izprast gravitācijas būtību, aplūko gravitācijas izpausmes un sekas. Tiek uzsvērts, ka, tikai pateicoties gravitācijai, Saule notur planētas nemainīgajās orbītās, ka arī Zeme, pateicoties gravitācijai, saglabā atmosfēru, bet priekšmeti, kurus met augšā, krīt lejā. Līdz ar to tiek akcentēts, ka gravitācijai ir kosmisks raksturs.

Apspriešanas beigās nonāk pie secinājuma, ka Marss nav piemērots dzīvei tādās formās, kādas mēs pazīstam uz Zemes. Tādējādi tiek veikts vēl viens stundas uzdevums – iemācīt analizēt informāciju un secināt.

Stundas nobeigumā tiek prezentēti un aizstāvēti iespējamie Marsa apgūšanas projekti, lai tas kļūtu pieejams Zemes iedzīvotāju apmeklējumiem. Tā ir stundas visdziļākā daļa, jo bērni aizstāv savus projektus, kritizē svešus un ievieš vajadzīgos labojumus.

Strādājot saskaņā ar izklāstīto plānu, izdodas dabiski atrisināt galveno uzdevumu – radošas pieejas izveidi apkārtējās pasaules apgūšanai.

Kā mājas darbs bērniem tiek piedāvāts sagatavot materiālus par Jupiteru.

Skolotāja Lidija Belousova.

Matemātikas mācību modulis (9. klasē).

Apgūstot vairākas matemātikas tēmas, ir vērts nevis dalīt materiālus fragmentos, bet aplūkot tos pa blokiem, iekļaujot tajā visu teorētisko vielu. Kā piemēru aplūkosim tēmas “Aritmētiskā un ģeometriskā progresija” apgūšanu.

Ieteicams sākamā pastāstīt par virknēm un aritmētisko progresiju, izvedot tās n -tā locekļa formulu. Tālāk jādefinē ģeometriskā progresija un jāizved tās n -tais loceklis.

Vēlāk ir ieteicams izdarīt vēsturisku atkāpi, pastāstot par atsevišķām aritmētiskajām un ģeometriskajām progresijām, kur ir nepieciešams aprēķināt pirmo n locekļu summu.

Dažās stundās tiek aplūkoti tēmas pamatzdevumi, vēlāk risina dažādas grūtības pakāpes uzdevumus. Paralēli tiek pildīti testi, un tēmas aplūkošana beidzas ar kontroldarbu.

Kopumā izklāsta shēma ir šāda:

Tēmas materiāla aplūkošana

Minimālā līmeņa uzdevumu risināšana

Iepazīšanās ar papildmateriālu

Nostiprināšana

Skolēnu attīstība

Konsultācija

Kontrole

Pirmā nodarbība – jaunās tēmas apgūšana: aritmētiskā progresija un ģeometriskā progresija.

Mērķis: iepazīstināt skolēnus ar virknes definīciju, aritmētiskās un ģeometriskās progresijas definīciju, n -tā locekļa un pirmo n locekļu summas formulas izvešanu abām progresijām, kā arī vienkāršāko praktisko uzdevumu risināšana.

Stundas saturs.

Uz tāfeles ir uzrakstītas dažas virknes:

6; 8; 10; ... (1)

25; 21; 17; ... (2)

3; 3; 3; ... (3)

Turpināt katru no tām, nosaucot vēl dažus virknes locekļus, kad ir apzināta to veidošanas likumsakarība. Norādīt, ka virkni (1) sauc par augošu, (2) – dilstošu, (3) – konstantu.

Piedāvāt skolēniem nodiktēt divzīmju skaitļu virkni. Vai dotā virkne atšķiras no iepriekšējām, ar ko? (galīga).

Ierosināt nosaukt vairākus virknes locekļus, kas sastāv no pozitīviem pāra skaitļiem (2; 4; 6...)

Vaicāt, kāds skaitlis atrodas 10. vietā, tas ir, ar ko vienāds a_{10} ?

Faktiski, šeit $a_n = 2n$;

īstās daļas ar skaitītāju 1:

($1/2$; $1/3$; $1/4$; $1/5$; ...)

Jebkurš virknes loceklis ir uzdodams ar formulu $b_n = 1/n + 1$.

Paskaidrot rekurences formulu.

Aplūkot sekojošo naturālo skaitļu virkni: 1; 5; 9; 13; 17; 21; ...

Kā atšķiras šīs virknes locekļi viens no otra? Kā iegūt 7., 8. utt. virknes loekli (katru reizi jāpieskaita viens un tas pats skaitlis)?

Tiek definēta aritmētiskā progresija.

Tiek definēta aritmētiskās progresijas diference.

Aritmētiskās progresijas n -tā locekļa formulas izvedums.

Tiek aplūkoti piemēri:

ja $a_1 = 1$, $d = 2$, tad 1; 3; 5; ...

ja $a_1 = -2$, $d = -2$, tad -2; -4; -6; ...

Zinot pirmo aritmētiskās progresijas locekli un diferenci, iespējams atrast jebkuru progresijas locekli, bet, meklējot lielu n vērtību, piem. a_{23} , šī metode ir neparocīga.

Formula aritmētiskās progresijas n -tā locekļa izteikšanai.

$$a_n = a_1 + d(n-1).$$

Piemērs. Atrast aritmētiskās progresijas 11. locekli, ja $a_1 = -3$, $d = 0,7$

$$a_{11} = -3 + 0,7(11-1) = 4$$

7. Ģeometriskās progresijas jēdziena definīcija.

Aplūkot virkni 3; 6; 12; 24; Kā noteikt 2., 3. utt. virknes locekli? (Reizinot iepriekšējo ar 2.)

Ģeometriskās progresijas noteikšana.

Definē ģeometriskās progresijas likumsakarību:

$$b_{n+1}/b_n = q$$

Piemērs.

$$\text{Ja } b_1 = -5, q = 2, \text{ tad } b_1 = -5$$

$$b_2 = -5 \cdot 2 = -10$$

$$b_3 = -10 \cdot 2 = -20, \dots$$

n -tā locekļa formulas izvedums

$$b_n = b_1 q^{n-1}$$

Aritmētiskās progresijas pirmo n locekļu summas izvešana.

Tiek izstāstīts senlaicīgs uzdevums:

... .. sadali 10 mērus auzu starp 10 cilvēkiem tā, lai auzu mēru diference starp katru cilvēku un viņa kaimiņu būtu $1/8$ mēra.

Skaidrs, ka pamatā ir aritmētiskā progresija: $S_{10} = 10$; $d = 1/8$.

Noteikt: $a_1; a_2; \dots; a_{10}$.

Var izstāstīt interesantu stāstu par slavenu vācu matemātiķi K.Gausu, kad skolotājs piedāvāja saskaitīt visus naturālos skaitļus no 1 līdz 100.

Mazais Gauss uzdevumu atrisināja minūtes laikā.

Piedāvāt audzēkņiem atrisināt.

$$S = 1 + 2 + 3 + \dots + 98 + 99 + 100$$

$$S = 100 + 99 + 98 + \dots + 3 + 2 + 1$$

Katrs vertikālais skaitļu pāris vienāds ar 101, pāru skaits ir 100.

$$2S = 101 \cdot 100, \quad S = 101 \cdot 100 / 2 = 5050.$$

Tātad, $1 + 2 + 3 + \dots + 99 + 100 = 5050$.

Ar līdzīgu pārdomu palīdzību iespējams atrast aritmētiskās progresijas pirmo n locekļu summu.

Formulas $S_n = (a_1 + a_n)/2 * n$ izvedums.

Sekojošā uzdevuma risinājumā nepieciešams mācēt atrast ģeometriskās progresijas pirmo locekļu summu.

Uzdevums.

Reiz svešinieks pieklauvēja pie bagāta tirgoņa loga un piedāvāja darījumu: "Es tev katru dienu 30 dienu laikā nesīšu pa Ls 100. Tu man 1. dienā dosi Ls 1, otrajā Ls 2, tā katru dienu palielināsi man izsniegto summu divas reizes. Ja tev šis darījums šķiet izdevīgs, tad ar rītdienu varam sākt."

Tirgonis bija priecīgs par izdevīgo darījumu. Viņš sarēķināja, ka 30 dienu laikā tiks pie Ls 3000. Nākamajā dienā viņi gāja pie notāra noslēgt darījuma oficiālo pusi.

Kas šajā darījumā ieguva: tirgonis vai svešinieks?

Formulas izvedumam var izmantot ar leģendu saistīto uzdevumu, kurā šaha spēles izgudrotājs par savu izgudrojumu pieprasīja tik kviešu graudu, cik to sanāks, ja uz šaha galda pirmā lauciņa novietotu vienu graudu, uz otrā – divas reizes vairāk, t.i., 2 graudus utt... Cik graudu saņems šaha spēles izgudrotājs?

$$S = 1 + 2 + 2 + 2 + 2 + \dots + 2 + 2$$

(1)

$$2S = 2 + 2 + 2 + \dots + 2 + 2$$

(2)

$$(2) - (1) = 2S - S = (2 + 2 + \dots + 2 + 2) - (1 + 2 + 2 + \dots + 2 + 2);$$

$S = 2 - 1$ (šāda graudu masa pārsniedz līdz šim cilvēces pastāvēšanas gaitā iegūtos graudus).

Pēc analogijas to var pierakstīt vispārīgā veidā.

Uzdevumu risināšana (4 – 5 stundas).

Mērķis: noslīpēt vienkāršāko uzdevumu, kas būtu saistīti ar aritmētisko un ģeometrisku progresijām, risināšanas metodes, vienlaikus nostiprinot teorētiskās zināšanas.

Tipveida uzdevumu risināšana:

1) Pierādīt, ka virkne, kas ir uzdots ar formulu $a = 1,5 + 3n$, ir aritmētiskā progresija.

2) Sameklēt aritmētiskās progresijas n -to locekli, ja $a = 1$ un $d = 4$.

3) Uzrakstīt aritmētiskās progresijas $6; 11; 16; \dots$ n -tā locekļa formulu.

4) Skaitlis 99 ir aritmētiskās progresijas $3; 5; 7; 9; \dots$ loceklis. Noteikt tā kārtas numuru.

5) Aritmētiskajā progresijā $a = 130$, $a = 166$. Uzrakstīt n -tā locekļa formulu.

6) Ģeometriskajā progresijā $b = 12,8$, bet $q = \frac{1}{4}$. Sameklēt b .

7) Sameklēt ģeometriskās progresijas (b) astoto locekli, ja $b = 16,2$, bet $b = 18$.

8) Sameklēt ģeometriskās progresijas (b) pirmo locekli, ja $b = 17,5$, $q = 2,5$.

9) Sameklēt ģeometriskās progresijas kvocientu (c), ja $c = -6$, $c = -54$.

Skolēnu zināšanu pārbaude.

Pirms testēšanas skolēniem jāformulē vārdos tas, kas tiks uzrakstīts tabulas veidā uz tāfeles.

Aritmētiskā progresija

1. (a) ; $a = 5$; $a = a + 3$;

2. $a - a = a - a = \dots = a - a = a - a = d$;

3. $a, d, a = a + d$;

4. $d > 0$; $d < 0$; $d = 0$;

5. $a = (a + a) / 2$

6. $a = a + d(n-1)$;

7. $S = (a + a) n / 2$

Notiek apgūstamās vielas atkārtošana un sistematizēšana, izkopts matemātiskais izteikšanās veids, tiek pārbaudīta matemātisko simbolu apguve.

Tests.

Mērķis: pārbaudīt jēdzienu “aritmētiskā progresija”, “ģeometriskā progresija”, “aritmētiskās progresijas diference”, “ģeometriskās progresijas kvocients” apguvi.

1) Pierakstiet virkni (b); $b = 5, b = b \times 3!$
 Salīdziniet virknes, kas ir uzdotas pirmajā rindiņā uz tāfeles un jūsu burtnīcās

(kopīgais – abas virknes ir uzdotas ar rekurences formulas palīdzību;

atšķirīgais – virknei (a) nākamais loceklis tiek iegūts, pieskaitot iepriekšējam skaitli 3, bet virknei (b) – reizinot iepriekšējo locekli ar skaitli 3).

2) Pierakstiet ģeometriskās progresijas kvocienta definīciju un apzīmējumu! Formulējiet to vārdos!

3) Pierakstiet elementus, kas definē ģeometriskā progresiju! Formulējiet tās definīciju!

4) Pierakstiet elementus, kas raksturo ģeometriskā progresiju ($b = 0, q = 0, b = b \cdot q$)!

5) Uz dodiet ģeometriskās progresijas piemērus!

6) Klasificējiet ģeometriskā progresiju atkarībā no kvocienta gadījumā, ja $b > 0$

($q > 1$ – augošā, $0 < q < 1$ – dilstošā, $q > 0$ – monotonā, $q = 1$ – konstantā)!

7) Pierakstiet ģeometriskās progresijas n -tā locekļa formulu!

8) Pierakstiet ģeometriskās progresijas pirmo n locekļu summu dažādos variantos

$$(S = (b \cdot q - b) / (q - 1); S = b \cdot (q - 1) / (q - 1); S = b / 1 - q)!$$

Nākamās grūtības pakāpes uzdevumu risināšana.

Mērķis: iemācīt skolēniem risināt sarežģītākus uzdevumus.

1) Starp skaitļiem 17 un 32 ievietot tādus piecus skaitļus, lai tie kopā ar dotajiem izveidotu aritmētisko progresiju.

2) Uzrakstīt aritmētisko progresiju, ja $a + a = 24, a = 60$.

3) Aritmētiskās progresijas starpība ir 4, pirmo septiņu locekļu summa ir 105. Noteikt progresijas pirmo un septīto locekli.

4) Atrast aritmētiskās progresijas pirmo locekli un locekļu skaitu, ja $d = -3, a = 2, S = 57$.

5) Atrast aritmētiskās progresijas pirmo divdesmit locekļu summu, ja $a + a + a + a = 20$.

(Izmanto aritmētiskās progresijas īpašību: katrs tās loceklis, sākot ar otro, ir iepriekšējā un sekojošā locekļa vidējais aritmētiskais).

6) Atrast visu divzīmju skaitļu summu.

7) Atrisināt vienādojumu $1 + 7 + 13 + \dots + X = 280$, kur saskaitāmie ir aritmētiskās progresijas locekļi.

8) Ģeometriskās progresijas pirmā un trešā locekļa summa ir vienāda ar 15, bet ceturtā un otrā summa ir vienāda ar 30. Atrast pirmo desmit locekļu summu.

9) Atrast četrus skaitļus, kas veido ģeometrisku progresiju, zinot, ka pirmais par 36 ir lielāks par otro, bet trešais par 4 lielāks nekā ceturtais.

Tests.

Mērķis: zināšanu starpkontrole.

Virkne (a) – aritmētiskā progresija. Sameklējiet :

Kontroldarbs:

1. Atrast trīs skaitļus, kas veido augošo ģeometrisku progresiju, zinot, ka to summa ir 26, bet kvadrātu summa ir 364.

2. Sacenšoties loka šaušanā, par katru aizšaušanu garām mērķim 25 šāvieni sērijā strēlnieks izpelnījies soda punktus; par pirmo netrāpīšanu – vienu soda punktu, par katru nākamo – par 0,5 punktiem vairāk nekā par iepriekšējo. Cik reizes trāpīja mērķi šāvējs, ja kopumā tas nopelnīja 7 soda punktus?

3. Aritmētiskā progresija satur 10 locekļus. Pāra vietās esošo locekļu summa ir 50, bet nepāra vietās esošo – 35. Noteikt progresijas pirmo locekli un progresijas starpību.

4. Aprēķināt aritmētiskās progresijas pirmo sešu locekļu summu zinot, ka

5. Atrisināt vienādojumu $1 + 7 + 13 + \dots + x = 280$, $x \in N$, kur saskaitāmie ir aritmētiskās virknes locekļi.

Uzdevumu risināšana (3–4 stundas).

Mērķis: izmantot zināšanas nestandarta uzdevumu risināšanai.

1. Ģeometriskās progresijas pirmais loceklis vienāds ar 12, trešais – ar 3. Atrast progresijas kvocientu.

2. Taisnstūra trijstūra perimetrs ir 84 cm, tā malas veido aritmētisko progresiju. Noteikt trijstūra laukumu.

3. Trīs pozitīvi skaitļi, kuru summa ir 21, veido aritmētisko progresiju. Ja tiem pieskaita attiecīgi 2, 3 un 0, jauniegūtie skaitļi veidos ģeometrisko progresiju. Atrast šos skaitļus.

4. Par akas grodu apakšējā dzelzsbetona gredzena izgatavošanu un uzstādīšanu samaksāja Ls 26, bet par katru nākamo maksāja par Ls 2 mazāk nekā par iepriekšējo. Bez tam, beidzot darbu, papildus samaksāja vēl Ls 40. Katra gredzena uzstādīšana un izgatavošana vidēji izmaksāja Ls $22 \frac{4}{9}$. Cik gredzenu uzstādīja?

5. Vai trīs dažādi skaitļi vienlaikus var veidot gan ģeometrisko, gan aritmētisko progresiju?

6. Ir zināms, ka kāda izliktā daudzstūra, kura mazākais leņķis ir vienāds ar 120, iekšējie leņķi veido aritmētisko progresiju ar starpību 5. Noteikt dotā daudzstūra malu skaitu.

7. Četras meitenes sadalīja nopirktās konfektes četrās kaudzītēs. Otrajā un trešajā kaudzītē kopā bija 36 konfektes, bet pirmajā un ceturtajā – 37 konfektes. Noteikt konfekšu skaitu katrā kaudzītē, ja konfekšu skaits pirmajās trijās veido aritmētisko progresiju, bet trijās pēdējās – ģeometrisko progresiju.

Kontroldarba materiāls aptver visu tēmu un arī nostiprina vielas praktisko pielietojamību.

Skolotāja **Ņina Suima.**

Visintegrētākā nodarbība?

Īss ievads.

Matemātika – literatūra – vēsture – loģika vai arī Arturs Konans Doils kā integrēto mācību priekštecis.

Mūžīgais strīds – kas tad ir noteicošais? Prāts vai jūtas? Morāle vai rīcība? Tikums vai panākumi?

Kurš mācību priekšmets skolā ir svarīgākais? Matemātika vai literatūra? Ja nu visi? Ja nu kopā?

Piedāvājam jums aplūkot vienu no Artura Konana Doila stāstiem “Masgreivu rituāls” (“The Adventure of Musgrave Ritual”) un izvērtēt to no četru tēlu viedokļa – Matemātiķa (M) Vēsturnieka (V), Literāta (Li) un Loģiskā jaunekļa (Lo). Projekta autors būs arī stāstītāja un komentētāja lomā (AK). Ir iespējams izmantot šādu pieeju, arī veidojot nodarbību krievu vai angļu valodā. Tā kā nodarbība ir domāta Rīgas Klasiskās ģimnāzijas bilingvālajam modelim, iekavās grūtākiem vārdiem būtu ieteicams izmantot tulkojumu.

Nodarbības sākumā skolotājs īsumā izklāsta pasākuma mērķi: izmantojot savas valodas prasmes, loģisko domāšanu, matemātikas zināšanas un fantāziju, darbojoties kopā restaurēt detektīvā stāsta notikumus un atrisinājumu.

AK – atgādināsim īsumā stāsta saturu. Kādā muižā vairākus gadsimtus titula mantinieks pirms pilngadības veic rituālu – nolasa seno manuskriptu, kas satur jautājumu un atbilžu virkni. Īpašnieku acīs nekāda jēga manuskriptā neslēpjas, tā ir vienīgi tradīcija. Neviens no Masgreiviem necenšas rituāla saturu arī izprast, visu veic mehāniski, tomēr ar papīru lepojas un sargā aizslēgtā atvilktnē bibliotēkā. Pēdējais no Masgreiviem kādu vakaru pārsteidz savu virssulaini pārļasām šo manuskriptu un veidojam tajā kādas piezīmes. Sašutušais īpašnieks draud sulaini uz vietas atlaist, tomēr tas izlūdzas vēl kādu nedēļu – it kā lai saglābtu reputāciju. Pēc dažām dienām izrādās, ka sulainis ir pazudis, bet visas viņa virsdrēbes un āra apavi atrodas viņa

istabā savā vietā. Kur palika sulainis? Kas notiek tālāk? Kādu noslēpumu izdevies noskaidrot sulainim? Vai tagad kāds būs šo stāstu atcerējies? Iespējams, kāds no klātesošajiem vēlas saņemt papildu informāciju?

V(1) – uz kuru gadsimtu attiecināms dokuments?

AK – XVII gs. vidus;

Lo(1) – vai nevarētu kaut īsumā atgādināt mums rituāla saturu?

AK. Labprāt:

- Kam tas piederēja?
- Tam, kas aizgāja
- Kam tas piederēs?
- Tam, kas atnāks.
- Kurā mēnesī tas notika?
- Sestajā, skaitot no pirmā.
- Kur bija saule?
- Virs ozola.
- Kur bija ēna?
- Zem gobas.
- Cik soļu jāiet?
- uz Ziemeļiem desmit un desmit, uz Austrumiem pieci un pieci, uz Dienvidiem divi un divi, uz Rietumiem viens un viens, un lejā.
- Ko mēs par to atdosim?
- Visu, kas mums ir.
- Kā vārdā?
- Taisnīguma vārdā.

Li(1) Diezgan murgaini skan. Katrā ziņā tas vairāk izklausās pēc lietošanas instrukcijas, nevis pēc literatūras.

V(2) Nesaki vis, tur taču kaut kas iešifrēts, bet kas? Un vispār tev, kā jau tipiskam literātam, vienmēr gribas piesieties stilam.

M(1) Es vispār nesaprotu, kāds te sakars ar mani. Ko, jāsaskaita soļi, kas iet visos virzienos? To taču pat literāts var izdarīt!

Lo(2) Bet mani gan tas intriģē. Es to stāstu noteikti kādreiz esmu lasījis, bet totāli aizmirsis. Man tādi kodolīgi īsi teicieni ārkārtīgi patīk – lietišķi un noslēpumaini. Pat morāle beigās! Jā,

starp citu – kas tur īsti notika Anglijā XVII gs. pirmās puses beigās? Revolūcija, karš vai vienkārši dumpis?

V(3) Dabiski, revolūcija! Atceries, pamatskolā mācījāties – viņiem tur pat pilsoņu karš bija.

Li(2) Tev taisnība! Un arī Dimā romānā šie brauca uz Angliju glābt karali, bet neizglāba, cik atceros. Tikai neatceros, kurš karalis tas bija.

V(4) Kārlis I. Viņam galvu nocirta, šķiet, 1649. gadā. Un patiesi, rojālisti mēģināja viņu glābt – ne jau franču musketieri, bet pašu “kavalieri”.

Lo(3) Tas jau ir kaut kas! Man liekas, ka Masgreivu senči arī bija tie, kā tu tur teici, kavalieri? Ja jau viņiem sen piederēja muiža, diez vai viņi būs bijuši revolucionāri!

V(5) Tev noteikti taisnība, muižnieki toreiz visi cīnījās karaļa pusē.

Li(3) Ir gan atklājums! Kur tad citur tie būtu varējuši cīnīties! Taču aristokrāti!

Lo(4) un V(6) reizē: Nekā tamlīdzīga! Franču revolūcijas sākumā daudzi aristokrāti cīnījās pret galmu! Bet marķīzs de Lafajets pat brauca cīnīties par Amerikas neatkarību! Viņš bija republikānis.

M(2) Man joprojām šķiet, ka esmu šeit pilnīgi lieks, protams, kā speciālists. Paklausīties, kā jūs plūcaties, tomēr ir diezgan aizraujoši, un pat šo to uzzināt var. Sevišķi par to revolucionāro grāfu ir interesanti.

Li(4) Pagaidiet, bet kur tad galu galā ir Šerloks Holms? Skaidrs taču, ka tas stulbais aristokrāts pats ne rituāla jēgu noskaidros, ne pazudušo virssulaini atradīs.

AS. Tev taisnība, tik tiešām Masgreivs griezies pie Šerloka. Un tagad, lai nedaudz ieinteresētu arī M, es viņu iepriecināšu – bez matemātikas, un ne jau parastās aritmētikas, pat Šerloks problēmu nebūtu atrisinājis!

M(3) Fakts, tur taču bija pieminētas arī ēnas un kaut kādi koki. Tātad virzieni un mērījumi. Lo, domāsim reizē!

Lo(5) Skaidrs, ka jāmeklē kāda apslēptā manta. Iespējams, saistīta ar XVII gs. pilsoņu karu.

V(7) Drīzāk jau ar pašu Kārlī I.

Lo(6) Klau, tur taču vēlāk atjaunojās monarhija? Un turpināja valdīt Kārļa bērni?

V(8) Jā, 1660. gadā tronī kāpa Kārļa I vecākais dēls Kārlis II.

Lo(7) Tagad ir vēl siltāks. Tas, kas aizgāja – droši vien Kārlis I, tas, kas atnāks – Kārlis II?!

AK. Malacis! Tiešām, jūs tuvojaties atrisinājumam. Bet kas tas tāds varētu būt, domājiet loģiski!

Li(5) Droši vien karaļa kase.

Lo(8) Šaubos gan, nauda vajadzīga karošanai, nevis glabāšanai kaut kādā slēptuvē, vai nē?

AK. Tev taisnība, tā nav bijusi nauda.

V(9) Pēc manām domām, drīzāk kāda relikvija, ko nodod tronmantiniekam un ko nedrīkst ne atdot, ne pārdot. Kaut kas ļoti vērtīgs, bet ne jau vienkārši dārglieta. Iespējams, karaliskais zīmogs?

M(4) Nu arī man kļūst patiešām interesanti, jo, kā zināms, bez manām zināšanām jūs tik un tā skaidrībā netiksiet. Tātad, lai varētu tos stulbos soļus skaitīt, jāzina, no kurienes.

Lo(9) Neaizmirsti, tur bija norādījums par gada mēnesi un Saules stāvokli. Bez tam, ja jau uzdots kaut kāds ozols, tam vajadzētu būt izcilam, citādi taču neko nevarētu atrast.

Li(6) Un nevarētu uzrakstīt sakarīgu stāstu.

AK. Vēl nedaudz palīdzēšu. Tiešām, pretī muižas ēkai atradās milzīgs ozols. Teica, ka esot stāvējis tur kopš normāņu iekarojuma.

M(5) Nevar būt! Gandrīz tūkstoš gadus?

Li(6) Kāpēc nevar? Grāmatās viss ir iespējams.

Lo(10) Ozoli ir ilgdzīvotāji. Bet ar to pieminēto gobu gan ir citādāk, gobas tik ilgi nemēdz augt. Un kā tad tieši to gobu noteikt, kuras ēna ir nepieciešama?

M(6) Tu nu gan esi loģisks! Dabiski, par visām gobām arī nav jādomā, tikai par to, kas ir vecā un atrodas ozola tuvumā. Bet ko tur var zināt par Saules stāvokli, ja laiks nav pateikts.

Lo(11) Tu kļūdieš – tas ir jūnijs un noteikti dienas vidus, ja jau saule bija virs ozola. Starp citu, vai goba ozola tuvumā bija?

AK. Būt bija, bet pirms dažiem gadiem tajā iespēra zibens, palika tikai celms.

M(7) Jā, tagad ideja un vieta ir puslīdz skaidra, un uzdevumu varētu sākt risināt, tikai gobas augstuma trūkst. Ko darīt?

Li(7) Es atcerējos! Jaunais Masgreivs mācījās mājās, un viņam skolotājs lika aprēķināt visu tuvāko koku augstumu apkaimē. Man gan nav skaidrs, kā to vispār var izdarīt, bet frāzi par to mērīšanu atceros. Tomēr tas stāsts nemaz nebija slikts, pat tāds viltīgs.

M(8) Ja jūs mums pateiksiet priekšā gobas augstumu un celmu, es jums uzzīmēšu turpmākās darbības plānu, un relikvija būs rokā.

Li(8) Tu nu gan esi īstais Šerloks! Goba taču noteikti bija ļoti augsta, tu ko, taisies milzu kārti tur sliet!

AK. Goba bija 60 pēdu augsta, ja tevi tas apmierina.

V(10) Cik tas ir metros, ja kāds zina?

M(10) Apmēram 19 metri, ja nemaldos. Angļu pēda ir 30 ar pusi centimetru. Nemaz nav tik daudz. Praktiski mans augums reiz desmit. Ar to pilnīgi pietiek! Ņemšu un aizvietošu gobu.

Li(9) Koks –koku...

Lo(12) Neņirgājies, tagad arī es sāku saprast. Tu noteikti mēģināsi lietot kaut kādas trigonometriskās funkcijas?

M.(11) Pat vienkāršāk – līdzīgos trijstūrus! Kad Saule būs virs ozola, nostāšos gobas vietā un skatīšos, kur ēnai gals. Kas tālāk jādara – bērnu spēlīte. Desmitkāršošu savu ēnu – es esmu 10 reizes īsāks nekā goba – un atradīšu atskaites punktu. Virzieni taču sakrīt.

Lo(13) Tālāk varam darboties kopā. Ņemam kompasu, noteiksim virzienus un skaitīsim soļus. Te pat ar Li matemātikas zināšanām pietiks. Vienīgi ko tas “lejā” varētu nozīmēt? Jārok zeme, vai?

Li(10) Ja jūs turpināsiet mani apcelt, es jums neteikšu, kas tur tiešām bija, jo es atcerējos! Tur sākumā bija vecs pagrabs!

M(12), V(11), Lo(14) Ko, humoru nesaproti? Klāj vaļā, tu taču mums esi vajadzīgs kā ēst! Citādi – nu, atraduši vietu teorētiski, bet neesam droši, kas tur varētu būt iekšā!

Li(11) Labi – tur bija senais angļu kronis! Un beigts sulainis.

V(12) Precizēšu – skotu kronis! Un kāpēc sulainis bija beigts?

Li(12),M(13), Lo(15) – Kāpēc skotu, nevis angļu? Revolūcija taču bija Anglijā?

V(13) Tāpēc, ka pēc Anglijas Elizabetes I nāves troni mantoja Jēkabs Stjuarts – Skotijas karalis, bet Kārlis I bija viņa dēls! Un Marijas Stjuartes mazdēls.

Li(13) Sulainim pagraba vāks virsū uzkrita, ja nemaldos. Un, dabiski, tur vēl bija kaut kas par mīlestību – nedaudz.

Lo(16). Tagad arī es atcerējos. Pagrabā tas kronis nebija, tikai sulainis, kronis bija muižas dīķī un nemaz neizskatījās pēc kroņa!

Li(14). Pareizi, to tur sulaiņa brūte iemeta. Šie naivuļi meklēja sulaiņa līķi, bet atrada kaut ko veciem dzelžiem līdzīgu. Tomēr nebūtu bijis dzelžu, kas izrādījās bojāts kronis, pat Šerlokam nebūtu ienācis prātā analizēt šo jocīgo manuskriptu.

V(14). Redzi, bet mēs kopā pat bez atraduma spējām iedomāties, ka kaut kam līdzīgam jābūt! Domājām reizē un izdomājām.

Lo(17) Nabaga Stjuarti – gan vecmāmiņa, gan mazdēls galvas zaudēja. Droši vien loģiski acīmredzot bija nekam nederīgi valdnieki, tomēr žēl.

Li(15) Par Mariju Stjuarti tik daudzi rakstīja – lugas, dzejoļus un grāmatas. Pat Nobela prēmijas laureāts J. Brodskis.

M(14) Kolosāli – sākām ar Konanu Doilu, beidzam ar Brodski. Kas to būtu domājis, ka krimiķis var izrādīties tiltiņš ne tikai starp dažādām profesijām, bet pat starp laikmetiem.

Lo(18) Loģiski – bet tikai gadījumā, ja rakstnieks vienlaikus ir matemātiķis un vēsturnieks, kas prot loģiski domāt..

AK. Nobeigumā – visiem paldies, būtībā esat restaurējuši stāstu ar manu minimālu palīdzību. Domāju, ka arī Šerlocks būtu apmierināts ar tādu palīgu brigādi.

M(15) Neesam jau viņa naivais Vatsons! Kuru nākamo stāstu iztirzāsim? Varbūt “Dejojošos cilvēciņus”?

V(15) Var, bet diez vai es tur būšu vajadzīgs, tur jau drīzāk filologs...

Nodarbību var izmantot arī kā lomu spēli, mācot latviešu valodu vidusskolā. Tādā gadījumā optimālais ir sadalīt replikas starp 4 dalībnieku grupām, kuras skolēni – vai klausītāji – izvēlas paši

atbilstoši savām nosliecēm – literāti, loģiski domājošie, matemātiķi, vēsturnieki. Katra grupa saņem savu teksta daļu, sadalītu replikās. Ieteicams izvēlēties arī pāris skolotāja palīgus – asistentus, kas koordinētu repliku nolasīšanu nepieciešamajā secībā. Replikas, dabiski, nav pilnīgi obligātas, tās kalpo lasīšanas un klausīšanās prasmju izkopšanai. Jāuzsver, ka šāda lomu spēle paredz brīvā sarunas stila veicināšanu, tādēļ satur sarunvalodas elementus, starpsaucienus, pat pusaudžu žargonu nelielās devās.

Idejas un eksperimentālās stundas autore –
Rīgas Klasiskās ģimnāzijas bilingvālā
mācību centra vadītāja **Natālija Kaže**.

Ierosinājums turpinājumam (skolēnu domas).

Pēc manām domām, ne jau tas ir svarīgi, priekus vai ciešanas cilvēkam nes radīšanas process; jebkurā gadījumā radošais cilvēks iziet caur zināmu pašattīrīšanos, paceļas savā attīstībā uz nākamā pakāpiena, bet jaunais savukārt pamudina viņu darboties radoši (Anna Boguna).

Jaunradē cilvēks zināmā mērā atkailina savu būtību. To īpaši izjūt, kad mēģini pats (tomēr gan vēlies, gan neuzdrošinies) nolasīt sevī sacerēto dzejoli kādam citam (Oļegs Lobovs).

Esmu nonākusi pie slēdziena, ka manas personības nenovērtējamība tiks apliecināta tikai jaunradē (Kristīne Martiņenko).

Mūžīgā tieksme tuvināties pašā radītajam ideālam veido radošās dzīves pamatus (Inga Ševčuka).

Jaunu ideju rašanās vienmēr izsauc cilvēka individualitātes izlaušanos ārpus ierastajiem koncepciju, pieeju un tradīciju ietvariem (Aleksandra Novinska).

Jebkurā gadījumā radošajā darbā nav pieļaujama vienaldzība (Inese B.).

Laiks nespēj pārvaldīt cilvēka būtību. Laikmeti nomaina viens otru, tomēr galvenais saglabājas nemainīgs – cilvēks aizvien ir vērsts uz jauno, neizzināto, īpaši sava Es pasaulē (Aleksandrs Vališevskis).

Cilvēks kā domājošā būtne sastopas ar grūtībām, mēģinot apjaust sevi pašu (Olga Kornijenko).

Laimīgs ir tas, kas spēj izmantot savas zemapziņas apcirkņus, kur dzimst cilvēka vienreizīguma noslēpumainie jēdzieni (Ilja Kitajevs).

“Cilvēciskā ideju” attīstība kosmosā un “kosmiskā ideju” attīstība cilvēkos, kā arī valsts uzbūve kā atvasinājums no cilvēces eksistences mūžīgajām vērtībām, iespējams, izrādīsies spējīga attaisnot cilvēci nākotnes acīs (Vladislavs Gaidims).

Pelēcīgs cilvēks arī visos pārējos saskata sevi. Galvenais viņam ir nebūt sliktākam par citiem, bet būt labākam – tas uz viņu neattiecas (Romāns Pasečņiks).

Pasaules izzināšanā visģeniālākā man šķiet sevis izzināšana, kas paver tādas cilvēku iespējas, kas liekas ārpus tavu domu robežām neiespējamās (Andrejs Boka).

Kāpēc ļaudis labprāt samierinās ar vispārpieņemtajām mērauklām? Iespējams, tos vada pašsaglabāšanās instinkts? (Jānis Krogzemis).

Esība ir saliktā konstrukcija, kura ir vienaldzīga pret domām, gājieniem, rīcību, pret cilvēku kopumā. Tikai pašā cilvēkā šī esība iekrāsojas varavīksnes krāsās un piesātinās ar cilvēka pārdzīvojumiem. Cilvēkā esība tiek atmodināta, un mēs to uztveram kā Dzīvo (Romāns Lukjaņecs).

Cilvēks ir it kā ieprogrammēts uz izlīgšanas ar sevi meklējumiem, tomēr, šķiet, ka minētajā programmā ieviesies kāds vīruss. Tikko atradis šo saskaņu ar sevi, cilvēks no tās atsakās, un viss sākas no jauna (Jevgeņija Cukanova).

Kad cilvēks zaudē spēju (vai arī vēlēšanos) izjust savas dzīves stīgu vibrāciju, viņš vairs nejūt rokas siltumu, kas uzguļas viņa plecam, neuztver šķiršanās sāpes, atvadoties no mīļotās, nesaskata asaras pēdas mātes acīs... Ar to beidzas dzīve, jo no tās izzūd jebkura cilvēciskuma jēga (Olga Kovaļenko).

Es uzskatu filozofiju par pašu netradicionālāko mācību priekšmetu, kuru es uztveru netipiski un tiecos pēc filozofijas gudrības netradicionālas sapratnes (Antoņina Romanova).

Es uzskatu cilvēcisko pašcieņu par galveno. Tā tiek pārbaudīta pēc tavas attieksmes pret sevi, tuviniekiem un svešiem. Vai tu esi spējīgs cēli domāt un rīkoties praksē, neprasot nekādu pateicību un atalgojumu? (Tatjana Paškova).

Man īpaši patīk diskusijas. Interesanti uzzināt citu domas, vai viņi izprot tevis pausto viedokli (Jūlija Kalme).

Ja cilvēks mācekļa gados ir apguvis pieredzi sajūsmināties par to, ko viņš prot izgudrot, sacerēt, atklāt, pie kam tas bijis arī pievilcīgs citu acīs, viņš spēs saglabāt sevī radīšanas spējas (Aleksandra Brevda).

Pilnīgi iespējams, ka tieši mana paaudze spēs apjēgt harmoniju pasaulē (Ina Vasina).

SATURS

| | |
|--|-----|
| Ievada vietā vai arī "Es neesmu ietilpināms starp zābakiem un platmali" (V. Vitmens)..... | 3 |
| Izglītība strauji mainīgajā pasaulē | 29 |
| Skolēnu radošo spēju attīstības teorētiskie pamati | 37 |
| Skolēnu radošo spēju attīstība Rīgas Klasiskajā ģimnāzijā | 171 |
| Epiloga vietā | 200 |
| Literatūra | 208 |
| Faktoloģiskais pamatojums (no skolotāju prakses) | 215 |

74

03600-1000

1954. g. 1. c.
1954. g. 1. c.

SATURS

| | |
|---|-----|
| Ievada vietā vai arī "Es nezinu tētiņaiņam starp kābakiem un piatnaiņ" (V. Vācietis) | 3 |
| Izglītības strauji mainīga jēga | 29 |
| Skoļoņu radošo spēju attīstība teorētiskie pamati | 37 |
| Skoļoņu radošo spēju attīstība Rīgas Krievu skolā | 171 |
| Epilogs | 200 |
| Lasītāja | 208 |
| Pakārtotais pamatojums (un vēlāku prakses) | 215 |

2.74

OBLI
EKSEI

LATVIJAS NACIONĀLA BIBLIOTĒKA



0300040827

99-4
L23A



Romāns Alijevs – pedagoģijas doktors, Rīgas Klasiskās ģimnāzijas direktors.

Desmit gadus autors veicis eksperimentāli praktiskus pētījumus, kā veicināt skolēnu radošo spēju attīstību.

Radošās dominantes ideja veiksmīgi realizēta Rīgas Klasiskās ģimnāzijas izglītības modelī "Radošais universums". Tajā autors saskata reālu palīdzību audzēkņiem apzināties savu radošo "es".

Filozofiskajā darbā "Cilvēka esamības būtība" (1990) autors apskatīja integratīvās jēgas ideju cilvēka radošo spēju attīstībā. Izvirzīto ideju bija nepieciešams praktiski pamatot un attīstīt. Atrastie varianti ļāva īstenot izglītības humanizāciju un saskatīt skolotāja radošās pašrealizācijas novatorisku koncepciju skolēnu izglītošanā doktora disertācijā "Vecāko klašu skolēnu radošo spēju attīstība mācību procesā" (1997) un grāmatā "Skola radošajiem" (1998).

Žurnāla

SKOLOTĀJS

MAZĀ PEDAGOĢISKĀ BIBLIOTĒKA