



Inta Tiļļa

Sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēma

Teorija
Pieredze
Prakse

100 463

2005-4

L 268

L
37

Inta TIĻĻA

SATURS

SOCIĀLKULTŪRAS MĀCĪŠANĀS ORGANIZĀCIJAS SISTĒMA

Monogrāfija

Raka

0305067114

SOCIĀLKULTŪRAS
MĀCĪŠANĀS
ORGANIZĀCIJAS
SISTĒMA

Recenzentes: Dr. habil. paed., Dr. oec. Rasma Garleja,
LU emeritētā profesore
Dr. habil. paed. Irīna Maslo, LU profesore

Redaktore Rita Cimdiņa
Datorgrafīķe Laila Kreicere

ISBN 9984-15-685-0

© I. Tiļļa

© "Izdevniecība RaKa", 2005

SIA "Izdevniecība RaKa" Zvaigžņu ielā 26, Rīgā, LV-1009,
tālr. 7312668, E-pasts: pasts@raka.lv, <http://www.raka.lv>

Izdevējdarbības reģistrācijas apliecība Nr. 2-0471

Realizācijas daļa – tālr. 7291875

Iespiests SIA "Izdevniecība RaKa" tipogrāfijā, tālr. 7602049

SATURS

Ievads	4
1. Sociālkultūras kompetences izpratne.....	15
1.1. Kompetence kā sociālpedagoģiska problēma	15
1.2. Kompetence kā pedagoģiska kategorija	29
1.3. Sociālkultūras kompetences būtība.....	39
2. Sociālkultūras mācīšanās organizācija.....	53
2.1. Sistēmiski konstruktīvistiskā pieeja.....	53
2.2. Sociālkultūras mācīšanās.....	66
2.3. Konstruktīvistiskā sistēma.....	76
3. Otrās svešvalodas sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēmas ieviešanas pētījums.....	92
3.1. Otrās svešvalodas mācīšanās situācijas analīze	92
3.1.1. Pusaudžu mācīšanās organizācija Latvijā.....	92
3.1.2. Pusaudžu mācīšanās organizācija skolā.....	103
3.1.3. Mācīšanās organizācija klasē.....	113
3.2. Otrās svešvalodas sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēmas izveide	115
3.2.1. Pusaudžu perspektīvas nodrošināšana	115
3.2.2. Otrās svešvalodas lietošana pusaudžu dzīvesdarbības formās	133
3.2.3. Pašnovērtēšanas procesa organizēšana un rezultāti	152
3.3. Pētījuma rezultātu analīze	173
3.3.1. Prasības svešvalodu mācībām pamatizglītībā (Svešvalodas. Pamatizglītības standarts).....	173
3.3.2. Otrās svešvalodas sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēma	188
3.3.3. Pusaudžu sociālkultūras mācīšanās organizācijas konstruktīvistiskās sistēmas ieviešana	204
Nobeigums	213
Literatūra.....	216
Pielikumi.....	239

IEVADS

Patstāvīga, atbildīga personība, kas izprot mūžilgas mācīšanās nepieciešamību, spēj sadarboties un sazināties vairākās valodās, ir kļuvusi ne vien par individuālu, bet arī par mūsdienu daudz kultūru informatīvās sabiedrības vērtību.

Jau pagājušā gadsimta astoņdesmitajos gados apcerēs par modernās sabiedrības raksturu šo ideju pauda arī angļu sociologs Entonijs Gidenss (*Giddens*, 1982). Pamatojoties uz konverģences teoriju, viņš norādīja, ka, attīstoties ražošanas organizācijai, industriālās valstis savā starpā kļūs arvien līdzīgākas. Līdz ar to nākotnes sabiedrībā svarīga nozīme būs citas kvalitātes cilvēkam. Tāpēc, izvirzot jaunas prasības izglītības sistēmai, jāizprot ikviena cilvēka īpašā vērtība.

Domājot par sociālās pedagoģijas uzdevumiem jaunajā gadu tūkstošā, vācu zinātnieks Hanss Jozefs Buhkrēmers uzsvēra: "Cilvēces sociālās būtības kontekstā ir aktuāli izveidot dzīvesdarbības mācīšanās organizācijas plānu (*curriculum vitae hominis humani*), kurā atklājas mūsu priekšstati par cilvēku, kas kopā ar citiem pēc solidaritātes principiem spēj sadzīvot vienotā sociālā telpā. Esošie mācību organizācijas plāni (*curriculum*) galvenokārt ir vērsti uz cilvēka kognitīvo spēju un prasmju attīstību, atstājot novārtā emocionālo attīstību. Tātad cilvēka personiski nozīmīgā dzīvesdarbības organizācija paliek viņa paša ziņā (*hidden curriculum*). Tā bieži vien veidojas negatīvas individuālās pieredzes rezultātā, ko cilvēks gūst savā sociālajā vidē. 20. un 21. gadsimtu mijā sociālās pedagoģijas uzdevums ir pretstatāt šai negatīvajai ietekmei izveidot konkurētspējīgu institucionālo mācīšanās organizācijas sistēmu" (*Buchkremer*, 1995, 315–316).

Deviņdesmitajos gados, raksturojot mūžilgas mācīšanās nozīmību un tās būtības maiņas nepieciešamību, UNESCO Starptautiskās komisijas ziņojumā *Izglītība divdesmit pirmajam gadsimtam* tika norādīts, ka "tradicionāli izglītības prasības galvenokārt bija vērstas uz kvantitatīvajām zināšanām. Nākotnē tās vairs nebūs pietiekamas, un tādēļ izglītībā ir svarīga mācīšanās

zināt, mācīšanās darīt, mācīšanās dzīvot kopā un mācīšanās būt” (*Nākotnes izglītības meti. UNESCO Starptautiskās komisijas ziņojums*, 1998, 21). Līdz ar to mainīgajā informatīvajā daudz kultūru sabiedrībā mācīšanos vajadzētu izprast kā pašattīstības līdzekli, kas sniedz arvien jaunas iespējas personībai realizēties savā dzīvesdarbībā – iemācīties sekmēt sava potenciāla veidošanos un apzināties savas personības unikalitāti, sadarboties un sazināties ar citiem, veicot ko nozīmīgu, tādējādi bagātinot arī visas sabiedrības pieredzi.

20. gadsimta 90. gadu sākumā līdz ar sabiedrības transformācijas procesiem, Latvijai veidojoties par demokrātisku valsti, radās jaunas iespējas veidot starptautiskos sakarus un sadarbību dažādu zinātņu jomās, līdz ar to paplašinājās informācijas pieejamība. Taču dažreiz kritiski neizvērtētā citu valstu pieredze vai arī mums nebijušā (līdz ar to it kā jaunā) pārņemšana sarežģīja situāciju un bieži vien apgrūtināja reformu īstenošanu valstī.

Tā, piemēram, 90. gadu sākumā Eiropas valstīs izglītībā sākās pedagoģijas zinātnes renesanse. Latvijā, kur šai zinātnei ir sena tradīcija, tā tika atstāta novārtā, bet vairāk popularizēja izglītības zinātnes ar to izteikto pragmatisko raksturu. Mūsu valsts izglītības sistēma, kura ilgu laiku bija reglamentēta **no augšas**, šīs pragmatiskās tendences ideju iespaidā tika pārstrukturēta uz izvēles priekšmetu sistēmu (1992./1993. m. g.). Savukārt gadsimtu mijā, respektējot Eiropas Savienības izglītības politikas prasības un apzinoties demokrātiskas sabiedrības vajadzības, 1999. gadā izdotajā **Latvijas Izglītības likumā** bija noteikts pedagoģiskais mērķis, kas paredz nodrošināt iespēju katram Latvijas pilsonim atbilstoši vecumam un vajadzībām, attīstot savu garīgo un fizisko potenciālu, veidoties par patstāvīgu personību un demokrātiskas Latvijas valsts sabiedrības locekli, izglītības sistēmā vēlreiz tika veiktas reformas. Mācību iestādes ieguva lielāku patstāvību, jo tika noteikta pāreja uz izglītības programmām, kuras veidoja pašas skolas. Tātad nepilnos desmit gados notika minētās izglītības politikas maiņas, kas ietekmēja izglītības kvalitāti.

Analizējot kaut vai tikai pārmaiņas svešvalodu mācībās, var spriest par mainīgās sabiedrības procesu sarežģītību. 20. gadsimta

70. gados antropologs un sociolingvists Dels Haimzs (*Hymes*, 1972) rakstīja par komunikatīvo kompetenci svešvalodas apgūvē. M. Kanale un M. Svains (*Canale & Swain*, 1980) precizēja komunikatīvās kompetences komponentus un uzsvēra, ka jāmācās valodu uztvert tā, kā to lieto, un tā arī tā jāmāca, tādējādi pamatojot pragmatisko un pragmatiski funkcionālo pieeju svešvalodu komunikatīvajā didaktikā ārzemēs, kur tā bija dominējoša 70. gados un 80. gadu sākumā. Vienlaikus Padomju Savienībā tika izstrādāta svešvalodu mācību pieeja (*Leontjevs/Leontjew A. A.*, 1971), kas, attīstot runas darbības teoriju, pamatojās uz Vigotska (*Выготский*, 1984) un viņa skolnieka A. N. Leontjeva (*Леонтьев А. Н.*, 1983) psiholingvistikas atziņām. Šajā pieejā ir uzsvērts, ka galvenais valodas darbībā ir komunikācija, kuru konkretizē verbālā un neverbālā valodas darbība. Tātad komunikācija kā zinātniska kategorija kļuva nozīmīga ne tikai sociālajās zinātnēs, bet arī svešvalodu didaktikā. Leontjeva un Koroļovas (*Леонтьев А. А., Королёва*, 1977) izstrādātā svešvalodu mācīšanas koncepcija akcentēja saikni starp dzimtās un citu valodu mācībām. Šo pieeju pilnīgoja Jefims Pasovs (*Пасов*, 1977), izstrādājot svešvalodu komunikatīvo mācību metodiku, kuru vēlāk paplašināja koncepcijā *Individualitātes attīstība kultūras dialogā* (*Пасов*, 1999). Tas nozīmē, ka arī Padomju Savienībā paralēli rietumos valdošajām tendencēm veidojās atbilstošas teorijas, saglabājot tradicionāli izteiktu pedagoģisku virzību un izveidojot jaunu runas darbības teoriju, kuru pēc tam izmantoja un paplašināja arī rietumu zinātnieki. Kā piemēru tam var minēt Hansa Eberharda Pifo (*Piepho*, 1974, 1979) mutiskās saziņas pieeju vai Gizelas Baumgracas-Gangas (*Baumgraz-Gannig*, 1990) izstrādāto koncepciju par personības attīstību svešvalodu apgūvē. Pifo pieeja pamatojās uz runas darbības teoriju. Sistēmteorijas un kritiskās audzināšanas teorijas ietekme lika zinātniekam pilnīgot svešvalodu mācību didaktisko pieeju, uzsverot mācīšanās emancipāciju (sal. Molenhauers/*Mollenhauer*, 1973), kas savukārt norādīja virzību uz pedagoģisko mērķi svešvalodu mācībās – izpratni par valodu kā skolēna personības pašattīstības līdzekli.

Kā liecina mūsu valsts agrāko gadu svešvalodu mācību pieredze, to pieejas noteica filoloģijas zinātnē valdošais uzskats, kas

tika pamatots uz dzimtās valodas mācību atziņām. Visas valodas mācīja līdzīgi – neatkarīgi no vecuma. Svešvalodu apguvi nesaistīja ar iepriekšējo valodas mācīšanās pieredzi, kā arī netika diferencētas pirmā un nākamās svešvalodas. Dzimtās valodas un citu svešvalodu lietošanu nākamās svešvalodas mācībās parasti saistīja vienīgi ar valodu negatīvo ietekmi (interferenci) un nerosināja meklēt valodās kopīgo un atšķirīgo (transfēra iespējas). Tāpēc tika noliegta dzimtās valodas un citu svešvalodu lietošana jaunas svešvalodas mācībās. Normatīvos dokumentus (mācību priekšmetu standartus un mācību priekšmeta programmas) izstrādāja galvenokārt valodnieki, tāpēc svešvalodu mācībās bija svarīga tikai valodas apguve.

1992. gada aprīlī Nīderlandē Katvikā (*Katwijk*) notika starptautisks simpozījs **Svešvalodu mācību programmu (*Fremdsprachen curriculum*) attīstība Centrāleiropas, Austrumeiropas un bijušajās PSRS valstīs**. Tā mērķis bija noteikt virzību un stratēģiju, izstrādājot vadlīnijas svešvalodu mācību priekšmeta programmu veidošanai.

Eiropas valodu politika uzsvēra ikviena eiropieša daudzvalodību. Līdz ar to Eiropas valstu izglītības sistēmām bija īpašs pedagoģiskais uzdevums – nodrošināt daudzvalodības realizēšanu, ievērojot katras valsts svešvalodu mācību tradīcijas un izvērtējot šī procesa sistēmiskas strukturēšanas iespējas.

Analizējot minētā simpozija materiālus, secināms, ka svešvalodu mācību stratēģiskais mērķis jau 1992. gadā noteica mācību priekšmetu programmu veidošanu skolēnu orientētām, komunikatīvām un starpkultūru svešvalodu mācībām. Noslēguma dokumentā **Katvikas ieteikumi mācību priekšmeta programmu veidošanai** svešvalodu mācību mērķa formulējumā uzsvērta doma par svešvalodu mācību organizācijas nepieciešamību, kas sekmētu katra skolēna kognitīvo, emocionālo, radošo, sociālo un valodas spēju attīstību, rosinātu atbildīgas, patstāvīgas darbības un attieksmju veidošanos gan savā sabiedrībā, gan arī komunikācijā ar citām valodām un kultūrām. Šādu mācību priekšmeta programmu izveidošana kļuva, kā noslēguma dokumentā sacīts, “par jauna svešvalodu mācību procesa organizācijas aizsākšanu” (*Katvikas simpozija materiāli*, 6). Tātad jau 20. gadsimta 90. gadu sākumā svešvalodu mācību mērķim Eiropas valstīs bija izteikta pedagoģiska

virzība un prasība pēc mācībām, kas sekmētu starpkultūru saziņu, veicinātu personības attīstību un tās pašrealizēšanos mainīgajā pasaulē.

Taču reālā situācija svešvalodu mācībās Latvijā bija visai atšķirīga. Lai gan latviešu valodā bija tulkoti padomju zinātnieku darbi par svešvalodu didaktiku, kuros bija izskaidrota komunikatīvā pieeja svešvalodu mācībās (piemēram, 1987. gadā izdotā Pasova grāmata *Svešvalodas stunda skolā*), tomēr komunikatīvā pieeja svešvalodu mācībās nebija īpaši populāra. 90. gadu sākumā Latvijas skolās svešvalodu mācībās pārsvarā dominēja audiāli vizuālā vai pat gramatiski tulkojošā pieeja. Taču līdz ar sociālkultūras konteksta izmaiņām (tūrisma attīstību, ārzemju mācību līdzekļu ieviešanu Latvijas tirgū, kā arī Britu padomes, Gētes institūta un Franču kultūras institūta izveidošanos un šo institūciju svešvalodu politikas realizēšanu) svešvalodu skolotāji atklāja sev jaunu komunikatīvi pragmatisko pieeju, kas Eiropas valstīs vairs nebija tik aktuāla, jo tur, kā jau iepriekš minēts, sāka domāt par koncepcijām, kuras mācībās nodrošina skolēna perspektīvu. Par to liecina kaut vai fakts, ka Eiropas Padomes projektu un pieredzes apkopojums Džo Šeilza (*Sheils*) vadībā *Communication in the modern languages classroom* (latviski – *Komunikācija svešvalodu mācībās*), kas izdots 1988. gadā Strasbūrā, kā novitāte tika izdots tikai 1998. gadā. Kā pozitīvu piemēru var minēt Eiropas valstu kopprojektā (1993–1996) izstrādātos **Nirnbergas ieteikumus – vadlīnijas agrīnai svešvalodu apguvei** (*Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen*, 1996), kuras pamatojas uz pedagogijas atziņām svešvalodu mācībās. To izstrādē piedalījās arī Latvijas zinātnieki. Šie ieteikumi parādīja virzību uz subjekta centrētām mācībām, tātad svešvalodu didaktikā attīstīja aktuālās tendences.

Svešvalodu mācību priekšmeta reglamentējošie dokumenti (standarti angļu, vācu, krievu valodai Latvijā tika izdoti 1992. gadā, bet franču valodai – izvērstā mācību programma – tikai 1997. gadā) bija veidoti katrai valodai atsevišķi. Tātad arī tajā laikā izstrādātie jaunie dokumenti konceptuāli nemainīja svešvalodu mācību pieejas. Izvērtējot svešvalodu mācību priekšmetu reglamentējošos dokumentus, konstatējams, ka tie bija tipiski tradicionālā – vecā un jaunā – kompilācija (sīkāk sk. 3.1. nodaļu).

Lai palīdzētu skolotājiem realizēt iepriekšminētos standartus, piemēram, vācu valodā tika izdoti ISEC materiāli **Vācu valoda. Mācību saturs un metodiskie ieteikumi** (pa klašu grupām 3.–4. klasei, 5.–6. klasei un 7.–9. klasei, autore Irīna Maslo, 1996). Tajos norādīts virziens uz skolēnu centrētām mācībām, skaidrota komunikatīvās kompetences un starpkultūru mācīšanās būtība. Ieteikumos bija iestrādāta ideja par integratīvo pieeju valodiskajās darbībās un ieteicamajām progresijām svešvalodas apguvē, kā arī ideja par tematikas noteikšanu, ievērojot skolēna vecumposma antropoloģisko pasaules aprakstu. Šie materiāli bija labs pamats, lai veidotu jauna tipa svešvalodu standartu un mācību priekšmeta programmu, kas nodrošinātu skolēnu centrētas svešvalodu mācības. Svešvalodu skolotāji atzinīgi novērtēja šos ieteikumus un atzina tos par praktiski lietojamiem. Līdz ar to tika pamatota doma, ka metodiskie ieteikumi un normatīvie dokumenti jāveido starpdisciplinārajiem speciālistiem, jo minēto materiālu autore ir speciāliste gan valodniecībā, gan pedagoģijā. 1997. gadā starptautiskajā vācu valodas skolotāju kongresā Amsterdamā izstrādātā pieeja guva starptautisku atzinību.

Svešvalodu mācību materiālā bāze Latvijas skolās bija samērā pieticīga. Mācību līdzekļu tirgū līdzās vietējām mācību grāmatām piedāvāja arī dārgus ārzemju izdevumus, taču ne visas skolas spēja tos iegādāties. Skolotāji paši varēja izvēlēties mācību grāmatas un līdz ar to arī mācību metodes. Tā kā viņi visbiežāk izmantoja vietējās mācību grāmatas, kombinējot tās ar kopētiem papildmateriāliem, tad svešvalodu mācībās ne vienmēr tika nodrošinātas mācību progresijas, kuras parasti ir iestrādātas vai nu katrā konkrētā mācību grāmatā, vai mācību priekšmetu programmā.

Ar 1997./98. mācību gadu svešvalodām pamatizglītībā ieviesa vienotu valsts pārbaūžu darbu sistēmu. Līdz ar to, kā liecina pētījuma autores vērojumi un iegūtā informācija svešvalodu skolotāju tālākizglītības pasākumos, svešvalodu mācības raksturoja konkrēts pragmatisks mērķis: **“Mācu, lai skolēni sekmīgi varētu nokārtot centralizēto valsts pārbaudes darbu!”**, kas neatbilda izglītības reformas noteiktajai virzībai uz kompetentas personības veidošanās sekmēšanu. Tātad no sociālpedagoģiskā konteksta izriet svešvalodu

mācību reformas problēmas, kuru risinājumu meklējumi noteica šā pētījuma praktisko aktualitāti.

Savukārt pētījuma teorētisko aktualitāti noteica personības individuālās kompetences aktualizēšanās mūsu izglītības sistēmas reformas gaitā. Zinātniskajās diskusijās, īpaši sociālajās zinātnēs, pagājušā gadsimta 70. gados sprieda par cilvēka komunikatīvo kompetenci, kas, mainoties Eiropas sabiedriski politiskajiem apstākļiem, 80. gados pakāpeniski pārtapa par starpkultūru (*inter-culture*) kompetenci, kas ASV bija aktuāla jau 60. gados.

70. gados diskutēja par ārzemnieku integrāciju sabiedrībā, 80. gados sāka lietot jēdzienu **starpkultūru mācīšanās**, kuras uzdevums bija rosināt pamatiedzīvotājos interesi par migrantu kultūras savdabību. Pamatnācijas saskarsme ar citu kultūru pamatojās uz stereotipiem, romantiski idealizējot eksotiski svešo un vienlaikus izsakot savu pašapliecināšanos, un apstiprinot pārlicību par savu progresu. Šīs tendences neveicināja sapratni starp kultūrām, tādēļ bija nepieciešamas refleksijas par savas valsts vēsturi un sabiedrību, tās kultūru un dzīves stilu. Diskusijas par starpkultūru kompetenci notika dažādās zinātnes jomās: psiholoģijā, pedagogijā, sociālajās zinātnēs, valodniecībā un svešvalodu didaktikā. Šai kompetencei ir divas pamatizpratnes. Kā uzsver Mainerts A. Maijers, tā saistās ar spēju izvairīties no konfliktiem, proti, "kompetentas darbības rezultātā svešā sabiedrībā. Tā ir specifiska spēja, pamatojoties uz savas kultūras priekšstatiem, pieņemt svešas kultūras paraugus" (*Meyer, 1986*). Minētās kompetences uzdevums, Dītera Butjē izpratnē, ir izveidot "darbības un zināšanu integrētu identitāti" (*Buttjes, 1984*). Mihaela Boreli runā par starpkultūru audzināšanu, kas jāuztver kā plurālas domāšanas pieredzes un vēsturisko kulturālo parādību nodošana (*Borelli, 1986*), citu brīvības atzīšana un morāls aicinājums uz jaunu domāšanas veidu (sal. Helmuta Poikerts/*Peukert, 1986*). Šīs izpratnes centrā ir ikdienas kultūras konteksts, kurā norit saziņa starp kultūrām. Angelika Redere un Johens Rēbains definē kultūras jēdzienu, ar to saprotot "sabiedriskās pieredzes, domāšanas struktūru, priekšstatu formu un darbības veidu kopu, kurai ir mentāla aparāta kvalitāte" (*Redder & Rehbein, 1987, 17*).

Autori saista kompetenci ar spēju sazināties, pārkāpjot kādas grupas kultūras references rāmi.

20. gadsimta 90. gados bija vērojama dažāda starpkultūru mācīšanās izpratnes interpretācija. Georgs Auerheimers domā, ka tās pamatā ir “nozīmju un orientēšanās sistēma kā zināšanu krājums, lai sazinātos un saprastos pasaulē” (Auerheimer, 1990). Attīstot šo domu, autors akcentē nepieciešamību izziņāt un paredzēt iespējamās saziņas traucējuma avotus (Auerheimer, 2000). Turklāt uzsver pastāvošo tendenci skaidrot konfliktus, saistot tos ar kultūru atšķirībām.

Franču neostrukturālista Žaka Derida (Derrida, 1988) rakstu ietekmē pieauga interese par dzīvestelpu un dzīvesveidu daudzveidību. Kultūras jēdzienam radās jaunas interpretāciju iespējas, jo universālā saprāta paradigmas tika nomainītas ar postmoderno paradigmu par transversālā (horizontālā) saprāta daudzveidību, ko popularizēja vācu zinātnieks Volfgangs Velšs (Welsh, 1993, 1995). Līdz ar to šajā kontekstā citādā domāšana tika uzskatīta par interesantu. Autors kritiski attiecās pret tradicionālo kultūras izpratni, kuru raksturo etniskā pazīme, sociālā viendabība un striktā kultūru norobežošanās. Pēc Velša domām, ir kultūras, kurās pašās ir iespējamās daudzas identitātes, tāpēc ierosina atteikties no izolētas kultūras koncepciju un to separātisko raksturu uzsvēršanas.

Tātad bija uzsāktas diskusijas par kultūru dialogu daudz kultūru sabiedrībā. To rezultātā attīstījās spēja respektēt svešu viedokli un citādā ietekmē mainīt savējo. Dialoga princips nozīmē, kā uzsver Edgars Morēns, “divu vai vairāku atšķirīgu loģiku savienojumu vienā veselā sarežģītā veidā (papildinošā, konkurējošā un antagonistiskā), neizžūdot dualitātei kopumā” (Morin, 1990, 23).

Pēc Georga Gombosa domām, jēdziens ‘daudz kultūru’ nozīmē principiālu kultūru un identitāšu līdzvērtību (Gombos, 1982). Tas apzīmē ne tikai daudzu kultūru līdzāspastāvēšanu savā dažādībā un dažādā sabiedriskajā nozīmībā, bet arī līdztiesīgas mijattiecības bez kādas vienas kultūras norobežošanas, izspiešanas vai nodalīšanas. Tā tiek raksturota starpkultūru kompetences otrā pamatizpratne. Citzemju cilvēku kultūru labāka pazīšana un saprašana sekmē vēlmi

sākt ar viņiem kontaktēties, galvenokārt sadarbojoties, bagātinoties citam no cita. Precizējot abu jēdzienu lietošanu, Manfrēds Homans izdala **daudzkultūru**, kuru viņš lieto, apzīmējot “novērojamo situāciju sabiedrībā un tajā norisošos attīstības procesus”, un **starpkultūru**, kas apzīmē “pedagoģiskās situācijas atbildi uz šo sabiedrisko situāciju” (Hohmann, 1983, 5). Angļu zinātnieks Mihaels Bairams uzsver, ka saziņā starp kultūrām ir “jāprot atpazīt citās kultūrās esošās iekšējās sakarības un pret tām atbilstoši izturēties” (Byram, 1999, 67). Kā sekmīgs tādas saziņas priekšnoteikums ir spēja uztvert savu kultūru no ārējās perspektīvas. Tāda veida uztvere ir pirmais solis citas kultūras izpratnē. Attīstot šo domu, autors runā par kultūru dialoga dimensiju mācībās, saziņā un sadarbībā.

Pedagoģiskā situācija joprojām nav viennozīmīga, jo īsti nav skaidrs, kā mācību procesā realizēt **augstās teorijas**. Tāpēc ir jāapzinās, kā mainās vispārējās didaktikas atziņas, ja uz dzīvi raugās daudzperspektīvi. Šim jēdzienam, kā akcentē Norberts Ropers, ir svarīga nozīme citādā uztverē. Tas ir apzināts skatiens uz sevi, citiem un pasauli, kas ir ikviena mūsdienu cilvēka dzīves skatījums, lai rosinātu mācīšanās kā mūžizglītības vērtības, sadarbības un saziņas izpratni daudz kultūru informatīvajā sabiedrībā (Ropers, 1990).

Zinātniskajās diskusijās izskanēja domas par skolēna **atvērtības** veicināšanu, kas sekmētu kultūru daudzveidības uztveršanu un veicinātu viņa spēju būt iejūtīgam pret citādo, mazinot etnocentrismu un saskatot kultūru likumsakarības (Molenhauers/Mollenhauer, 1991). Šo domu tālāk attīstīja Jozefs Koifers un Maijers, norādot, ka līdzās tādiem faktoriem kā eiropeizēšanās un globalizācija svarīga ir arī **pārdzīvotā kultūru daudzveidība** (Keuffer & Meyer, 1997). Jāpiekrīt tam, ka līdz ar to kultūras jēdziens kļūst par centrālo jēdzienu vispārīgās didaktikas diskusijās un tam rodas jauna interpretācija. Kā uzskata šie zinātnieki, “kultūra netiek izprasta kā pretstats sabiedrībai, bet kā uz kultūru vērsta didaktiskā pieeja skolai un mācībām”. Skola ir aktīva kultūras izmaiņu procesa veidotāja. Arvien svarīgāka kļūst skolēnu patstāvība un atbildība, un skolai jābūt atvērtākai “kultūras procesu līdznoteikšanā, veidošanā un reģistrēšanā” (Keuffer & Meyer, 1997, 7). Tātad 20. gadsimta 90. gadu beigās tika aktualizēts viedoklis, ka uz darbību jābūt raudzīties kā uz komunikācijas un kultūras fenomenu.

Inovatīvās koncepcijas, pie kurām pašreiz strādā zinātnieki un praktiķi visās izglītības pakāpēs, ir virzītas uz mācību procesa organizēšanu, kas nodrošina katra individuālās pieredzes konstruēšanas iespējas. Jaunās mācīšanās kultūras saturs pamatojas uz pieredzes sasaisti ar jauniem personiski nozīmīgiem mācību saturiem un vērtībām, uz atzītām mācīšanās metodēm, kā arī uz pavisam jaunām savstarpējās sadarbības un saziņas formām. Institucionāli noteiktās mācības paplašinās ar tām iespējām, ko piedāvā neformālā mācīšanās, jaunie plašsaziņas līdzekļi un to inteligenta lietošana, kā arī mācīšanās infrastruktūru daudzveidība.

Lai cilvēks iekļautos daudzveidīgajās attiecībās un arī pats tās veidotu, viņam jāspēj sadarboties un sazināties kopīgajā sociālkultūras vidē. Līdz ar jauno saziņas līdzekļu biežāku lietošanu paplašinās komunikācijas un personības pašnoteikšanās iespējas. Pasaules kopējās informācijas pieejamība un vienota ideju telpa rada nepieciešamību sekmēt jaunu spēju veidošanos, piemēram, spējas sev nozīmīgas informācijas iegūšanai lietot ne vien dzimto, bet arī vairākas svešvalodas. Spējas informāciju kritiski izvērtēt, papildināt un nodot tālāk, paužot savu viedokli un atzīstot citu uzskatus. Spējas veidot savu daudzvalodību – lietot vairākas valodas – un individuālās attiecības jaunajā saziņas telpā un tās kopt. Tās ir izaicinājums ikvienam, lai novērtētu priekšrocības, ko sniedz jaunie plašsaziņas līdzekļi un svešvalodu lietošana dzīvesdarbībā. Nododot savu unikālo pieredzi citiem, kā arī papildinot savējo, izmantojot sniegtās iespējas un gūstot jaunu pieredzi, cilvēks uzlabo gan savas dzīves kvalitāti, gan bagātina arī visas sabiedrības pieredzi.

Tāpēc, kā uzskata vācu zinātnieki Edmunds Kezels un Kerstens Raihs, uz mūžizglītības mācīšanos ir nepieciešams sistēmiski konstruktīvistisks skatījums, kur ar **konstruktīvistisko** saprot individuālo procesu pašorganizāciju un ar **sistēmisko** – šo procesu mijdarbību (*Kösel, 2000, Reich, 2002*). Par sistēmiski konstruktīvistiskās teorijas priekšrocībām tika diskutēts jau 20. gadsimta 90. gados, īpaši gadsimtu mijā, kad mainījās priekšstats par kompetentu personību. Izziņas teorijas jaunākajās atziņās ir

uzsvērta mācīšanās konstruktivistiskā būtība un pamatots ikviena cilvēka individuālais mācīšanās algoritms, jo katrs pats konstruē savu mācīšanos. Konstruktivistiskajā skatījumā nepastāv visiem vienots mācīšanās mehānisms, kā tas bija pieņemts līdz šim (sal. Reich, 2002).

Tāpēc rodas nepieciešamība pēc jaunas sociālpedagoģiskas teorijas. Tai būtu jāpamato, kā uzsver Buhkrēmers: “..dzīvojošo kopīgā dzīves jēga. Tai jābūt teorijai, kas pamatojas uz kultūru mantojumu un parāda nākotnei saikni vienotajā kosmiskajā telpā (..) ..un es neredzu nevienu citu zinātni, kas to varētu labāk izprast un izskaidrot kā sociālā pedagoģija” (Buchkremer, 1995, 35).

Līdz ar to aktualizējas arī integratīvā sociālpedagoģiskā kategorija **sociālkultūras kompetence** (Выготский, 2000, Byram, 1999), kas daudz kultūru informatīvajā sabiedrībā raksturo mij-sakarību starp mācīšanās, sadarbības un saziņas spējām, pieredzi, izmantojamajām kultūru dialoga iespējām.

1. nodaļa

SOCIĀLKULTŪRAS KOMPETENCES IZPRATNE

1.1. Kompetence kā sociālpedagoģiska problēma

Līdz ar mūžizglītības vērtības apzināšanos, mūsdienu daudz-kultūru sabiedrības izpratnes aktualizēšanos, ar kopējās informācijas pieejamību un vienotas ideju telpas izveidošanos, kā arī ar diskusijām par citu cilvēka darbības kvalitāti veidojas jaunas mācīšanās, saziņas un sadarbības kultūras, kuras sekmē personības individuālās kompetences attīstību. Tāpēc kompetence kļūst par sociālpedagoģisku problēmu un ir nepieciešams noskaidrot tās būtību.

Sākotnēji kompetences jēdziens plaši tika lietots galvenokārt sarunvalodā saistībā ar profesionālo darbību. Tagad par tā popularitāti liecina *Alta vista* meklētājā uzrādītās 244 500 interneta lappuses ar ļoti plašu jēdziena lietošanu visdažādākajās nozarēs. Taču pēdējā laikā kompetence ir aktualizējusies ne tikai reklāmas saukļos, bet arī zinātniskajā literatūrā. Tā, piemēram, universitāšu tradicionālās fakultātes pārtop par kompetenču centriem. Gan valstiskas, gan nevalstiskas organizācijas savās mācību infrastruktūrās (kompetenču centros) piedāvā dažādas mācību un studiju programmas, kuras palīdzētu veidoties **pamata jeb bāzes kompetencēm**.

Kā uzsver Franks Mihaels Orsejs, kompetences jēdziens "ir ārkārtīgi aktuāls un moderns. Lai gan tas ir ļoti daudzveidīgi interpretēts, tomēr strauji **veido karjeru**" (*Orthey*, 2002, 3).

Svešvārdu vārdnīca skaidro, ka jēdziens '*kompetence*' radies no vācu valodas [*Kompetenz* < lat. *competentia* – 'sagādīšanās, atbilstība'] un tam ir divas nozīmes: 1) iestādes vai amatpersonas

pilnvaru apjoms; 2) lietpratība, plašas zināšanas, izpratne kādā jomā, jautājumā vai jautājumu kopā” (*Svešvārdu vārdnīca*, 1999, 373). Ar jēdzienu ‘*lietpratība*’ (*Latviešu literārās valodas vārdnīca*, 1998, 444) saprot zināšanas, prasmes. Citā *Svešvārdu vārdnīcā* kompetence tiek definēta kā “jautājumu loks, kurā kādai personai ir plašas zināšanas, pieredze” (*Svešvārdu vārdnīca*, 1978, 378).

Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca kompetenci skaidro kā “nepieciešamās zināšanas, profesionālo pieredzi, izpratni kādā noteiktā jomā, jautājumā un prasmi zināšanas un pieredzi izmantot konkrētā darbībā” (*Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*, 2000, 83).

Vācu valodā *die Kompetenz* ir “lietpratība, spēja vai spēju kopums” (*Deutsches Universales Wörterbuch*, 1996, 866). Savukārt vācu valodas etimoloģijas vārdnīca vēsta, ka jēdziens ‘*kompetence*’ parādījies vācu valodas vārdu krājumā 18. gadsimtā. Sākotnēji to lietoja tiesību zinātnē, apzīmējot skaidri norobežojamu pilnvaru apjomu, kas vēl šodien ir viena no šā jēdziena nozīmēm (sal. *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*, 2002).

Kompetences jēdziena parādīšanās zinātniskajā literatūrā, kā norāda vairāki autori – Volkangs Haidrihs (*Heydrich*, 1995) sal. ar Hansu Dīteru Kibleru (*Kübler*, 1996) un Hansu Dīteru Huberu (*Huber*, 2001) –, saistās ar senu vēsturi. Kiblers šā jēdziena izcelšanos pamato ar vairāku latīņu vārdu skaidrojumiem. Kompetenci, kā domā autors, var saistīt ar latīņu darbības vārdu *competere*, kas nozīmē *censties pēc kaut kā, mēģināt sasniegt*. To var skaidrot arī ar lietvārdu *competentia*, kas izsaka *vēlamo sagādīšanos*. Īpašības vārds *competens* tiek tulkots ar vārdu *atbilstošs, kārtīgs, tiesisks*. Acīmredzot ar tā pirmatnējo nozīmi ir izskaidrojams, kāpēc mūsdienās kompetence ir kļuvusi tik populāra un kāpēc to interpretē daudzveidīgi, arī pedagoģijā.

Kā uzskata Hans Dīters Hubers (*Huber*, 2001), kompetences jēdziens no tieslietu jomas rada savas nozīmes atvasinājumu trijās zinātnēs: bioloģijā (imunoloģijā), motivācijas psiholoģijā un komunikācijas zinātnē. Bioloģijā ar to saprot dzīva organisma spēju uzsākt kādu attīstības reakciju. Imunoloģijā šis jēdziens izsaka noteiktu limfātiskās sistēmas šūnu spēju, saskaroties ar

antigēniem, uzsākt imunitātes spējas attīstību. Šajā kontekstā ar kompetenci apzīmē apslēptu piemītošu spēju, kuras attīstību sekmē kāds konkrētās situācijas izraisītājs.

Motivācijas psiholoģijā kompetences jēdzienu ieviesa Roberts V. Vaitš (*White*, 1959). Savā koncepcijā autors lietoja šo jēdzienu kā spēju attīstības rezultātu. Šīs spējas nav ne iedzimtas, ne arī personības brieduma produkts. Kompetences veidošanās motīvs ir optimāla pielāgošanās konkrētajai videi un vēlēšanās iegūt kontroli pār to, kas arī sekmē tās veidošanos un attīstību.

Par kompetences jēdziena lietošanu sociālajās zinātnēs Hubers (*Huber*, 2001) piekrīt Haidriha (*Heydrich*, 1995) viedoklim. Pēc Haidriha domām, 20. gadsimta 70. gados kompetenci sociālajās zinātnēs popularizēja diskusijas, kas risinājās starp interakcijas teorētiķi Jirģenu Hābermāsu (*Habermas*, 1971, 1981) un sistēmteorētiķi Niklasu Lūmanu (*Luhmann*, 1984, 1986). Hābermāss (*Habermas*, 1981, 1984), kurš, izstrādājot komunikatīvās darbības teoriju, uzsvēra, ka ne tikai darbs ir cilvēka pasaules orientācijas un dabas apguves pamatkategorija, bet arī komunikācija, līdz ar to gan konfrontējot materiālistisko ar ideālistisko izpratni, gan arī parādot komunikācijas nozīmi dzīvesdarbībā.

Kompetence kā zinātniska kategorija, pēc Haidriha domām, parādījās amerikāņu valodnieka Noema Čomska (*Chomsky*, 1965) lingvistiskajā teorijā nevis kā audzināšanas ideāls, bet gan kā analītiska kategorija, lai izskaidrotu valodas dabiskās likumības, kas saistītas ar cilvēka spēju veidot no ierobežotiem pamatelementiem neizsakāmi daudz teikumu, proti, valodu. Līdzās kompetencei Čomskis lieto jēdzienu **performance**, jo tieši ar to izpaužas kompetence. Ar **performanci** autors saprot valodas lietošanu konkrētā situācijā (sal. ar Ferdinanda Sesīra/ *Saussure*, 1916 – *langue / parole*, atsauksme pēc Adams, Serls/ *Adams & Searle*, 1990). Kompetences jēdzienu Čomskis bija aizguvis no Vilhelma Humbolta (*Humboldt*, 1985), kas pamatojās uz Renē Dekarta idejām, nepārmantojot to saturisko nozīmi. Čomskis saskata valodas būtisku īpašību, ka tā ir līdzeklis, ar ko var izteikt neierobežotu skaitu domu, nodrošinot adekvātu reaģēšanu neskaitāmās situācijās. Tātad tā ir individuāla un situatīva. Tādējādi

autors domā par universālu gramatiku, kuras radošais aspekts aptver valodas lietošanu. Čomskis uzskata, ka visi cilvēki ir vienlīdzīgi, jo viņiem raksturīgs potenciāls lietot universālas valodas pamatelementus. Šo domu tālāk attīstīja Hābermāss (*Habermas*, 1971, 1981).

Savukārt franču sociologs Pjērs Burdjē (*Bourdieu*, 1970) debatēs par kompetences jēdzienu pamatojās uz Čomska (*Chomsky*, 1965) izpratni un skaidroja savu redzējumu, pieņemot samērā izteiktu marksistisku pozīciju. Autors uztvēra kompetenci kā cilvēka garīgo īpašumu, proti, iegūto paraugu sistēmu, kas nodrošina daudzveidīgu domāšanu, kultūras telpas uztveri un darbību, akcentējot šā īpašuma šķirisko raksturu. Lai veidotos variantiem bagātais individuālais garīgais īpašums un līdz ar to lai pilnveidotos cilvēka kompetence, Bordjē akcentēja, ka svarīga ir personas sociālā izcelsme un izglītība. Kultūras kapitāls mūsdienu komunikatīvajā kompetences izpratnē ir sadalīts pa dažādiem sociālajiem slāņiem – turklāt nevienlīdzīgi.

Tātad sākotnēji kompetences izpratne zinātniskajā literatūrā pamatojās uz Čomska antropoloģisko pieeju, saistot to ar sociāli pedagoģisko redzējumu.

Hābermāss (*Habermas*, 1971, 1981) modelēja kompetenci, atbrīvojot to no Čomska šaurās bioloģiskās izpratnes, lietoja to kā lingvistiskās pragmatikas kategoriju. Skaidrojot cilvēka sabiedrisko būtību ar valodiskās darbības teoriju, autors traktēja kompetenci kā cilvēka spēju lietot valodu visās komunikatīvajās izpausmēs ideālā komunikācijas kopībā. Kā zināms, ideāla kopība vispār nevar pastāvēt, jo ne katrs var tikt pie vārda un ne katrs var būt saprasts. Taču kompetences jēdziena skaidrošanas kontekstā parādījās doma, ka pret cilvēkiem jāizturas vienlīdzīgi, jo visi ir līdzīgi. Kompetence ir tā, kas nosaka cilvēka divējādo dabu – cilvēka spējas kompetenci lietot un to pilnīgot. Tās nav atkarīgs no sociālās izcelsmes, dzimuma, rases vai kultūras konteksta, bet gan no tā, kāda ir viņa paša spēja komunicēties. Kompetences jēdziens netika izprasts kā zināšanas kādā jomā, kuras ir uzkrātas, iemācītas un kuras var aktualizēt, bet gan kā spēja apieties ar zināšanām, tās lietot un interpretēt. Tādējādi Hābermāss uzsvēra kompetences

kā sociālpedagoģijas kategorijas nozīmību. Kompetenci kā spēju kopu var lietot, veidot un pilnveidot. Tās veidošanās sekmēšana arī ir pedagoģisks uzdevums.

Šīs domas tālākā attīstība parādījās Dītera Bākes darbā *Komunikācija un kompetence* (Baacke, 1972), kurā, kā apgalvo vairāki pētnieki (sal. Heydrich 1995, Kübler 1996), pirmo reizi tika lietots jēdziens '**komunikatīvā kompetence**', lai gan arī antropologs un sociolingvists Dels Haims (Hymes, 1972) tajā pašā gadā rakstīja par komunikatīvo kompetenci svešvalodas apguvē. Bāke savukārt šo jēdzienu saistīja ar jaunajiem medijiem. 20. gadsimta 90. gados autors jēdzienu '**komunikatīvā kompetence**' lietoja mediju pedagoģijā. Bāke uzsvera domu, ka "ikviens ir spējīgs gan uztvert, gan arī vienlaikus kā komunikatīvi kompetenta dzīva būtne lietot medijus (sal. Habermas, 1981). Tikai ikvienam jārada iespēja sevi izteikt ar mediju palīdzību" (Baacke, 1998, 6). Autors norāda, ka komunikatīvā kompetence realizējas cilvēka ikdienas dzīves telpā (savā tiešās pieredzes gūšanas un dzīvesdarbības vidē), tajā, kurā norit cilvēka audzināšana un socializēšanās. Cilvēki iemācās komunicēties, jo viņiem savā starpā ir jāsadarbojas.

Kopējā kontekstā svarīga ir doma, ka "kompetence daudzreiz pārsniedz tās iespējas, kuras cilvēkam ir nepieciešamas ikdienas situāciju problēmu pārvarēšanai" (Baacke, 1998, 6). Tas ir cilvēka potenciāls. Autors akcentē, ka ir grūti noteikt ikvienam to nepieciešamo un vēlamo komunikatīvo normu, kas nodrošinātu socializācijas procesu sekmīgu norisi. Bāke kompetences skaidrojumā iezīmē, ka tā var būt gan kā rezultāts, gan kā process, taču galveno uzmanību velta kompetences veidošanās procesa skaidrojumam cilvēka attīstības un socializēšanās kontekstā, īpaši neakcentējot cilvēka tapšanu par kultūras būtni. Svarīga ir arī zinātnieka doma par iespēju radīšanu, lai veicinātu kompetences attīstību.

Tāpat zinātniskajā literatūrā kompetences kategorijas lietošanai pedagoģijā nav vienotas izpratnes. Skaidrojumos to lieto gan kā spēju kopu, gan kā darbības rezultātu. Savukārt kompetences kā rezultāta apzīmējumu zinātniskajā literatūrā bieži saista ar jēdzienu '**kvalifikācija**'. Līdz ar kompetences popularitātes pieaugumu 20. gadsimta 70. gados angļiski runājošo valstu izglītības sistēmu

reglamentējošajos dokumentos kompetence tika lietota arī kā sinonīms jēdzienam **prasmis** (*skills*).

Profesionālajā izglītībā, no kuras arī šī kategorija tika pārmanota, runāja par nepieciešamajām **kompetencēm** jeb **kvalifikācijām** kādas profesionālas darbības veikšanai. Taču 90. gadu beigās kvalifikācijas no kompetences sāka strikti nodalīt (sal. Henšelu/*Henschel*, 2001). Tādēļ ir svarīgi izsekot šīs kategorijas interpretācijas daudzveidībai, tās izpratnes attīstībai.

Pēc Johena Kades domām (*Kade*, 1983), kvalifikācijas ietver sevī citu noteiktās mērķu prasības (piemēram, formālu profesionalitāti vai sadarbības prasmi). Līdz ar to kvalifikācijas, kā uzskata Orsejs, izsaka "kādas racionālās sistēmas ārēji noteiktu mērķi" (*Orthey*, 1999, 146). Tas nozīmē, ka, lietojot kompetenci šajā izpratnē, tas ir sinonīms jēdzienam '**prasmis**' kā kvalifikācijas veidojoši komponenti. Tātad kompetences ir prasmes, kas ir jāsasniedz, beidzot kādu mācību posmu, kā mērķis un gala rezultāts vienlaikus ir objektīvi mērāms un pārbaudāms. Šai pieejai ir raksturīgs mēģinājums nomainīt tradicionāli lietoto jēdzienu '**prasmis**' pret jaunāku un modernāku '**kompetence**', tādējādi radot ilūziju par kaut ko jaunu. Lai izprastu tās būtību, kompetences kategorijas šāda lietošana zinātniskajā literatūrā var būt maldinoša.

Lai jēdzienam '**kvalifikācija**' piešķirtu lielāku nozīmību, Dīters Mertens (*Mertens*, 1974) ieviesa kategoriju **pamata** jeb **bāzes kvalifikācija**, uzsverot tās universālo un vispārinošo nozīmi kādā profesionālās izglītības jomā. Vēlāk tas tika pārņemts un transformēts kategorijā **pamata** jeb **bāzes kompetences**, kad bija mēģinājums izstrādāt un noteikt tās kompetences, kas ir nepieciešamas cilvēka dzīvesdarbībai (sal. EK memorandu/*Memorandum der Kommission vom 30. Oktober 2000 über lebenslanges Lernen*, 2002).

Kompetenci lietoja arī kā sinonīmu kvalifikācijas jēdzienam (profesionālās kompetences). Mazliet kompleksāk kvalifikāciju apraksta Īvs Lihtenbergs: "...kā zināšanas, spējas un prasmes, kas ir nepieciešamas kādas profesijas veikšanai. Tā veido prasības zināšanām, prasmēm un ir saistītas ar kādu konkrētu mācību kursu" (*Lichtenberger*, 1999, 292).

Džons Erpenbeks un Folkers Haize, pētot profesionālās izglītības jomu, kvalifikācijas kategorijas skaidrojumu attīstīja, vispārināja un definēja kvalifikācijas gan kā personas profesionālās darbības spēju, gan darboties spēju vispār. Zinātnieki, mēģinot rast atšķirību starp kvalifikāciju un kompetenci, uzsvēra, ka "kvalifikācija attiecas uz sabiedrības pieprasījumu (tātad ārēji noteiktas), bet kompetence – uz indivīdu (aplūkojamās subjekta līmenī)" (Erpenbeck & Heyse, 1996, 33). Kvalifikācija ir tieši mērāma un sertificējama, jo ietver aprakstāmas zināšanas un norobežojamas prasmes.

Hendrihs ir līdzīgās domās, uzskatot par nozīmīgu gan kvalifikācijas pārbaudīšanu (kas formāli tiek konstatēta un pierādīta), gan ārpus profesionālās darbības aspektu elementus "kā socializācijas procesu produktu" (Hendrich, 2000, 33).

Tomass R. Henšels konstatē, ka "pieeja, kas vērsta uz kompetenču veidošanos, profesionālajā izglītībā nav nekas jauns, kā to daudzi vēlas uzskatīt. Saprātīga profesionālā izglītība vienmēr ir bijusi tendēta uz sociālās un personiskās kompetences veidošanos. Taču tās parādās tikai **apslēptās mācību organizācijas** formās un reti kad saistībā ar metodēm vai didaktiskajām pieejām" (Henschel, 2001, 138). Autors ievieš skaidrību, strikti nodalot kvalifikācijas no kompetences (sk. 1. tabulu 22. lpp.).

Kā redzams, Henšels mēģināja pārvarēt kvalifikācijas izpratnes šaurību, kas vairs neatbilst mūsdienu prasībām. Zinātnieks spēja saskatīt nepieciešamību (līdz ar pāreju uz kompetences attīstības veicinošu pieeju) mainīt mācību organizācijas sistēmu uz tās konstruktīvistisko redzējumu. Taču, nodalot kvalifikāciju no kompetences, autors uzsvēra vairāku izglītības mērķu (piemēram, mācīšanas un audzināšanas) izvirzīšanu, kas neatbilst mūsdienu personības veseluma uztverei, un norādīja uz kompetences kategorijas attīstības vajadzību humānistiskās pedagogijas izpratnē.

Līdzīgās domās ir arī Rolfs Arnolds, uzskatot, ka kompetence aptver neierobežoti daudzas darbības dispozīcijas un tai ir raksturīgas šādas pazīmes:

- ◆ kompetence ir saistīta ar darbības subjektu;
- ◆ kompetence ir aplūkojama no personības veseluma pieejas;

Kvalifikācijas un kompetences kategoriju salīdzinājums

Kvalifikācija ir virzīta uz konkrētu ārējo prasību izpildi.	Kompetence ir attiecināma uz subjektu.
Ķvalifikācija ir saistīta ar konkrētām nepieciešamām zināšanām un prasmēm profesionālās darbības jomā.	Kompetence ir saistīta ar personības veseluma izpratni.
Kvalifikācija saistās ar mācīšanu un tās organizāciju no ārpuses.	Kompetence ir saistīta ar skolēnu mācīšanās un pašorganizācijas nepieciešamību.
Kvalifikācija saistās ar individuālās darbības spēju elementiem, kurus var sertificēt.	Kompetence aptver neierobežoti daudzas darbības dispozīcijas.

(Henschel, 2001, 144)

- ◆ šī kategorija ir saistāma ar subjekta spēju pašorganizēties;
- ◆ kompetenci iegūst mācoties.

Izsekojot **kompetences** izpratnes attīstībai, var saskatīt katram laikam raksturīgās mācību teoriju pamatnostādnes (biheivioristiskās – kā darbības apgūšanas simulētā mācību procesā, kognitīvās – kā informācijas apstrādes, konstruktivistiskās – zināmā un nezināmā saikņu meklēšanas – un humānistiskās pedagoģijas kā pašrealizācijas iespēju nodrošināšana (sal. Mičins/*Mitschin*, 2002, E. Maslo, 2003).

Ar sākotnējo kompetences kategorijas lietošanu ir izskaidrojama zinātnieku vēlme noteikt gan dažādu veidu kompetences, gan vēlēšanās vispārināt tās **bāzes kompetencēs**, apkopojot katalogos, lai nodrošinātu starpnozaru vai pat starptautiskas salīdzināšanas iespējas. Tāpēc zinātnieki bieži apraksta dažādas kompetenču izpratnes un to kombinācijas no priekšmetiski saturiskā viedokļa.

Daudzos avotos parādās darbības kompetence jeb profesionālās darbības kompetence kā integratīva kompetence, kas sevī ietver

tās nepieciešamās subkompetences (faktiski – spēju kopas), kuras dominē katrā konkrētajā nozarē. Piemēram, Rainharda Badera profesionālās darbības kompetences būtību atspoguļo viņa uzskats, ka tā ir “cilvēka spēja un gatavība atbilstoši darboties profesionālajās situācijās, personiski plānojot un sabiedriski uzņemoties atbildību. Tas nozīmē spēt rast risinājumu, pamatojoties uz zināšanām, pieredzi un uz savām idejām, un prast šo risinājumu gan novērtēt, gan pilnīgot, tādējādi attīstot savu darbības spēju” (Bader, 1990, 10). Strukturāli procesuālajā izpratnē zinātnieks raksturo kompetenci kā individuālu potenciālu, kas pamatojas pieredzē un attīstās darbībā (izvirzot atbilstošu mērķi; izvēloties patstāvīgu metodiski pareizu veidu darbības realizācijai un rezultāta novērtēšanai). Baderam (Bader, 1994) svarīgs ir arī darbības sociālais raksturs. No priekšmetiski saturiskā viedokļa – tā ir integratīva kompetence, kas veidojas no priekšmeta, sociālās un humānās subkompetences. Kā atsevišķa tika nodalīta metožu kompetence. Var piekrist autoram, ka no sistēmiskās pieejas viedokļa kompetence var būt vairāku spēju kopa, taču sociālās spējas savā būtībā ir humānas un tās nebūtu jānodala viena no otras.

Tieši par šādu kompetenču priekšmetiski saturiskās kombinācijas avotu jāuzskata pedagoģijas antropologa Heinriha Rota paustās domas par priekšmeta, sociālās un morālās kompetences veidošanās nepieciešamību profesionālajā izglītībā. Dažos avotos parādās arī **es – kompetence** (paškompetence) kā pretpols vai tieši otrādi – papildinājums sociālajai kompetencei (Roth, 1971). Tādējādi tiek uzsvērts, ka kompetences veidošanās jautājums ir sociālpedagoģiska problēma. Taču autori tās skaidrojumu reducē uz profesionālās darbības jomu un nevispārina uz citām dzīvesdarbībām.

Savukārt Annegrēta Aikhorste mēģina vispārināt kompetences kategoriju, uzsverot, ka “**kompetence** izsaka pamatotu lietpratību, darbības atbildību un spēju pieņemt brīvu lēmumu. Cilvēks ir uz to disponēts, bet kompetenci iegūst mācīšanās ceļā” (Eickhorst, 1993, 216). Tātad zinātniece uzsver kompetenci kā subjekta darbības kvalitātes līmeni, saistot to ar lietpratību, patstāvību un atbildību. Autore runā arī par saturiski dažādām kompetencēm. Kā vēlamu

mācību rezultātu zinātniece uzsver patstāvīgu skolēnu, “kam piemīt metožu, sociālā un komunikatīvā kompetence” (Eickhorst, 1998, 216). Kompetenču dalījums sociālajā un komunikatīvajā, šķiet, ir mākslīgs, jo viens jēdziens ietver sevī otru. Zinātniece akcentēja arī darbības kompetenci “kā profesionālās izglītības mērķi kādā nozarē”, tādējādi, piekrītot kompetences kā kvalifikācijas izpratnei (līdzīgi kā citi minētie autori), reducē to tikai uz vienu jomu. Autore neskaidro, kas ir kompetence, bet tikai norāda, ko tā izsaka, tādēļ ir grūti izsekot tās būtības izpratnei. Taču Aikhorstes skaidrojumā iezīmējas saikne starp kompetences veidošanos, pilnīgošanos un mācīšanos. To akcentē arī Fricis B. Simons (Simon, 1993), pamatojot kompetences popularitāti un norādot tās saistību ar subjektu un viņa spēju kompetenci veidot un pilnīgot.

Aplūkojot cilvēka kompetences pilnīgošanos mūžīlgās izglītības un dzīvesdarbības kontekstā, ir svarīga Klauza Molenhauera paustā doma par cilvēka spēju integrēties sabiedrībā un tam nepieciešamo subjekta atbrīvošanos – “kā atbrīvošanos no nosacījumiem, kas ierobežo viņa darbību sabiedrībā, t. i., atbrīvošanās, lai pieņemtu patstāvīgu, atbildīgu lēmumu un neatkarīgi, brīvi darbotos” (Mollenhauer, 1973, 11, 67). No priekšmetiski saturiskā viedokļa tās realizācijai, pēc Kurta Aregera (Aregger, 1997) domām, ir svarīgi šādi četri kompetenču pāri:

- ◆ paškompetence un sociālā kompetence;
- ◆ vērtību kompetence un atbildības kompetence;
- ◆ izdzīvošanas un inovatīvā kompetence;
- ◆ kultūras un dabas kompetence.

Ideālā gadījumā, pēc autora domām, šīs astoņas kompetences ir izveidojušās vienlīdz izteikti. Taču reāli to pakāpe (cik spēcīgi šīs kompetences ir izveidojušās gan kā kopums, gan atsevišķi) var būt dažāda. Piemēram, paškompetence – tās ir spējas patstāvīgi domāt, spriest, izprast sevi, gūt zināšanas, paust savu viedokli pieņemot lēmumus. Toties sociālā kompetence – dziļāk izprast apkārtējos cilvēkus un pasauli kopumā, rast saskaņu un mācēt sadarboties, strādāt komandā, saskaņot dažādus viedokļus, vienoties, veidot un uzturēt kontaktus, pieņemt lēmumus. Domājams, ka autors vēlēties uzsvērt mijdarbību starp individuālo un sabiedrisko, kas dzīvē nepastāv šķirti.

Vērtību kompetence, pēc zinātnieka domām, ir spēja apzināties savas un citu vērtības, kas saistītas ar personības mijdarbību ar citiem, to tapšanu un mērķtiecīgu pilnveidošanos. Ar atbildības kompetenci autors apzīmē spējas patstāvīgi uzņemties atbildību un atbildēt par savu rīcību un izturēšanos sabiedrībā. Izdzīvošanas kompetence – tā ir spēja veidot dinamisku kārtību starp iekšējiem spēkiem un ārējām iespējām. Savukārt inovatīvā kompetence ir oriģināla spēja rast alternatīvus risinājumus un tos realizēt. Gūstot daudzveidīgo pašizpaušmes pieredzi, veidojas arvien jaunas iespējas pastāvēt un realizēties mainīgajā pasaulē. Kultūras un dabas kompetences ir kā spējas izprast dabas un kultūras mijdarbību savā, citu dzīvē un apkārtējā pasaulē, kā arī spējas veidot savu dzīvi kvalitatīvu. Lai gan Aregers ir nosaucis tās par kompetencēm, pēc savas būtības tās ir spēju kopas, kuras ļauj cilvēkam realizēt sevi mainīgajā pasaulē. Tās veido cilvēka potenciālu, kura attīstība un pilnveidošanās būtu sekmējama mūžīgā izglītības procesā.

Savukārt Orsejs šajā kontekstā mēģina sistematizēt un aprakstīt aptuvenās kompetences, kas varētu būt nepieciešamas cilvēkam nākotnē, lai nodrošinātu individuālo darbību, apzīmējot tās par meta kompetencēm:

- ◆ “pluralitātes kompetence, kas ietver sevī spējas tikt galā ar kompleksām, nedrošām un neviennozīmīgām situācijām, vienlaikus radot šajos apstākļos pietiekamu drošību, lai veiktu tālāko darbību;
- ◆ transversalitātes kompetence – spējas, kas nodrošinātu arvien biežāk sastopamās pārejas (sociālās, ar kvalifikāciju saistītās, personīgās), lai saprātīgi varētu noslēgt kādu bijušo posmu un saskatīt iespējas iepriekšējās un jaunās pieredzes sasaistīšanai;
- ◆ vērošanas kompetence – spēja vērot sevi un citus, izprotot atšķirīgo redzes viedokļos un saskatot tos priekšnoteikumus, kas ietekmē situācijas attīstību;
- ◆ refleksijas kompetence – refleksijas spēja saskatīt jēgu un produktīvi tikt galā ar traucējošajiem faktoriem;
- ◆ sociāli komunikatīvā kompetence kā spēja analizēt, veidot un vadīt sociālās situācijas;

- ◆ metožu kompetence kā spēja modelēt jaunas darbības situācijas;
- ◆ estētiskā kompetence kā spēja izprast ikdienas jauno estētiku;
- ◆ paškompetence kā spēja saistīt pašnovērošanu ar vides dinamiskajiem procesiem, saglabājot līdzsvaru, veidot nākotni” (Orthey, 1999, 190).

Meta kompetenču (pēc būtības universālo spēju kopas) sistematizēšanas pamatā ir mēģinājums parādīt mūsdienu pasaulē noritošo procesu neviennozīmību, mainīgumu un daudzdimensionalitāti, kā arī uzsvērt individuālo procesu svarīgumu. Kā jau pats nosaukums norāda, **meta** attiecas uz kaut ko, kas ir virs, tātad vispārinātas universālas kompetences, kas skatāmas veselumā. No šā viedokļa nav izprotams, kāpēc autors tomēr runā par daudzām, nevis par vienu kompetenci. Meta kompetences ir nevis strikti noteiktās prasmes, kuras ārēji tiek vērtētas, bet katra iekšējais potenciāls (spēju kopas) dažādu darbību veikšanai. Līdzās tām vēl ir nepieciešamas specifiskās un mainīgās priekšmeta kompetences, jo vienas bez otrām tās vairs nav konkurētspējīgas. Starp abām pastāv mijdarbība, un atsevišķas kompetences tūrā veidā nav gandrīz sastopamas. No tā izriet, ka dzīvesdarbībai vajadzīgo kompetenču aprakstīšana ir visai aptuvena un nosacīta, tādēļ liek aizdomāties par integratīva jēdziena nepieciešamību kompetences veidošanās sistēmiskai skaidrošanai.

Vilhelms H. Petersens (*Peterssen*, 1999) kompetences būtību mēģina skaidrot sistēmiski, aplūkojot kompetences attīstību (subjektīvo aspektu) saistībā ar mācību procesa organizāciju (objektīvo aspektu – iespēju nodrošināšanu), kas veicinātu skolēna patstāvīgu un pilnīgu darbību. Tā ir nepārprotami orientēta uz skolēniem, taču autors vēl joprojām uzsver skolotāja vadošo lomu mācību procesa organizācijā. Pamatojoties uz normatīvajos dokumentos **Ziemeļreinas Vestfālijas vadlīnijās nākotnes skolām** (*Empfehlungen für zukünftige Schulen in Nordrhein – Westfalen*, 1995) norādītajām prasībām pēc pilnīgas mācīšanās, kuras rezultātā būtu **inteliģentas un lietojamas zināšanas**, saistot tās ar citu izvirzīto prasību skolēniem pēc patstāvīgas un pilnīgas darbības, kur

ar šo jēdzienu izprot izvīrītā mērķa pilnīgu sasniegšanu, autors mēģina aprakstīt mācību organizāciju, kas īstenotu šīs prasības.

Šis normatīvais dokuments ir vēl viens samērā raksturīgs piemērs mēģinājumam tradicionālo sakombinēt ar jaunajām realitātes prasībām, nemainot pamatizpratni virzībai, bet gan tikai ieskicējot kursu uz skolēnu orientētām mācībām (nepieciešamību nodrošināt skolēniem iespēju gūt zināšanas par darbību) humānistiskās pedagogijas izpratnē. Pamatos netiek mainīta visa organizācijas sistēma, tikai daži no tās struktūras komponentiem (uzsvērtā skolotāju lietoto metožu daudzveidība).

Mācību mērķa definīcijā joprojām vēl ir akcentēta tradicionālā pieeja par zināšanām saistībā ar to praktisko lietošanu, nevis zināšanu, prasmju un attieksmju kā personības attīstības līdzekļa izpratne, nemaz nerunājot par skolēna individuālo kompetenci. Skolotājs, izmantojot daudzveidīgas metodes, pēc autora domām, var organizēt tādas mācības, kuru mērķis ir skolēna spēja darboties, bet kompetences ir tās, kas to nodrošina. Autors uzskata priekšmetisko, sociālo, metožu un morālo kompetenci kā šīs spējas integratīvos komponentus. Petersens mēģina uzsvērt mācību organizācijas lomu skolēnu darbības iespēju nodrošināšanā, tikai nespēj pārvarēt tradicionālās izpratnes šaurību, domājot, ka, apgūstot zināšanas par darbību un tās norisi, skolēns kļūst kompetents, bet nesaista kompetences veidošanos ar skolēna individuālajām vajadzībām darbībā, kas balstās uz skolēna pieredzi un izvēles iespējām. Ar priekšmetisko kompetenci Petersens saprot informācijas kopumu kādā jomā. Tas norāda, ka kompetenci autors attiecina uz zināšanām. Tādējādi šeit viennozīmīgi parādās mācību kognitīvā aspekta uzsvēršana. "Skolēnam ir nepieciešama spēja sadarboties un komunicēties, un tāpēc zināšanas par to veido sociālo kompetenci. Spēja patstāvīgi iegūt informāciju ir metožu kompetence, bet morālā kompetence ietver sevī spēju uzņemties atbildību un, risinot problēmas, novērtēt to morālo aspektu" (Peterssen, 1999, 19). Kompetences skaidrojumu autors reducē uz tās saturiski priekšmetisko aspektu, kas tradicionāli sastopams kompetenču aprakstos normatīvo dokumentu prasībās, bet nevis skaidro tā struktūrkomponentus. Prasība pēc morālas kompetences

liecina, ka autors īsti neizprot kompetences jēdziena būtību un struktūru, jo ar attieksmēm izpaužas morālās kompetences saturs. Petersens akcentē procesa nozīmīgumu, parāda darbības struktūras komponentus, taču neparāda to praktisko realizāciju mācību organizācijas sistēmā, bet gan piedāvā mācību metožu katalogu, kas, pēc autora domām, nodrošinātu visu iepriekš minēto kompetenču veidošanos, ilustrējot to ar piemēriem no dažādiem mācību priekšmetiem. Autors uzsver, ka “skolotāja izvēlētās metodes ir kā instruments, lai skolēni mācītos produktīvi” (Peterssen, 1999,21). Atgādinādams par mācību institucionālo raksturu un norādīdams uz skolotāju, kas ir mācību iniciators un organizētājs, autors uzsver mācību organizācijas svarīgumu. No tā var secināt, ka autors mācīšanos izprot tradicionāli kā mācību sastāvdaļu (mācīšana un mācīšanās), un to viņš saista tikai ar institucionālajām mācībām. Ar mācīšanas daudzveidīgo metožu nodrošinājumu skolēni apgūst zināšanas par darbību, viņos veidojas priekšmeta, sociālā, metožu un morālā kompetence, kas integrējas spējā darboties. No autora paustā svarīga ir atziņa, ka kompetences pilnveides procesā svarīgs gan subjektīvais, gan arī objektīvais aspekts.

Latvijā kompetenci kā spēju pamatotu gatavību dzīvesdarbībai savā promocijas darbā pētījis Juris Stabiņš. Viņš ar to saprot “personības attieksmju un prasmju vienību, kas izpaužas dzīvesdarbības mērķu sasniegšanai un vajadzību apmierināšanai” (Stabiņš, 1998, 29). Autors neuzsver zināšanu lomu šo mērķu sasniegšanai, bet akcentē tās būtiskās personības iezīmes, kas norāda uz gatavību dzīvesdarbībai, kas veidojas pedagoģiskajā procesā: “..personības patstāvība (konstruktīva un radoša dzīves vērtību izvēle), atbildība, pašapliecinoša darbība, kurai nepieciešama produktīva saskarsme”. Tas nozīmē, ka zinātnieks pauž domu par personības darbības kvalitātes dažādiem līmeņiem (patstāvības līmenis, patstāvības un atbildības līmenis), kā arī uzsver saziņas un sadarbības nozīmi kompetences attīstības veicināšanā.

Tāpat zinātniskajā literatūrā, aplūkojot kompetenci kā pedagoģisku problēmu, pastāv viedokļu daudzveidība tās interpretācijā. Galvenokārt par kompetenci runā saistībā ar prasmju teoriju un kvalifikāciju teoriju profesionālajā izglītībā. Jaunākajās zinātnis-

kajās diskusijās parādās tendence strikti nošķirt kvalifikācijas un kompetences, attiecinot pirmās uz ārēji noteiktu prasību izpildi, bet otrās – saistot ar subjektu, tā veseluma un pašorganizācijas izpratnes nepieciešamību. Vislielākā viedokļu daudzveidība zinātniskajās diskusijās sastopama par kompetences saturisko aspektu, nevis par tās būtību, parādot, kas ir kompetence un kādi ir tās struktūrkomponenti. Lai gan ir visdažādāko kompetenču un subkompetenču salikumi un to varianti, tas izskaidrojams ar saistību ar jau minētajām teorijām, tomēr sistēmiski konstruktivistiskajā izpratnē, pamatojoties uz šo zinātnieku viedokļiem, ir attīstāmas idejas par kompetences priekšmetiski saturisko struktūru un procesuālo būtību.

1.2. Kompetence kā pedagogiska kategorija

Orsejs uzsver, ka no kompetences jēdziena lietošanas ikdienas dzīvē ir skaidrs, ka ar to saprot “spējas, kas nodrošina labāku, kvalitatīvāku darbību, lai sasniegtu personiski nozīmīgus mērķus” (Orthey, 2002, 5). Kompetence ir saistīta ar spēju kopu (individuālo potenciālu), kuru var iegūt dzīvesdarbībā un nemītīgi pilnveidot. Šī izpratne parāda cilvēka pozitīvo spēju, ņemot vērā konkrētus apstākļus, darboties dažādās dzīves situācijās. Tā kā kompetence ir saistīta ar cilvēka darbību, bija svarīgi noskaidrot, kādas darbības teorētiskās nostādnes ir aktuālas sistēmiskajai izpratnei šā pētījuma kontekstā.

Darbības jēdzienu 18. gadsimta filosofiskajā domā ieviesa Imanuels Kants, bet tikai 19. gadsimtā, sākot ar Frīdriha Hēgeļa un Ludviga Feierbaha darbiem, kā arī ar to analīzi Kārļa Marksa *Tēzēs par Feierbahu* parādījās kategorijas **darbība** formulējums, kurā ir akcentēta priekšmetiskā un garīgā vienotība darbībā. Šis formulējums ir aktuāls darbības kategorijas mūsdienīgai interpretācijai psiholoģijā.

Sociālajās zinātnēs darbību no sistēmiski teorētiskā viedokļa (kā vienotas funkcionālas sistēmas un struktūras uztveri) pamatoja Talkots Parsons (Parsons, 1976) pagājušā gadsimta 50., 60. gados,

saistot to veselumā un parādot mijdarbību starp uzturēšanas, personas, sociālo un kultūras sistēmu. Viņaprāt, katras sistēmas darbību nosaka normas (prasības sistēmai). Darbība norit konkrētā situācijā, tātad zinātnieks noteica sociālās sistēmas kā mijdarbības sistēmas.

Kritiskās psiholoģijas teorētiķis Klaus Holckamps uzsver – starp cilvēku un vidi pastāv dubultsaikne: “Cilvēki rada dzīves apstākļus un vienlaikus tajos eksistē” (*Holzkamp*, 1983, 9). Tādējādi viņš parāda mijdarbību starp sabiedrību un individu.

Daudzu darbības teoriju (analītisko, empīrisko, normatīvo, racionālo) pamatā, kā min Urzula Kristmane (*Christmann*, 1999), ir darbības kategorijas noskaidrošana. Lai gan pastāv teoriju daudzveidība, zinātnieki ir vienojušies, ka to nosaka nevis viens, bet gan daudzi aspekti, Hansa Lenka izpratnē, “konstruktīvistiskās pazīmes vai komponenti” (*Lenk* 1978, 286). Vairāki autori (sal. Rubiņšteins/*Рубинштейн*, 1989, Ļeontjevs/*Леонтьев* A. H., 1977; Grebens/*Gröben*, 1986; Greve/*Greve*, 1994; Šraiere/*Schreier*, 1997) darbības definīcijās uzsver dažādus aspektus: intencionalitāti, mērķniecību, apzinātību, noteiktību, kontroli, brīvu izvēli. Tātad tie veido priekšstatu par cilvēku kā darbības subjektu (aktīvu darboties, domāt, reflektēt, komunicēties spējīgu būtni), kas prot izvēlēties, plānot un izšķirties, pieņemt lēmumus (sal. Erbs/*Erb*, 1998). Tā, piemēram, Sergejs Rubiņšteins, uzsverot cilvēka kā darbības subjekta lomu, apgalvo, ka “darbība ir cilvēka un apkārtējās vides aktīvas, mērķtiecīgas mijdarbības forma, kuru rosinājušas vajadzības” (*Рубинштейн*, 1973, 303). Ar mijdarbību Ausma Špona saprot “divu vai vairāku sistēmu, to atsevišķo komponentu determinētu vienības izpausmi, kas dod jaunu kvalitāti, salīdzinot ar katru atsevišķu sistēmu vai tās komponentiem” (Špona, 2001, 12). Savukārt darbība, viņaprāt, “ir fiziska un garīga darba, psihiskās aktivitātes un vitālās enerģijas izlietojuma vienība” (Špona, 2001, 77). Vladimirs Krisko ar darbību saprot “cilvēka atsevišķu darbību kopu, kas virzīta uz viņa interešu un vajadzību apmierināšanu” (*Крысько*, 1999, 176).

Šā pētījuma kontekstā svarīga ir darbības intencionālā pazīme, kuru pamatoja Norberts Grebens, postulējot, “ka sociālajās zi-

nātnēs intencionalitātes jēdziens būtu uztverams kā apzināts, gribēts nodoms” (Gröben, 1986, 167, sal. Ļeontjevs/Леонтьев, 1983). Tāpēc no metodiskā viedokļa zinātnieki vairākās teorijās varēja vienoties par to, ka darbību var aprakstīt gan no iekšējā (darītāja), gan no ārējās (vērotāja) perspektīvas. Kā Grebens uzskatīja, balstoties uz intencionalitātes jēdziena izpratnes precizēšanu, ir pamatojama motīvu un cēloņu raksturošana no abām perspektīvām. Tas ir svarīgi darbības pētīšanai un aprakstīšanai, it īpaši, ja to saista ar kompetences veidošanās, pilnīgošanās vērošanu un līmeņa noteikšanu. Grebens piedāvā divu fāžu modeli. Pirmajā fāzē – darbības veicējs skaidrojoši apraksta darbību no iekšējās perspektīvas. Otrajā – vērotājs, aprakstot vērojumus no ārpusē, mēģina tos interpretēt, līdz ar to vērojumiem ir cita efektivitāte darbības vērtēšanā.

Holckamps no subjekta zinātņu viedokļa uzskata, ka “darbība savā plašākajā nozīmē ir cilvēka dzīvesdarbība, apzināta un intencionāli plānota – virzīta uz subjektīvi nozīmīgu mērķi. Turklāt tā ir brīva izvēlē un līdz ar to atbildīga par rezultātiem un konsekvencēm. Darbība ir balstīta uz gribu, apzināti iniciēta un kā tāda subjektīvi pārdzīvota. Emocijas, motivācija un domāšana kā psihiskas funkcijas atbalsta darbību” (Holzkamp, 1986, 381).

Daudzās darbības teorētiskajās koncepcijās parādās kompleksuma un kopuma ideja. Tas nozīmē, ka dažādas atsevišķās darbības var izpausties vienā kompleksi apvienojošā darbībā, kurā starp atsevišķām darbībām un kopējo pastāv daļu un veseluma attiecības (sal. Rēbains/Rehbein, 1977; Ekenbergers, Mičams/Eckensberger & Meacham, 1984). Šis princips sastopams teorijās par darbības regulāciju (Hakers/Hacker, 1973; Volperts/Volpert, 1974; Esterraihs/Oesterreich, 1981, kas pamatojas uz Rubiņšteina/Рубинштейн, 1989, Ļeontjeva/Леонтьев, 1977, 1983, Galperina/Галперин, 1985, kā arī Rasmusena/Rasmussen, 1983) atziņām.

No darbības organizācijas viedokļa darbības norise ir uztverama kā noteiktā laikā noritošs, hierarhiski organizēts process, kas parāda starpmērķu (uzdevumu) un rezultātu sasaisti. Darbības struktūras komponentu izpētei pievērsušies daudzi zinātnieki, kuriem ir visai dažāda tās izpratne:

- ◆ Aleksejs Ļeontjevs (*Леонтьев А. Н.*, 1977, 1983), kas min šādus darbības (*деятельность*) struktūrkomponentus: motīvs, mērķis, darbības akts (*действие*);
- ◆ Lingarts (*Лингарт*, 1970): nostādne, vajadzība, mērķis, risinājums, kontrole (funkcionāli strukturālā pieeja);
- ◆ Gaļina Ščukina (*Щукина*, 1982), Zoja Čehlova (2002): mērķis, motīvs, saturs, veidi, rezultāts (strukturāli procesuāla pieeja).

A. Špona raksturo darbības struktūru šādi: “Katrai darbībai ir noteikts mērķis, priekšmets, līdzeklis un produkts” (Špona, 2001, 77). Katra darbības starpmērķa (uzdevuma) sasniegšanu sekmē darbības strukturēšana posmos, un ar to var pārbaudīt virzību uz mērķi. No darbības struktūras viedokļa tai ir šādi komponenti:

motīvi ⇒ mērķis ⇒ darbības veidi un paņēmieni ⇒ rezultāts (produkts).

Darbību no procesuālās pieejas viedokļa raksturo šādi procesa posmi:

sagatavošana (darbības iniciēšana) ⇒ realizācija ⇒ novērtēšana.

Zinātnieki Dmitrijs Usnadze (*Уснадзе*, 1969) un Ausma Špona sagatavošanas posmā izdala psiholoģisku un praktisku gatavību darbībai, kur “psiholoģiskā gatavība ietver sevī darbības priekšmeta vajadzības, intereses un pienākumu mijattiecības ar darbības uzdevumu un mērķi” (Špona 2001, 80). Savukārt praktiskā gatavība ietver sevī darbības līdzekļu izvēli un plānošanu. Darbības realizācija nozīmē dažādu līdzekļu pielietošanu dažādās sociālās formās. Novērtēšana – tā ir procesa novērtējums, kura rezultātā veidojas jaunas attieksmes, kas rada jaunas darbības vajadzības. Līdz ar viena darbības procesa cikla noslēgšanos uzsākas jauns darbības cikls. Katrs no šiem atsevišķajiem darbības procesa cikliem var būt par sākumu kādam jaunam darbības mērķim, tādējādi atklājas darbības cikliskā koncentriskā būtība (Čehlova, 2002).

Lai noteiktu kompetences būtību sistēmiskajā izpratnē, pamatojoties uz teorētisko analīzi, darbības kategorija tiek lietota priekšmetiski saturiskajā un procesuālajā pieejā.

Ginters Albrehts un Hanss Joahims Bugenhagens pētījuši

kompetenci kā potenciālu (spēju kopu), kas attīstās gan individuāli, gan grupā, pamatojoties uz iegūtajām zināšanām, prasmēm un dotumiem. Autori uzsver, ka spējas kā potenciāls, salīdzinot ar zināšanu elementiem vai zināšanu sistēmām, izpaužas tikai mijdarbībā un to attīstība nav iespējama bez komunikācijas. No minētā izriet, ka kompetence ir “spējas kā esošais potenciāls brīvai pašorganizētai mijdarbībai, operējot ar esošām zināšanām un prasmēm” (*Albrecht & Buggenhagen*, 1997, 25). No personības veseluma pieejas viedokļa autoru definīcijā netiek uzsvērta attieksmju kā audzināšanas darbības mērķa nozīmība, jo tieši “attieksmes ir viens no cilvēka būtību raksturojošiem komponentiem” (*Špona*, 2001, 57). Taču autoru atziņās parādās ideja par kompetences procesuālo būtību, tās struktūrkomponentiem – potenciālu (spēju kopu), lietojot zināšanas un prasmes.

Savukārt Džons Erpenbeks un Folkers Haize uzsver: “Kompetence atšķirībā no citiem konstruktiem (kā prasmes, kvalifikācija) ir saistīta ar indivīda pašorganizācijas dispozīciju” (*Erpenbeck & Heyse*, 1999, 23). Attīstot šo domu, autori piebilst, ka “kompetence ir dispozīcijas noteikšana, tā ir subjekta centrēta, nav tieši nosakāma, bet konstatējama šo dispozīciju realizēšanas vērošanā un pašnovērtēšanā” (*Erpenbeck & Heyse*, 1999, 24). No šo autoru atziņām ir attīstāma doma par kompetenci kā rezultātu un tās novērtēšanas iespējām. Zinātnieki pauž viedokli arī par kompetences priekšmetiski saturisko struktūru un tās saistību ar subjekta veseluma pieeju un procesuālo būtību: “Kompetence pamatojas uz zināšanām, to nosaka vērtības, tā izpaužas kā spējas – potenciāls, apvienojas pieredzē un realizējas ar gribu darbībā” (*Erpenbeck & Heyse*, 1999, 162).

Arī Šišovs un Kaļņejs domā, ka “kompetence ir izglītības procesā iegūtās zināšanās, pieredzē, vērtībās un attieksmēs pamatotās cilvēka spējas, kas izpaužas darbības gatavībā” (*Шушов & Кальней*, 1998, 247). Autori, pētot kompetenci, atklāj tās būtību un struktūru no personības veseluma pieejas viedokļa. Taču, ņemot vērā, ka “attieksmes izpaužas cilvēka vērtībās” (*Špona*, 2001, 60), īpaši uzsvērt vērtības nebūtu nepieciešams. Nav skaidrs, ko autori

saprot ar jēdzienu *pieredze*, jo pedagoģijā to definē kā “personas darbībā praktiski apgūto zināšanu, prasmju un attieksmju kopumu” (*Pedagoģisko terminu skaidrojošā vārdnīca*, 2000, 130), un zināšanas ir pieredzes struktūrkomponents. No šo autoru domām ir attīstāma ideja par kompetences priekšmetiski saturiskās struktūras komponentiem: spējām un pieredzi. Līdz ar to ir svarīgi precizēt kategorijas ‘*pieredze*’ būtību.

Jēdziens ‘*pieredze*’ ir radies no grieķu vārda *empeiria*, par to runā daudzās zinātnēs. Kā uzskata filosofi, tā ir gan cilvēka izzīņas procesa, gan arī dzīves pamats. Filosofijā šis jēdziens ir minēts bieži, taču, kā apgalvo Hanss Georgs Gadamers, “*pieredze* šķiet esam viens no vismazāk izskaidrotajiem jēdzieniem” (*Gadamer*, 1965, 329). Interneta filosofijas vārdnīcā (*phillex*) norādīti daudzu zinātnieku viedokļi pieredzes skaidrojumā. Grieķu filosof Aristotelis interpretēja *pieredzi* kā spēju atpazīt un novērtēt lietas. Tās daudzveidīgi uztverot, vispārinot un saglabājot atmiņā, veidojas pieredze. Frānsiss Bēkons, līdzīgi kā Galileo Galilejs, ar jēdzienu ‘*pieredze*’ saprot metodisku novērošanu un eksperimentēšanu, kas paplašina mūsu zināšanas par pasauli, tādējādi norādot, ka pieredzi gūst darbības rezultātā. Imanuels Kants centās teorētiski pamatot un paplašināt pieredzes jēdzienu, akcentēdams, ka uztvere kļūst par pieredzi tikai prāta aktivitātes rezultātā, ja tā ir apzināts pārdzīvojums. Filsofs uzsver, ka pieredzi nevar aizstāt ar vislielākajam zināšanām, jo tā ir subjektīva, jo tā saistās ar pārdzīvojumu un ir izteikta ar valodu.

No fenomenoloģijas viedokļa Edmunds Huserls (*Husserl*, 1964) skaidro, ka pastāv objektīvi zinātniska pasaules pieredze, kas ir universāls pamats katra personiskai pieredzei. Mūsdienu izpratnē ar to saprot zināšanas un darbības veidu, kas tiek iegūta pasaules izzīņas un mācīšanās procesā. Pieredzes iegūšana ir atkarīga no indivīda iedzimtajām spējām, kā arī no ārējām iespējām uzkrāt pieredzi. Tas viss nosaka spēju izvērtēt iespaidus un integrēt tos personības struktūrā.

Par *pieredzi* pedagoģijā ir diskutējuši Vilhelms Diltejs (*Dilthey*, 1959), Johans Frīdrihs Herbart (*Herbart*, 1965), Žans Piažē (*Piaget*, 1975), Ļevs Vigotskis (*Виготский*, 1984), Džons Džūijs (*Dewey*,

1986), Džeroms Bruners (*Bruner*, 1990, 1996), Hanss Ebli (*Aebli*, 1993), Johens Gerstenmajers un Haincs Mandls (*Gerstenmaier & Mandl*, 1994), Tatjana Kože (1999), Kerstens Raihs un Stefans Noiberts (*Reich & Neubert*, 2000), Ausma Špona (2001) un citi.

Johans Frīdrihs Herbart (*Herbart*, 1965) pauž viedokli, ka uzzināt kaut ko var tikai, pamatojoties uz pieredzi, priekšzināšanām vai metodiskām pārdomām, tās aktīvi lietojot. Cilvēku veido pieredze, saziņa un mācības. Gerstenmajers un Mandls uzsver domu, ka mācīšanās ir “sev nozīmīgas pieredzes iegūšana dažādos sociālajos kontekstos” (*Gerstenmaier & Mandl*, 1994, 26). Līdz ar to var runāt par katra pašpieredzi, citu personu pieredzi, kā arī pieredzi plašākā nozīmē, kura veido kultūru. Vilhelms Diltejs izsaka domu “par sava es atrašanu citā (**tu**) formā” (*Dilthey*, 1959, 191). Zinātniece Tatjana Kože uzsver: “Pieredzi var definēt kā tagadnes situācijas subjektīvu apzināšanos, kuru daļēji determinē indivīda iepriekšējā mācīšanās. Līdz ar to pieredze nav tikai kas ārējs, bet gan ārējā un iekšējā, teiksim, indivīda dzīves gaitas, saskaņojums” (1999, 42, 43). Tātad autore akcentē, ka pieredze var būt divējāda – pašpieredze un pastarpināta pieredze, ko iegūst ar valodas un komunikācijas palīdzību. Kā norāda Špona, “pašpieredze ir dzīvesdarbībā iegūtās un izvērtētās zināšanas, prasmes, attieksmes, kas kļuvušas par personiski nozīmīgām vērtībām un ir katra cilvēka kompetences pamats” (2001, 124). Attīstot domu par pašpieredzi un pastarpināto pieredzi, kultūru dialoga skatījumā pastarpinātā pieredze ir iedalāma: citu pieredzē (kuri atrodas tuvākajā apkārtnē, kuru pieredzi var vērot) un pasaules pieredzē (gadiem uzkrātajā un esošajā).

Uzsverot subjekta individuālo nozīmību, kompetenci definē arī Bernadeta Kadiši: “Ar kompetenci bieži saprot spēju, zināšanu un attieksmju individuālo kombināciju, kas tiek lietota, lai sasniegtu kādu noteiktu mērķi.” (*Kadishi*, citēts pēc Volfanga Hendriha/*Hendrich*, 2000, 33). Kompetence nosaka cilvēka darbības un izturēšanās veidu. Mācīšanās un refleksijas par to veicina kompetences attīstību un pilnīgošanos. Kompetence tiek aktualizēta, pamatojoties uz ārējo impulsu un iekšējo enerģiju kādā darbības situācijā. Autore mēģina ne tikai atklāt kompetences struktūru,

bet arī sasaistīt tās veidošanās subjektīvo un objektīvo aspektu, kas ir nozīmīgs šā pētījuma kontekstā. Ar spēju kopu saprot katru individuālo potenciālu (sal. Špona, 2001, E. Maslo, 2003).

Pamatojoties uz minēto zinātnieku atziņām, varēja izveidot kompetences priekšmetiski saturisko struktūru un izskaidrot tās procesuālo izpratni. Ja kompetence ir attiecināma uz subjektu, tā ir saistīta ar darbību personiski nozīmīgu mērķu sasniegšanai un ar darbības kvalitāti, tad svarīgs ir tam nepieciešamais potenciāls. Lai gan vairāki zinātnieki min kompetences dažādus struktūrkomponentus, šajā kontekstā ir runāts par cilvēka individuālo potenciālu – pieredzē pamatotām spējām. Vairāki autori uzsver, ka kompetence jāaplūko no subjekta veseluma pieejas, tādējādi arī varēja noteikt tās spēju grupas, kas nodrošina cilvēka potenciālu. Tā kā katram šis potenciāls ir unikāls, tad arī kompetences būtības noskaidrošanai ir svarīgi uzsvērt tieši komponentu individuālo kombināciju. No sistēmiski konstruktivistiskā viedokļa kompetences priekšmetiski saturiskā struktūra jāaplūko subjektīvā (spēju kopa, pieredze) un objektīvā aspekta (pieredzes gūšanas iespējas) mijdarbībā.

Tātad kompetences priekšmetiski saturisko struktūru veido divu komponentu mijdarbība. Pirmajā komponentā ietilpst individuālajā pieredzē pamatotas kognitīvās, emocionālās, voluntārās, fiziskās, sociālās un metakognitīvās spējas, kas ir cilvēka individuālais potenciāls. Otrajā – pašpieredzes, citu un pasaules pieredzes gūšanas iespējas. Savukārt pašpieredzi veido personiski nozīmīgas zināšanas, dzīvesdarbībā iegūtās prasmes un attieksmes pret sevi, citiem un pasauli. Citu pieredze ir citiem nozīmīgas zināšanas, citu dzīvesdarbībā vērotās prasmes, citu attieksmes pret sevi, citiem un pasauli, bet pasaules pieredze – deklaratīvās un procesuālās zināšanas, daudzveidīgās dzīvesdarbībā lietojamās prasmes un daudzveidīgās pastāvošās attieksmju sistēmas (sk. 2. tabulu).

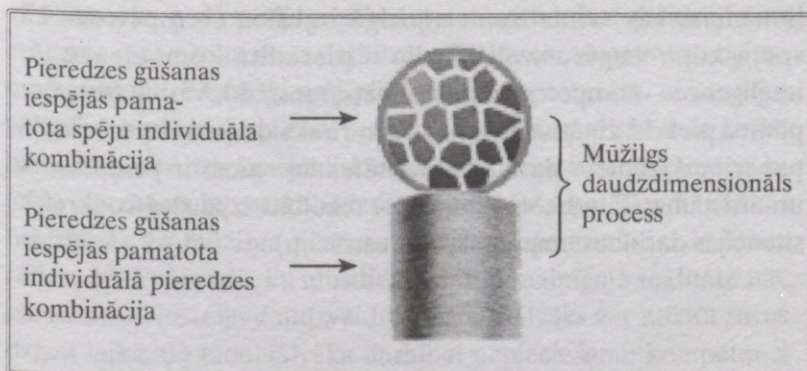
Līdz ar to tika definēta kompetence, kas ir pieredzes gūšanas iespējās pamatota spēju un pieredzes individuālā kombinācija. Procesuālajā izpratnē kompetence nepārtraukti pilnīgojas, jo spējas attīstās mūžīgi, pilnveidojas pieredze un rodas arvien jaunas pieredzes gūšanas iespējas (sk.1. ilustrāciju).

Kompetences priekšmetiski saturiskā struktūra

Individuālā kombinācija Subjektīvais → ← Objektīvais	Individuālā pieredzē pamatota spēju kopa										
	Kognitīvās spējas			Emocionālās spējas			Voluntārās spējas		Fiziskās spējas		Sociālās spējas
	Metakognitīvās spējas										
	Pieredzes gūšanas iespējas dzīvesdarbībā										
	Pašpieredze			Citu pieredze			Pasaules pieredze				
	Personiski nozīmīgās zināšanas			Citiem nozīmīgās zināšanas			Deklaratīvās un procesuālās zināšanas			Daudzveidīgās dzīvesdarbībā lietojamās prasmes	
	Dzīvesdarbībā iegūtās prasmes			Citu dzīvesdarbībā vērotās prasmes			Daudzveidīgas dzīvesdarbībā lietojamās prasmes			Daudzveidīgās pastāvošās attieksmju sistēmas	
Sava attieksme pret sevi, citiem, pasauli											

1. ilustrācija

Kompetence kā process

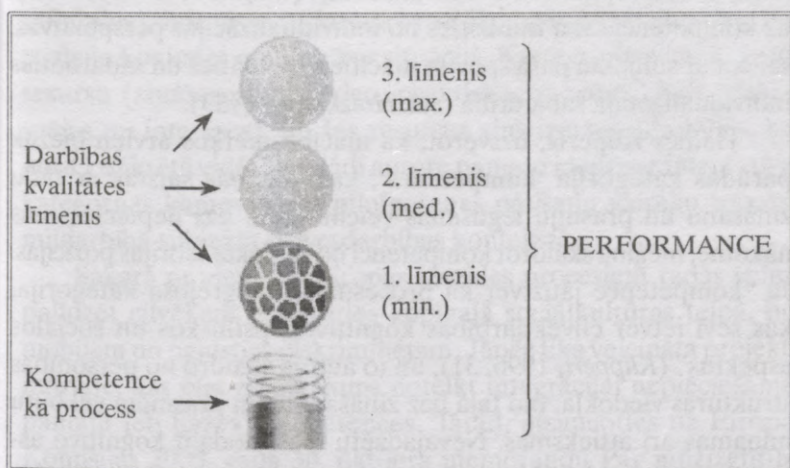


Andreass Bruks (*Bruck*, 2002) mēģina attīstīt kompetences sistēmisko izpratni, pētot kompetences veidošanos, individuālās bāzes kompetences no antropoloģiskās perspektīvas, skaidrojot tās ar cilvēka veseluma pieeju un dzīvesdarbības procesu sistēmiskumu. Zinātnieks īpaši uzsver kompetenci kā rezultātu. Vispirms zinātnieks rod atbildi uz jautājumu, kuros gadījumos var runāt par kompetentu cilvēku. Viņaprāt, tas ir tad, kad

- ◆ cilvēks ir spējīgs atbilstoši situācijai droši un sekmīgi realizēt savu nodomu;
- ◆ cilvēkam ir zināšanas un prasmes, lai risinātu problēmas un uzdevumus;
- ◆ cilvēks prot sekmīgi plānot savu darbību jaunās sarežģītās situācijās.

Zinātnieka atziņās var atpazīt idejas, ko pauduši jau citi par kompetences priekšmetiski saturisko struktūru, tās aplūkošanu subjektīvā un objektīvā vienotībā, ka arī paustās domas par kompetenci kā rezultātu. Vairums zinātnieku kompetenci kā rezultātu saistīja ar pašorganizācijas dispozīcijām (kā gatavību darbībai), tas ir arī izskaidrojams, pamatojoties uz spēju teoriju. Savukārt Andreass Bruks, skaidrojot kompetences saistību ar darbību, aktualizē domu nevis par dispozīciju, proti, gatavību darbībai, bet gan par darbības veikšanu un tās kvalitāti. "Kompetence pati par sevi nav nekas, jo tikai ar lietošanu (*performanci* sal. *Chomsky*, 1965), kas ir atkarīga no konkrētas situācijas, tā gūst jēgu. Starp kompetenci un *performanci* pastāv mijattiecības" (*Bruck*, 2002, 100). Bruks norādīja uz kompetences kā rezultāta trim dažādiem līmeņiem, kas sasniedzami mūžīgā izglītībā (kompetence kā spēju kopa vispār, kvalifikācija – pierādītā kompetence un inteliģence – kompetences paplašināts transfērs). Varbūt nevarētu pilnībā piekrist zinātnieka līmeņu satura skaidrojumam, taču ideja par trim dažādiem darbības kvalitātes līmeņiem ir pieņemama un attīstāma. Tātad kompetence kā rezultāts izpaužas konkrētas situācijas darbības līmenī (sk. 2. ilustrāciju).

Kompetence kā rezultāts



Tātad kompetence ir pieredzes gūšanas iespējās pamatota spēju un pieredzes individuāla kombinācija. Procesuālajā izpratnē tā nepārtraukti pilnīgojas, jo spējas attīstās mūžilgi, pilnveidojas pieredze un rodas arvien jaunas pieredzes gūšanas iespējas. Kompetence kā rezultāts izpaužas konkrētas situācijas darbības kvalitātes līmenī.

1.3. Sociālkultūras kompetences būtība

Jaunāko gadu pētījumos kompetences būtības skaidrojumos autori par galveno uzskata darbības subjektu (ar viņam nozīmīgiem mērķiem), kurš mūžilgi spēj pilnīgot savu potenciālu, izmantojot sniegtās iespējas. Jēdziena 'mācīties mācīties' parādīšanās zinātniskajā literatūrā sekmēja diskusijas par kompetences jaunas, subjekta orientētas integratīvas izpratnes veidošanos. Tātad aizsākās mācīšanās kā mūžilga procesa vērtības izpratne. Gerds Mucs (*Mutz*, 1995) norāda, ka mūsdienu strauji mainīgajā realitātē nav paredzama situāciju daudzveidība, kādās cilvēks var nokļūt savas dzīves laikā, un tādēļ cilvēka darbībai nepieciešamo kompetenci

nevar vairs uztvert standartizēti. Tā jāaplūko individuālā līmenī, saistot to ar neparedzamu un neviennozīmīgu veidošanās biogrāfiju. Līdz ar to, kā apgalvo Geislers un Orsejs (*Geißler & Orthey*, 1998), uz kompetenci sāka raudzīties no individualizācijas perspektīvas, saistot ar subjekta paša spējām mācīties, sazināties un sadarboties individualizētajā sabiedrībā (sal. *Holzcamp*, 1983).

Haincs Kliperts, uzsverot, ka mācību mērķos arvien biežāk parādās kategorija '**kompetence**', kas mācībās saistās ar tādu zināšanu un prasmju iegūšanas veicināšanu, kas nepieciešamas nākotnē, mēģina skaidrot kompetenci no subjekta teorijas pozīcijas. Ja "kompetence jāuztver kā procesuāla, integrējoša kategorija, kas sevī ietver cilvēkdarbības kognitīvos, psihiskos un sociālos aspektus" (*Klippert*, 1996, 31), un to autors skaidro no personības struktūras viedokļa, tad tajā bez zināšanām un prasmēm vēl būtu minamas arī attieksmes. Nevajadzētu īpaši nodalīt kognitīvo aspektu, kas ir psihiskā aspekta komponents. Lai gan autors uzskata, ka kompetence jāskaidro no personības veseluma pieejas, tomēr, runājot par skolēna kompetenci, Kliperts nonāk pretrunā ar sevi, jo neattīsta domu par kompetenci kā integratīvu sociālpedagoģisku kategoriju, bet gan to skaidro, sadalot vairākās kompetencēs. Tātad kompetences priekšmetiski saturisko būtību autors izprot tradicionāli. Tādēļ viņš norāda, ka skolēna kompetence ir kāda mācību priekšmeta, metožu, sociālā kompetence un paškompetence. Tāpat diez vai dalījums priekšmeta un metožu kompetencē ir nepieciešams, jo priekšmeta kompetence ietver sevī arī metožu kompetenci. Kliperts akcentē, lai tās varētu sasniegt, ir jādomā par gluži citu mācību procesa organizāciju: "Ir skaidrs, ka ar instrukcijām un to izpildi kompetences attīstību nevar sasniegt. Mācību process būtu jāizprot jaunā kvalitātē, un konstruktīvisma ietekme tajā nav vairs noliedzama" (*Klippert*, 1996, 32). Svarīgi ir tas, ka autors saista kompetenci ar subjekta dzīvesdarbību un norāda uz virzienu mācībās – skolēnu orientētas pieejas realizēšanu, uzsverot nepieciešamību pāriet no tradicionālās izpratnes uz mācīšanās konstruktīvistisko izpratni.

Savukārt Kristiana Hofa mēģina skaidrot kompetenci sistēmiskajā skatījumā. Kompetences kategoriju lieto, lai aprakstītu

“kādas personas pašorganizācijas dispozīciju, spējas un pieredzi veikt kādu darbību” (Hof, 2001, 152). Zinātniece akcentē, ka jāizšķir dažādi darbības veidi (garīga, instrumentāla, komunikatīva un refleksiīva), līdz ar to uz kompetenci jāraugās kā uz darbības dispozīciju konkrētā mijdarbības situācijā. Katram cilvēkam ir daudz resursu (zināšanas, pieredze, praktiskās prasmes, individuālās spējas un intereses), un šos resursus viņš izmanto darbībās, kas norit konkrētā vidē. Tādējādi autore pamato ideju par integratīvas kategorijas **kompetences** pilnīgošanas pētīšanu vairāku procesu mijdarbībā subjekta dzīvesdarbības kontekstā.

Sakarā ar vienotas Eiropas izveides procesiem radās vēlme palīdzēt cilvēkam integrēties kopīgajā sociālkultūras telpā, būt mobilam un nejusties diskriminētam. Tāpēc tika veicināta projektu izstrāde, kas bija mēģinājums noteikt integrācijai nepieciešamās pamata jeb bāzes kompetences. Tātad, atsaucoties uz Eiropas Komisijas 2000. gada 30. oktobra memorandu **Par mūžizglītību** (*Memorandum der Kommission vom 30. Oktober 2000 über lebenslanges Lernen*), daudzās valstīs tiek veikti apjomīgi pētījumi, kuros zinātnieki cenšas izstrādāt šo kompetenču aprakstus. Arī citi projektos neiesaistītie zinātnieki vēl joprojām strādā pie pamata kompetenču noteikšanas. Piemēram, Bruks kā tādas min motivācijas, emocionālo, kognitīvo, vērtēšanas, sociālo un praktisko kompetenci, kas apvienojas individuālajā (Bruck, 2002). Tās nozīmē, ka zinātnieki, pētot kompetenci kā sociālpedagoģisku kategoriju, vēl arvien sastop grūtības, mēģinot sasaistīt tradicionālo skatījumu ar jauno. Par to liecina arī projekts **DeSeCo** (*Definition and Selection of Competencies*, 1998). Gadsimtu mijā to ierosināja veikt Šveice, un projektā piedalījās daudzas Eiropas valstis (Austrija, Beļģija, Lielbritānija, Vācija, Francija, u. c.). Tā kā projekta gaitas dokumentācija ir pieejama internetā, tad ar to var iepazīties tuvāk. Tā, piemēram, šā starptautiskā projekta ekspertu kongresā Austrijā 2001. gadā pētnieks Eriks Svecniks plenārreferātā uzsvēra grūtības, kas radās, mēģinot definēt kompetences jēdzienu. Viņš puda domu, ka “zinātniskajā literatūrā kompetence ir lietota tik dažādās un atšķirīgās nozīmēs, ka nav tai vispārīgi pieņemtas definīcijas”. Novērtējot pētījuma procesa gaitu, Svecniks secināja, ka kompetence

- ◆ “ir plašāks jēdziens nekā zināšanas un prasmes;
- ◆ jāskaidro saistībā ar attieksmi (motivāciju, vērtībām);
- ◆ jāaplūko darbības kontekstā;
- ◆ ir iegūstama darbībā, tā pilnīgojas, jo veidojas aizvien jaunas iespējas” (Svecnik, 2001, 6).

Analizējot pētījuma procesa aprakstu, konstatējams, ka zinātnieki nonāca pie loģiska secinājuma, jo kompetences veidošanās saistās ar personības “autonomu, apzināti reflektētu darbību, interaktīvu līdzekļu lietošanu un integrēšanos sociāli heterogēnās grupās” (Svecnik, 2000, 7). Līdz ar to no sākotnējās idejas – bāzes kompetenču apraksta – bija jāatsakās, tādējādi pierādot, **ka jēdziens ‘kompetence’ ir jāpēta cilvēka dzīvesdarbības kontekstā personības pašattīstības, socializēšanās un kultūras apgušanas procesu mijdarbībā.** Ņemot vērā kompetences attīstības un pilnīgošanās mūsdienīgo izpratni, kā arī minētajā projektā zinātnieku formulētos kontekstus “multifunkcionalitāte, transversalitāte, mentālā kompleksitāte, daudzdimensionalitāte un komunikativitāte” (Thum-Kraft, 2000, 9), kas raksturo mūsdienu jaunās iespējas, aktualizējas integratīva sociālpedagoģiska kategorija. Tā raksturo mijšakarību starp mācīšanās, sadarbības un saziņas spējām, pieredzi, tās gūšanas iespējām.

Arī jaunākie pētījumi neiropsiholoģijā liek citādāk raudzīties uz procesiem, kas notiek cilvēka smadzenēs, īpaši uz informācijas apstrādi un uzkrāšanu, pamatojoties uz cilvēka veseluma izpratni. Ja pagājušā gadsimta 80. gados valdīja uzskats, ka visi smadzeņu darbības procesi norit pārskatāmā dualismā (strikti nodalot tos, kas norit smadzeņu kreisajā un labajā puslodē), tad 90. gadu sākumā (līdz ar iespējām, ko pavēra jaunās tehnoloģijas) smadzeņu darbības procesus uztvēra daudz kompleksāk.

Ernests Pepels norāda, ka ilgu laiku valdošais uzskats, ka smadzeņu darbības procesi norit nevis savstarpēji saistīti, bet izolēti, ir maldinošs. Līdz ar to zinātnieki ir kļūdušies, sadalot smadzenes noteiktās funkcionālās zonās. Zinātnieki varēja pierādīt, ka “nekas nenotiek mūsu galvā bez dažādo smadzeņu zonu līdzdalības” (Pöppel, 1992, 3).

Līdzīgu viedokli pauda neirozinātnieks Detlefs Linke, paužot domu, ka līdz šim smadzeņu pētnieki mēģinājuši pētīt atsevišķi smadzeņu vizuālās, atmiņas un valodas sistēmas. Tagad ir atklāts, ka "šīm sistēmām piemīt tik lielas potences tikai tāpēc, ka tās integrējas" (Linke, 1996, 26). Gerhards Rots (Roth, 2001) šo ideju attīsta un piebilst, ka ne tikai smadzenes un to darbība jāuztver kā vienota funkcionējoša sistēma, bet gan viss organisms. Tajā noritošie procesi jāskata sasaistītā veselumā. Ernests Pepels uzsver, ka "cilvēka smadzenes nedrīkstētu salīdzināt ar datoru, kā to uzskata neiroinformātiķi, jo datorā informācijas nodošana nav saistīta ar tās nozīmi. Tas, kas noris cilvēka galvā, ne vienmēr ir kaut kas jauns, bet gan aktualizējas tikai uz attieksmēm, kas veidojas pret saturu. Ja saturs kaut uz brīdi kļūst personiski nozīmīgs, tad ir iespējams, ka tas nonāks apziņas līmenī" (Pöppel, 1992, 3). Līdz ar to jākonstatē, ka cilvēka smadzenes izvērtē un atstāj mazsvarīgo vēlākam laikam (t. i., cilvēks to aizmirst). Svarīgo saglabā un reproducē pēc likumiem, kurus cilvēks tikai daļēji apjauš. Ja mācoties ir jāatceras lieli personiski mazsvarīgas informācijas apjomi (ārēji svarīgi), tad tie netiks iegaumēti, bet aizmirsti.

Ja agrāk uzskatīja, ka mācīšanās ir tikai racionāls process, tad, pamatojoties uz iepriekš minēto, jāsecina, mācīšanās kā process balstās uz informācijas novērtēšanu, kas ir saistīta ar emocijām. Gerhards Rots paskaidro katra skolēna individuālo informācijas apstrādi tieši ar novērtēšanas sistēmu cilvēka smadzenēs. "To nenosaka procesi, kas noris korteksā (lielo smadzeņu apvalkā), bet gan – intensīvā kooperācijā starp neokorteksu ar limbisko sistēmu un smadzeņu pamatni, kas sniedz iespēju saziņā un sadarbībā iegūto informāciju novērtēt un atlasīt" (Roth, 1996, 13).

Kā skaidro Rots, informācijas uztvere un apstrāde norit saiknē starp emocionālajiem un racionālajiem vērtēšanas procesiem trīs līmeņos, savstarpēji mijdarbojas vienotā tīklā. Līmeņus raksturo:

- ◆ strikti izteikta ģenētiskā determinācija – personības apdāvinātība, virzība;
- ◆ vides noteiktā determinācija – socializācija;
- ◆ pašdeterminācija – pašorganizācijas un vērtēšanas shēmas cilvēka smadzenēs (mācīšanās tips).

Tieši trešais līmenis ir tas noteicošais faktors, kas sekmē mācīšanās un uzkrāšanas procesus. Iegūtā pieredze un iedzimtās spējas, pēc Rota domām, rada pamatu novērtēšanas sistēmai smadzenēs. Informācija tiek novērtēta kā **pazīstama – nepazīstama, svarīga – nesvarīga**. Ja informācija tiek uztverta un novērtēta kā

- ◆ pazīstama, bet nesvarīga (rituāli, mūžīgi vienāda, rutīna), tad tā nenonāk apziņā un tiek aizmirsta;
- ◆ nepazīstama un nesvarīga (piemēram, sarunas fona skaņas), tad tā tiek uztverta un nonāk **īslaicīgā** atmiņā;
- ◆ pazīstama un svarīga, tad informācija nonāk apziņas zemākajos līmeņos;
- ◆ nepazīstama (jauna) un svarīga, tad tā gūst ievērojamas augstāko pakāpi un līdz ar to paliek **ilgtermiņa** atmiņā.

Personiski nozīmīgais ir svarīgs, tas iepriekšējā pieredzē indivīdam ir kļuvis nozīmīgs (kā emocionāli pozitīvā, tā arī negatīvā ziņā). Cilvēks mācās vairāk no kļūdām nekā no apliecinājumiem.

No tā arī izriet pamatojums nepieciešamībai uztvert visus iekšējos procesus no veseluma pieejas viedokļa. Piekrītot Šponas domai, ka “jēdziens ‘veselums’ raksturo parādības, procesus un sistēmas pēc tā, kā pamatkomponenti, kas, hierarhiski apvienojoties, nodrošina pilnvērtīgu parādības, procesa, sistēmas funkcionēšanu” (Špona, 2001, 19), cilvēka darbība jāuztver sistēmiski. Tas nozīmē, ka, radot iespējas attīstīt sevī stipro, vienotā sistēmā attīstās arī pārējais.

Humānistiskajā pedagogijā par galveno tiek uzskatīts cilvēks, kas, pēc Herberta Gudjona domām, ir “ar gribu un sajūtām apveltīta, visās dzīves jomās darbīga būtne” (Gudjons, 1998, 31). Svarīga ir cilvēka (fiziskas un sociālas būtnes) kā veseluma (viņa prāta, jūtu, gribas vienotībā) un pašrealizācijas izprašana (sal. ar Maslovs/Maslow, 1970, Rodžers/Rogers, 1983).

Arī Hermans Funks un Gerhards Noiners (Funk & Neuner, 1996) uzsver veseluma pieejas nozīmību mācību procesā. Sekmīgi mācās tikai tad, kad uzrunātas tiek ne tikai skolēna kognitīvās, bet arī citas viņa gara dimensijas (emocionālā dimensija, ievērojot skolēna interesi un panākumu izjūtu; fantāzijas dimensija, veicinot radošo ikvienā; darbības dimensija, darbojoties gūt pieredzi, sociālā, u. c.).

Savukārt Boriss Vulfovš un Valērijs Ivanovs, raksturojot veseluma pieeju pedagoģiskajā darbībā, akcentē, ka ar veselumu jāsaprot garīguma, emociju, prāta un gribas, izziņas, fiziskās, tikumiskās, emocionālās un darbības aktivitātes veidošanās mijdarbības sekmēšana. Savukārt no veseluma pieejas pedagoģiskajā darbībā izriet procesu un rezultātu izpratne veselumā – vienotā sistēmā. Tas nozīmē, ka “cilvēka iekšējās pasaules un uzvedības, kā arī viņa pārliecības, rīcības, pašizjūtas un pašrealizācijas izmaiņas jātver veselumā” (Вульффов & Иванов, 2000, 17). Tātad personības attīstība jāaplūko veselumā kā mācīšanās rezultāts, un tā norit konkrētā vidē, kurā tiek iegūta katra sociālā un kultūras pieredze. Tāpēc jāpēta ikviena cilvēka attīstība viņa socializēšanās un kultūras apgūšanas procesu mijiedarbībā, tas ir, sistēmiski.

Socializācija, kā skaidro Klauss Jirgens Tillmans, “ir sabiedrības ietekmju kopums, kas vērsts uz cilvēka personības attīstību” (Tillmann, 1994, 9). Precizējot šā jēdziena būtību, Dīters Goilens un Klauss Hurelmans norādīja, ka “socializācija ir personības rašanās un attīstības process savstarpējā atkarībā no sabiedrības noteiktās sociālās un materiālās vides, kurā cilvēks izveidojas par sabiedriski rīcībspējīgu subjektu” (Geulen & Hurrelmann, 1980, 51). Tā kā ir svarīgi aplūkot, kā indivīds top par kādas sabiedrības locekli, tad autori uzsver attīstības un socializācijas procesu mijdarbību. Līdzīgās domās ir Rasma Garleja, uzsverot, ka “socializācija ir process, kurā veidojas sociālo attiecību sistēma” (Garleja, 1997, 18). Tajā indivīdam ir iespēja gūt sociālo pieredzi – viņš mācās sadarboties, sazināties un sadzīvot ar citiem. Socializācijas rezultāts, pēc autores domām, ir apgūtie uzvedības stereotipi un personības attīstība. Kā jau iepriekš minēts, Holckamps apgalvo, ka starp cilvēku un sabiedrību pastāv dubultattiecības – cilvēks veido savu vidi un vienlaikus tajā dzīvo (Holzkamp, 1983). Līdz ar to socializācijai ir nenoliedzama loma indivīda attīstībai. Tātad pēc katra dzīvesdarbības var spriest, kā realizējas šīs mijattiecības, līdz ar to arī par personības darbības kvalitāti. Socializēšanās gaitā indivīds iesaistās aktīvā, atbildīgā darbībā, lai apgūtu sociālo pieredzi un to pārņemtu. Lietojot iegūto pieredzi, viņš bagātina esošo pieredzi ar savējo. Attīstot tālāk socializācijas teorētiskās

nostādnes, Klauss Hurelmans un Dīters Ulihs indivīda tapšanā par sabiedrības locekli saskata jau trīs perspektīvas. "Pirmā ir uz subjektu orientēta perspektīva, kurā akcentēta cilvēka izaugsmes aktīvā loma. Otrā – uz institūcijām orientēta perspektīva, kurai līdzās parādās kultūrorientēta perspektīva" (Hurrelmann & Ulich, 1991, 6), kas nepārprotami pamato subjekta attīstības, socializēšanās un kultūras apgūšanas mijdarbību. Tātad uz šiem procesiem autori raugās sistēmiski.

Socializēšanās gaitā tiek apgūta sabiedrības kultūras pieredze, un cilvēku rīcību tā regulē tikai tad, kad viņš to ne tikai ir iemācījies, bet ir pieņēmis kā savu pieredzi – iekšējo kultūru. Socializāciju un kultūras apgūšanu var nodalīt vienu no otras visai nosacīti, jo, kā uzsver Ludmila Mihailova, "kultūra ir socializēšanās galvenais līdzeklis" (Mухайлова, 1999, 160).

Līdzīgās domās ir Aija Zobena, pamatojot kultūras vienojošo raksturu. Kultūra vieno visus sabiedrības locekļus un liek viņiem sadarboties un sazināties. "Cilvēku socializētāja ir kultūra. Tā ir viņu pašu veidota, un vienlaikus socializēšanās procesā kultūra kopā ar sociālo vidi cilvēkus veido par sociālām un kultūras būtnēm" (Zobena, 1996, 24). No tā izriet, ka arī šī zinātniece akcentē to pašu domu par mācīšanās, sadarbības un saziņas mijdarbību.

Kultūra, pēc Mihailovas (Mухайлова, 1999) domām, harmonizē indivīda un sabiedrības attiecības. Šajā kontekstā tiek uzsvērta kultūras jēdziena socioloģiskā izpratne. Kā min Zobena, kultūras jēdziens sevī ietver "sabiedrībā vai šaurākā cilvēku lokā funkcionējošas izturēšanās avotus, kas pastāvīgi attīstās un bez iedzimtības starpniecības pāriet no paaudzes uz paaudzi – vispārārtīti ideāli, sociālās vērtības un normas, jēdzieni, simbolika, valoda, atziņas par apkārtējo pasauli, tradīcijas, sociālās lomas un institūti" (Zobena, 1996, 22). Tās jēga ir veicināt ikkatra tapšanu par patstāvīgu, atbildīgu personību, kas spēj sevi realizēt attiecīgajā sociālkultūras vidē, kā arī to veidot.

Kā akcentē arī Fridrihs Krons, "kultūras mācīšanās pieder pie galvenajām cilvēka dzīvesdarbībām" (Kron, 2000, 232). Kultūras apgūšana, pēc Melvila J. Herskovitsa domām, pamatojas uz sistēmisku skatījumu, uzskatot sabiedrību par individuālo kultūru

mijdarbību. Viņš uzskata, ka "sabiedrību var noteikt mijdarbība starp cilvēkiem, kas realizē noteiktus dzīves stilus. Vienkāršoti sakot, sabiedrība sastāv no cilvēkiem, to sadzīvošana ir kultūra" (Herskovits, 1949, 29).

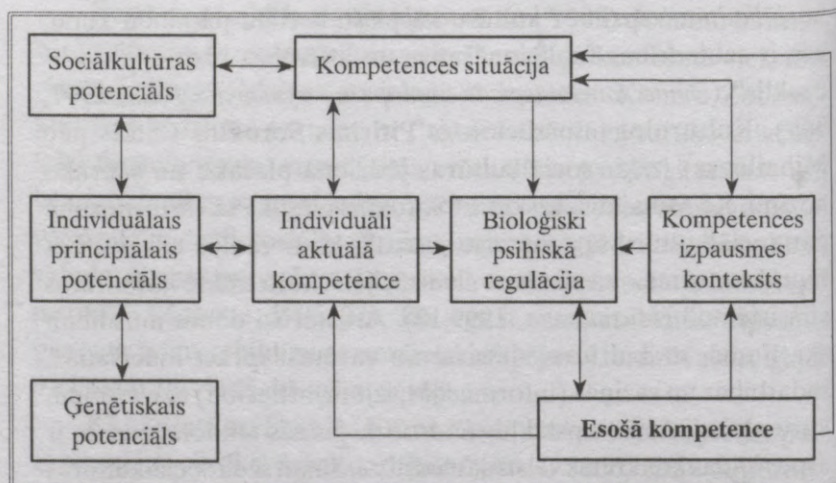
Tātad mūsdienu daudz kultūru informatīvās sabiedrības raksturs maina kultūras izpratni cilvēka dzīvesdarbībā. Kultūra kļūst par saistošu jēdzienu dažādu darbību raksturošanai, arī komunikācijai, ar kuru notiek subjekta socializēšanās un kultūras apgūšana. Kultūra komunikācijā sniedz iespēju apzināties individuālo, kā arī vienlaikus norobežo savējo no citādā, to pamato kultūru dialoga teorijas. Ar kultūras apguvi ir domāta ikviena cilvēka spēja izprast kultūru daudzveidību un pieredze uztvert tās esamību kā savstarpējās bagātināšanās avotu, savas individuālās kultūras pilnveidošanas iespējas kultūru dialogam (sal. Bubers/Buber, 1973, Derida/Derrida, 1988, Morēns, 1990, Biblers/Библер, 1992, Velšs/Welsh, 1993, 1995). Tāpēc personības dzīvesdarbības kontekstā, aplūkojot pašattīstību (ar mūžilgu mācīšanos), socializēšanos (ar sadarbību) un kultūras apgūšanu (ar saziņu) mijdarbībā, var runāt par integratīvas kategorijas nepieciešamību. Tā ir sociālkultūras kompetence.

Kā vēsta *Kulturoloģijas enciklopēdiskā vārdnīca*, jēdziens 'sociālkultūra' apzīmē "kultūru kā plašu sociālu parādību kopu, kas ir sabiedrības funkcionēšanas un attīstības rezultāts un līdzeklis" (*Энциклопедический словарь по культурологии*, 1997, 369). Kulturologs un sociologs Pitirims Sorokins (citēts pēc Mihailovas) izšķir sociālkultūras jēdziena plašāko un šaurāko nozīmi. Kā Mihailova uzskata, "Sorokins plašākā šā vārda nozīmē par sociālkultūru apzīmē visu pasauli, ko ir radījis cilvēks, bet šaurākā nozīmē – kā vienu no civilizācijām, kuru traktē kā kultūras virssistēmu" (*Михайлова*, 1999, 12). Attīstot šo domu mūsdienu skaņtījumā, ar kultūras virssistēmu varētu saprast mācīšanās, sadarbības un saziņas (informācijas, izjūtu, attiecību) dzīvestelpu, kuru globalizācijas apstākļos nodrošina jaunās tehnoloģijas un ir ārpus kādas konkrētas valsts sabiedrības. Tātad šāda sociālkultūras jēdziena interpretācija sniedz iespēju izprast personības attīstību socializēšanās un kultūras apgūšanu sistēmiskajā izpratnē.

Analizējot cilvēka kompetences pilnveidošanos, Bruks uzsver (sk. 3. ilustrāciju), ka starp kompetences sociālkultūras potenciālu (katras sabiedrības un kultūras pieredzi), individuālo principiālo potenciālu (spējām) un ģenētisko potenciālu (virzību, dotumiem) pastāv mijdarbība. Svarīga ir kompetences situācija (tās savdabība, īpatnības), individuālā aktuālā kompetence (aktuālo spēju kopums), bioloģiski psihiskā regulācija (uztvere, interpretēšana, novērtēšana), kompetences izpausmes konteksts (dalībnieks, novērotājs, atbildīgais), kas veido konkrētā brīdī esošās kompetences līmeni. Tādējādi autors norāda uz sociālkultūras kompetences saistību ar konteksta noteiktu pieredzi (pašpieredzi, citu pieredzi un pasaules pieredzi), kas kopā ar aktuālās situācijas spējām veido katra individuālo potenciālu. Sociālkultūras kompetences līmeņa noteikšana norit konkrētā situācijā atkarībā no tā, kāda ir subjekta dzīvesdarbība attiecīgajā situācijā.

3. ilustrācija

Individuālā kompetence – dzīvesdarbības pieredzē pamatots sociālkultūras potenciāls



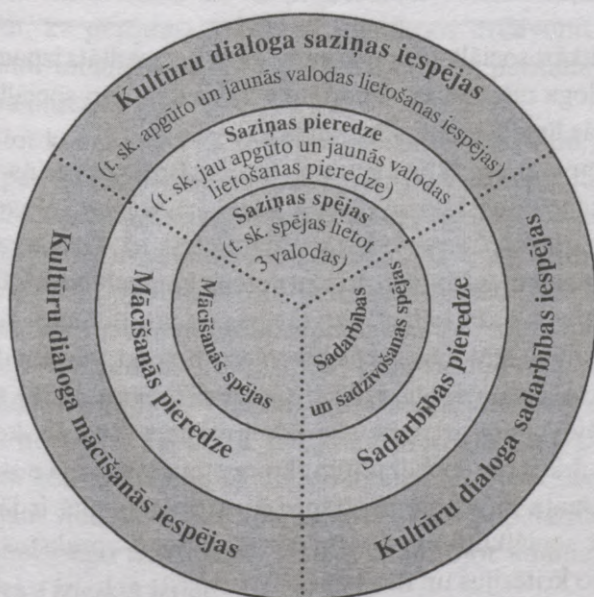
(Bruck, 2002, 19)

Attīstot Bruka atziņas, pēc autores domām, spēju kopa kā individuāls sociālkultūras potenciāls ir nepieciešams, jo cilvēkam ir vajadzības un vēlēšanās, kuras viņš grib piepildīt (tātad ir motivēts), viņam jāspēj veikt darbības, lai šos mērķus sasniegtu (jāspēj atbilstoši darboties), un jāspēj darboties atbilstoši konkrētai situācijai (jāspēj izvēlēties un veikt darbību). Tātad individuāls sociālkultūras potenciāls ir personības pašrealizācijas līdzeklis, nevis pašmērķis.

Dzīvesdarbībai kā komunikācijai un kultūrai sistēmiskajā izpratnē ir nepieciešama individuālā sociālkultūras kompetence – kultūru dialoga iespējās pamatota mācīšanās spēju un mācīšanās pieredzes, saziņas spēju un tās pieredzes, spēju sadarboties un sadzīvot ar citiem un sadarbības pieredzes individuālā kombinācija (sal. Roth, 1996, 2002). Tas viss veido sociālkultūras kompetences priekšmetiski saturisko struktūru (sk. 4. ilustrāciju).

4. ilustrācija

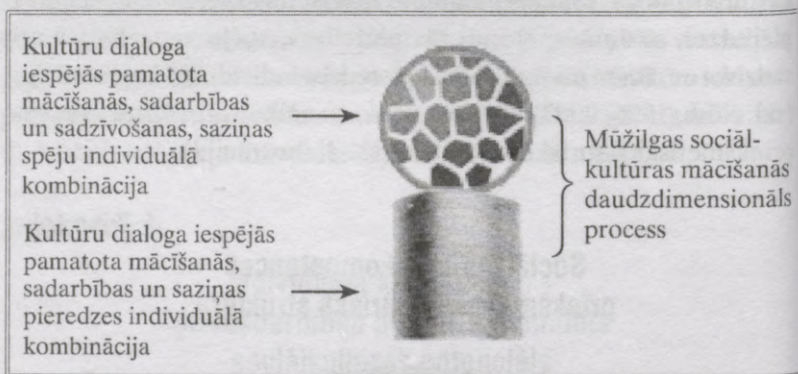
Sociālkultūras kompetences priekšmetiski saturiskā struktūra



Tāpat sociālkultūras kompetences pilnveide notiek pašattīstības socializēšanās un kultūras apgūšanas procesu mijdarbībā jeb sociālkultūras mācīšanās procesā. Sociālkultūras kompetences procesuālā būtība atklājas mūžīgā spēju attīstībā, pilnveidojoties pieredzei un paplašinot tās gūšanas iespējas kultūru dialogā (sk. 5. ilustrāciju).

5. ilustrācija

Sociālkultūras kompetence kā daudzdimensionāls process

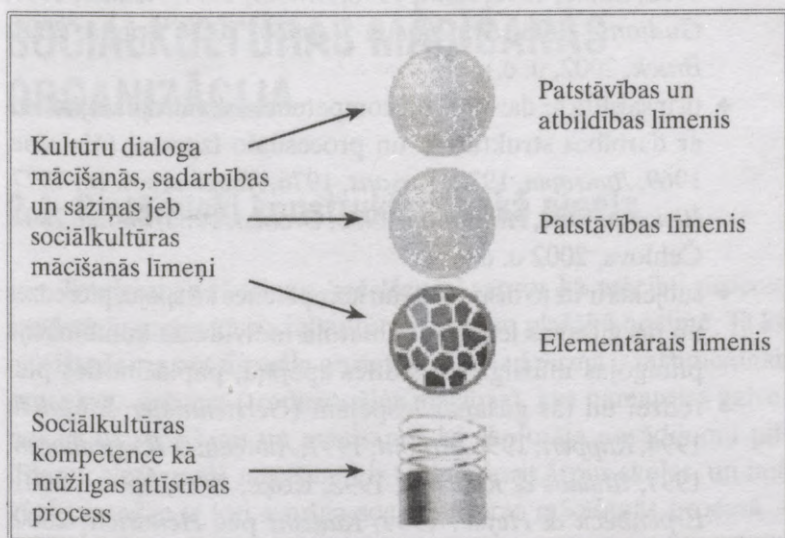


Savukārt sociālkultūras kompetence kā rezultāts izpaužas kultūru dialoga mācīšanās, sadarbības un saziņas jeb sociālkultūras mācīšanās līmenī (sk. 6. ilustrāciju).

Kompetences (kā rezultāta) līmeni Bruks ierosina noteikt divos līmeņos: **augstajā un zemajā**. Savukārt Noiners (*Neuner*, 2001 sal. Makarijs/*McCurry*, 1996), pamatojoties uz **Eiropas valodas apguves līmeņu vadlīnijām**, iesaka noteikt kompetenci trīs līmeņos: **elementārajā, patstāvības, patstāvības un atbildības**.

Sociālkultūras mācīšanās līmeni var noteikt, vērojot darbību, kā arī veicot pašnovērtējumu (sal. Grebens/*Gröben*, 1986), tādējādi konstatējot, kāds ir personas kompetences līmenis konkrētā situācijā. Ideja par sociālkultūras kompetences līmeņa noteikšanu ir interesanta un attīstāma. Tāpēc šā pētījuma gaitā ir jāmēģina izstrādāt sociālkultūras kompetences līmeņu aprakstus, kā arī noteikt to kritērijus un rādītājus.

Sociālkultūras kompetence kā rezultāts



Līdz ar sociālkultūras kompetences priekšmetiski saturiskās struktūras noteikšanu un tās procesuālās būtības atklāšanu var apgalvot, ka pētījuma sākotnēji noteiktais uzdevums rosināja atklāt individuālas sociālkultūras kompetences pētīšanas iespējas subjekta līmenī.

Pētot kompetenci kā sociālpedagoģisku problēmu, izsekojot tās kā pedagoģiskas kategorijas izpratnes attīstībai, iedziļinoties tās būtībā, secināms, ka arī šajā ziņā pastāv viedokļu daudzveidība, kas raksturīga mūsdienu sabiedrībai. Tas ir izskaidrojams ar kompetences popularitāti un lietošanu visdažādākajās jomās. Kompetences jēdziena skaidrojumu daudzveidība, lietojot un pielāgojot to jaunos kontekstos, rada kompetences būtības uztveršanas grūtības. Vienota izpratne šā jēdziena definīcijā ir visai nosacīta. Jāpiekrīt pētījuma projekta *DeSeCo* (1998) aprakstā konstatētajam, kā arī zinātnieka Orseja (*Orthey*, 2002) paustajam viedoklim par kompetences lielo popularitāti un tās neviennozīmīgo traktējumu. Tātad, skaidrojot kompetenci, no zinātnieku izteiktā izriet:

- ◆ kompetences izpratnes skaidrošana pamatojas uz subjekta zinātnes un personības attīstības veseluma pieeju (*Pöppel*, 1992, *Linke*, 1996, *Roth*, 1996, *Arnold*, 1997, *Neuner*, 1997, *Gudjons*, 1998, *Вульфов & Иванов*, 2000, *Špona*, 2001, *Bruck*, 2002, u. c.);
- ◆ tā ir saistīta ar darbību, un kompetences skaidrojums jāsaista ar darbības strukturālo un procesuālo izpratni (*Уснадзе*, 1969, *Лингарт*, 1970, *Parsons*, 1976, *Леонтьев А. Н.*, 1977, *Щукина*, 1982, *Holzkamp*, 1983, *Gröben*, 1986, *Špona*, 2001, *Čehlova*, 2002 u. c.);
- ◆ subjekts ir uz to disponēts, un kompetence kā spēju, pieredzes un tās gūšanas iespējās pamatota individuāla kombinācija pilnīgojas mūžilgi, attīstoties spējām, paplašinoties pieredzei un tās gūšanas iespējām (*Gerstenmaier & Mandl*, 1994, *Klippert*, 1996, *Arnold*, 1997, *Albrecht & Buggenhagen*, 1997, *Шишов & Кальней*, 1998, *Коже*, 1999, *Špona*, 2001, *Erpenbeck & Heyse*, 1999, *Kadishi pēc Hendrich*, 2000, *E. Maslo*, 2003);
- ◆ kompetence kā rezultāts – cilvēka darbības kvalitātes līmenis – izpaužas performancē konkrētā situācijā, tiek konstatēta vērojot un pašvērtējot (*Chomsky*, 1965, *Gröben*, 1986, *McCurry*, 1996, *Neuner*, 2001, *Bruck*, 2002);
- ◆ sociālkultūras kompetence kā integratīva sociālpedagoģiska kategorija jāpēta cilvēka dzīvesdarbības kontekstā personības attīstības socializēšanās un kultūras apguves procesu mijdarbībā. Sociālkultūras kompetences pilnīgošanās saistīta ar pašattīstības, socializēšanās un kultūras procesu mijdarbības izpratni (*Herskovits*, 1949, *Hurrelmann & Ulich*, 1991, *Zobena*, 1996, *Garleja*, 1997, *Мухайлова*, 1999, *Kron*, 2000, *Svecnik*, 2001, *Bruck*, 2002).

Tāpat sociālkultūras kompetences pilnveide notiek pašattīstības, socializēšanās un kultūras apgūšanas procesu mijdarbībā jeb sociālkultūras mācīšanās procesā.

2. nodaļa

SOCIĀLKULTŪRAS MĀCĪŠANĀS ORGANIZĀCIJA

2.1. Sistēmiski konstruktīvistiskā pieeja

Tradicionāli jēdzienu 'mācīšanās' saprot kā mācību procesa sastāvdaļu, nevis kā sociālkultūras procesu plašākā nozīmē. Tā kā mācīšanās var būt formāla un neformāla, tad pirmā ir institucionāli organizēts process (tradicionālās mācības), kas pamatojas galvenokārt uz mācīšanu un mācīšanos kā skolotāja norādījumu pildīšanu. Neformālā mācīšanās ir tā, kas norit ārpus skolas, un tajā gūtā pieredze ir ļoti svarīga sociālkultūras mācīšanās procesā – mūžizglītības vērtības kontekstā.

Viens no šīs pieejas galvenajiem jēdzieniem ir 'mācīšanās', kas, pēc Jozefa Helda domām, ir "specifisks darbības veids ar visām tam raksturīgajām norisēm" (Held, 2001, 256). Jaunās mācību teorijas akcentē, ka skolēns mācībās vairs nav objekts, uz kuru ir vērsta skolotāja darbība, bet gan aktīvs šīs darbības subjekts.

No šā viedokļa ir svarīga mācīšanās kā subjekta pašorganizētas darbības izpratne, kura pamatojas uz Holckampa kritiskajā psiholoģijā pausto domu, ka "subjekts nav tikai pakļauts apstākļiem, bet gan arī pats tos veido un maina" (Holzkamp, 1983, 9). No šīs atziņas izriet, ka mācīšanās nav mehānisms, kas noris skolēnā un kas tiek organizēts tikai no ārpusē, bet ir subjektīvi aktualizēta, kā uzsver Arnds Hofmaisters, "sabiedriskas darbības iespēju realizēšana kā plaša spēju kopa, kas rosina individuālajai darbībai" (Hofmeister, 1998, 96). Attīstot iepriekš minēto, Holckamps apgalvo, ka neviens neapstrīdēs, ka "mācīšanās kopumā ir cilvēka attīstības un izpausmes svarīgs dzenulis, un tādējādi tā kļūst par cilvēka subjektīvās dzīves kvalitātes atslēgu un dzīves interesi" (Holzkamp, 1987, 5). Tātad skolēns mācās pats un tam viņu rosina tikai paša

vajadzības, nevis citu ārēji noteikti iemesli. Līdz ar to tiek uzsvērts mācīšanās motivācijas subjektīvais nozīmīgums.

Tradicionālā psiholoģijas izpratne par mācīšanos (sal. Vilhelms Angermaijs, Martins Šusters/*Angermeier & Schuster*, 1991) skaidro to kā zināšanas par mācīšanās norisi procesā, kura mērķus nosaka citi, līdz ar to darbības subjekts nevar būt skolēns pats, viņš ir objekts, uz kuru ir vērsti skolotāja centieni. Šajā kontekstā aktualizējas jautājums, kas ir jādara, lai zināšanas, kuras ir ārēji noteiktas, būtu nodotas relatīvi pasīvam skolēnam, lai tās viņš apstrādātu un uzkrātu. Mācīšanās tādā gadījumā ir nekas vairāk kā eksistējošu zināšanu nodošana mācīties spējīgam indivīdam (tas ir tā saucamais *pilnveidīgais princips*). Skolotājs vai mācību līdzeklis piedāvā informāciju, un skolēns to uztver un apstrādā. Mācību mērķis ir skolēnu zināšanu vairošana, turklāt kontrole par rezultātiem paliek skolotāja ziņā. Viņš jūtas atbildīgs, lai skolēni kaut ko iemācītos, lai zinātu un varētu nokārtot pārbaudes darbus. Tātad šādā mācību organizācijā pārsvarā dominē mācību procesa ārēja vadīšana. Būtībā ir vienalga, vai to dara skolotājs vai kāda datora programma (sal. Francis Vainerts/*Weinert*, 1996). Mācīšanās bieži vien tika izprasta kā tiešs skolotāja darba rezultāts, tādējādi atšķirību nonivelēšana starp mācīšanu un mācīšanos rada, kā apzīmē Holckamps, mācīšanas – mācīšanās īssavienojumu (*Holzkamp*, 1993, 391).

Šāda pieeja mācīšanās skaidrojumam bija pretrunā ar subjekta zinātņu izpratni. Līdz ar to psiholoģijai bija konceptuāli jāpamato mācīšanās, kuras galvenais darbības subjekts ir skolēns, kurš ir gatavs mērķtiecīgai un atbildīgai darbībai, jo mācīšanās motīvs ir subjektīvi nozīmīgs. Tā vienmēr notiek pirmajā personā un nenorit pēc kaut kāda absolūti noteikta vienota modeļa. Katram skolēnam ir savs mācīšanās algoritms. Kā jau iepriekš bija minēts, skolēns mācās ne tikai tad, kad viņš to apzinās. Daudz ko var iemācīties, vienkārši darbojoties un gūstot darbības pieredzi.

Jebkura cilvēka mācīšanos uztver kā darbību. Vienlaikus tā ir arī sociāla un kultūras kategorija, kā uzsver Ārija Karpova, "cilvēka individuālo darbību vajag uzskatīt par sabiedrības darbības daļu" (Karpova, 1994, 118). Kā noskaidrots, sociālkulturāli kompetentai

personai ir jāspēj mācīties, sadarboties un sazināties noteiktā līmenī. Līdz ar to ir nepieciešams izpētīt, kādi procesi to visu nodrošina. Attīstot šo domu un zinot, ka viena no noteicošām dzīvesdarbībām ir komunikācija, vispirms ir svarīgi akcentēt Jirgena Hābermāsa atziņu – “katra sociāla darbība ir komunikācija” (Habermas, 1981, 8).

Komunikācijas izpratnei arī ir daudz dažādu pieeju. Mēģinot noteikt tās būtību un komponentus, Klaus Mertens, izanalizēdams vairāk nekā simts komunikācijas definīciju, piedāvāja šādu dalījumu apakšklasēs: “komunikācija kā vienpusīgi virzīts process – transmisija, kairinājuma reakcijas darbība, interpretācija – un komunikācija kā simetriski strukturēts process – saziņa, informācijas apmaiņa, kopējās pieredzes daļa, attiecības, sociāla uzvedība, mijdarbība” (Merten, 1977, 42). Tādējādi zinātnieks parāda komunikācijas procesa izpratnes daudzveidību un plašumu.

Savukārt Karls Fridrihs Graumans skaidro vienu no komunikācijas izpratnēm, kurā komunikācija attiecas, pirmkārt, uz “informācijas apmaiņu, tāpēc tā ir sociālā mijdarbība, kas sevī ietver gan verbālu, gan neverbālu formu”. Otrkārt, “jebkurai darbībai starp personām ir ziņojošs raksturs, neatkarīgi, vai mijdarbība ir apzināta vai ne, vai tajā iesaistījušās abas puses vai ne” (Graumann, 1972, 1181). Tas apstiprina izpratni par komunikāciju kā divpusēju procesu, kas vērsts uz saziņu.

Komunikācijas daudzdimensionālā procesa uztveri veicināja pagājušā gadsimta 70., 80. gados sistēmteorijas attīstība dažādos virzienos. Pamatojoties uz kritisko teoriju atziņām par cilvēka emancipāciju (sal. Molenhauers/Mollenhauer, 1973), Hābermāss (Habermas, 1981) izveidoja komunikatīvās darbības teoriju, kurā par galveno uzskatīja aktīva, darbīga subjekta attīstību. Subjektam, kā iepriekš bija norādīts, piemīt komunikatīvās (saziņas) spējas. Viņš komunicējas ar valodas palīdzību. Hābermāss mēģināja izprast tos nosacījumus, kuri saziņā palīdz risināt konfliktus, kā arī noformulēja likumības, kas saistās ar komunikāciju, kuras pamatā ir valodiska darbība. Veidojot savu pieeju, zinātnieks ņēma vērā cilvēka saprātīgumu kā morāles principu. Kā svarīgu komunikācijas

priekšnoteikumu Hābermāss uzsvēra cilvēku disponāciju – saziņoties saprasties. Tikai racionāli motivēti un izvēlēti izteikumi kā komunikācijas līdzeklis rada iespēju izvairīties no konfliktsituācijām. Tiem jābūt patiesiem, pareiziem (sabiedriskām normām atbilstošiem) un saprotamiem. Tos cilvēks izvēlas intuitīvi, jo viņš ir spējīgs komunicēties. Viņš apzināti darbojas atbilstoši universālajai darbības pragmatikai. Komunikācija bieži ir traucēta, jo nav ideālu sazināšanās situāciju.

Ar darbības pragmatiku Hābermāss raksturo valodas darbības dažādās pasaulēs. Objektīvajā – kā realitātes jomā –, kurā komunikācijas uzdevums ir sniegt objektīvu patiesību un ar valodisku darbību atspoguļot tās saturu. Sociālajā jomā, kuru regulē sabiedriskas normas, komunikācija norit, lai nodrošinātu starppersonu saziņu, un tā pretendē būt pareiza. Objektīvā un sociālā pasaule veido ārējās pasaules. Iekšējā pasaule ir subjektīva, tai jābūt patiesai un ar valodas darbību jāatspoguļo iekšējie pārdzīvojumi. Hābermāss uzskata, ka ir trīs darbības tipi:

- ◆ **teleoloģiskā** darbība, kas ir mērķtiecīga, racionāla, un tā ir saistīta ar stratēģisko darbību, kas nodrošina prasību pēc patiesības;
- ◆ **normatīvā** darbība – attiecas uz sociālo pasauli un nodrošina pareizību;
- ◆ **dramaturģiskā** darbība, kas norit iekšējā pasaulē un ir īsta.

Šie visi trīs darbības tipi veido racionālas, mērķtiecīgas darbības veidus, kuri aptver tikai nelielas realitātes daļas. Mērķtiecīga un apzināta darbība ir komunikatīva darbība kā sociālās darbības megatips un refleksiīvi attiecas uz visām trim pasaulēm.

Hābermāss norāda: “Komunikatīvā darbība ir intersubjektīva darbība, tā nav orientēta uz panākumiem, bet ir virzīta uz mērķi – uz saziņu un darbības koordinēšanu, pamatojoties uz kopīgu situāciju definīcijām” (*Habermas*, 1984, 119). Autors raksturo komunikāciju, parādot kopsakarības starp subjektu, sabiedrību un objektīvo pasauli, kur darbība ir kā mega sociāla darbība, kas nodrošina saziņu, lai izvairītos no konfliktsituācijām, kurām viņš ir pakļauts, un lai veidotu kopīgas pārlicības, kā arī kultūras un sabiedrības mijattiecības.

Savukārt Lūmans, mijdarbības teorētiķis, puda viedokli, ka sociālās sistēmas ir darbības sistēmas, kas veido, organizē un vada pašas sevi, kā arī strukturāli iekļaujas savā vidē un kopējā sistēmā. Pamatojoties uz šīm atziņām, autors izstrādāja teoriju par sociālajām kā komunikācijas sistēmām (Luhmann, 1991). Zinātnieks mainīja līdz tam valdošo uzskatu, ka atsevišķas darbības veido sociālās sistēmas elementus. Lūmans apgalvo, ka jēdziens 'darbība' lietojams saistībā ar darbības teorijām, nevis sistēmteorijā (Luhmann, 1984). Sociālās sistēmas mazākā vienība ir "komunikācijas elementārais notikums" (Luhmann, 1984, 212), lai gan no komunikācijas dalībnieka perspektīvas atsevišķais komunikācijas elementārais notikums ir uztverams kā darbība. Tātad sociālās sistēmas sastāv no "komunikācijām un no to kā darbības uztveršanas" (Luhmann, 1984, 240). Tādējādi indivīds ir dzīva, noslēgta, sociāla, pašorganizēties spējīga, kompleksa sistēma. Sociālās sistēmas ir saistītas vienotā tīklā, taču katra var izvēlēties, kas iederas tās pasaulē un kas ir apkārtējā vide. Pamatojoties uz šīs sistēmteorijas izpratni, izriet, ka tikai pēc komunikācijas var spriest par pašu sistēmu.

Gregorijs Beitesons (Bateson), pamatojoties uz sistēmteorijas izpratnē izveidoto sistēmiskās komunikācijas teoriju, definēja personas kā sociālas sistēmas elementus, kas darbojas šajā sistēmā. Tās regulē noteikti sociāli likumi, kuru subjektīvās interpretācijas veido sistēmas cirkulāras mijdarbību struktūras (likumu apriti). Beitesons uzsver sociālai sistēmai piemītošo cirkulāro raksturu, "kurā notiek izmaiņas, korekcijas un pašregulācija" (Ruesch & Bateson, 1995, 176). Tātad autors akcentē sociālo sistēmu praktisko interesi, kuras mērķis ir parādīt katras sistēmas mērķorientāciju, darbības iespējas, lai veicinātu problēmu labāku risinājumu rašanu.

Pauls Vaclaviks izstrādāja "piecas cilvēka komunikācijas aksiomas" (Watzlawick, 1969, 50). Katrs komunikācijas dalībnieks rekonstruē komunikācijas saturu, līdz ar to jebkura darbība, kuru kāds cits var interpretēt, ir komunikācija. Vaclaviks uzsver: "Ja cilvēks ir komunikācijas mazākā vienība un katrs veido, kā arī skaidro realitāti, tad cilvēks nevar nekomunicēties" (Watzlawick,

1969, 52). Jebkurā sociālajā situācijā tiek ņemta vērā viņa verbālā un neverbālā darbība, bet katra cilvēka komunikācija sastāv no satura un attiecību aspekta (sal. Frīdemans Šulcs fon Tūns/*Schulz von Thun*, 1981). No tā izriet, ka komunikāciju nevar nošķirt no mijdarbības, un tā ir rekursīvs process, kas šā pētījuma kontekstā ir svarīga atziņa.

Herberts Blumers un Džordžs Herberts Mīds (*Bloomer & Mead*) no simboliskās interakcijas viedokļa skaidro, ka cilvēka darbība nenoris uz kairinājuma reakcijas pamata, bet gan kā apmaiņa ar simboliem (*Bloomer*, 1971). Objekta nozīmīgums cilvēka dzīvē nosaka viņa darbību priekšmetiskajā pasaulē. No tā izriet, ka cilvēki nereaģē uz kairinājumiem, bet gan darbojas, pamatojoties uz to personisko situācijas nozīmīgumu, kas rodas un tiek pārbaudīts mijdarbībā (komunikācijā), salīdzinot ar citiem. Sadzīvošana ir process, kurā ar komunikāciju veidojas, pastāv un izmainās objekti.

Priekšmetiem, personām un situācijām vienā sociālā grupā var būt vienota nozīmīguma izpratne, ko nosaka pieņemtie likumi. Irvings Gofmans (*Goffman*, 1977) tos sauc par kopēju rāmi. Taču katrai personai attiecībā uz to ir sava subjektīvā nozīme, kura kopējā rāmja ietvaros var tikt interpretēta. Praktiskajā darbībā individuālā svarīguma neskaidriība var radīt orientēšanās grūtības.

Mijdarbība norit ar simboliem, un tai, kā norāda Džordžs Herberts Mīds (*Mead*, 1973), ir raksturīga dubulta uztveršana – paša cilvēka sevis uztvere un viņa darbības uztvere no kādas citas personas perspektīvas. Perspektīvu maiņa, iejūtoties otra lomā, ļauj cilvēkam uztvert citas personas izturēšanos, līdz ar to rodas iespēja tai atbilstoši uzvesties (*role-taking*, pēc lomu pārņemšanas teorijas). Tātad ar otra cilvēka lomas pārņemšanu tiek pārņemtas arī attieksmes, līdz ar to attīstās objektīvs paša atspoguļojums caur citu. Attīstot Mīda uzskatus, var secināt, ka sociālkultūras kompetence veidojas no

- ◆ es kā darbības subjekta (I);
- ◆ es kā sadarbības un saziņas sociālā es (*Me*);
- ◆ es kā *pats* (*Self*), kas veidojas mācīšanās rezultātā, kas ir minēto divu komponentu vienība.

Tā tad process norit šādi: viens komunikācijas dalībnieks raida simbolu, otrs uz to reaģē, darbībā tiek atkodēti simboli, un rezultātā veidojas priekšstati, ko abas puses iegūst šajā procesā. Komunikācija ir aktīvs process ar simboliem, un mijdarbība ir **sociālie akti**. Sabiedrības noteiktās uzvedības normas ir tas rāmis, kas iedarbojas, bet nenosaka indivīda darbību.

Uz simboliskās interakcijas teorijas pamata Ruta Kona (Cohn, 1986) izstrādāja temata centrētu mijdarbības modeli (TZI – *Themenzentrierte Interaktion*), kas skaidro mijdarbību starp cilvēku, sabiedrību un priekšmetu. Tajā patstāvīgi būtu saglabājams dinamisks līdzsvars. Ar perspektīvu es ir domāts darbības subjekts ar tam piemītošajām īpašībām, pasaules uzskatu, izziņas, uztveres un informācijas apstrādes mehānismu, ar savām vēlmēm, vajadzībām un interesēm. Lai varētu noritēt tēmas centrēta mijdarbība, ir svarīgi uzzināt, ko katrs vēlas, domā, jūt, uztver un izzina. Jo labāk cilvēks pazīst savu es (ieکشējo motivāciju, pretrunas), jo tiešāk viņš var uztvert citus un sazināties ar viņiem, kā arī citus izprast un akceptēt. Tēmas centrēta mijdarbība kā organizācijas sistēma iedrošina apzināt savas domas, izjūtas, vēlmes un vienlaikus arī izprast un uztvert citus grupas biedrus. Šajā modelī ar **mēs** uztveram noteiktu personu skaitu, kas noteiktā vietā un laikā ir nodarbināti ar vienu un to pašu tematu. Tā tad tā ir grupa, kas sastāv no atsevišķiem es, kas komunicējas. Katrs grupas dalībnieks var paust savas vēlmes un tādējādi veicināt notikumu attīstību grupā, kā arī pilnīgot pašu grupu. **Lieta** jeb **priekšmets** – tas ir temats, ko grupā apspriež, kuru var uztvert arī kā mācību priekšmeta saturu. Par tematu grupā var kļūt jebkas, ja tas interesē grupas dalībniekus un ir aktuāli ikviena dzīvei un sadzīvošanai. Saturs, kas veido dzīvei jēgu un dinamiku, ir tieši saistīts ar katra dzīvesdarbību, tā tad tas ir arī personiski nozīmīgs un rada ieinteresētību. Šī pieeja nodrošina iespēju apzināties savas vajadzības un atklāt sevi, darbojoties, iepazīstot un izprotot citus, atpazīstot, salīdzinot, meklēt kopīgus risinājumus vienotam saturam, izmēģinot dažādus ceļus un nosakot sev piemērotāko, veidojot un sekmējot uzticēšanos un savstarpēju saprašanos.

Kultūras skatījums sistēmiski konstruktīvistiskajā pieejā pamatojas uz indivīda, kultūras un sabiedrības veseluma izpratni un

atziņām, ka jebkura sociāla darbība ir komunikācija, ar kuru tiek nodrošinātas daudzdimensionālu un kompleksu kultūras procesu mijdarbības iespējas. Arī mūsdienu daudz kultūru sabiedrības raksturs liek aizdomāties par kultūras izpratnes maiņu cilvēka dzīvesdarbības kontekstā. Būtu grūti atrast saturu, darbību vai kādu sakarību, ko nevarētu izprast un skaidrot ar kultūru. Tādējādi tā kļūst saistoša kategorija, ar kuru var raksturot dažādas sociālas darbības ar neizsakāmi plašām interpretācijas iespējām. Šī atziņa pētījuma kontekstā ir svarīga.

No teorētiskās antropoloģijas viedokļa Gails N. Robinsons definē kultūru no "biheiviorisma, funkcionālās, kognitīvās un simboliskās perspektīvas" (Robinson, 1985, 7). Kultūra kā uzvedība izpaužas darbībā un notikumos, un ar to saprot izturēšanās un uzvedības veidus (cilvēku dzīvesveidi, sabiedrības organizācija). Otra – funkcionālā izpratne – definē kultūru kā normu un likumu kopu, kas nosaka cilvēku uzvedību sabiedrībā. Kognitīvajā izpratnē kultūra ir pasaules uzskats, kopējā uztveres, uzskatu, vērtēšanas un darbības standartu sistēma (sal. Kleira Kramša/Kramsch, 1998) vai arī **kolektīvās domas programma** (Gerts Hofštede/Hofstede, 1991), t. i., uzskatu kopa, kas raksturīga kādas grupas vai noteiktas kategorijas locekļiem (Hofstede, 1988). Kultūras skaidrojums, kā domā Jirgens Boltens (Bolten, 1997), ir sastopami pretnostatījumi jēdzienos **kultūra – daba, kultūra – civilizācija, kultūra – masu kultūra**, tādējādi uzsverot to, ko kultūras jēdziens sevī neietver. Autors arī norāda uz trim nosacītiem metodoloģiskiem virzieniem, uz kuriem balstās skaidrojumi (materiālās kultūras teorijas, kas virzītas uz kultūras saistību ar kultūras produktiem, kultūras teorijas, kas to uztver kā garīgu vērtību, un funkcionālās kultūras teorijas).

Šā darba kontekstā ir svarīgi aplūkot kultūru saistībā ar cilvēka dzīvesdarbību. Britu zinātnieks Terijs Igltons (Eagleton, 2000) uztver kultūru kā dzīvesveidu. Līdz ar to viņš pauž Fonam Trompenāram līdzīgu viedokli simboliskajā kultūras izpratnē: "Kultūra ir kopīga nozīmju sistēma. Tā nosaka, kas mums ir svarīgs, ko mēs ievērojam, kā un kāpēc mēs darbojamies" (Trompenaars, 1993, 27, 1994, sal. Tomas/Thomas, 1991). No šā viedokļa kultūru

veido, pēc Alberta Krebera domām, “eksplicītie un implicītie domāšanas un izturēšanās paraugi, kurus apgūst un kuri tiek nodoti ar simboliem, kā arī tie, kuri veido kādas cilvēku grupas specifisku, norobežotu sasniegumu. Tajā iekļaujas arī radītās materiālās vērtības. Katras kultūras pamatā ir tradīciju tālāk nodotas idejas. Kultūras sistēmas var tikt aplūkotas gan kā darbības rezultāts, gan kā nosacījumi turpmākajām darbībām” (Kroeber, citēts pēc Vendelina Millera/Müller, 1997, 25). Šīs atziņas veido pētījuma kultūras jēdziena izpratni.

Savukārt Hābermāss parāda kultūras saistību ar komunikāciju, uzsverot kultūru “kā zināšanu krājumu, kas sniedz interpretācijas iespējas komunikācijas dalībniekiem saziņā” (Habermas, 1988, 96): Sabiedrība sastāv no pieņemtiem likumiem, pēc kuriem tiek noteikta komunikācijas dalībnieku piederība sociālajām grupām, kas nodrošina solidaritāti. Autors uzskata, ka kultūras zināšanas iemiesojas un izpaužas priekšmetos, tehnoloģijās, vārdos un teorijās, grāmatās un dokumentos, kā arī dzīvesdarbībās. Laika un telpas ziņā kultūrai nav robežu. Tās pārmantotie saturi ir potenciāls, citu zināšanas kļūst par tradīcijām ar to apgūšanu, apzināšanu. Sabiedrība ir tā, kas nosaka normas, kas eksistē tikai noteiktu laiku, un koordinē subjektu komunikāciju. Autors darbības procesuālajā izpratnē skaidro komunikācijas un apziņas saikni mijdarbībā, kā arī uzsver valodas kā komunikācijas nodrošināšanas līdzekļa nozīmību. Tātad pētījumam svarīga ir Hābermāsa paustā doma, ka ar **komunikāciju notiek subjekta socializēšanās un kultūras apgūšana.**

Lūmans uzskata kultūru par īpašu pasaules redzējumu un, kā jau iepriekš minēts, komunikācijas īpašu veidu. Pēc autora domām, dalījumam starp kultūru un sabiedrību nav īpašas nozīmes. “Kultūra ir iespējamo tematu krājums, kas ir dots ātrai lietošanai konkrētā komunikācijas procesā” (Luhmann, 1996a, 224). Sabiedrība, kā no iepriekš minētā izriet, ir visu savstarpēji saistītu komunikāciju sociāla sistēma (Luhmann, 1986, 24). Līdz ar to kultūra ir komunikāciju sistēmas daļa. Tā ir katras sociālās sistēmas noteicošais process un aptver arī kolektīvās nozīmības šajās sistēmās, tādējādi institūcijas tiek izdalītas kā sistēmas. Lūmana komunikācijas jēdziena izpratnes

pamatā ir komunikācijas darbības, kas pakļaujas sociālajām, nevis kognitīvajām sistēmām, lai gan autors pieļauj to saiknes iespējas. Kā uzskata Lūmans, kultūras izpratnei ir svarīgs salīdzinājums un tā iespējas (sal. Dirks Bekers/*Baecker*, 2000). Komunikāciju kultūra sniedz iespēju individuālā apzināšanai, kā arī vienlaikus norobežo savējo no citādā. "Katrs salīdzinājums, kas pamatojas uz kultūru, reproducē vienādo un atšķirīgo" (*Luhmann*, 1996 b, 306, sal. Bredela/*Bredella*, 2002, XIII). Tādējādi kultūra atbalsta sociālo grupu vēlmi diferencēties, bet vienlaikus arī dot iespēju izvairīties atšķirīgajam būt par vienādo. Līdz ar to kultūru uztverē iebilst pret viennozīmību, pieņemot tās daudzveidību.

Kultūru dialoga ideju attīstīja Vladimirs Biblers. Viņš uzskata kultūru vienlaikus par cilvēka esamības un viņa (individuālās kultūras nesēja) saziņas (bijušajās, esošajās un nākotnes kultūras) dialoga formu (*Библер*, 1992). Kultūras un komunikācijas mijdarbības svarīgumu akcentē arī Bekers, paužot domu: "Kultūra vispār veidojas tikai ar kultūru kontaktu" (*Baecker*, 2000, 16 sal. Gomboss/*Gombos*, 1982). Zinātnieku atziņas ir interesantas ar to, ka tās uzsver cilvēka individualizāciju sociālajos un kultūras procesos kā patstāvīgas, pašorganizēties spējīgas sociālkultūras sistēmas nozīmi. Tātad akcentē savas pasaules konstruēšanas iespējas, izvirzot darbības centrā subjektu.

No konstruktīvisma pozīcijas mācīšanās, saziņa un sadarbība ir aktīvi procesi, kuros ir iespējams gūt jaunu pieredzi. Doma aprakstīt mācīšanos, saziņu un sadarbību kā aktīvu subjekta darbību nav jauna. To ir pētījuši psihologi Vigotskis (*Выготский*, 2000), Ļeontjevs (*Леонтьев*, 1983) un Galperins (*Галперин*, 1985), akcentējot, ka darbības rezultātā veidojas saikne starp ārējo priekšmetisko pasauli un iekšējām izziņas struktūrām (sal. *Gudjons*, 1994). Konstruktīvisma kā mācību teorijas pirmsākumi meklējami vairākos avotos.

Šveices psihologs Hanss Ebli (*Aebli*, 1993, 1995) norāda, ka skolēni veido kognitīvas struktūras un shēmas (konstruē), kas viņiem rada iespēju saprast realitāti un to pieņemt kā īstenību.

Žans Piažē (*Piaget*, 1975) uzskata, ka skolēns mācās darbojoties un turklāt konstruē savu realitāti (*asimilācija*), kas pastāv

noteiktās struktūrās, kas ir samērā stabilas. Izziņas procesā saskarē ar realitāti konstruētās struktūras vairs neder, līdz ar to tās vajag mainīt atbilstoši vides (*akomodācija*) nepieciešamībai un iespējām. Ārējie apstākļi ietekmē un pārveido cilvēku, un viņš apgūst pasauli, pamatojoties uz savām iekšējām individuālajām konstrukcijām. Šī mijdarbība nostiprina cilvēku viņa pasaulē un rada jēgu dzīvei. Zināšanas var ņemt no pasaulē uzkrātās pieredzes, un tās pilnīgo pašorganizētas kognitīvas struktūras.

Līdzīgi uzskati ir Ļevam Vigotskim (*Выготский*, 1984, 2000), taču viņš vairāk akcentē mācīšanās kultūrvidi. Lai mācības, sadarbība un saziņa būtu konstruktīvi efektīvas, tām jābūt vērstām uz subjekta tālāko attīstību. Tas nozīmē, ka skolēniem viņu mācīšanās, saziņas un sadarbības vidē jāpiedāvā tādi mācību saturi, kas skolēnu izaicina un ieinteresē, nevis tikai nodrošina esošo zināšanu reproducēšanu. Atdarināšana ir konstruktīvas un radošas mācīšanās iznīcinātāja.

Džons Džūijs (*Dewey*, 1986) ir viens no pieredzes jēdziena izpratnes skaidrotājiem, uz kura idejām vēlāk pamatojās konstruktīvisma teorētiķi. Viņš uzskata, ka visu lietu sākums ir darbība un ar to notiek pasaules izziņāšana. Pieredze sekmē saiknes veidošanos starp cilvēku un pasauli. Viņš mainās pieredzes gūšanas procesā, kas norit konkrētā vidē, tādēļ, organizējot mācīšanos, ir nepieciešams paredzēt katra skolēna pieredzes paplašināšanās nodrošināšanu. Pieredzi nevar nodot teorētiski vai kognitīvi, bet tikai darbojoties – mācoties, sadarbojoties un sazinoties. Katras pieredzes pamatā ir nosacījumu mijdarbība, kas pastāv starp priekšmetiem un stāvokļiem, un tā veido situācijas, kas nemitīgi mainās. Indivīds situācijas iepazīst, paplašina un transformē tās uz savu apkārtējo vidi. Zināšanas, prasmes, attieksmes, kuras tiek iegūtas noteiktās situācijās, kļūst par instrumentu citu situāciju izpratnei un darbībai tajās. Šis process ir mūžilgs, un dažādu pieredžu integrācija ir personības attīstības pamatā. Lai to sekmētu, ir nepieciešams veidot sociālpedagoģisku vidi, kurā skolēns, realizējot savas spējas, var apmierināt vajadzības. Mācīšanās, sadarbība, saziņa kā konstruktīvistiski procesi ir vienmēr saistīti ar kādu kultūru un kopā ar to arī mainās. Skolēniem jārada

iespēja veidot pieredzi, eksperimentējot un rodot risinājumus, pamatojoties uz iepriekš gūto pieredzi.

Džeroms Bruners (*Bruner & Haste, 1987, Bruner, 1990, 1996*) paplašināja Piažē (*Piaget, 1975*) konstruktīvisma izpratni, parādot sociālās mijdarbības nozīmi, kā arī uzsverot sociālkultūras dimensijas svarīgumu. Bruners, pamatojoties uz Vigotska (*Выготский, 1984, 2000*) teoriju, akcentēja individuālās mācīšanās sociālo aspektu nozīmību. Tātad visas minētās teorijas pamatojas uz to, ka mācīšanās, sadarbība un saziņa ir konstruktīvistisks process.

Attīstot Kerstena Raiha uzskatus par mācīšanos, sociālkultūras mācīšanās kā komunikācija tās dalībniekiem sniedz "sava individuālā pasaules redzējuma konstruēšanas iespējas" (*Reich, 1996, 266*). Tikai, mainot mācīšanās organizācijas sistēmu, pieredzes konstruēšana var būt nodrošināta un sekmīga.

Atšķirībā no radikālā konstruktīvisma, kur, pēc Ernesta fon Glazerfelda (*Glaserfeld, 1996*) domām, realitāte, kurā cilvēks dzīvo, ir tikai viņa smadzeņu konstrukts, Raihs (*Reich, 2002*) savā teorijā īpaši uzsver mijdarbību, kas sakņojas kultūrā (sal. psiholoģijā ar Kenetu Gergenu/*Gergen, 2002*). Tā vairs nav sistēmteorija tradicionālajā (Lūmana izpratnē), bet gan ir sistēmisks un konstruktīvistisks process, kurā vienotā sistēmā pastāv daudzdimensionālitate ar perspektīvu maiņas iespējām. No Raiha pieejas viedokļa par galveno kļūst nepieciešamība pēc dialogiskas mijdarbības un subjektu līdztiesīgas, autentiskas piedalīšanās procesos, gan attīstot savus viedokļus, gan arī tos pārņemot, iejūtoties citu perspektīvās (sistēmiski konstruktīvistiskā pedagogijā). Raiha pieejas atziņas pamatojas uz sociālkultūras procesu mijdarbības ievērošanu un pētīšanu realitātes konstruēšanā, rekonstruēšanā un dekonstruēšanā. Tādējādi zinātnieks skaidro konstruktīvistiskos procesus kā kultūras attīstības izpausmi. Viņš uzsver: "Mēs esam savas realitātes izgudrotāji!" Tādējādi realitāti katrs konstruē pats. Ar konstruēšanu autors saprot garīgu un materiālu darbības veidu, kas ir individuālās pasaules uztveres pamatā. Rekonstruēšanu autors skaidro ar saukli: "Mēs esam savas pasaules atklājēji!" Raihs uzskata, ka ir nepieciešama arī esošo citu konstrukciju pārņemšana. Jo ne katram viss ir jākonstruē

no jauna, daudz ko var atklāt jau esošajā. Dekonstruēšana, ko zinātnieks saista ar saukli: "Mēs esam savas pasaules atmasketāji!", ir esošās pieredzes novērtēšana un daudzperspektīva skatījuma iegūšana (Reich, 2002, 119). Konstatējams, ka zinātnieks runā par konstruēšanu, rekonstruēšanu un dekonstruēšanu un cilvēku kā pasaules izgudrotāju, atklājēju un atmasketāju. Taču sistēmiskajā izpratnē konstruēšana kā izziņas process sevī ietver gan rekonstruēšanu, gan dekonstruēšanu, pēc kurām arī veidojas kvalitatīvi jauna realitātes uztvere.

Savukārt Edmunds Kezels (Kösel, 2000) konstruēšanas procesu attiecina galvenokārt uz kognitīvo darbību. Zināšanu konstruēšanas procesā min šādas fāzes: reprodukcija (atcerēšanās, saprašana, reproducēšana), rekonstrukcija (sistēmiska izpratne, pasīvo zināšanu aktualizēšana), dekonstrukcija (ne visas zināšanas, kas ir iegūtas, jāuztver kā dogma, bet gan tās jāmēģina lietot citos kontekstos); jaunkonstrukcija (veidot jaunas zināšanu kombinācijas). Kezela fāžu nosaukumi, kā var secināt, ir ņemti no dažādām klasifikācijas sistēmām (piemēram, pirmā fāze **reproducēšana** varētu būt no citas sistematizācijas un to nevajadzētu saistīt ar rekonstrukciju, dekonstrukciju un jaunkonstrukciju). Tomēr šā pētījuma kontekstā ir attīstāma doma par konstruēšanas procesā noteiktām fāzēm.

Tātad **sistēmiskajā izpratnē** līdzās tam, ka ikkatrs darbojas individuāli, izjūt un pārdzīvo, pastāv arī likumsakarības, savstarpējas attiecības, kas izskaidrojamas tikai ar šo procesu mijdarbību. **Konstruktīvisms** attiecas uz realitātes uztveri un tās izziņu – individuālo procesu pašorganizāciju sociālkultūras kontekstā. Tas ir cieši saistīts ar sistēmisko, jo, kā piebilst Vilhelms H. Petersens, "izziņas objekts un subjekts veido sistēmu, kurā procesi norit mijdarbībā un ir savstarpēji saistīti" (Peterssen, 2001, 99).

Analizētais mācīšanās, komunikācijas un kultūras pašorganizācijas mijdarbības redzējums veido pētījuma **sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēmas kā subjekta pašattīstības, socializācijas un kultūras apgūšanas procesu mijdarbības izpratnes sistēmiski konstruktīvistisko pamatu.**

2.2. Sociālkultūras mācīšanās

Pēc Holckampa domām, mācīšanās – subjekta aktivitāte – ir skaidrojama “kā cilvēka pamatotas dzīvesdarbības veids” (*Holzkamp*, 1995, 235). Savukārt “dzīves un mācīšanās interese veido darbības emocionālo motivāciju” (*Holzkamp*, 1995, 189). Mācīšanās kas balstās uz iepriekš minēto, orientēta uz to, “lai saprastu pasauli un lai varētu arvien vairāk un spēcīgāk ietekmēt savus personiskos un vispārējos dzīves nosacījumus” (*Holzkamp*, 1995, 238).

Kāpēc tad pusaudzim būtu jāmacās pašam? No teorijām par darbības norisi un tās īpatnībām (subjektam nozīmīga, priekšmetiska, darbībā nodot cilvēku pieredzi) izriet, ka mācīšanās procesā pusaudzis cenšas sasniegt sev personiski nozīmīgus mērķus tiešā dzīvesdarbībā. Viņš izmanto savu iepriekšējo pieredzi. Ja tas viņam neizdodas (iepriekšējā pieredze neatbilst jaunajām vajadzībām), tad rodas problēmas un nepieciešamība gūt jaunu pieredzi, lai varētu realizēt savas intereses, ko savukārt var gūt ar mācīšanos. Tādējādi šajā procesā izveidojusies pretruna starp iepriekšējo pieredzi un jaunām vajadzībām kļūst par subjektīvu mācīšanās iemeslu. Šādu mācīšanos Holckamps sauc par **ekspansīvo** mācīšanos. Ja pusaudzis macās, lai izvairītos no iespējamiem ārējiem draudiem (piemēram, no nesekmīga vērtējuma) un izpildītu uzspiestas prasības – tā, pēc autora domām, ir “**defensīvā** mācīšanās, kas, protams, arī ir mācīšanās, taču tās rezultātā ir ierobežotas pašpiederzes veidošanās iespējas” (*Holzkamp*, 1993, 190).

Pēc Rainera Vinkela domām (*Winkel*, 1995, sal. *Klafki*, 1979, 1999), mācīšanās kā komunikācijā pastāv vairāki sadarbības veidi (no divpolīgiem līdz piecpolīgiem), kurus nosaka mācību organizācijas formas (sal. Cukermans/*Цукерман*, 1992). Pusaudžiem ir raksturīgi, ka viņi labprāt macās kopā, savstarpēji sadarbojas un sazinās. Tāpēc Dāvids Jonasens kā svarīgu uzsver tieši “kopīgi ar citiem veikto zināšanu (attīstot domu, pieredzes) konstruēšanu” (*Jonassen*, 1991, 31), akcentējot tās sociālo raksturu. Zināšanas (pieredze) ir atvērtas, tās ir individuālas un konstruētas uz dažādām sociālām attieksmēm. Tātad mācīšanās nav tikai individuāls, bet arī sociāls process (sal. Homans/*Homans*, 1960, Suhomļinskis/*Сухомлинский*,

1978, Ļeontjevs/Леонтьев, 1983, Еļkoņins/Эльконин, 1994, Amonašvili/Амонашвили, 1998, Vigotskis/Выготский, 2000).

J. G. Gerlahs apgalvo, ka "mācīšanās ir dabiska sociāla darbība, kuras laikā tās dalībnieki savstarpēji sazinās un rosina sadarbību" (Gerlach, 1994, 8). Kooperatīvā mācīšanās vai mācīšanās sadarbojoties pamatojas uz sociālās mijdarbības teoriju, kuru 20. gadsimta trīsdesmitajos gados attīstījuši Kurts Kofka (Koffka, 1935) un Kurts Levins (Lewin, 1975), kas akcentē domu, ka dinamiskas grupas ir tās, kurās mainās savstarpēja atkarība. Šo teoriju tālāk attīsta Mortona Doiča (Deutsch, 1962), veidojot sacensības teoriju. Brāļi Džonsoni (Johnson David & Roger, 1984, 1989, 1998) kopdarbā izpētīja individuālās darbības, sacensības un sadarbības, kā arī konstatēja atšķirības, savstarpējās atkarības un ietekmes uz mācību procesu. Kognitīvās attīstības teorijas, kas balstās uz Žana Piažē (Piaget, 1970) devumu, papildina kooperatīvās mācīšanas teoriju klāstu par zināšanu ieguves sociālo raksturu. Biheiviorisma teorijas pārstāvis Roberts E. Slavins (Slavin, 1995) izpētīja mījsakarību starp grupas darba motivāciju un apbalvojumu. Sadarbības nozīmes izpratni papildina arī Alberta Banduras (Bandura, 1971) sociāli kognitīvā teorija, kas uzsver mācīšanos no sociāliem modeļiem.

Jau vairāk nekā trīsdesmit gadu daudzās amerikāņu universitātēs norit pētījumi par kooperatīvo mācīšanos. Arī Latvijā ir tās izmantošanas pieredze visās izglītības pakāpēs – no bērnudārza līdz augstskolai dažādos mācību priekšmetos. Pieredzes popularizēšanu ir sekmējusi Sorosa fonda – Latvija programma *Pārmaiņas izglītībā* sadarbībā ar sešām Latvijas augstskolām un Kolumbijas universitātes skolotāju koledžu (1997–1998), realizējot projektu *Sadarbība un pieredze kā novitāte skolotāju izglītībā* ("Mācīsimies sadarbojoties", 1998). Kā liecina R. un D. Džonsonu pētījumi un arī uzkrātās Latvijas pieredzes analīze, skolēniem, kuri mācās sadarbojoties, ir

- ◆ augstāki akadēmiskie sasniegumi;
- ◆ lielāks informācijas apjoms atmiņā;
- ◆ lielāks sociālais atbalsts;
- ◆ augstāks pašvērtējums;

- ◆ mērķtiecīgāka uzvedība;
- ◆ lielāka motivācija;
- ◆ labāka attieksme pret skolu, pedagogu, mācību priekšmetu un mācīšanos”.

(*Mācīsimies sadarbojoties*, 1998, 15.)

Tātad arī pusaudžiem ir jārada iespēja personiskās dzīves kvalitātes uzlabošanai. Subjektam jānodrošina iespēja uztvert, piedzīvot to, ka mainās viņa dzīves kvalitāte, pamatojoties uz **mācīšanās individuālo un sociālo iespēju paplašināšanos, kas savukārt nodrošina drošu dzīvesdarbību.**

Mūsdienās pusaudžu dzīvesdarbībā būtiskas ir jaunās komunikācijas formas – saziņa un sadarbība, kurās izmanto jaunākās tehnoloģijas un vairākas valodas. Tās ir specifiskās iespējas (pilnīgi jauni komunikācijas procesi starp tiem, kas mācās, un mācību procesa organizētājiem un vērotājiem), kā arī nepieciešamība pēc jaunas **sadarbības un saziņas dimensijās: es, citi, pasaule.**

Līdz ar informācijas un komunikācijas tehnoloģiju, vairāku valodu plašāku lietošanu mūžizglītības kontekstā sāka runāt par jaunu mācīšanās kultūru, ar kuru saprot mācīšanos, sadarbību un saziņu, kā arī to daudzveidību, kas sekmē cilvēka sociālkultūras potenciāla atraisīšanos dzīvesdarbībā. Jēdzienu *'jauna mācīšanās kultūra'* ieviesa Rolfs Arnolds un Ingeborga Šislere: “Šajā jēdzienā (jaunā kultūra) apvienojas trīs aspekti – mācīšanās, sadarbība un saziņa [..], kā arī kultūru dialoga mācīšanās, sadarbības un saziņas kā uz pašrefleksiju pamatots apguves process. Tādā sistēmiski konstruktivistiskajā skatījumā uz mācīšanos, sadarbību un saziņu vispirms uzmanības centrā nonāk mācību procesa daudzdimensionālas mijdarbības un to nodrošinošās struktūras” (*Arnold & Schüßler*, 1998, 10). Jēdziena *'jaunā kultūra'* skaidrojumā Ulrihs Millers uzsver, ka skolēns mācās sociālkultūras vidē, un norāda uz tajā noritošo procesu mijdarbību. Autora izpratnē kultūra nav nekas mehānisks, tā ir “izveidojusies organiska procesu vienība, kas jāpilnīgo” (*Müller*, 2001, 3). Līdz ar to paplašinās mācīšanās, sadarbības un saziņas jēdziena saturiskā izpratne – no institucionāli noteiktām (cita organizētām mācībām) uz mūžilgu,

pašorganizētu, daudzveidīgu mācīšanos, sadarbību un saziņu. Attīstot šo domu, konstatējams, ka jaunās mācīšanās kultūras kontekstā, sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēmā sadarbība ir jāskata plašāk nekā zinātniskajā literatūrā sastopamajā izpratnē – kooperatīvā mācīšanās, mācīšanās sadarbojoties vai kolaboratīvā mācīšanās, kuri bieži tiek lietoti kā sinonīmi tikai mācīšanās kontekstā (sal. Žaks/Jaques, 1984, Kohens/Cohen, 1994, Hesse/Hesse, 1997, u. c.). Kultūras jēdziens ir visai plašs. Pēc autores domām, tas ir paplašināms un skatāms ne tikai mācīšanās, bet arī sadarbības un saziņas kultūras sistēmiski konstruktivistiskajā izpratnē. Kultūra aptver “visus pēc sabiedrības izpratnes veidotos produktus, ražošanas formas, dzīves stilus, izturēšanās veidus un sabiedrības pamatpriekšstatu pārmantošanu. Kopējo vērtību un pārliecību noteiktie kultūras paraugi izpaužas simbolu veidos, kā arī sabiedrības tradīcijās un ikdienas saziņas formās” (Arnold & Schüßler, 1998, 3). Tas nozīmē, ka sociālkultūras mācīšanās veidojas ne tikai mācīšanās, bet arī kultūru dialoga saziņas un sadarbības kultūras pieredzes konstruēšanā. Daži autori – Jirgens Elkers (Oelkers, 1992), Horsts Volenvēbers (Wollenweber, 1992), Haics Jirgens Iflings, (Ipfiling, 1995) u. c. – akcentē jaunu kultūru tieši skolā.

Savukārt Hanss Jozefs Buhkrēmers runā par sabiedrības un cilvēces kultūru (humāns cilvēks humānai sabiedrībai), uzsverot cilvēka aktīvu līdzdalību daudzdimensionālajā sociālkultūras pasaulē. Izprotot savas līdzdalības nozīmi sabiedrības kultūras veidošanā, mācīšanās, sadarbības un saziņas “antropoloģiskā, etniskā un sociālkritiskā dimensija vērsta uz atbilžu meklējumiem jautājumā par cilvēka sociālo konstitūciju viņa sākotnējos un sabiedriski pārveidotajos grupējumos (kā ģimene, pāri, komandas, apvienības, partijas, ticības apvienības, kopienas, valsts) sabiedrības, dabas, sociālo un humānzinātnisko atziņu kopredzējumā” (Buchkremer, 1995, 3). Sadarbībā galvenais ir cilvēka sadzīvošanas demokratizācija. Sadarbības izpratne par šā procesa pozitīvo un negatīvo pieredzi veido jaunu sadarbības skatījumu sociālkultūras mācīšanās organizācijā, meklējot padomu un palīdzību tuvās un tālās sabiedrību un kultūru pieredzēs (sal. Beks/Beck, 1986). Tādēļ

sadarbības kultūra ir jāskata saistībā ar kultūru dialoga saziņas un mācīšanās kultūru. Sociālkultūras mācīšanās praktiskā dimensija ir vērsta uz sabiedrisko situāciju izpēti un attīstību (tās likumu un konvenciju, darbības jomu un institūciju, kultūru kā izturēšanās veidu, kas pamatojas vai nepamatojas uz kādām vērtībām vai normām). Šīs specifiskās uztveres formas izpaužas cilvēka, citu cilvēku grupējumu un pasaules kultūras mijdarbības procesos (sal. Mīds/*Mead*, 1973), kā arī viņu subjektīvajos uzskatos un dzīvesdarbības formās. Sociālkultūras mācīšanās kā jaunās kultūras jēdziena skaidrojumā zinātnieki saista analītisko perspektīvu ar inovatīvo. Tātad sociālkultūras mācīšanās norit mijdarbībā starp kultūru dialoga mācīšanos, saziņu un sadarbību kā dzīvesdarbības formām.

Kopīgi mācoties, pusaudži iegūst jaunas zināšanas, prasmes, kā arī viņiem veidojas jaunas attieksmes pret sevi, citiem un pasauli – atbilstoši viņu subjektīvajiem mērķiem. Veicot vienādus uzdevumus, skolēni pārņem kopēju atbildību par rezultātu vai kādu no uzdevuma daļām. Tātad kolaboratīvajā mācīšanās procesā norit gan katra individuāla pieredzes veidošanās un paplašināšanās, gan arī savstarpēja bagātināšanās. Līdz ar to viņi kļūst par autonomām (patstāvīgām un atbildīgām) personībām, kas savukārt spēj nākotnē sevi realizēt tikai sadarbībā – demokrātiskā sadzīvošanā. Sadarbības pilnīgošana kļūst par sociālkultūras mācīšanās svarīgu prasību.

Mediji un valodas sniedz daudzveidīgākas iespējas paplašināt pusaudžu dzīvestelpu. Tā kā viņiem ir nozīmīgas apkārtējo cilvēku, īpaši vienaudžu, domas, tad viņi labprāt mācās, sazinās un sadarbojas, jo tas pusaudžiem ir vajadzīgs, lai spētu izdzīvot un orientēties šajā informācijas pārbagātajā pasaulē (sal. Bāke/*Baacke*, 1983). Autors uzsver, ka mediji un valodas ir “jāsaprot ne tikai kā kodēšanas sistēma, bet arī kā pusaudžu dzīvesdarbības (mācīšanās, sadarbības un kultūru dialoga saziņas) formu pašorganizācijas procesi. Tie ir informācijas avoti un nesēji noteiktās formās, kā arī komunikācijas un uzvedības prezentācijas telpa” (*Baacke*, 1974, 21). Tā kā mūsdienās mācīšanos, saziņu un sadarbību nodrošina mediji un šie procesi norit ar simboliem, ir secināms, ka šāda komunikācija arī ir kultūras sastāvdaļa. Jebkura komunikācija ir

sociālkultūras darbība (sal. *Habermas*, 1981) objektīvā pasaulē, kas veido mācīšanās sociālkultūras kontekstu. Taču izpaliek šīs pasaules subjekta konstruktivistiskais redzējums. Bāke atzīmē, ja “uztvere norit darbībā un komunikācijā ar mediju palīdzību, tad tā ir pasaules veidošana un parādīšana ar emocionālo un estētisko, līdz ar to subjektīvais redzējums izvirzās priekšplānā” (*Baacke*, 1998, 6). Tādēļ ir svarīgi apzināties mediju un valodu lietošanas jaunās iespējas, kas sekmē katra subjektīvās pasaules realitātes konstruēšanu.

Mūsdienu pusaudžus var raksturot ne tikai kā mediju paaudzi, bet arī kā paaudzi, kurai patīk piedzīvojumi. Plašas sabiedrības grupas nododas to meklējumiem. Edmunds Kezels atzīst, ka tās ir sekas pārejai no **knapināšanās uz pārpilnības sabiedrību**. Mūsdienās cilvēki vairs necinās par eksistenci, bet rūpējas par savu iekšējo vēlmi doties piedzīvojumu meklējumos. “Devīze ir: mērķtiecīgas darbības apziņas vietā – piedzīvojumu meklēšanas apziņu!” (*Kösel*, 2000, 6.)

Jāpiekrīt Bākes uzskatam, ka, domājot par pusaudžiem, pedagogijā ir nepelnīti aizmirsts jēdziens ‘*fascinācija*’, kam pārsvarā ir negatīva pieskaņa, saistot to ar atkarību no medijiem. Pedagoģiskajam skatījumam šis jēdziens šķiet pārāk aizdomīgs, jo tas asociējas ar kaut ko īslaicīgu, spontānu. Interpretējot uzskatus par šo jēdzienu, Bāke uzsver, ka daudziem rodas iespaids, ka “no tā nevar atvasināt nekādas vispārīgas un tālejošas teorijas. Tas ir pārāk tālu no domāšanas, kas parasti tiek uztverta kā svarīga nodarbe. Nepamatoti ir jau nolemts: kas ļaujas fascinācijai, tas nedomā” (*Baacke*, 1998, 8). Savukārt, uzsverot fascinācijas pozitīvo nozīmi, autors skaidro, ka, piemēram, filmā pārdzīvotais ļauj iegremdēties fantāzijas pasaulē, kas ir kā atspulgs starp identitāti un tās projekcijām.

Pamatojot individuālā pārdzīvojuma svarīgumu jaunajā mācīšanās kultūrā, sociālkultūras mācīšanās pieredzes konstruēšanā, Bāke akcentē, ka “uztvere, nostāja, psihiskās dispozīcijas un uzmanības virzība raksturo personisko līdzdalību un līdz ar to fascinācija kļūst par individuālo pārdzīvojumu” (*Baacke*, 1998, 9). Kā autors apgalvo, tā atraisa izjūtas, kas sekmē realitātes uztveres,

izziņas un attieksmes pilnīgošanos. Zinātnieks vērš uzmanību uz veseluma izpratni šajā kontekstā. "Izziņa nav pretrunā ar izjūtām vai juteklisko uztveri, bet gan sasaistās cilvēka pārdzīvojumā. Situācija nosaka, kādas tās ir. Šī mainīgā dinamika, vecmodīgi izsakoties, starp garu, dvēseli un ķermeni, vienmēr tika aplūkota pretnostatījumos – lietišķums un saprāts pret jutīgumu un spontanitāti. Uztvere ir tā, kas ir attiecināma uz abiem. Fascinācija – tā arī jāsaprot kā sasaistes pārdzīvojuma forma" (Baacke, 1998, 12). Līdz ar to izriet, ka jaunie mediji ir līdzekļi, kas kalpo cilvēka labā. Ja arī komunikācijas modalitāte ir veidojama pavisam citādi, jāievēro, ka saturs un sociālkultūras, ētiskie standarti ne tikai saglabājas, bet arī kritiski nosaka, kādam mērķim kāda tehnika ir lietojama.

Attīstot autora domu par sociālkultūras kompetenci, jāuzsver, ka tā nav tā, ko "visziņošie no malas mums mēģināja noteikt, lai uzlabotu mūsu dzīvi, bet gan ir tā, kas katram pašam veidojas kopējā dzīves un pārdzīvojumu, mācīšanās, sadarbības un saziņas telpā" (Baacke, 1998, 10). Tātad sociālkultūras mācīšanās pamatojas uz personiskajiem pārdzīvojumiem, kuri veido katra pašpiederzi.

No tā izriet, kā uzsver Franks Tisens, "mācīšanos, sadarbību un saziņu kā individuālas darbības konstruēšanu veic cilvēks, tādēļ ir iespējami neskaitāmi un neiedomājami mācīšanās, sadarbības un saziņas ceļi, kurus nosaka pusaudžu personību daudzveidība" (Thissen, 1997, 3). Līdzīgu viedokli pauž arī Dāvids Jonasens, uzsvērdams, ka "mācīšanās (sadarbība un saziņa) ir zināšanu (pieredzes) iegūšana, pamatojoties uz to individuālu konstruēšanu, kura balstās uz iepriekšējās pieredzes un jaunās informācijas mijdarbību (Jonassen, 1991, 29), kuru attīstot veidojas pusaudžu sociālkultūras kompetences **izpratne kultūru dialoga mācīšanās, sadarbības un saziņas kontekstā. Sociālkultūras kompetences pilnīgošanās ir iepriekšējās un jaunās sociālkultūras mācīšanās pieredzes mijdarbības pamatots zināšanu, prasmju un attieksmju konstruēšanas individuāls process.**

Tas ir pusaudžu dzīvesdarbībā sociālkultūras kompetences pilnīgošanās subjektīvais aspekts, taču objektīvi pastāv vēl arī otrs aspekts. Raugoties no skolotāja perspektīvas, tas nozīmē mācīšanās, sadarbības un saziņas vides un sistēmas organizāciju,

kas nodrošinātu sociālkultūras mācīšanās norisi veidot kā pusaudžu dzīvesdarbības formas, kas ļautu realizēt katra subjektīvās intereses (sal. Kenigsvīzers, Eksners/*Königswieser & Exner*, 1999). Pamatojoties uz konstruktivistisko izpratni, Johens Gerstenmaijers un Haincs Mandls uzsver, ir svarīgi parādīt teorētiskās aprises zināšanu, prasmju apguves un attieksmju veidošanās procesam, ievērojot dažādus sociālkultūras kontekstus. Šie procesi nevar pretendēt "būt fundamentāli un universāli derīgi visiem" (*Gerstenmaier & Mandl*, 1994, 25, sal. Paperts/*Papert*, 1991), jo katrs individuāli konstruē savas zināšanas, prasmes un attieksmes.

Sociālkultūras mācīšanās objektīvais aspekts ir kultūru dialoga mācīšanās, sadarbības un saziņas procesu organizēšana, kas sekmētu mācību vides veidošanu, kas atbilstu pusaudžu dzīvesdarbības vajadzībām. Tāpēc ir jāievēro vairāki pedagogiski nosacījumi. Pusaudžiem ir jārada iespējas:

- ◆ būt aktīviem, praktiski darboties atbilstoši savām interesēm;
- ◆ mācoties, sadarbojoties un sazinoties uzņemties līdztbildību;
- ◆ izvēlēties;
- ◆ meklēt alternatīvus problēmu risinājumus;
- ◆ mācīties, sadarboties un sazināties kultūru dialogā;
- ◆ izvērtēt mācīšanās, sadarbības un saziņas procesus un rezultātu izmaiņas.

Tāpat ir svarīgi konstatēt un apkopot, kādas ir atšķirības starp sistēmiski kontruktivistiskās izpratnes pamatotu pusaudžu sociālkultūras mācīšanos un mācību tradicionālo organizāciju (sk. 3. tabulu 74. lpp.).

Pusaudžu tradicionālo mācību un sociālkultūras mācīšanās salīdzinājums

	Mācību tradicionālā organizācija	Sociālkultūras mācīšanās organizācija
Mērķis	Ārēji noteikts, virzīts uz konkrēta satura apguvi.	Subjektīvi nozīmīgs, atvērts.
Uzdevumi	Daudzi sīkāki mērķi.	Noteikti kā prasības mācīšanās organizācijai skolēnu perspektīvas nodrošināšanai.
Saturs	Mācību saturs ir slēgtas, skaidri strukturētas zināšanu sistēmas. Skolēniem jāizpilda noteiktie sekmju kritēriji.	Mācību saturs nav noslēgta sistēma, bet ir atkarīgs no katra individuālā sociālkultūras konteksta. Mācību saturs ir autentisks, kas rosina skolēna pieredzes paškonstruēšanu.
Mediji	Pārsvārā mācību līdzekļi.	Daudzveidīgi informācijas avoti. Īpaša nozīme jaunajām tehnoloģijām un valodai.
Mācīšanās	Mācīšanās ir kā receptīvs, lineārs sistemātisks process. Zināšanas nav saistītas ar mācīšanās, sadarbības un saziņas sociālkultūras kontekstu.	Mācīšanās, sadarbība un saziņa ir aktīvs, konstruktīvs, situatīvs, sistēmisks un daudzdimensionāls, savstarpēji bagātinošs, radošs process.
Skolēna pozīcija	Vairāk pasīva, ārēji vadīta un kontrolēta.	Aktīvs, pašiniciēts process, kas veidots no personiskajām konstrukcijām.

Mācīšana	Zināšanu nodošana. Skolēnam precīzi jāapgūst, ko zina skolotājs un kas rakstīts grāmatās. Mācību organizācija nav atkarīga no mācību satura, konteksta, skolēnu mācīšanās īpatnībām.	Nav dalījuma mācīšana un mācīšanās.
Skolotāja pozīcija	Didaktiskais līderis, kas pasniedz mācību saturu, skaidro, kontrolē.	Organizētājs, kas veido provocējošas problēmsituācijas, padomdevējs un līdzdarbojošs vērotājs, kas pats arī mācās.
Novērtēšana un novērtējums	Pārbauda mācību panākumus, liela nozīme ir visu veidu pārbaudes darbiem.	Mācīšanās, sadarbības un saziņas procesi tiek vērtēti mācīšanās, sadarbības un saziņas procesu un rezultātu vienotībā, vērojot un pašnovērtējot.

Jāpiekrīt Mandla un Rainmanes-Rotmaiķeres uzskatam, ka mācīšanās pusaudžu vecumā kļūst par aktīvu, daudzdimensionālu procesu, kur skolotājs ir šā procesa organizētājs, padomdevējs un vērotājs (Mandl & Reinmann-Rothmeier, 1995, Koifers/Keuffer, 1997). Attīstot šo atziņu, konstatējams, ka šādā mācību procesā norit dialogs starp skolēnu (darbības vienu subjektu), skolotāju vai grupu (darbības otru subjektu) un sociālkultūras mācīšanās saturu (kultūru dialoga mācīšanās, saziņa un sadarbība).

2.3. Konstruktīvistiskā sistēma

Attīstot Raiha (*Reich*, 1998, 2002) un Kezela (*Kösel*, 2000) atziņas par konstruēšanas procesu sistēmiskā izpratnē un pamatojoties uz G. Rota (*Roth*, 1996, 2001) domām par informācijas uzkrāšanas ilgtermiņa atmiņā, autore modelēja sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēmu subjektīvā un objektīvā aspekta vienotībā. Subjektīvo aspektu veido mācīšanās, sadarbības, saziņas un valodu lietošanas sociālkultūras pieredzes konstruēšanas process kultūru dialogā. Objektīvajā aspektā ir mācīšanās, sadarbības, saziņas un valodu lietošanas sistēmas sociālkultūras mācīšanās iespēju nodrošinājums. Jāuzsver, ka visi procesi kopumā ir konstruēšana, kur reālais vai realitāte ir visai nosacīta, tas ir, ikviena "imagināri un simboliski noteiktais, ko mēs zinām, protam un uzskatām par sev nozīmīgu. Vai arī mūsu priekšstats par to, kādam tam būtu jābūt, jo katram ir savs individuālais priekšstats, kā funkcionē pasaule – cilvēka dzīves telpa" (*Reich*, 1996, 4).

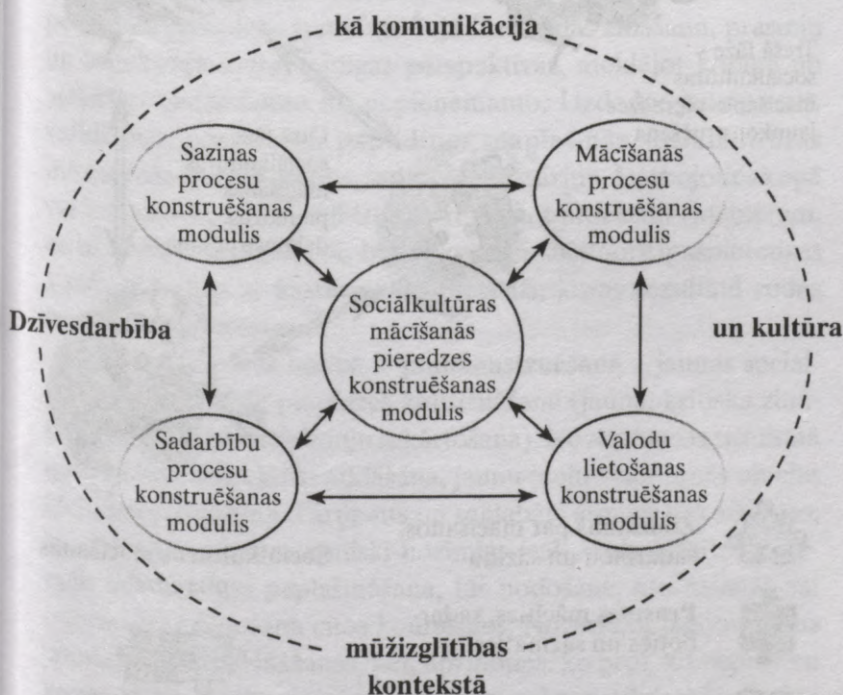
Sociālkultūras kompetences pilnveides sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēma veidojas no savstarpēji mijdarbībā saistītiem moduļiem, kas nodrošina subjektīvā un objektīvā aspekta vienotību (sk. 7. ilustrāciju 77. lpp.).

Aplūkojot sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēmas sociālkultūras mācīšanās pieredzes konstruēšanas moduli (sk. 8. ilustrāciju 78. lpp.), jāpiekrīt Alfrēdam Holcbreheram, ka "pieredzes procesi līdzinās kristāliem, kuros attīstās saspēle starp priekšzināšanām, izaicinājuma situatīvo uztveri un tās reflektīvo apstrādi" (*Holzbrecher*, 1999, 2). Attīstot Rolfa Balgo un Reinharda Vosa pausto viedokli: "Ja realitāte nepastāv pati par sevi, bet gan kā realitātes transformācija īstenības konstrukciju veidā, tad nepastāv vairs absolūtā patiesība. Tā ir tikai relatīva, un šo patiesību nosaka īstenības vērotāja biogrāfiskā un sociālkultūras pozīcija" (*Balgo & Vof*, 1997, 68). Autoru uzskatos manāma radikāla konstruktīvisma ietekme, taču viņi prot saskatīt katra sociālkultūras pieredzes svarīgumu un līdz ar to pamato mācīšanās organizācijas kā pusaudžu pieredzes gūšanas iespēju radīšanas

nozīmību. Ar jēdzienu 'mācīšanās pieredze' saprot skolēna subjektīvās pārdzīvotās un reflektētās zināšanas, prasmes par darbības veikšanu. Reflektēta pieredze, uz kā pamatojas spēju kopas, ir jauna gatavība darbībai. Sociālkultūras mācīšanās pieredze ir skolēna subjektīvi reflektētas zināšanas un prasmes pašattīstībai socializēšanās un kultūras apgūšanas procesu mijdarbībā. Sociālkultūras mācīšanās ir sociālkultūras mācīšanās pieredzes konstruēšana pašattīstības, socializēšanās un kultūras apgūšanas procesu mijdarbībā. Sociālkultūras kompetences pilnīgošanās norit vecās un jaunās kultūru dialoga saziņas, sadarbības un mācīšanās pieredzes pašnovērtēšanā.

7. ilustrācija

Sociālkultūras mācīšanās organizācijas konstruktivistiskā sistēma



8. ilustrācija

Sociālkultūras mācīšanās pieredzes konstruēšanas modulis

Pirmā fāze –
sociālkultūras
mācīšanās pieredzes
rekonstruēšana



Trešā fāze –
sociālkultūras
mācīšanās pieredzes
jaunkonstruēšana



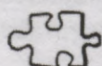
Otrā fāze –
sociālkultūras
mācīšanās
pieredzes
dekonstruēšana



Zināšanas par mācīšanos,
sadarbību un saziņu



Prasmes mācīties, sadar-
boties un sazināties



Attieksmes pret mācīšanos,
sadarbību un saziņu

Sociālkultūras mācīšanās
pieredze



Sociālkultūras mācīšanās pieredzes konstruēšanas procesa **pirmā fāze** būtībā ir rekonstruēšana. Rekonstruējot savu iepriekšējo sociālkultūras mācīšanās pieredzi, līdzās esošajām perspektīvām rodas arvien jaunas perspektīvas. Tādējādi mainās attieksme pret to, kas ir jau piedzīvots, apgūts, un tas norit kā individuāls process. Darbojoties, vērojot citus, vērtējot, kļūst būtiskas pavisam citas nozīmes, kā arī maznozīmīgās tiek aizmirstas. Līdz ar attieksmju maiņu mainās katra personiskā dzīve. Jaunas (varbūt pat aizmirstas) nozīmes tiek rekonstruētas. Ikvienam ir savs individuālais pamatscenārijs, kas arī nosaka subjekta darbību un izturēšanos. Lai to rekonstruētu, nepietiek vien atsaukt atmiņā pārdzīvojumus. Tie gūst jēgu tikai saistībā ar noteiktu sociālkultūras kontekstu. Taču precīza iepriekšējās pieredzes rekonstruēšana nav iespējama, tādēļ subjektivitāte rekonstruktīvi ir nenoslēgta.

Otrā fāze sociālkultūras mācīšanās pieredzes konstruēšanā ir **dekonstruēšana**, un tā aizsākas, veidojoties mijdarbībai ar citām personām pieredzes apmaiņā. Šajā fāzē rodas zināšanu, prasmju un attieksmju daudzveidīgas perspektīvas, meklējot kopīgo un atšķirīgo, pieņemamo un nepieņemamo. Uzdodot jautājumus, salīdzinot, precizējot, papildinot, paplašinās sociālkultūras informācija par mācīšanos, sadarbību un saziņu. Darbojoties kopā vai individuāli, kā arī salīdzinot un paužot attieksmi (piemēram, es to nezinu, ko zina citi, bet vēlos uzzināt), norit pašpieredzes konfrontēšanās ar pastarpināto pieredzi, kuras rezultātā rodas izmaiņas pašpieredzē.

Trešā fāze savā būtībā ir **jaunkonstruēšana** – jaunas sociālkultūras mācīšanās pieredzes konstruēšana (jauna, kritiska zināšanu, prasmju un attieksmju sakārtošana). Novērtēšanas rezultātā notiek citu perspektīvu atklāšana, jaunu ideju veidošanās un citu ideju pārņemšana. Pārņemts un saglabāts atmiņā tiek tikai tas, kas šķiet jauns un personiski nozīmīgs (sal. Roth, 1996). Piemēram, informācijas paplašināšana, tās nodošana, atcerēšanās vai informācijas lietošana citos kontekstos. Novērtējot iegūto, rodas jaunas, izprastas zināšanas, bet, apzinoties, ko prot, ko neprot un ko vēl gribētu prast, un arī to, kas patika vai nepatika, rodas jaunas prasmes un attieksmes kā reflektēts pārdzīvojums, kas veido jaunu

pieredzi, uz kuru pamatosies sociālkultūras mācīšanās pieredzes nākamā – jauna rekonstruēšanas fāze. Tādējādi šis pieredzes konstruēšanas process ir cikliski koncentrisks un nepārtraukts.

Kultūru dialoga mācīšanās, sadarbības un saziņas mijdarbības rezultātā veidojas sociālkultūras mācīšanās pieredze, kas ietver skatījumu uz sevi, citiem un pasauli. Jāpiekrīt Raiha (*Reich, 2002*) domai, ka fascinējošais sistēmiski konstruktīvistiskajā pedagogijā ir **ikviena subjekta potenciāla pieņemšana, tas ir, nevis kādu absolūtu patiesību sludināšana, bet gan jebkura redzējuma nozīmīguma un līdzvērtības atzišana.**

Tā kā sociālkultūras mācīšanās notiek mācīšanās, sadarbības un saziņas mijdarbībā, tad tā pastāv starp dažādām struktūrām (skolēns – skolēns, skolēns – vairāki skolēni, skolēns – skolotājs(-i)). Lai minētie procesi notiktu, jābūt savstarpējās uzticēšanās attiecībām, kuru veidošanās norit no savstarpējas iepazīšanās, ietekmēšanās līdz savstarpējai sapratnei.

Kā jau minēts, sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēma ir jāuztver veselumā, moduļu subjektīvais aspekts parāda kultūru dialoga mācīšanās, sadarbības, saziņas un valodu lietošanas konstruēšanas procesus, bet objektīvais aspekts ir sociālkultūras mācīšanās organizācijas atvērta izvēles nodrošinājuma invariānti, kas rada iespējas katram pusaudzim

- ◆ konstruēt sociālkultūras mācīšanās pieredzi atbilstoši spējām un iepriekšējai pieredzei;
- ◆ uzņemties atbildību par sociālkultūras mācīšanos, nodrošinot mācību priekšmeta satura, tempa un formu izvēli, kā arī iespēju noteikt individuālās kultūru dialoga mācīšanās, sadarbības un saziņas stratēģijas un tehnikas;
- ◆ realizēt praktiski orientētus projektus;
- ◆ vingrināties dažādu kultūru dialoga mācīšanās, sadarbības un saziņas tehniku (piemēram, informācijas iegūšanai) lietošanā;
- ◆ lietot dažādus informācijas avotus un izmantot citu pusaudžu un skolotāja palīdzību sociālkultūras mācīšanās procesa strukturēšanā;
- ◆ meklēt alternatīvus risinājumus rezultātu apkopošanai;

- ◆ iegūt sociālkultūras mācīšanās pašnovērtēšanas un panākuma pašnovērtējuma instrumentus, kas ļauj pārliecināties par ikviena virzību uz panākumiem.

Šie priekšnosacījumi tika ievēroti sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēmas moduļu izstrādē.

Arī Volfs (*Wolff*, 1996), uzsverot būtiskās izmaiņas institucionālajās mācībās, pamatojoties uz konstruktīvisma atziņām, uzsver mācību saturā kompleksumu. Viņš akcentē, ka jāveicina spēju, kuras būtu nepieciešamas pusaudzū dzīvesdarbībā, attīstība. Par nozīmīgu autors uzskata skolēnu individuālās pieredzes konstruēšanas procesa apzināšanos, kultūru dialoga mācīšanās, saziņas, sadarbības un valodu lietošanas tehniku, stratēģiju patstāvīgas izvēles iespējas un daudzveidīgu darbības un novērtēšanas formu pilnveides veicināšanu.

Sociālkultūras mācīšanās mācību priekšmeta satura atvērtā izvēles piedāvājuma invariānti dod iespēju dažādu kultūras fenomenu salīdzinājumam (sal. *Luhmann*, 1996 b), un tādējādi, kā uzskata Rošē, tiek rosināti hermeneitiskie procesi, kuri ļauj ikvienam pasaulē saskatīt un atklāt daudz ko līdz šim nepamanītu. Tādējādi citu kultūra, pēc autora domām, ir “kā spogulis vai kā katalizators, kas ļauj savu kultūru (savu līdzšinējo pieredzi) ieraudzīt citā gaismā” (*Roche*, 2001, 41). Šajā refleksīvajā procesā arī ikviena hermeneitiskie nosacījumi kļūst par pasaules interpretācijas procesa sastāvdaļu. Pusaudzī konstruē savu personisko pasaules redzējumu, tādēļ ikvienam tiek piedāvāti **būvmateriāli**, kurus katrs var salikt individuālo kombināciju sistēmās.

Kultūru dialoga mācīšanās, sadarbības un saziņas jeb sociālkultūras mācīšanās organizēšanā ir sagatavošanās, darbības un novērtēšanas fāzes. Šo procesu sagatavošanās fāzē (pa atsevišķiem procesiem, sk. 9.–12. ilustrāciju) notiek sociālkultūras mācīšanās rosinošas vides radīšana, mācību līdzekļu daudzveidīguma nodrošināšana, paredzot ikviena individuālās mācīšanās īpatnības, rosinot iespējas katram apzināties savas spējas un iepriekšējo sociālkultūras pieredzi. Sagatavošanās fāzē tiek noteikta sociālkultūras mācīšanās perspektīva, apzināti subjektīvie mācīšanās, sadarbības, saziņas un valodu lietošanas mērķi, plānoti uzdevumi, kas vērsti uz ikviena

priekšzināšanu aktualizēšanu, jo katram pusaudzim ir iepriekšēja pieredze (vai nu pozitīva, vai negatīva), kas gūta, gan mācoties skolā, gan kādā citā vidē. Tāpēc ir svarīgi to aktualizēt. Tātad skolotājam, kas nodrošina iespējas (ar atvērta izvēles piedāvājuma invariantiem), jāpārvalda ne tikai savs priekšmets, bet arī labi jāorientējas citu priekšmetu mācību saturā, jābūt spējīgam arī pašam lietot vairākas valodas, jāpārzina sadarbības sociālo formu efektīva lietošana, lai sekmīgi veicinātu individuālās sociālkultūras pieredzes pilnīgošanos. Viņam jābūt informētam, kādi līdzekļi pusaudzim ir pieejami, jāzina, ar kādiem medijiem katram ir iespējas darboties ārpus mācībām, kāda ir skolēna neformālās mācīšanās pieredze (sal. Maijers/Meyjer, 2000), lietojot internetu, sarakstoties ar e-pasta palīdzību, klausoties, skatoties TV pārraides, video, jāplāno, kādā veidā to iesaistīt, organizējot sociālkultūras mācīšanos. No tā izriet, ka skolotājam labi jāpazīst savi skolēni, jāskata ikviena vajadzības un iespējas, paredzot iespējamās grūtības. Skolotājs organizē vidi un modelē procesus, lai nodrošinātu katra pusaudža mācīšanās, sadarbības, valodu lietošanas un saziņas konstruēšanu kultūru dialogā.

Sociālkultūras mācīšanās pieredzes konstruēšanas mehānismu veido pusaudžu pašnovērtējums, kuru nodrošina ar izvēli. Lai spētu izvēlēties, ir jāizvērtē iespējas. Līdz ar to pašnovērtējums kļūst par sociālkultūras mācīšanās pieredzes veidošanās mehānisma pamatu. Vienas izvēles nodrošināšana rada nepieciešamību pēc citām izvēlēm. Tādējādi tiek radītas iespējas rekonstruēt savu sociālkultūras mācīšanās pieredzi, izvēloties no mācību satura piedāvājuma tematus, tekstus, mācīšanās darbības, sadarbības sociālās formas, novērtēšanas formas u. c., un apzināt savas intereses, vajadzības – darbības motivāciju.

Mācīšanās procesu konstruēšanas modulis

Subjektīvais aspekts

Sagatavošanās fāze:
iepriekšējās mācīšanās pieredzes
aktualizēšanās, mācīšanās
perspektīvas noteikšana,
mācīšanās mērķa un uzdevumu
sistēmas izvēle

Mācīšanās
pašregulācija ar
procesa izvērtēšanu
un rezultātu
pašnovērtējumu

Personiski nozīmīgas
mācīšanās pilnveide.
Mācīšanās kā
komunikācijas un
kultūras realizēšana

Informācija par sevi, citiem, pasauli;
savu, citu un pasaules pieredzi,
lai to izmantotu mācoties, sadarbojoties,
sazinoties, lietojot valodas

Sociālkultūras mācīšanās cikla atkārtošana (pēc vajadzības).

Objektīvais aspekts

Skolotājam (procesa organizatoram, padomdevējam un vērotājam, kas arī pats mācās) jānodrošina pusaudzīm mācīšanās
♦ perspektīvas, ♦ plānošanas, ♦ sociālo vienošanos, ♦ satūra, ♦ formu,
♦ metožu un metodisko paņēmieni, ♦ organizatorisko un sociālo
formu, ♦ procesa izvērtēšanas un rezultātu pašnovērtējuma
atvērta izvēles piedāvājuma invarianti.

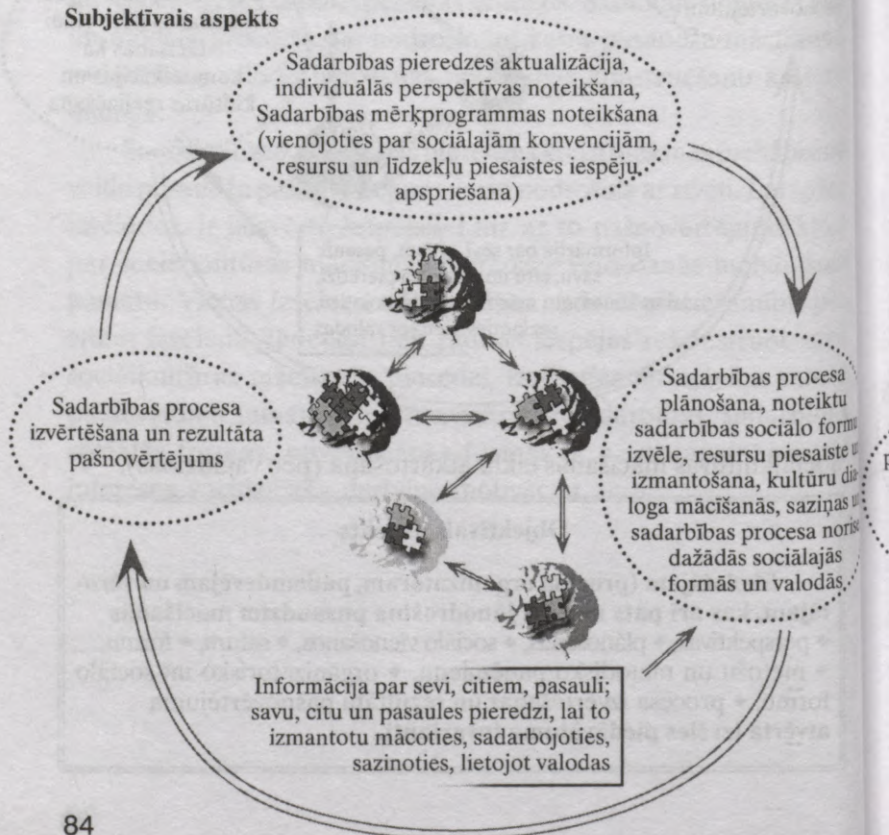
Nākamā sociālkultūras mācīšanās organizēšanā ir **darbības** fāze – sociālkultūras mācīšanās pieredzes gūšana, atbilžu meklēšana un esošo deklaratīvo un procesuālo zināšanu sistematizēšana un jaunu konstruēšana, jaunu kultūru dialoga mācīšanās, saziņas un sadarbības metožu apgūšana, kā arī verbālo un neverbālo līdzekļu lietošana un to paplašināšana, saziņas, sadarbības priekšrocību apzināšanās laika ietaupīšanai.

Sadarbojoties, mācoties un sazinoties, lietojot vairākas valodas kultūru dialogā, pusaudžiem ir iespējas iepazīties ar citu pieredzi, kā arī atlasīt un bagātināt savējo ar to, kas likās piemērots, vai nepārmantojot to, kas bija nepieņemams, tādējādi radot iespējas individuālās pieredzes dekonstruēšanai.

10. ilustrācija

Sadarbības procesu konstruēšanas modulis

Subjektīvais aspekts



Sociālkultūras mācīšanās cikla atkārtošana (pēc vajadzības).

Objektīvais aspekts

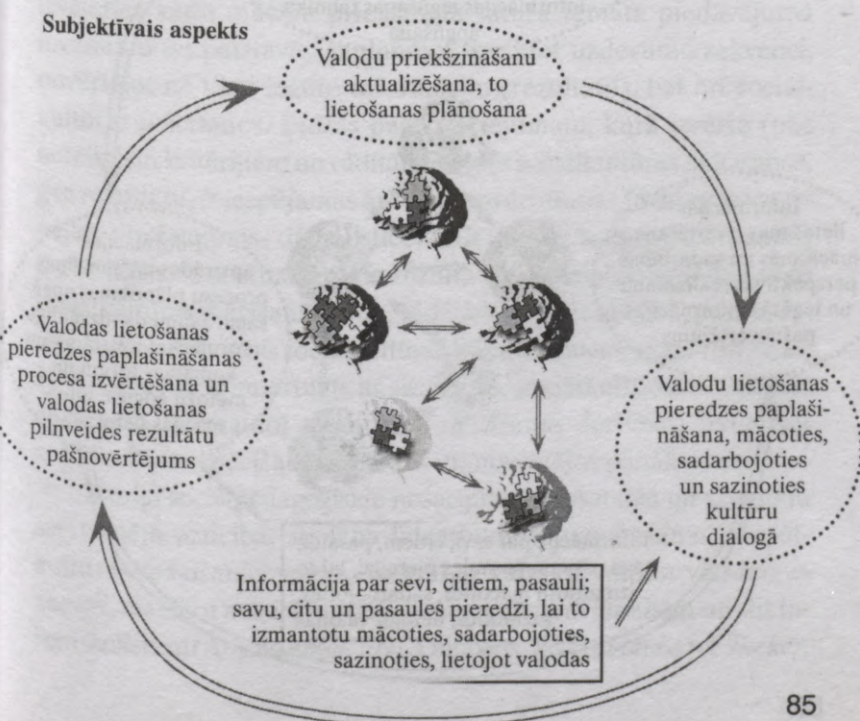
Skolotājam (procesa organizatoram, padomdevējam un vērotājam, kas arī pats mācās) jānodrošina pusaudzīm sadarbības ♦vienošanās, ♦mērķprogrammas un plānošanas, ♦resursu, ♦organizācijas formu, ♦metožu un metodisko paņēmienu, ♦procesa izvērtēšanas un rezultātu pašnovērtējuma atvērta izvēles piedāvājuma invariānti.

Sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēmā sociālkultūras mācīšanās pieredzes dekonstruēšanu nodrošina kultūru dialoga mācīšanās, sadarbības, saziņas un valodu lietošanas uzdevumi, kas rada iespēju izvēlēties mācību saturu, to atlasīt un strukturēt. Šie uzdevumi sekmē arī pusaudžu individuālas, patstāvīgas un atbildīgas darbības pilnīgošanu.

11. ilustrācija

Valodu lietošanas konstruēšanas modulis

Subjektīvais aspekts



Sociālkultūras mācīšanās cikla atkārtošana (pēc vajadzības).

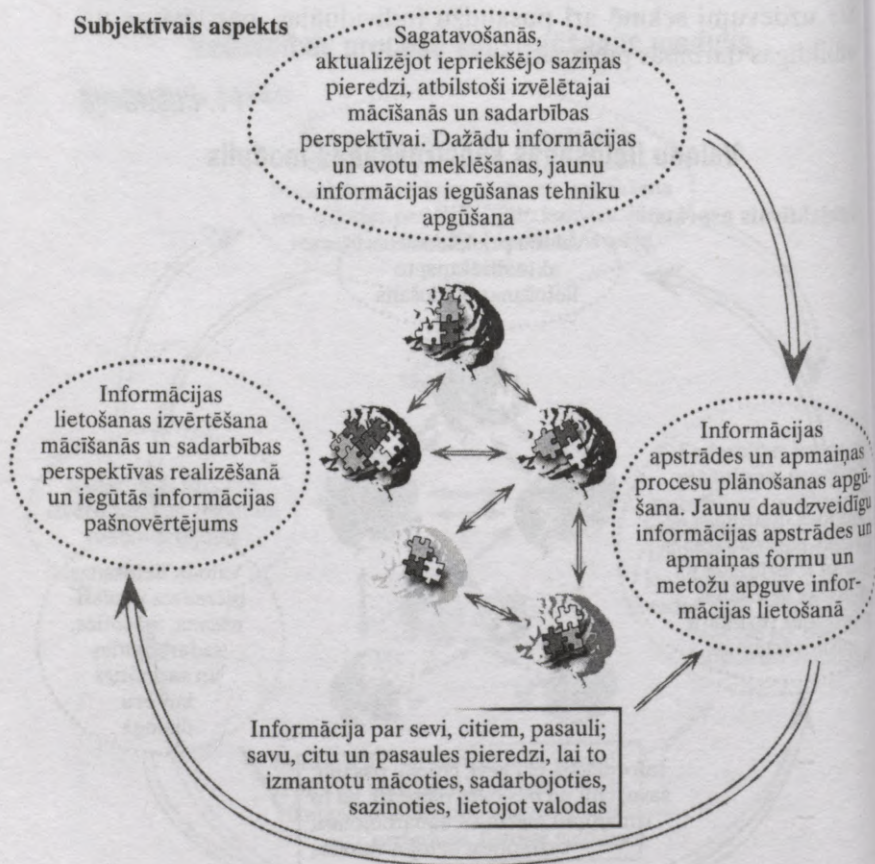
Objektīvais aspekts

Skolotājam (procesa organizatoram, padomdevējam un vērotājam, kas arī pats mācās) jānodrošina (*kultūru dialoga mācīšanās, sadarbības un saziņas vajadzībām*) pusaudzīm dažādu valodu
 ♦ lietošanas vides veidošanas, ♦ lietošanas plānošanas, ♦ mutvārdu un rakstu valodas lietošanas, ♦ lietošanas pieredzes paplašināšanas procesa izvērtēšanas, ♦ lietošanas pilnveides rezultātu pašnovērtējuma atvērta izvēles piedāvājuma invariānti.

12. ilustrācija

Saziņas procesu konstruēšanas modulis

Subjektīvais aspekts



Sociālkultūras mācīšanās cikla atkārtošana (pēc vajadzības).

Objektīvais aspekts

Skolotājam (procesa organizatoram, padomdevējam un vērotājam, kas arī pats mācās) jānodrošina pusaudzīm daudzveidīgas informācijas

♦ avotu, ♦ meklēšanas, ♦ apstrādes un apmaiņas organizācijas formu, ♦ apmaiņas metožu un metodisko paņēmieni, ♦ lietošanas izvērtēšanas un informācijas pašnovērtējuma atvērta izvēles piedāvājuma invarianti.

Trešā sociālkultūras mācīšanās organizēšanā ir *novērtēšanas fāze*, kurā konstatē, vai ikviena individuālais sociālkultūras mērķis (mācīšanās perspektīva) ir sasniegts un kas par to liecina, vai kultūru dialoga mācīšanās, sadarbība, valodu lietošanas un saziņas procesi bija pareizi saplānoti, vai pareiza ir bijusi mācību materiālu izvēle un vai ir ietaupīts mācīšanās laiks (pareizas metodes, sadarbības sociālo formu u. c. izvēle). Pusaudzīm pašam jāpārbauda, vai viņš ir visu sapratis un spēj veikt uzdevumus bez citu palīdzības, izvēloties kādu mācību priekšmeta satura temata piedāvājuma invariantu un patstāvīgi saplānojot, izpildot uzdevumu sekvenci, novērtējot ne tikai iegūto informāciju (rezultātu), bet arī sociālkultūras mācīšanos. Līdzās pašnovērtējumam, kurā izvērtē (pēc noteiktiem kritērijiem un rādītājiem) gan sociālkultūras mācīšanos, gan rezultātu, ir iespējamās arī citas novērtēšanas formas: savstarpējais novērtējums, diagnosticējošais darbs, tests vai pārbaudes darbs. Taču tās saistītas tikai ar rezultāta noteikšanu. Skolotājs vēro sociālkultūras mācīšanās gaitu, tādējādi kopā ar skolēna pašnovērtējumu tiek noteiktas sociālkultūras kompetences līmeņa izmaiņas. Ja skolēns nav apmierināts ar sasniegto, sociālkultūras mācīšanās ciklu atkārtoti, mainot tematu un mācīšanās darbības, izvērtējot sociālkultūras mācīšanās procesu un novērtējot panākumus.

Svarīgi sociālpedagoģiskie nosacījumi ir pusaudžu un skolotāju savstarpējā uzticība, skolēna līdzatbildības uzņemšanās. Sociālkultūras mācīšanās veicina sekmīgu vairāku valodu vienlaikus apguvi, mazinot atšķirību starp tā saucamajiem labajiem un sliktajiem skolēniem (Arigals/Arigal, 1991, Lamberts, Takers/Lambert & Tucker,

1972, Sveins, Lapkirs/Svain & Lapkir, 1982, Laurens/Lauren, 1994).

Sociālkultūras mācīšanās gaitā skolotājs vēro, kā norit kultūru dialoga mācīšanās, sadarbības un saziņas procesi, un izvērtē pēc aprakstītajiem rādītājiem (sal. Grebens /Gröben, 1986, darbības vērtēšanas divfāžu modelis). Sociālkultūras mācīšanās rezultātā mainās pusaudžu sociālkultūras mācīšanās pieredze, tādēļ tās reālās izmaiņas var noteikt pats pusaudzis. "Pašnovērtējums ir motivācijas un mācīšanās instruments, kas sniedz iespēju skolēnam pareizi novērtēt savas stiprās un atzīt vājās puses, tādējādi sekmē mācīšanās efektivitāti" (*Rat für Kulturelle Zusammenarbeit*, 2001, 9).

Vairāku autoru darbos (sal. Rašs/Raasch, 1997, Šnaiders/Schneider, 1998, Pifo/Piepho, 1998, Kenigs/Koenig, 2000) minēti dažādi argumenti, lai pašnovērtējumu ieviestu sociālkultūras mācīšanās organizācijā. Pašnovērtējums nodrošina:

- ◆ pusaudžu aktīvu kultūru dialoga mācīšanos, saziņu un sadarbību;
- ◆ sociālkultūras mācīšanās pašnovērtējuma instrumentus, kuri pusaudzim palīdz vērot savu kultūru dialoga mācīšanās, sadarbības un saziņas veidu, konstatēt, kādi uzdevumi, mācīšanās formas patīk un ļauj sasniegt labākus rezultātus;
- ◆ sociālkultūras mācīšanās pieredzes veidošanos kopumā, sniedz skolēnam iespēju apzināt savas sociālkultūras kompetences līmeņa maiņu, salīdzinot savējo ar citu vērtējumu.

Pašnovērtējums nenozīmē novērtēt savu veikumu ar atzīmi, bet gan izvērtēt sociālkultūras mācīšanās gaitu un savas sociālkultūras kompetences pilnīgošanos un tās līmeņa maiņu.

Kā uzsver Leo Kohs, "tas ir informācijas un darba instruments, kas palīdz pusaudzim novērtēt savu kultūru dialoga mācīšanās, sadarbības un saziņas pieredzi skolā un ārpus tās, reflektēt to un sniegt informāciju par saviem sasniegumiem interesentiem. Tas palīdz skolēniem noteikt savus mērķus un vajadzības un sekmē patstāvīgu sociālkultūras mācīšanos" (*Koch*, 1998, 38). Tikai izvērtējot un atlasot personiski nozīmīgo, norit jaunas sociālkultūras

mācīšanās pieredzes konstruēšana. Veidojas personiski svarīga pieredze kā jauna informācija, kas uzkrājas ilgtermiņa atmiņā. To aplicina arī Ralfa Arnolda doma: "Cilvēks neizzina pasauli, kāda tā ir patiesībā, bet gan tādu, kāda viņam tā šķiet, kā viņš to skaidro, sasaistot ar savu pieredzi" (Arnold, 1998, 77). Tātad mācīšanās, sadarbība un saziņa pamatojas uz apgūto, un kaut ko jaunu var iemācīties tikai tad, ja to saista ar iepriekš zināmo. Individuālo vajadzību nozīmi konstruēšanas procesā zinātnieks skaidro šādi: "Ko mēs iemācāmies, tas ir atkarīgs no tā, kas mums ir nepieciešams darbībai un kas mums ir svarīgs" (Arnold, 1998, 77). Tādēļ ir jāmaina skatījums no novērtējumu ierastās, kas bija vērstas tikai uz rezultātu konstatēšanu, uz tādu, kas radītu kultūru dialoga mācīšanās, sadarbības un saziņas procesa izvērtēšanas un rezultāta pašnovērtējuma iespējas. Līdz ar to pusaudži varētu pārliecināties par sociālkultūras mācīšanās efektivitāti un savu virzību ceļā uz sociālkultūras mācīšanās rezultātu – sociālkultūras kompetenci.

Tātad pusaudzis mācās, pamatojoties uz savu pieredzi, personiskajām vērtībām, vajadzībām, pārliecību, piemēriem un priekšzināšanām, izvirzot hipotēzes un tās pārbaudot. Īpaši svarīga ir mijdarbība ar citiem, lai izvērtētu sociālkultūras mācīšanos, lai to sekmētu un pilnveidotu. Ir svarīgi, vai pusaudzis spēj paraudzīties uz notiekošo no savas perspektīvas (cik viņš ir motivēts organizēt savu kultūru dialoga mācīšanos, sadarbību un saziņu, vai spēj apzināties savas darbības veidus). Tikpat nozīmīga ir spēja paraudzīties uz mācīšanos, sadarbību un saziņu no svešas – vērotāja perspektīvas (it kā no malas), lai konstatētu trūkumus, grūtības, kā arī rastu jaunus, radošus risinājumus, mainot savu sociālkultūras mācīšanās veidu. Tātad, salīdzinot personisko pieredzi ar citu pieredzi, rodas iespēja sevi bagātināšanai. Sociālkultūras mācīšanās procesā pusaudzis nav pilnīgi brīvs, jo viņam kā sociālai būtnei jārespektē sabiedrībā pastāvošās konvencijas. Tādēļ arī sociālkultūras kontekstam ir liela nozīme.

Sociālkultūras mācīšanās organizācijas konstruktīvistiskās sistēmas pamato arī Džordža Spensera Brauna (*Spencer Brown*, 1969) teorija par cilvēka sociālkultūras pieredzes konstruēšanu. Pieredze veidojas tikai dzīvesdarbības rezultātā. Kādas darbības

tiek veiktas, nosaka katra individuālie mērķi un vajadzības. Katrs izziņas process saistīts ar cilvēka pieredzi darboties. No tā, kādas darbības cilvēks veic, veidojas viņa individuālā pieredze.

Lūmans (*Luhmann, 1990*), pamatojoties uz Spensera Brauna uzskatiem, akcentē, ka sociālkultūras mācīšanās pieredze tiek iegūta kultūru dialoga mācīšanās, sadarbības un saziņas procesos, kuru centrā ir skolēns kā aktīvas darbības subjekts. Viņa individuālās pieredzes konstruēšana un lietošana izriet no katras personas vajadzībām, interesēm un ir ierobežota laikā un telpā.

Nozīmīga ir doma, ko uzsver Bruners (*Bruner, 1990*), ka, mācoties, sadarbojoties un sazinoties kultūru dialogā, informācija tiek identificēta un transformēta. To pārveido, lai tā būtu lietojama citos kontekstos, un novērtē, lai pārbaudītu, vai tās lietojums jaunajā kontekstā ir adekvāts. Postmodernā sabiedrībā cilvēka brīvības izpratne ir paplašinājusies, līdz ar to nepastāv vairs tik strikti noteiktas universālas patiesības. Mācoties, sazinoties un sadarbojoties svarīgākais ir tas, ka pusaudzis spēj saskatīt izmaiņas savā sociālkultūras kompetences līmenī. Salīdzinot šīs izmaiņas ar sociālkultūras mācīšanās sākumu, spēj novērtēt, kas viņam ir personiski svarīgs, un sintezēt pašpieredzi no savas, citu un pasaules pieredzes.

Tātad jāsecina, ka uz iepriekšminētajām teorijām pamatojas sociālkultūras mācīšanās sistēmiski konstruktīvistiskā izpratne.

Tās pamatatziņas:

- ◆ sociālkultūras mācīšanās ir aktīvs, konstruktīvs process, kurā vecā pieredze tiek saistīta ar jauno, lai konstruētu jaunas idejas un sakarības;
- ◆ sociālkultūras mācīšanās ir atkarīga no konteksta, kas rosina pusaudžus savstarpēji sazināties un sadarboties, lai identificētu problēmu vai lai iegūtu jaunu sociālkultūras pieredzi problēmas risināšanā;
- ◆ katram pusaudzim ir sava personiskā pieredze un sociālkultūras fons. Šīs dažādās perspektīvas veicina kultūru dialoga mācīšanās, sadarbības un saziņas dažādas dimensijas un tādējādi bagātina mācīšanās jēdziena vispārīgo izpratni;
- ◆ sociālkultūras mācīšanās ir komunikācija, kuras laikā tās

dalībnieki mācās, savstarpēji sazinās, sadarbojas, rosina informācijas apmaiņu un diskusijas, līdz ar to sekmē pašātrinātu uztveri un saprašanu, kā arī refleksiju, tādējādi optimizē mācību priekšmeta satura apguves procesu.

Pamatojoties uz iepriekš minēto, ir apkopotas izstrādātās sociālkultūras mācīšanās organizācijas konstruktivistiskās sistēmas svarīgākās atziņas:

- ◆ jaunā konstruktivistiskā izpratne saistās ar kultūru dialoga mācīšanos, sadarbību un saziņu (sociālkultūras mācīšanos) kā nepieciešamu, pašregulējamu procesu (sal. *Jonassen, 1991; Gerstenmaier & Mandl, 1994; Gerlach, 1994*);
- ◆ līdzās formālajām norit neformālā mācīšanās, sadarbība un saziņa, un ir nepieciešama tās respektēšana (sal. *Holzkamp, 1993, Held, 2001*);
- ◆ ir jauna izpratne par skolēnu, kas aizvien vairāk pārņem atbildību par savu mācīšanos, sadarbību un saziņu un pats to organizē (sal. *Holzkamp, 1993, Arnold & Schüßler, 1998, Müller, 2001*);
- ◆ mainās skolotāja loma, viņš kļūst par organizētāju, vērotāju un padomdevēju, kas mācās arī pats, nodrošina sociālkultūras mācīšanās atvērta izvēles piedāvājuma invariantus (sal. *Mandl & Reinmann-Rothmeier, 1995, Winkel, 1995*);
- ◆ jānodrošina sociālkultūras mācīšanās vides un mediju izvēles iespēju daudzveidība, lai sekmētu aktīvu, atbildīgu sociālkultūras mācīšanos (sal. *Baacke, 1998, Theunert, 1999, Müller, 2001*);
- ◆ palielinās sociālkultūras mācīšanās procesa un rezultāta izvērtēšanas un novērtējuma nozīmība. Īpaši svarīga ir pašvērtējuma nepieciešamības apzināšanās un tā realizācija (sal. *Schneider, 1998, Piepho, 1998, Koch, 1998, Koenig, 2000*).

3. nodaļa

OTRĀS SVEŠVALODAS SOCIĀLKULTŪRAS MĀCĪŠANĀS ORGANIZĀCIJAS SISTĒMAS IEVIEŠANAS PĒTĪJUMS

3.1. OTRĀS SVEŠVALODAS MĀCĪŠANĀS SITUĀCIJAS ANALĪZE

3.1.1. Pusaudžu mācīšanās organizācija Latvijā

Jau minētā Katvikas simpozija materiālos (*Katwijker Empfehlungen zur Curriculumentwicklung, Ergebnisse eines Kolloquiums*, 1992) vācu zinātnieks Hermans Funks pievērsa uzmanību priekšnosacījumiem, kas ir jāievēro, pārveidojot mācību (svešvalodu pamatizglītības standarts) un mācīšanās organizācijas sistēmu (svešvalodas mācību priekšmeta programma no skolēnu perspektīvas). Tie ir šādi:

- ◆ jāveic pašreizējās mācību situācijas analīze un jāprognozē tās attīstība nākotnē;
- ◆ jāizstrādā pamatizglītības standarta pedagogiskā virzība;
- ◆ jānosaka standarta un mācību priekšmeta programmas attīstības metodoloģiskie pamati;
- ◆ jāiestrādā subjekta perspektīva skolas izglītības un atsevišķu mācību priekšmetu programmās;
- ◆ jāveido mācību materiāli, kas nodrošinātu uz subjektu orientētas mācības. (Funk, 1992)

Analizējot situāciju no skolēnu perspektīvas, starptautiskā pētījuma rezultāti pierādīja, ka Latvijā dzīvojošo pusaudžu vajadzības neatšķiras no citu valstu vienaudžu vajadzībām, lai gan dzīves

situācija un pieredze dažādās valstīs ir atšķirīga (*Jugend zwischen Ausgrenzung und Integration*, 1999).

Ieviešot izstrādāto sociālkultūras mācīšanās organizācijas konstruktivistisko sistēmu otrās svešvalodas mācībās, Latvijā izveidoti *Svešvalodas. Pamatizglītības standarts un Otrās svešvalodas mācību priekšmeta programma*. Tajos ir ievērotas globālās tendences, kas raksturo mūsdienu pusaudžus. Tā ir mediju (sal. Bāke/Baacke, 1998), piedzīvojumu meklētāju paaudze (sal. Kezels/Kösel, 2000), paaudze ar mainīgām vērtībām (Helds/Held, 1999, 2001), kurai ir raksturīga daudzperspektīva mācīšanās, sadarbība un saziņa (sal. Mandls, Rainmanes-Rotmajeres/Mandl & Reinmann-Rothmeier, 1995), un tā ir arī daudzvalodu paaudze (Krumms/Krumm, 1997).

20. gadsimta 90. gados Latvijas skolās piedāvātais mācību saturs bija daļēji pretrunā ar pusaudžu vajadzībām un interesēm. Tās apsteidza skolā piedāvāto mācību saturu par vairākiem gadiem. Piemēram, mācību organizācijā kā novitāti grupu darbā skolotāji vēlējās ieviest sadarbību, ko skolēni paši jau pielietoja, lai tiktu galā ar mājas darbu pārmērīgi lielo apjomu. Tātad skolēniem jau bija neformālajās mācībās apgūtā sadarbības pieredze un skolotājam vajadzēja tikai nodrošināt tās izmantošanu mācībās, nevis to mācīt no jauna.

Savukārt Latvijas sociāli lingvistiskās situācijas maiņu atklāja sabiedrisko procesu pētījumu dati. Tie liecināja, ka daudzās ģimenēs bērni ir uzauguši divvalodīgi vai daudzvalodīgi. Līdz ar to mūsu valstī bija vērojama pirmo valodu daudzveidība: latviešu, krievu, poļu, baltkrievu, lietuviešu, armēņu u. c. valodas. Virzība uz daudzvalodu sabiedrību bija noteikta arī mācību plānos. Piemēram, pamatskolā visiem skolēniem tika piedāvātas divas svešvalodas, sākot ar 3. klasi, pirmā svešvaloda ir angļu valoda, bet ar 6. klasi kā obligātā izvēle – otrā svešvaloda. Skolās, kas realizē mazākumtautību izglītības programmu, sākot ar 1. klasi, skolēni līdzās dzimtajai valodai mācās arī latviešu valodu. Pavisam Latvijas izglītības sistēmā ir iespējas mācīties 15 dažādas valodas (sal. I. Maslo, Kaltigina, 2000). No tā izriet, ka mācību saturam jānodrošina kultūru dialoga mācīšanās, sadarbības un saziņas iespējas.

Ar jauno mediju lietošanas paplašināšanos skolā pusaudži izmanto datoru informācijas iegūšanai vai apstrādei (sal. Breindls *Breindl*, 1997). Savukārt skolotāji paši ne vienmēr ir gatavi lietot datoru un bieži vien viņiem nav izpratnes par šīs tehnikas lietošanas iespējām. Tādēļ dažreiz veidojās absurdi traģikomiskas situācijas. Piemēram, skolēni saņēma vērtējumu **neapmierinošs** par to, ka iesniedza ar datoru pēc vienādiem parametriem veidotās diagrammas. Skolotāja savu vērtējumu pamatoja šādi: “Tās visas izskatās vienādas, kurš no kura norakstīja!?” Minētā situācija liecina par esošo plaisu starp pusaudžu un skolotāju dzīvesdarbību. Šis fakts vēlreiz mudina skolotājus saprast, ka arī viņiem jābūtu gataviem no skolēniem mācīties, savstarpēji sazināties un sadarboties. Bāke uzsver, ka “jaunie mediji ir tā joma, kurā vecāki paaudze var daudz ko gūt no pusaudžiem” (*Baacke*, 1983, 14). Tas nozīmē, ka mācību saturā vairāk jāizmanto jauno tehnoloģiju un vienotās komunikācijas telpas (kā mācīšanās līdzekļu) radītās iespējas.

Vairāku valodu lietošanu, kas ir mācīšanās, saziņas un sadarbības līdzeklis, raksturoja katras svešvalodas specifiskā loma. Pamatojoties uz skolotāju vērojumiem, angļu valoda ir dominējošā mutiskajā saziņā. Piemēram, starptautiskajā nometnē Vācijā neformālajā saziņā pusaudži lietoja angļu valodu, lai gan visi tās dalībnieki bija mācījušies vācu valodu. Līdzīga situācija bija sastopama arī starptautiskajos skolu apmaiņas projektos. Pusaudži no Vācijas sazinājās ar latviešu vienaudžiem, kas bija mācījušies vācu valodu, angļiski (sal. *lingua franca* un citi modeļi, Baur, Klosta, Ostermans/*Baur & Chlosta & Ostermann*, 1999).

Mācīšanās situācijas analīze apliecināja, ka nepieciešams novērst šo situāciju. Lai mācīšanās pusaudžiem būtu saistoša un motivāciju rosinoša, tai jāpamatojas uz skolēnu pieredzi. Tātad bija nepieciešama pāreja no mācībām, kurās skolotājs māca, uz konstruktīvistisku sociālkultūras mācīšanos, kuras pamatā ir vecumposmam raksturīgā mācīšanās, sadarbība un saziņa kā dzīvesdarbības formas. Tātad bija jāmaina mācību organizācijas sistēma uz skolēnu orientētām mācībām, līdz ar to jānosaka jauni mācību priekšmeta mērķi, uzdevumi, saturs un vērtēšanas principi.

Tāpēc bija nepieciešama jauna pamatizglītības standarta, mācību priekšmetu standartu un tiem atbilstošu mācību priekšmetu programmu izstrāde.

Latvijas virzība uz Eiropas Savienību un iestāšanās sarunas par konkrētām jomām rosināja pozitīvu pārmaiņu procesus, kas ietekmēja arī izglītību. Tika izstrādāti jauni normatīvie dokumenti, kas noteica izglītības virzību. Iepriekšminētais *Izglītības likums* (1998), kā arī 1998. gadā izdots *Valsts pamatizglītības standarts* atspoguļo realizējamās pamatizglītības būtību, kuras mērķis ir "veicināt harmoniskas personības veidošanos un attīstību, veidot tālākās izglītības pamatu, sekmēt atbildīgas attieksmes veidošanos pret sevi, citiem un apkārtējo pasauli un nodrošināt sabiedriskajai un individuālajai dzīvei nepieciešamo zināšanu un prasmju apguvi" (*Valsts pamatizglītības standarts*, 1998, 3). Līdz ar noteikto pedagoģisko mērķi pamatizglītības saturā notika lielas pārmaiņas, jo tajā būtisks kļuva ne tikai izglītojošais aspekts, kuru veido konkrētais mācību priekšmeta saturs, bet arī tādi aspekti kā pašizpaušmes un radošais, analītiski kritiskais, vērtējošais, sociālais, saziņas, matemātiskais un mācīšanās praktiskās darbības aspekts. Tie atspoguļo skolēna personības daudzdimensionālo spēju kopu attīstības un praktiskās pieredzes veidošanās nepieciešamību, skolēna potenciāla sekmēšanu, kas veido sociālkultūras kompetenci.

Viena no četrām izglītošanās jomām, kā norādīts *Valsts pamatizglītības standartā* (1998, 13), ir valoda, kurā ietilpst dzimtā valoda un literatūra, latviešu valoda skolām, kas realizē mazākumtautību izglītības programmas, un svešvalodas. Katru izglītošanās jomu caurvij arī izglītošanās aspekti. Tā mijdarbība atklājas valodas kā izglītošanās jomas specifiskā un galvenajos uzdevumos, kas noteikti izglītošanās procesam. Valoda (arī svešvaloda) ir domāšanas, saziņas līdzeklis un pārdzīvojumu izteicēja, kas ir būtiska personības prāta, jūtu, gribas, fiziskajai un sociālajai attīstībai. Tā ir arī identitātes veidošanās veicinātāja. Svešvalodām ir arī īpaša loma, kuru nosaka mūsdienu daudz kultūru sabiedrība un plašā moderno informācijas tehnoloģiju lietošana dzīvesdarbībā. Svešvalodu mācību metodikas aktuāla prasība ir integrētas valodisko prasmju attīstības veicināšana, pamatojoties uz apgūto

dzimtajā valodā un citās svešvalodās, izmantojot citos mācību priekšmetos apgūto sociālkultūras mācīšanās pieredzi.

Kā jau bija minēts ievadā, svešvalodu mācības netika diferencētas, lai gan Gētes institūta ierosinātās diskusijas par šo tematu jau 1989. gadā risinājās Eiropas valstu ekspertu kolokvijā. Pamatojoties uz Eiropas valstu valodu situācijas analīzi, tā materiālos akcentēja šādus uzdevumus:

- ◆ noteikt vācu valodas kā otrās svešvalodas mācību īpatnības Eiropas valstīs;
- ◆ izstrādāt īpašu didaktiku vācu valodai kā otrai svešvalodai (Karls Rihards Baušs, Manfreds Haid/Bausch & Heid, 1990).

Tēzēs (*Thesen und Empfehlungen zu den Besonderheiten des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweiter Fremdsprache*, 1990) ir vērsta uzmanība uz šādiem trim galvenajiem specifiskajiem faktoriem:

- ◆ skolēna vecums;
- ◆ pirmajā svešvalodā iegūtās zināšanas un prasmes;
- ◆ ierobežotais mācību laiks.

Zinātnieki ieteica svešvalodu mācībās skolēniem piedāvāt interesantus, saturīgus tekstus. Īpaša uzmanība būtu jāvelta pirmajā svešvalodā apgūtās pieredzes, piemēram, mācību tehniku un stratēģiju, aktualizēšanai otrās un nākamo svešvalodu mācībās (sal. Klepina/Kleppin, 1990, Krums/Krumm, 1990, Trims/Trim, 1996, Kristis/Christ, 1996). Otrā svešvaloda jāmacās salīdzinājumā ar pirmo svešvalodu un dzimto valodu, un mācībās jāizmanto teksti vairākās valodās. Mācībās jāsekmē skolēnu receptīvo spēju pilnīgošanās. Skolotājiem savukārt jādomā, kā mācību organizācija varētu veicināt tematiskās progresijas veidošanos, kā arī svarīgi ir attīstīt individuālās pieejas valodu mācībām, lai saīsinātu mācību laiku, lai tās būtu efektīvas.

1998. gada februārī Murnavā notika starptautisks simpozījs, kurā tika konkretizētas otrās svešvalodas mācību organizācijas problēmas. Simpozija temats bija *Vācu valodas kā otrās un nākamās svešvalodas mācības*. Tajā analizēja Eiropas valstu svešvalodu mācību situāciju un autore referēja par Latvijas svešvalodu mācību

reformu izglītības pārmaiņu kontekstā. Izvērtējot Eiropas valstu konkrētās mācību situācijas, tika izstrādātas kopējās vadlīnijas vācu valodas kā otrās un nākamās svešvalodas mācībām no skolēnu perspektīvas. Tā kā Latvijā līdz tam tradicionāli visas valodas mācīja līdzīgi, tad bija nepieciešams papildināt un pārveidot svešvalodu mācību organizācijas sistēmu un realizēt iestrādātās nostādnes, pilnīgojot svešvalodu mācīšanās organizācijas sistēmu.

Divu svešvalodu mācīšanās pamatskolā dod iespēju rosināt pusaudžus saskatīt kopīgo un atšķirīgo valodās un kultūrās. Tas sekmē dzimtās valodas, pirmās un otrās svešvalodas sakarību, atšķirību izpratni, kā arī savas kultūras identitātes apzināšanos, kas ir viens no pamatizglītības uzdevumiem. Svešvalodu mācībām pamatskolā ir sava īpaša nozīme, tās sagatavo svešvalodu apguvei vidusskolā, veicinot Eiropas valodu politikā noteikto katra indivīda virzību uz daudzvalodību. Kā uzsvēra vācu zinātnieks Horsts Rābe, izglītības sistēmā "individuālā daudzvalodība sākas ar otrās svešvalodas mācīšanos" (Raabe, 1998, 2, sal. Hufaizena/Hufeisen, 2000). Tātad Latvijā pāreja uz individuālo daudzvalodību ir noteikta jau pamatizglītībā. Ja pirmās svešvalodas apgūst salīdzinājumā ar dzimto valodu, tad, mācoties otro valodu, tās apguve notiek mijdarbībā. Līdz ar to pamatizglītībā bija nepieciešama katras svešvalodas (angļu, krievu, vācu, franču valodas) specifiskas konstatēšana, mācību priekšmeta stratēģiskā mērķa, uzdevumu noteikšana, satura, vērtēšanas satura un prasību izstrāde.

Apkopojot minēto, jāuzsver, ka pēdējā desmitgadē Latvijas pamatizglītībā svešvalodu mācības raksturo šādas izmaiņas:

- ◆ angļu valoda ir noteikta par pirmo svešvalodu, un tās mācības sākas trešajā klasē. Šī valoda kā obligātā pirmā svešvaloda pamatizglītībā ir tikai nedaudzās Eiropas valstīs (piemēram, Grieķijā, Dānijā un Nīderlandē). Eiropas valstu pieredze liecina, ka skolēni pārsvarā var brīvi izvēlēties svešvalodas, kuras mācīties pamatskolā, tādējādi netiek pārkāptas katras personības brīvas izvēles tiesības. Savukārt valstīs, kurās ir šīs izvēles iespējas, kā pirmo svešvalodu angļu valodu izvēlas Somijā – 86,7%, Francijā – 71,9%, Polijā – 52%, Igaunijā – 52,7% no skolēnu skaita pamatizglītībā. Šis fakts pamato

angļu valodas kā saziņas valodas statusa atzīšanu pasaulē un tās noteikšanu par pirmo svešvalodu (sal. *Sprachpolitik Deutsch als Fremdsprache*, 1997, Hillens/Hüllen, 1998);

- ◆ krievu valoda, līdzīgi kā daudzās citās Centrālās un Austrumeiropas valstīs, ir ieguvusi svešvalodas statusu. Tai ir liela nozīme Latvijas daudzvalodu sabiedrībā un Eiropas Savienības valodu politikas kontekstā – arī kā tuvāko kaimiņu valsts valodai;
- ◆ pamatskolā mācās divas svešvalodas, un ir mainīts svešvalodu apguvei paredzētais laiks, stundu skaits un skolēnu vecums;
- ◆ otrās svešvalodas mācību uzsākšanu no sestās klases institucionāli noteica kā kompromisa variantu, jo iepriekš otro svešvalodu skolēni sāka mācīties piektajā klasē. Savukārt, pamatojoties uz skolēna vecumposma attīstības īpatnībām, speciālisti ieteica noteikt otro svešvalodu mācības, sākot ar septīto klasi. Ja pirmās svešvalodas mācības sākas trešajā klasē un otrās svešvalodas – piektajā klasē, tad tās kļūst neefektīvas, jo tiek mācītas līdzīgi, tāpēc mācībām ir nepieciešams lielāks stundu skaits un laiks;
- ◆ beidzot devīto klasi, jau tradicionāli četru obligāto ieskaitu skaitā, ko nosaka Latvijas Izglītības un zinātnes ministrijas Izglītības satura un eksaminācijas centrs (LIZM ISEC), ir arī pirmās svešvalodas ieskaite. Ieskaites darba materiāli tiek izstrādāti centralizēti IZM ISEC. Ieskaites rezultāti ļauj skolotājiem konstatēt svešvalodas apguves atbilstību attiecīgās svešvalodas pamatzglītības standartā izvirzītajiem pārbaudes darbu kritērijiem.

1999. gadā autore vadīja LIZM ISEC pasūtījuma projektu *Pamatizglītības vienota mācību satura, tā metodiska nodrošinājuma un pārbaudes darba satura un vērtēšanas prasību izstrāde svešvalodām*. Projekta grupā strādāja angļu, vācu, krievu un franču valodas speciālisti – zinātnieki un praktiķi. Atziņas, kas radās projekta izstrādes gaitā, pēc pārbaudīšanas tika vispārinātas, papildinātas, precizētas un iestrādātas svešvalodu pamatzglītības standarta pamatā. Standarta iestrādes 2000. gadā ar Latvijas IZM

ISEC Konsultatīvās padomes lēmumu pieņēma par svešvalodu mācību priekšmetu pamatizglītības standarta projektu, kas tika izdots 2001. gadā. Pēc gada ilga vērtējuma, ņemot vērā ekspertu atzinumus un veicot nepieciešamos labojumus, 2002. gada augustā svešvalodu pamatizglītības standartu apstiprināja un izdeva kā normatīvu dokumentu, kas ir stājies spēkā ar 2002./2003. mācību gadu.

Kā 1998. gada izdotajā *Izglītības likumā* teikts: “Mācību priekšmeta standarts – valsts izglītības standarta sastāvdaļa, kas nosaka mācību priekšmeta galvenos mērķus un uzdevumus, mācību priekšmeta obligāto saturu, izglītības sasniegumu novērtēšanas formas un kārtību” un ir izglītības reglamentējošs dokuments, kuru izstrādā Izglītības ministrijā. *Vispārējās izglītības likums* (1999) precizē *Izglītības likumā* noteikto attiecībā pret vispārējo izglītību. Pirmie svešvalodu mācību priekšmetu standarti bija izveidoti un izdoti 90. gadu sākumā. To struktūra un saturs citās valodās bija līdzīgs vācu valodas pamatizglītības standartam.

Iepriekšējā vācu valodas mācību priekšmeta standarta struktūra un saturs salīdzinājumā ar jauno svešvalodu pamatizglītības standartu ir atšķirīgs (sk. 4. tabulu 100. lpp.).

Jāuzsver, ka 1992. gadā Latvijas izglītības sistēmā ieviestie mācību priekšmetu standarti bija pirmais mēģinājums izstrādāt šāda veida dokumentu. 2002. gadā izdotais *Svešvalodas. Pamatizglītības standarts* iekļaujas izglītības reformas gaitā 90. gadu beigās izstrādātajā pamatizglītības reglamentējošo normatīvo dokumentu sistēmā (*Izglītības likums*, 1998, *Valsts pamatizglītības standarts*, 1998, *Mācību priekšmetu standarti*), kas atspoguļo uzskatu par “labu, mūsdienīgu pamatizglītību” (*Izglītības likums*, 1998, 3). Jāpiebilst, ka no pamatizglītības satura struktūras viedokļa loģiskāk būtu izstrādāt nevis atsevišķu mācību priekšmetu, bet gan izglītošanās jomas standartus (piemēram, valodu standarts). Idejiski šī virzība iezīmējās centienos saskaņot svešvalodu, dzimtās un latviešu valodas priekšmeta mazākumtautību izglītības programmu standartus, taču diemžēl praktiski tas realizējās tikai svešvalodās. Līdz ar to Latvijā tika izveidots kvalitatīvi jauna tipa svešvalodu standarts.

3. nodaļa

4. tabula

Svešvalodu standartu struktūras un satura salīdzinājums

<i>Standarta nosaukums un izdošanas gads</i>	<i>Pamatizglītības standarts vācu valodā</i> , Rīga, 1992. Apjoms – 7 lpp.	<i>Svešvalodas. Pamatizglītības standarts</i> . Projekts 2001, <i>Svešvalodas. Pamatizglītības standarts</i> , 2002. Apjoms – 16 lpp.
Kopējs raksturojums	Katrai svešvalodai savs.	Vienots visām svešvalodām.
SV mācību posmi	Divi posmi. Pirmajai valodai: a) sākotnējais (3.– 4. kl.); b) pamatposms (5.–9. kl.). Otrajai svešvalodai: a) 5.– 6. kl. b) 7.–9. kl.	Trīs posmi: a) 3. klase – SV1 (angļu valoda) b) 4.–6. klase – SV1 (angļu valoda) c) 7.–9. klase – SV2 (krievu, vācu, franču val.)
SV mācību priekšmeta mērķis	Daudzi sadalīti mērķi virzīti uz valodas lietošanu runas un rakstu formā.	Vienots pedagogiski virzīts – skolēnu sociāl-kultūras kompetences pilnīgošanās.
Uzdevumi	Nav izdalīti, lai gan ievadā norādīts, ka standarts nosaka uzdevumus.	Katram posmam atsevišķi, kas izvirza prasības mācīšanās organizācijai.
Saturs	Valodas funkcijas, gramatikas temati, tēmu grupas, izruna un intonācija, rakstu valoda.	Izriet no interesēm, lietu un kultūras vides, un to nosaka skolēnu vajadzību realizēšana sociālkultūras mācīšanās kontekstā. Saturā ir informatīvais un instrumentālais aspekts.
Prasības mācību satura apguvei	Svešvalodas apguves vērtēšana noteikta atsevišķās prasmēs (klausīšanās, runā monologā un dialogā, lasīšanā un rakstīšanā).	Skolēnu sociālkultūras kompetences vērtēšana noteikta standarta līmeņu aprakstos, pēc kritērijiem un to rādītājiem. Noteikti vēlami sasniedzamie līmeņi katrā mācību posmā.

Otrās svešvalodas sociālkultūras mācīšanās
organizācijas sistēmas ieviešanas pētījums

Vērtēšana	Noteikti vērtēšanas formu metodiskie paņēmieni (piemēram, diktāts, saruna).	Vērtē gan mācīšanās paņēmumus, gan mācīšanās procesa kvalitāti. Vērtēšanu veic ikdienas mācībās, tematiskā loka apguves noslēgumā; semestra un gada beigās, 6. un 9. klasi beidzot. 3. klasē – bezatzīmju sistēmā aprakstoši; 4.–9. klasē – 10 ballēs.
-----------	---	--

Jaunā svešvalodu standarta tapšanas gaitā plašas skolotāju diskusijas raisījās par otrās svešvalodas mācību uzsākšanas laiku. Vieni uzskatīja, ka svešvalodu mācības jāuzsāk kā līdz šim (sestajā klasē), otri piekrita jaunajā svešvalodu standartā paredzētajam laikam (septītajā klasē). Valsts pamatizglītības standarts noteica svešvalodu mācību posmus, kuri, autoresprāt, ir loģiski. Tos var pamatot gan ar izglītības iestāžu veidu daudzveidību, piemēram, ģimnāzijas sākas ar septīto klasi. Šis nosacījums saistīts gan ar skolēnu intelektuālās attīstības stadijām (Piažē/*Piaget*, 1970), gan ar identitātes veidošanās procesa dzīves cikliem (salīdzinot Eriksons, 1998, Eļkoņins/*Эльконин*, 1994), gan arī ar teorijām, kas pamatojas uz vecumposma interesēm (Vigotskis/*Выготский*, 2000, Bāke/*Baacke*, 1983, Grēfs/*Gräf*, 1992). Līdz ar to ir rasts neapšaubāms pamatojums otrās svešvalodas priekšmeta mācību sākumam septītajā klasē.

Analizējot 1992. gada dokumentu *Pamatizglītības standarta vācu valodai* svešvalodu mācību priekšmeta mērķi, konstatējams, ka mērķis bija sadalīts daudzos sīkākos: “apgūt valodu kā jaunu komunikācijas līdzekli tā runas un rakstu formā, kas sasniedzams ar šādu saskarsmes veidu palīdzību: klausīšanās, dialoga un monologa runu, lasīšanu un rakstīšanu; motivācijas un intereses radīšanu (sākumposmā); personības prasmi mācīties valodu (sākumposmā); skolēnu personības attīstību, viņa kognitīvo, kreatīvo, sociāli afektīvo un valodas spēju attīstību; skolēnu atbildīgas rīcības veidošanos gan savā, gan citā sabiedrībā, skolēna profesionālo izaugsmi un kvalifikāciju” (*Pamatizglītības standarts vācu valodai*, 1992, 4).

Standarta mērķu noteikšana pamatojās uz mērķorientētu jeb *curriculum* didaktiku (Mellere/Möller, 1989), kurā mācību plānošanai bija paredzēts apzināt pēc iespējas vairāk mērķu (orientējošu, vispārēju un precizējošu), kuri ir nepieciešami noteiktai mācību vienībai. Līdz ar to neskaidri kļūst mācību priekšmeta uzdevumi, tādēļ tie arī netika šajā standartā formulēti.

1992. gada standartā svešvalodu mācību priekšmeta saturs bija svešvalodas fonētiskā sistēma, valodas funkcijas (nosakot pat konkrētas valodas struktūras un vārdu krājumu), apgūstamās valodas gramatikas tēmas, kā arī temati, par kuriem skolēniem būtu jāattīsta dialoga un monologa runas prasmes un iemaņas. Noteiktie temati bija šādi: *Es, tuvākā apkārtnē, ģimene un ikdienas; Nākotnes plānošana un ģimenes perspektīvas; Citi un cilvēki vispār; Brīvais laiks, intereses, aizraušanās; Bērnu un pusaudžu dzīve, grupas, kolektīvi; Draudzība, jūtu pasaule; Skola, amats, darba dzīve; Sabiedriskā dzīve; Sabiedrība, politika; Sociālās problēmas; Vide, daba, saimniecība; Kultūra, vēsture, valoda; Svešvalodā runājošās zemes.*

Tā kā svešvalodu mācību priekšmeta mērķi noteica tās saturu un standartus veidoja nozares, nevis starpdisciplinārie speciālisti, tad tajos netika ievēroti mācību pedagogiskie nosacījumi. Iepriekš minētie tematu formulējumi un valodas funkcijas bija pārņemtas no Eiropas Padomes ieteikumiem (Markus Baldeggers u. c./Baldegger u. a., 1980), kas bija domāti svešvalodu mācībām pieaugušajiem. Svešvalodu standartos visos vecuma posmos temati bija vienādi, neievērojot vecumposma īpatnības, nemaz nerunājot par katru vajadzību respektēšanu.

Vācu valodas apguves kritēriji 1992. gada standartā bija tendēti uz prasību noteikšanu katrā valodas prasmē atsevišķi (klausīšanās, runā – monologā un dialogā, lasīšanā un rakstīšanā). Tās analizējot, rodas iespaids par pārbaudes darbu formu neatbilstību mērķiem, kas bija noteikti svešvalodas mācībām. Nebija ievērots arī mācīšanās un pārbaudes formu saskaņošanas princips. Piemēram, ja svešvalodu mācību mērķis ir apgūt valodu kā saziņas līdzekli ikdienas situācijās, tad nelogiski šķiet lasīšanas un rakstīšanas vērtēšanas kritērija rādītāji. Piemēram, *“brīvi intonatīvi un fonētiski pareizi lasīt laikrakstus, žurnālus, daiļdarbu daļēji adaptētus tekstus,*

iepriekš sagatavojot” vai rakstīšanā – jāprot uzrakstīt – *dzirdes diktāts, attēla apraksts, atstāstījums*” (*Pamatizglītības standarts vācu valodai*, 1992, 6). Ja mērķu aprakstā parādās doma, ka jāvērtē paredzētais komunikācijas kompetences līmenis, tad tā izpratne nav skaidra. Rodas šaubas, vai dzirdes diktāta (apmēram 400–500 vārdu) uzrakstīšanas prasme raksturo valodas komunikatīvās kompetences līmeni.

Analizējot otrās svešvalodas mācību situāciju, konstatēts, ka gadsimtu mijā izglītības reformas gaitā normatīvajos dokumentos iestrādātā pedagoģiskā mērķorientācija pamatoja nepieciešamību iestrādāt jaunus sociālpedagoģiskos līdzekļus un tos ieviest svešvalodu mācībās.

3.1.2. Pusaudžu mācīšanās organizācija skolā

Pētījumā iesaistītā Rīgas skola ir valsts mācību iestāde, kas dibināta 20. gadsimta 90. gadu sākumā. Skolas autonomija mācību procesa organizēšanā un tā elastīga plānošana sniedz iespēju skolēniem ne tikai iegūt kvalitatīvu pamatizglītību, bet arī augstā profesionālā līmenī apgūt mūziku, nodrošinot viņiem arī koncertdarbības iespējas. Vispārizglītojošie priekšmeti pamatskolā atbilst Latvijas Izglītības un zinātnes ministrijas noteiktajam mācību plānam. Beidzot pamatskolu, ne visi skolēni vēlas savu turpmāko dzīvi saistīt ar mūziku, tādēļ ir svarīgi nodrošināt skolēniem iespēju mainīt skolu. Jāpiebilst, ka pētījuma autore strādāja šajā skolā kopš tās dibināšanas, līdz ar to bija iespēja aktīvi iesaistīties skolas sociālkultūras vides veidošanā un vērošanā (sal. Mairings/*Mayring*, 1996, 2000).

1997./1998. mācību gadā skolā mācījās 154 skolēni un strādāja 19 vispārizglītojošo priekšmetu un 54 mūzikas priekšmetu skolotāji (no kuriem 69 bija augstākā un augstākā profesionālā izglītība, tajā skaitā 11 maģistri). 2002./2003. mācību gadā – 216 skolēni, kas varētu būt arī optimālais skolēnu skaits esošajai skolas infrastruktūrai.

Lai noskaidrotu, kā pusaudži vērtē mācīšanās vides sociālkultūras kontekstu, 1997./1998. mācību gadā skolā tika veikta

anketēšana, kurā piedalījās 97 pusaudži. Anketā bija 28 jautājumi ar četriem izvēju variantiem atbildēs (vienmēr, bieži, dažreiz, nekad). Iegūtās informācijas apstrādes gaitā jautājumi tika sagrupēti blokos. Rezultāti tika apstrādāti, izmantojot matemātiski statistiskās metodes, attēloti grafiski, analizēti un interpretēti (Abrams, 1983, Mairings/Mayring, 2000, Lasmanis, 2002). Pirmajā anketas blokā bija jautājumi, kuri raksturoja, kādu vispārēju pieredzi gūst skolēni, mācoties, sadarbojoties un sazinoties mācību iestādes sociālkultūras vidē.

Kā rāda anketēšanā iegūtie rezultāti (sk. 1. pielikumu), pozitīvu pieredzi skolā gūst lielākais vairums skolēnu. Par to liecina atbildes uz jautājumu: "Vai skolēniem patīk iet uz skolu?" Ideālo variantu (vienmēr) izvēlējās 14% no atbildētājiem, pozitīvu atbildi – **bieži** – sniedza 55%, **dažreiz** – 31% un negatīvu – **nekad** – 0%. Mācīšanās pieredzi skolā pusaudži vērtē kā interesantu **vienmēr** 11%, **bet – bieži** – 48%, **dažreiz** – 40%, un tikai 1% aptaujāto nav motivācijas mācīties šajā skolā, līdz ar to mācības **nekad** neinteresē. No tā varētu secināt, ka skolas izvēle ir bijusi atbilstoši skolēnu interesēm un mācību process tiek organizēts atbilstoši viņu vajadzībām. Arī skolas sociālkultūras vide šķiet pievilcīga, organizētie pasākumi rod atsaucību pusaudžos, ar tiem ir apmierināti 56% aptaujāto, lai gan tikai 49% uzskata, ka viņiem uztic veikt dažādus uzdevumus. Par to, ka skolā valda savstarpējas uzticēšanās atmosfēra, liecina fakts, ka 58% respondentu uzskata, ka skola sniegs palīdzību, ja pusaudzim radīsies problēmas. Tikai 4% domā, ka tā nepalīdzēs **nekad**, lai gan 38% aptaujāto sniegtā atbilde – **dažreiz** – varētu liecināt par to, ka ne visu problēmu risināšanu pusaudži saista ar skolu. 85% aptaujāto sniedza pozitīvu atbildi par drošību skolā. Tas liecina par pusaudžu sadarbības pozitīvo pieredzi.

54% aptaujāto apliecina, ka skolā datori ir pieejami **vienmēr** vai **bieži**. 18% aptaujāto apgalvoja, ka viņiem tie nekad nav pieejami. Datoru lietošanas nepieejamību varētu izskaidrot ar to, ka aptaujā piedalījās pusaudži, sākot no piektās klases, bet brīva pieeja datoriem ir skolēniem tikai no septītās klases, kad ir iegūta mācību plānā paredzētā elementārā pieredze datoru lietošanā. Taču, to apliecinot, arī jaunāko klašu skolēniem ir iespējams iegūt atļauju datora lietošanai. Skolēniem ir pieejams interneta pieslēgums,

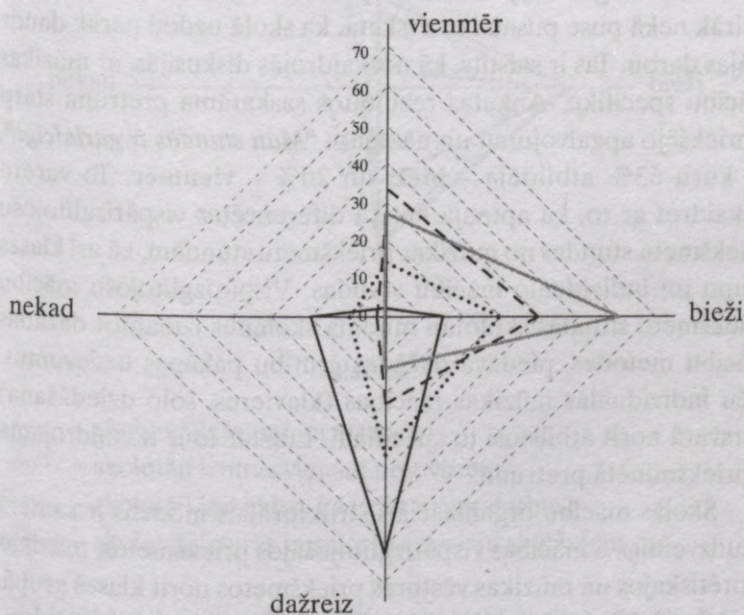
un to bieži lieto mācību procesā. Tas liecina par saziņas pieredzes veidošanās iespēju nodrošināšanu.

Līdzās pamatzglītības programmai skolas piedāvātajā izglītības modelī skolēni apgūst arī mūzikas izglītības programmu (kora dziedāšanu, mūzikas teorētiskos un mūzikas vēsturiskos priekšmetus, u. c.). Pusaudžiem ir iespējams individuāli mācīties solo dziedāšanu, klavieres, kompozīciju, kā arī kāda orķestra instrumenta spēli. Beidzot 9. klasi, skolēns saņem apliecību par pamatzglītības programmas un apliecību par mūzikas programmas (sal. mūzikas skolas) beigšanu.

Nākamajā jautājumu blokā tika apkopoti jautājumi, kas attiecas uz mācīšanos (sk. 13. ilustrāciju).

13. ilustrācija

Mācīšanās



- - man patīk apgūt jaunas zināšanas
- - lielākai daļai skolēnu patīk mācīties
- - mani interesē, kas notiek stundā
- - man stundās ir garlaicīgi

Kā jau iepriekš minēts, mācības kopumā 59% pusaudžu vērtē kā interesantas (*vienmēr* – 11%, *bieži* – 48%). Tas attiecas gan uz to, ka jaunas zināšanas iegūt **vienmēr** patīk 34% un **bieži** – 41%, kas liecina par samērā augstu izziņas interesi, gan uz mācību procesa organizāciju un aktīvu piedalīšanos tajā. Uz apgalvojumu: *“Mani interesē, kas notiek stundā”* pozitīvu atbildi snieguši 88% skolēnu. Domas dalās jautājumā par to, vai lielākajai daļai skolēnu patīk mācīties. Vērtējot citus, 15% skolēnu uzskata, ka lielākai daļai patīk mācīties **vienmēr**, 30% domā, ka vairākuma pozitīva attieksme pret mācībām ir – **bieži**, 45% – **dažreiz**, un 10% – **nekad**. To varētu pamatot ar aptaujāto vecuma posmam raksturīgo īpatnību, ka patika mācīties nav īpaši populāra vienaudžos, tomēr aptaujātos interesē, kas notiek stundā (*vienmēr* – 26%, *bieži* – 62%). Tas raksturo skolēnu aktivitāti, kā arī apstiprina skolas specifiku, ka mācību stunda ir viena no galvenajām mācību procesa organizācijas vienībām. Vairāk nekā puse pusaudžu uzskata, ka skolā uzdod pārāk daudz mājas darbu. Tas ir saistīts, kā noskaidrojās diskusijās, ar mūzikas mācību specifiku. Anketas rezultātos saskatāma pretruna starp iepriekšējo apgalvojumu un nākamo: *“Man stundās ir garlaicīgi”*, uz kuru 63% atbildēja – **bieži** un 20% – **vienmēr**. To varētu izskaidrot ar to, ka aptaujā netika diferencētas vispārizglītojošo priekšmetu stundas no mūzikas priekšmetu stundām, kā arī klases grupu un individuālo mācību stundas. Vispārizglītojošo mācību priekšmetu stundās skolotāji mudina skolēnus izmantot dažādas mācību metodes, piedāvā dažādas grūtību pakāpes uzdevumus, taču individuālās mūzikas mācības (klavieres, solo dziedāšana) pārsvarā norit atbilstoši to specifikai. Līdz ar to ir izskaidrojama iepriekšminētā pretruna.

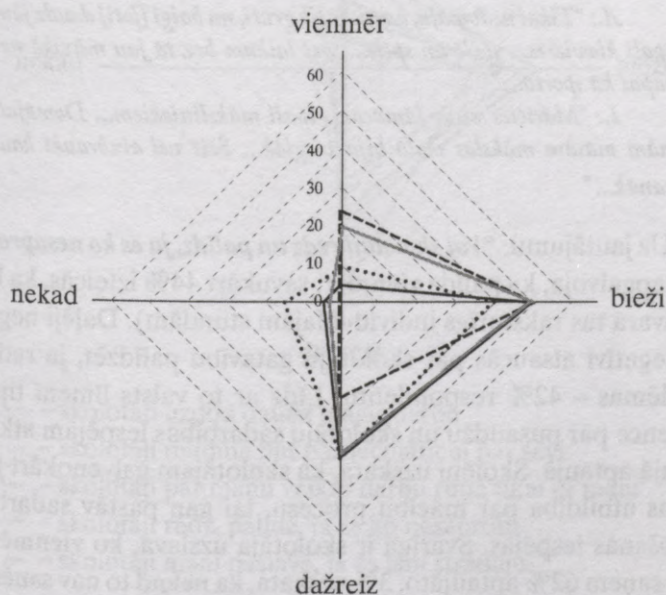
Skolās mācību organizācijas strukturālais modelis ir samērā daudzveidīgs – mācības vispārizglītošajos priekšmetos, mūzikas teorētiskajos un mūzikas vēstures priekšmetos norit klases grupā, kurā ir 15–20 skolēnu. Katram skolēnam ir arī individuālās stundas (kā minimums divos priekšmetos), kā arī mācības vēl lielākās grupās (koris). Līdz ar to starp personām pastāv daudzveidīgas saziņas un sadarbības iespējas.

Tā kā skolā ir gan individuālās, gan klašu grupu stundas, tad

aptaujas atbildes nosacīti var sadalīt tajās, kuras raksturo skolotāju – pusaudžu mijattiecības kopumā, kā arī tajās, kuras pastāv individuālajā līmenī. Viens no svarīgākajiem sociālkultūras kompetences veidošanās priekšnoteikumiem ir uzticēšanās un savstarpēja cieņa starp skolotājiem un skolēniem (sk. 14. ilustrāciju), kā arī saprašanās starp skolēniem.

14. ilustrācija

Sadarbība un saziņa skolotāji–skolēni



- – skolotāji ir laipni un atsaucīgi
- – skolotāji izturas vienādi pret visiem
- – skolotāji izskaidro, kā veikt mājas darbus
- – skolotāji izturas taisnīgi pret visiem skolēniem

Lielākā daļa pusaudžu (73% aptaujāto) uzskata, ka skolotāji ir atsaucīgi un laipni, 55% domā, ka skolotāji izturas taisnīgi pret visiem skolēniem, 39% uzskata, ka skolotāji dažreiz tā izturas pret skolēniem, bet 6% šķiet, ka skolotāji nekad nav taisnīgi pret visiem skolēniem. Tas liek secināt, ka daļa pusaudžu skolā izjūt

diskomfortu. Intervijās skolēni apgalvoja, ka skolotāju ieliktais atzīmes, viņuprāt, nav taisnīgas un neatklāj reālo vērtējumu. Līdz ar to jāsecina, ka skolēni netiek iesaistīti mācību satura apguves pašnovērtēšanā, kas ir svarīgs sociālkultūras kompetences veidošanās faktors. Pusaudži domā, ka skolotāji uzdod par daudz mājas darbu – 76%, bet – 27% uzskata, ka to par daudz ir **vienmēr**. Taču intervijas gaitā skolēni atzina, ka mūzikas mācību specifikas dēļ tomēr ir jāstrādā daudz vairāk, lai vingrinātos. To apliecināja diskusijā paustie viedokļi:

A.: "Tikai nedomāju, ka tas ir tik grūti, nu baigi [loti] daudz jāmācās, īpaši klavieres... spēlē un spēlē..., bet laikam bez tā jau mūzikā nevar... tāpat kā sportā..."

I.: "Mācīties visur jāmācās... īpaši māksliniekiem... Domājat manām māsām mākslas skolā bija vieglāk... Šeit vēl aizbraukt kaut kur sanāk..."

Uz jautājumu: "**Vai skolotāji redz un palīdz, ja es ko nesaprotu?**" 14% apgalvoja, ka palīdz **vienmēr**, savukārt 44% izteicās, ka **bieži** (pārsvārā tas raksturīgs individuālajām stundām). Daļēji negatīvi vai negatīvi atsaucās par skolotāju gatavību palīdzēt, ja radušās problēmas – 42% respondentu. Līdz ar to valsts līmenī tipiskā tendence par pusaudžu un skolotāju sadarbības iespējām atklājas arī šajā aptaujā. Skolēni uzskata, ka skolotājam galvenokārt jāuzņemas atbildība par mācību procesu, lai gan pastāv sadarbības veidošanās iespējas. Svarīga ir skolotāja uzslava, ko **vienmēr** vai **bieži** saņem 62% aptaujāto, 3% uzskata, ka **nekad** to nav saņēmuši (sk. 15. ilustrāciju 109. lpp.).

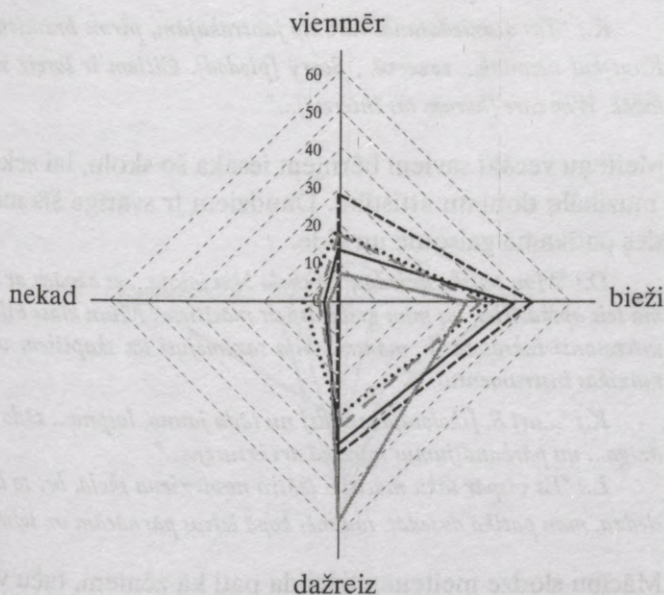
Kā diskusijā izdevās noskaidrot, attieksmē pret skolu, mācībām vērojama būtiska atšķirība starp skolēnu dzimumiem, līdz ar to arī savstarpējās attiecībās. Zēnu vecāki (dažreiz arī paši zēni) izvēlas mācības šajā skolā, lai viņu dēls dziedātu sabiedrībā samērā prestižā zēnu korī. To apliecina šādi izteikumi:

A.: "Lai es dziedātu korī. Visiem taču patīk zēnu koris. Man arī patīka dziedāt un sanāca arī..."

B.: "Laikam jau kora dēļ..."

F.: "Man gribējās, lai man mājās būtu klavieres, lai es uz tām varētu spēlēt un dziedāt..."

Sadarbība skolotājs–skolēns



- – skolotāji uzdod daudz mājas darbu
- – skolotāji mudina būt pārliecinātiem par sevi
- – skolotāji par manu veikto darbu runā tikai ar mani
- – skolotāji redz, palīdz, ja es ko nesaprotu
- - - - - – skolotāji mani paslavē, ja es labi strādāju

Tā kā pusaudži daudz laika pavada kopā arī ārpus mācībām (intensīvajās koncertdarbībās, vasaras nometnēs, mēģinājumos, ierakstos), tad viņu draugi galvenokārt ir no skolas. Kā zināms, zēnu kora dziedātāja **aktīvā karjera** labākajā gadījumā ilgst 4–5 gadus. Laika un darbietilpīgiem vingrinājumiem mūzikas priekšmetos tiek veltīta lielākā uzmanība, līdz ar to viss pārējais šķiet sekundārs. Lielā slodze (mācības, dažreiz ļoti intensīvā koncertdarbība) liek pusaudžiem uzņemties atbildību. Korī, kas pēc savas būtības ir kolektīva struktūra, ir svarīgs katra individuālais sniegums, līdz ar to tajā attiecības nosaka samērā spēcīga savstarpēja konkurence

(par vietu kora pamatsastāvā). Tas viss izraisa stresu un izteiktu skolēnu virzību uz panākumiem mūzikas priekšmetos. 54% ap-
taujāto ir svarīgi citiem parādīt savus sasniegumus.

*R.: "Tās atdziedāšanas nav no jautrākajām, pirms braucieniem...
Kaut kas nesanāk... rezervē... Sorry [piedod]. Citiem ir šoreiz sanācis
labāk. Who care [kuram tas interesē]..."*

Meiteņu vecāki saviem bērniem iesaka šo skolu, lai sekmētu
viņu muzikālo dotumu attīstību. Daudziem ir svarīga šīs mācību
iestādes patīkamā gaisotne un vide.

*D.: "Man patika dziedāt, un skola bija jauna... es atnācu ar mam-
mu šeit apskatīties, un man gribējās šeit mācīties... Mūsu klase bija tāda
interesanti izkrāsota. V. mamma bija sazīmējusi uz skapišiem visādu
mūzikas instrumentus..."*

*K.: "...arī S. [skolotājas vārds] nu tāda jauna, laipna... tāda drau-
dzīga... un pārbaudījumus mūzikā arī izturēju..."*

*L.: "Es vispār sāku mācīties teātra novirziena skolā, bet to laikam
slēdza, man patika dziedāt, tad mēs kopā četras pārnācām uz šejieni..."*

Mācību slodze meitenēm ir tāda pati kā zēniem, taču viņām
nav tik spēcīgi izteiktas virzības uz panākumiem, tādēļ mācībās
netiek uzsvērtā mūzikas priekšmetu prioritāte.

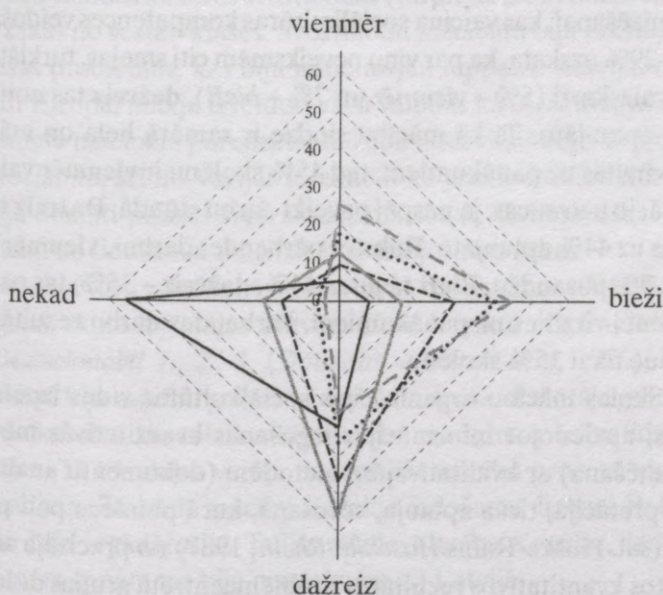
*Z.: "Mums jau arī viss notiekas, un korī tāpat ir atdziedāšanas,
koncerti, mēģinājumi... un arī par mums ārzemēs visi bija sajūsmā... jums
[zēniem] jau tikai tā tradīcija..."*

No tā izriet, ka meitenes dažbrīd jūtas mazliet atstātas novārtā,
jo samērā jaunais (mākslinieciski nebūt ne sliktāks meiteņu koris)
nespēj konkurēt ar zēnu kora 50 gadu ilgo slavu. Tāpēc viņas dažreiz
izjūt diskomfortu, jo ārzemju koncertbraucienos biežāk brauc zēnu
koris. Taču šajā faktā meitenes saskata priekšrocības (mazāk stresa
un lielāka savstarpēja sapratne) (sk. 16. ilustrāciju 111. lpp.).

*L.: "Mums nav ko zaudēt... korī dzied visas un koncertos tāpat...
Neviens nesaka... būs sliktas sekmes... paliksi mājās. Bet ar laiku tas
noteikti mainīsies... Man liekas, meitenes visur mātās, neatkarīgi no
skolas... Protams, ka šeit nav viegli mācīties... divas skolas kā nekā, bet
tā ir mūsu izvēle..."*

16. ilustrācija

Skolēni–skolēns



- – skolotāji mūs mudina mācīties vienam no otra
- – klasesbiedri ir draudzīgi un izpalīdzīgi
- – citi skolēni par mani smejas, ja es kaut ko nesaprotu
- – citi skolēni mani apceļ un aizskar
- - - - - – es droši varu izteikt savas domas

Skolotāji samērā reti mudina mācīties citam no cita. Tikai 10% to dara **vienmēr** un 29% – **bieži**, taču to nedara vai dara **dažreiz** 61%. Skolēni, lai tiktu galā ar lielo mācību slodzi un lai iekonomētu laiku, mācās cits no cita un palīdz arī neformālajās mācībās (piemēram, datoru klasē, iesaistoties skolas pasākumos).

I.: "T. [skolotājas uzvārds] pati labi zina, ka datoru klasē, kad mēs tur visi... vai tad kādreiz ir pamanījusi, ka viņas M. vai R. [vidusskolēnu vārdi no skolotājas audzināmās klases] mūs tur kaut kā apceļ? Normāli džeki [puiši]... ja ko vajag, var viņiem uzprasīt... Ja kas, mēs viņiem arī palīdzējām, kad viņi projekta darbā vācenē [vācu valodā] to CD ar 60. gadu mūziku taisīja... vai skolas avīzei tekstus rakstījām..."

Vairumam pusaudžu attiecības ar vienaudžiem ir labas. To apliecina anketēšana, jo 57% respondentu uzskata, ka viņu klasesbiedri ir draudzīgi un izpalīdzīgi, tas ir labs pamats mācību procesa organizēšanai, kas veicina sociālkultūras kompetences veidošanos. Taču 29% uzskata, ka par viņu neveiksmēm citi smejas, turklāt 12% jūtas aizskarti (5% – vienmēr un 7% – bieži), **dažreiz** tas notiek ar 51% aptaujāto. Tā kā mācību slodze ir samērā liela un mācības tiek virzītas uz panākumiem, tad 45% skolēnu ir **vienmēr** vai **bieži** stresā, jo uztraucas, ja nespēj paveikt darbu stundā. **Dažreiz** tas attiecas uz 44% aptaujāto. Rakstot pārbaudes darbus, **vienmēr** droši jūtas 7% pusaudžu. **Bieži** tā jūtas 44%, **dažreiz** – 35%, tas pamato tendenci virzīties uz panākumiem. Pārbaudes darbu rezultāti nesatrauc tikai 15% skolēnu.

Skolas mācību organizācijas sociālkultūras vides izpēte veidojās, apvienojot informācijas iegūšanas kvantitatīvās metodes (anketēšana) ar kvalitatīvajām metodēm (dokumentu analīze un interpretācija, tieša aptauja, vērošana, kurā pētniece pati piedalījās (sal. Huške-Rains/*Huschke-Rhein*, 1987) un precizēja anketā iegūtos kvantitatīvos rezultātus problēmcentrētā grupas diskusijā, lai iegūtu pilnīgāku priekšstatu par pētāmo vidi (Fliks/*Flik*, 2000). Analizējot skolas sociālkultūras kontekstu, jāsecina, ka pusaudžu motivācija sliecas uz mūzikas priekšmetu apguvi, mācību slodze skolēniem ir liela, to nosaka skolas specifiskais izglītības modelis. Vispārīzglītojošo priekšmetu apguve galvenokārt notiek mācību stundās, jo mājās pārsvarā pusaudži vingrinās mūzikas priekšmetos. Mācību motivācija saistīta ar panākumiem mūzikā, tādējādi vispārīzglītojošo priekšmetu mācību saturam ir sekundāra nozīme. Tā kā skolēni no rīta līdz vakaram uzturas skolā, tad draudzīgas savstarpējās attiecības veidojas gan klašu grupā, gan korī. Klašu grupās skolēnu skaits ir relatīvi neliels (15–20 skolēnu), tāpēc skolotāju un skolēnu savstarpējās attiecības veidojas ciešas, īpaši ar mūzikas individuālo priekšmetu skolotājiem, kurus saista arī kopējas intereses mūzikā. Jāsecina, ka mācību slodze ir liela un neformālās mācības notiek arī skolā, pusaudžiem kontaktējoties ar klases vai kora biedriem.

3.1.3. Mācīšanās organizācija klasē

Vācu valodas kā otrās svešvalodas (turpmāk SV2) mācības šajā skolā sākās no sestās klases. Svešvalodu mācībām bija raksturīgas tās pašas problēmas, kas bija minētas jau iepriekš. Latvijā, tāpat kā citur Eiropā, nebija izveidoti vācu valodas kā otrās svešvalodas priekšmeta mācībām paredzētie mācību līdzekļi, tādēļ tika izmantoti pieejamie, arī no Vācijas ievestie it kā jaunie mācību līdzekļi, kas bija domāti pirmās svešvalodas mācībām. To nekritiskai pārņemšanai un lietošanai mācībās bija tālejošākas sekas.

Uzsākot vācu valodas kā otrās svešvalodas mācības 1994./95. mācību gadā, skola iegādājās Latvijas IZM ieteikto mācību līdzekli *Das Deutschmobil 1., 2., 3.* (*Douvisas – Gamst u. a.*, 1996), kura komplektā bija mācību grāmata, darba burtnīca, skolotāja grāmata un audiokasetes, kas tolaik atbilda visām moderna mācību līdzekļa prasībām. Tā trīs daļas varēja nodrošināt mācību procesu vismaz trim gadiem. Tā kā šī mācību līdzekļa izdošanas licenci Baltijas valstīm bija iegādājusies Tallinas izdevniecība *Koolibri*, tad par pieejamām cenām tas bija nopērkams arī Latvijā.

Mācību līdzeklis bija paredzēts iesācējiem, kas pirmo svešvalodu sāk mācīties 3. klasē. Konceptuāli tas bija veidots īpatnēji, jo uzdevumu sistēma valodas apguvei bija izstrādāta, pamatojoties uz skolēna spēju domāt sistēmā un gramatiskajās kategorijās, kas nekādi neatbilda desmitgadīga bērna vecumposma īpatnībām. Apgūstot vācu valodu, tematiski pusaudžiem nācās iepazīties ar mācību līdzekļa galveno varoņu – varžu *Willy* un *Milly* – dzīvestelpu, pasaules uztveri un darbošanos. Tā kā 90. gadu sākumā Latvijā svešvalodu didaktikā valdīja pragmatiska pieeja, kas bija virzīta tikai uz valodas apguvi, mācību saturs saistījās ar ikdienišķām situācijām, un diskusijas par skolēnu perspektīvas nodrošināšanu mācībās svešvalodu skolotājiem Latvijā vēl nebija aktuālas.

Pētījuma grupā, kas 1997./98. mācību gadā uzsāka vācu valodas kā otrās svešvalodas apguvi, bija 7 skolēni (4 zēni un 3 meitenes). Skolēnu sociālkultūras fonu raksturoja tas, ka skolēni pārsvarā bija no pilnām ģimenēm ar diviem bērniem. Tikai 10% skolēnu bija no ģimenes ar vienu bērnu. 10% pusaudžu bija no šķirtām ģimenēm (otrās laulības).

Vecāku izglītības līmenis bija samērā augsts – 30 % pusaudžu tēvu bija augstākā izglītība, pārējiem vidējā speciālā. Savukārt mātēm – 40% – augstākā, pārējām – vidējā vai vidējā speciālā. Pēc nacionālā sastāva pētījumā iesaistītā grupa bija viendabīga, jo visu bērnu vecāki bija latvieši.

Vecāki labi zināja vismaz vienu svešvalodu, divas svešvalodas prata 40% vecāku, trīs svešvalodas – 20% vecāku. 60% vecāku brīvo laiku labprāt pavadīja kopā ar bērniem (ceļojot, sportojot vai apmeklējot kultūras pasākumus). 50% skolēnu mājās bija datori (20% – ar interneta pieslēgumu), prasmes darbā ar datoru bija visiem, bet tikai 60% skolēnu to lietoja katru dienu. Skolēni savstarpēji sapratās labi, vecāki atsaucīgi iesaistījās klases un skolas darbā.

Otrajā grupā, kas pētījumā iesaistījās 1999./2000. mācību gadā, strādājot ar jaunizveidoto mācību saturu, piedalījās 15 pusaudži (no tiem 8 zēni un 7 meitenes).

Pusaudžu ģimenēs bija veikta anketēšana sociālkultūras fona noteikšanai. 44% no kopējā skolēnu skaita bija vienīgie bērni ģimenē, 44% bija no ģimenēm ar diviem bērniem, bet 12% – no trīs un vairāku bērnu ģimenēm. 56% no kopējā bērnu skaita nāca no pilnām ģimenēm, no kurām 6% – no ģimenēm, kurās māte bija otrajā laulībā.

Vecāku izglītības līmenis bija augsts – 45% klases skolēnu mātēm bija vidējā vai vidējā speciālā, 55% – augstākā, savukārt tēviem – 58% vidējā vai vidējā speciālā un 42% augstākā izglītība. Pēc nacionālā sastāva šī grupa bija daudzveidīgāka – 79% no kopējā skolēnu skaita abi vecāki bija latvieši, 14% – māte latviete, tēvs krievs un 7% – abi vecāki krievi. Visi vecāki labi zināja vismaz vienu svešvalodu, divas svešvalodas prata 66% vecāku, bet trīs svešvalodas – 34% vecāku. 56% vecāku bija kāds vaļasprieks (galvenokārt sports, māksla un grāmatu lasīšana). 56% skolēnu mājās bija pieejams dators (42% – ar interneta pieslēgumu). Datora lietošanas prasmes bija visiem klases skolēniem, bet tās katru dienu izmantoja 56% no kopējā skaita. 87% skolēnu ieguva informāciju divas valodās (latviešu, angļu), 13% – trīs valodās (latviešu, krievu, angļu).

1999./2000. mācību gada otrajā semestrī un 2002. gadā

pētījumā piedalījās tā pati grupa, tikai tās dalībnieku skaits bija samazinājies uz 11 (sakarā ar izmaiņām klases sastāvā, trīs zēni un viena meitene bija mainījuši dzīvesvietu vai arī skolu).

No pusaudžu grupu sociālkultūras fona raksturojuma jāsecina, ka skolēniem bija pozitīva attieksme pret svešvalodām, jo vecāki sekmēja izpratni par svešvalodu nozīmīgumu un tās apguves nepieciešamību. Turklāt pusaudžiem bija reālas iespējas pirmās svešvalodas lietošanai koncertbraucienos, to veicināja arī iespējas lietot internetu. Jau pirms vācu valodas uzsākšanas skolēniem bija reāla pieredze ar vācu valodas tekstiem, dziedot korī.

3.2. Otrās svešvalodas sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēmas izveide

3.2.1. Pusaudžu perspektīvas nodrošināšana

Pētījuma pirmajā posmā, uzsākot grupas vērošanu, bija manāms, ka iesākumā skolēnu mācīšanās prieks bija pats par sevi saprotams. *Willy* un *Milly* gaitas šķita uzjautrinošas, taču drīz vien bērnišķīgie temati un teksti kļuva garlaicīgi. Ārzemju autoru bezpersoniskā saturiskā koncepcija, kas bija domāta universālam lietotājam, kas sāk apgūt vācu valodu, nespēja radīt skolēnos interesi, jo neatbilda viņu pieredzei, tādēļ mazināja skolēnos valodas apguves motivāciju. Otrās svešvalodas mācību priekšmeta saturs, kuru tāpat kā pirmajā svešvalodā galvenokārt veido dialogi, rosināja mutiskās saziņas attīstību, taču praktiski (ārzemju koncertturnejās) pusaudži sazinājās angļu valodā. Viņu intereses saistījās vairāk ar informācijas izzināšanu par vienaudžiem valstīs, kurās skolēniem nācās būt. Zīmīgi, ka pusaudžiem, uzturoties ārzemnieku ģimenēs, radās problēmas nevis valodas lietošanas, bet gan skolēnu sociālkultūras pieredzes trūkuma dēļ. Tās radīja diskomfortu svešā vidē. Līdz ar to veidojās nepieciešamība mainīt arī svešvalodu mācību priekšmeta saturu.

Lai gan skolā esošie mācību materiāli tika papildināti, ņemot vērā iepriekšējo gadu pieredzi, strādājot ar šo mācību līdzekli,

3. nodaļa

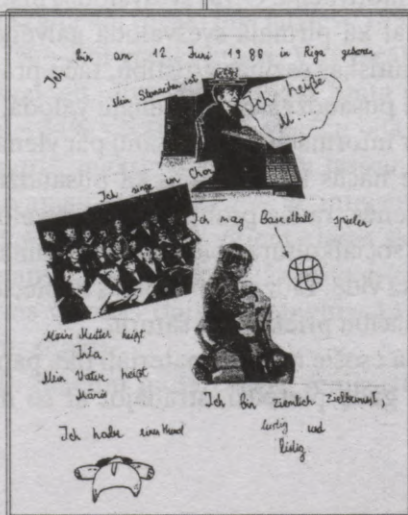
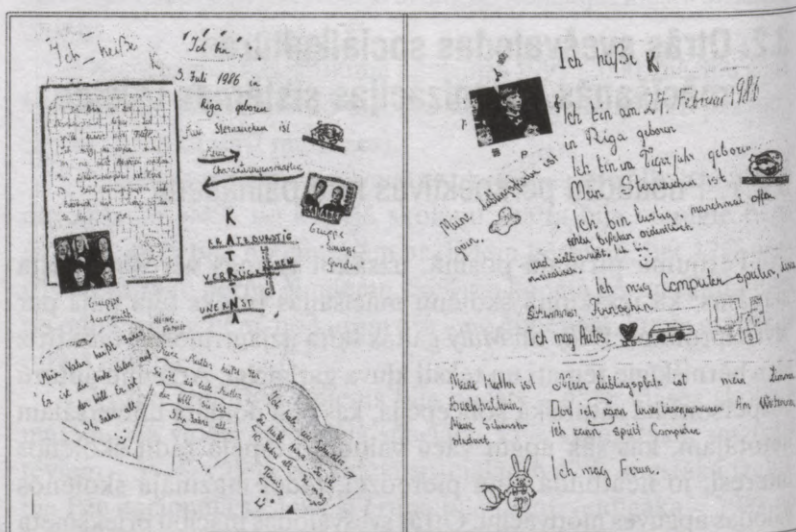
vērojumi pamatoja visa mācību procesa principiālu maiņu, lai pusaudžiem radītu tādu mācīšanās vidi, kas rosinātu valodas lietošanu individuālajām vajadzībām, proti, viņu personības attīstībai socializēšanās un kultūras apgūšanas mijdarbībā.

Pirmā mācību semestra beigās skolēni rakstīja domrakstu par sevi, lai noskaidrotu viņu valodas lietošanas attīstības dinamiku.

Piemēri no iesniegtajiem darbiem (sk. 17. ilustrāciju).

17. ilustrācija

Skolēnu domrakstu satura un apjoma piemēri



Otrās svešvalodas sociālkultūras mācīšanās
organizācijas sistēmas ieviešanas pētījums

Ich heiße (...). Ich bin am (...) in Riga geboren. Mein Sternzeichen ist Krebs. Meine Charaktereigenschaften: krazbūrstig, listig, scheu, verrückt, unernst. Ich lerne in Riga. Ich spiele Klavier un Flöte. Ich mag Ski laufen, aber ich mag nicht Abwasch machen. Mein Lieblingschauspieler ist Bred Pit. Meine Lieblingsgruppen sind "Aerosmith" und "Savage Garden". Ich bin 1,68 groß. Mein Vater heißt (...). Er ist der beste Vater auf der Welt. Er ist (...) Jahre alt. Meine Mutter heißt (...). Sie ist die beste Mutter auf der Welt. Sie ist (...) Jahre alt. Ich habe eine Schwester. Sie heißt (...) Sie ist (...) Jahre alt. Sie mag Tennis.

Ich heiße (...). Ich bin am (...) in Riga geboren. Ich bin im Tigerjahr geboren. Mein Sternzeichen ist Fische. Ich bin lustig, manchmal offen, scheu, bißchen ordentlich und zielbewußt. Ich bin musikalisch. Ich mag Computerspielen, Lesen, Schwimmen, Fernsehen. Ich mag Autos. Meine Mutter ist Buchhalterin. Meine Schwester studiert. Mein Lieblingsplatz ist mein Zimmer. Dort kann ich lernen, lesen, nachdenken. Am Wochenende ich kann spielt Computer. Ich mag Ferien.

Ich heiße (...). Ich bin am (...) in Riga geboren. Mein Sternzeichen ist Zwillinge. Ich singe im Chor. Ich mag Basketball. Meine Mutter heißt... Mein Vater heißt (...). Ich habe einen Hund. Ich bin ziemlich zielbewußt, lustig und listig.

Domraksta rezultātus analizēja, izmantojot leksikas un valodas struktūru skaitīšanas metodi (sal. Brita Hufaizena/Hufeisen, 1999, Hufaizena, Marksa/Hufeisen & Marx, 2001).

5. tabula

Domraksta rezultātu ilustratīvs apkopojums

(1997./1998. m. g. 1. semestra beigās)

Pētījuma objekts	1. sk.	2. sk.	3. sk.	4. sk.	5. sk.	6. sk.	7. sk.
Teikumu skaits	25	12	15	21	9	8	12
Vārdu skaits, kas neatkārtojas	48	19	24	47	36	23	30
Teikuma locekļu skaits (maks.)	6	5	5	6	6	5	6
Teikuma konstrukcijas	7	5	4	8	5	5	4
Raksturīgās kļūdas	Angļu valodas spēcīgā ietekmē SV2 ir konstatētas pareizrakstības kļūdas: lietvārdi ar mazo burtu, kļūdas teikuma vārdu kārtībā, artikula lietošanā, kā arī piederības vietniekvārdu izvēlē						

Domrakstu rezultātu analizē (sk. 5. tabulu) ir konstatējams, ka izmantotā leksika atbilst vārdu skaitam, ko minēja vācu valodas skolotāji eksperti metodisko apvienību vadītāju seminārā 1999. gada 5. februārī (sk. 3.3.3. nodaļu). Tātad, tradicionāli apgūstot SV2, pirmā semestra beigās skolēni spēja uzrakstīt samērā nelielus tekstus par sevi. Vērojamas būtiskas atšķirības starp skolēniem (maksimālais skaits – 25 teikumi, minimālais – 8 teikumi). Ir samērā ierobežots leksikas vienību skaits, kas neatkārtojas (maksimālais skaits – 48 leksikas vienības un minimālais – 19).

Kā jau iepriekš bija minēts, 1998. gadā (1.–8. februāris) Minhenes Gētes institūta organizētajā svešvalodu ekspertu simpozijā Murnavā norādīja virzienu vācu valodas kā SV2 mācību organizācijas maiņai, kas nodrošinātu iespējas skolēnu perspektīvas realizēšanai mācībās. Līdz ar to, pamatojoties uz vērojumiem, mācību organizācijas analīzi un praktiskajā darbībā gūto pieredzi, tika apzinātas pusaudžu sociālkultūras mācīšanās organizācijas konstruktīvistiskās sistēmas veidošanas aprises.

Šā pētījuma posma plānošanā tika iesaistīti arī paši skolēni, lai noteiktu jauno mācību saturu, līdz ar to iezīmējās virzība uz skolēnu perspektīvas realizāciju otrās svešvalodas mācībās. Skolēniem izvēlei tika piedāvāti lieli tematiskie loki, kas izriet no attiecīgā vecumposma, pusaudžu iekšējās pasaules apraksta (sal. Bāke/*Baacke*, 1983, Grēfs/*Gräf*, 1992). Tie ir šādi:

- ◆ Es, citi un brīvais laiks;
- ◆ Es, citi, tehnika un informatīvā sabiedrība;
- ◆ Es, citi un skola;
- ◆ Es, citi un kultūras dzīve;
- ◆ Es, citi, daba un sociālā vide.

Tematiskā loka **Es, citi un ikdienas pasaule** temati bija jau aplūkoti iepriekšējā semestrī. Plānojot savu mācīšanos, pusaudži vispirms individuāli noteica tematisko loku apguves secību. Tā kā grupā par to nevarēja vienoties, tad tematisko loku apguves secību noteica, matemātiski aprēķinot vidējo izvēli (sk. 6. tabulu).

6. tabula

Tematisko loku izvēles noteikšanas apkopojums

Skolēnu izvēles	1. tem. loks	2. tem. loks	3. tem. loks	4. tem. loks	5. tem. loks
1.	1.	3.	2.	5.	4.
2.	2.	1.	4.	3.	5.
3.	1.	4.	3.	2.	5.
4.	3.	1.	4.	2.	5.
5.	1.	4.	5.	2.	3.
6.	1.	2.	3.	4.	5.
7.	2.	1.	5.	4.	3.
Vidēji:	1,6	2,3	3,7	3,1	4,3

Tāpat skolēnu noteiktā secība tematiskajiem lokiem bija šāda:

- ◆ Es, citi un brīvais laiks;
- ◆ Es, citi, tehnika un informatīvā sabiedrība;
- ◆ Es, citi, daba un sociālā vide;
- ◆ Es, citi un skola;
- ◆ Es, citi un kultūras dzīve.

Vērojot pusaudžu darbības, jāsecina, ka viņiem vēl nebija pieredzes tematu izvēlē un sadarbībā kopējā uzdevuma veikšanā. Taču, izmantojot skolotāja radītās iespējas, skolēni spēja ar uzdevumiem tikt galā paši. Tā kā pusaudži jau bija guvuši pieredzi mācību satura izvēlē, tad tika piedāvāta konkrētu tematu izvēle tematiskajos lokos (sk. 7. tabulu). Pēc tam bija piedāvāts izplānot semestra darbu (konkrētie temati, stundu skaits).

Darbības pētīšanai šajā posmā tika izmantota darbības vērošanas metode. Pētniece pati darbojās pētījuma vidē (Volperts/Volpert, 1974, Klaibers/Kleiber, 1992, Huške-Rains/Huschke-Rhein, 1998, Fliks/Flick, 2000).

Skolotāja un skolēna darbību un vērojumu apkopojums (tematu noteikšana)

<i>Skolotājas darbība</i>	<i>Skolēnu darbība</i>	<i>Vērojumi</i>
Skolotāja vaicāja, cik daudz laika ir nepieciešams pirmajai – individuālajai fāzei.	Skolēniem bija grūti noteikt konkrētu laika daudzumu.	Tā kā skolēniem nebija pieredzes laika plānošanā, tas sagādāja grūtības.
Skolotāja īsi atkārtoja veicamās darbības un to, kas būtu jānosaka skolēniem (laika ilgumu, kā arī tā kontrolētāju).	Skolēni vienojās par konkrētu laiku un izvirzīja skolēnu, kas sekos tā ievērošanai.	Trīs skolēni uzsāka darbu, pārējie jutās nedroši, jo nebija pieraduši uzņemties atbildību par mācību procesa plānošanu.
Skolotāja vēroja skolēnu darbu.	Skolēni rakstīja, laika kontrolētājs informēja par atlikušo laika daudzumu un tā beigām.	Pēc pirmā mulsuma pārvarēšanas skolēni ieinteresēti strādāja.
Skolotāja izskaidroja nākamās – kopējās fāzes norisi. Skolotāja iebilda, ka nav iespējams piefiksēt visus tematus, ja runā visi kopā. Līdz ar to pastāvēja varbūtība nepiefiksēt kāda skolēna nosauktos tematus.	Skolēni ieklausījās informācijā par turpmākajiem uzdevumiem. Katrs vēlējās pirmais nosaukt savus tematus, pēc ierosinājuma paši vienojās par rindas kārtību tematu formulējumam nosaukšanai.	Skolēni paši regulēja darbības organizāciju, ja bija ieinteresēti tās sekmīgā veikšanā.

*Otrās svešvalodas sociālkultūras mācīšanās
organizācijas sistēmas ieviešanas pētījums*

<p>Skolotāja piefiksēja uz tāfeles nosauktos tematus. Skolotāja vēroja skolēnu darbību, tad mudināja papildināt sarakstu ar citu nosauktajiem tematiem.</p>	<p>Daži skolēni paši papildināja savu sarakstu ar citu nosauktajiem tematiem, citi gaidīja, kamēr viņus uz to pamudinās.</p>	<p>Skolēniem bija dažāda attieksme pret citu izteikto domu nozīmību. Tikai patstāvīgi izvērtējot teikto, katrs varēja pieņemt to kā personiski nozīmīgu vai to noraidīt.</p>
<p>Skolotāja kopā ar skolēniem apsprieda piedāvātos tematus, vienojās par šajā tematiskajā lokā apgūstamajiem tematiem.</p>	<p>Skolēni pauda savu viedokli par tematiem un to pamatoja, vienojās par beigu variantu.</p>	<p>Tā kā uzdevums bija tematus formulēt latviešu valodā, tad skolēni nebija rēķinājušies ar savām vēl ierobežotajām vācu valodas lietošanas iespējām.</p>
<p>Skolotāja vaicāja, ko skolēni domā, kas būtu veicams tālāk.</p>	<p>Skolēni ierosināja sadalīties grupās, tās izveidoja un izvēlējās tematus, kurus tulkoja vāciski.</p>	<p>Skolēniem bija vērojama attieksmes maiņa pret valodu, ko veicināja personiski nozīmīga satura noteikšanas iespējas.</p>
<p>Skolotāja pavaicāja, vai ir skaidrs, kā to darīt, tad vēroja, atbildēja uz jautājumiem, paskaidroja.</p>	<p>Skolēni paņēma vārdnīcas, vienojās par laika limitu, kā arī sadalīja pienākumus grupā, kas ko meklē, salika kopā atrasto informāciju, sprieda par variantiem, apkopoja, laboja un prezentēja visiem.</p>	<p>Interese, ko izraisīja personiski nozīmīgs saturs, veicināja arī sadarbības un saziņas pieredzes veidošanos.</p>

Tematiskā loka **Es, citi un brīvais laiks** skolēnu izvēlētie tēmati bija:

- ◆ Brīvais laiks un brīvdienas (*Freizeit und Ferien*);
- ◆ Ko dara vienaudži brīvajā laikā? (*Freizeitaktivitäten – was ist “in” und was ist “out”*);
- ◆ Skatīties televizoru vai... (*“Fernsehen oder ..?”*).

Atbilstoši izvēlētajiem tematiem skolotājam bija jāsameklē dažādu veidu autentiski teksti (audioteksti un redzes teksti – attēli), izmantojot internetu, jauniešu žurnālus, arī žurnālus, kas domāti tiem, kas apgūst valodu (piemēram, *Juma*), vai arī esošās mācību grāmatas. Grūtības sagādāja atbilstošu autentisku audiotekstu trūkums, līdz ar to bija jāizmanto dažādu tekstu fragmenti, kuru atrašana bija darbietilpīgs process. Taču šī tekstu daudzveidība bija nepieciešama, lai nodrošinātu pusaudžiem izvēles iespējas (sk. 8. tabulu).

Papildus tika sameklēta plašāka informācija par tematiem, kuri interesēja skolēnus. Kā, piemēram, statistiskie dati (materiāli no pētījuma *Eurobarometers*) par skolēnu brīvā laika nodarbēm, dati par to, cik daudz pusaudžu skatās TV (pēc iespējas vairākās valstīs), interešu centru piedāvājumiem. Tas nozīmēja, ka skolotāja prognozēja, kāda papildu informācija skolēnus varētu interesēt, tādējādi arī skolotāja paplašināja savas sociālkultūras zināšanas, gūstot pieredzi darbā ar internetu, kā arī veidojot savstarpējās cieņas un sapratnes attiecības, uzturoties un darbojoties skolas datoru telpā.

Katram teksta veidam ir piemērojami vai izstrādājami noteikti uzdevumu veidi, skolotājam tie bija jāsaņem, lai stundās nodrošinātu skolēniem iespēju izvēlēties mācīšanās darbības. Tas bija ļoti darbietilpīgs process, jo, vērojot mācīšanos, tika konstatēts, ka tās temps (informācijas saprašanas un apstrādes process) ir ļoti individuāls, līdz ar to **sekmīgākie** skolēni, kuriem bija labāk attīstījusies sociālkultūras kompetence, varēja atbilstoši savām interesēm un spējām izvēlēties tematu, prata iesaistīt iegūto pieredzi (mācoties angļu valodu) otrās svešvalodas apgūvē, tādējādi gūstot pozitīvu rezultātu, jo skolēni spēja izmantot daudzveidīgus palīdzības veidus (vārdnīcas, jautāja citiem un lietoja teikuma

uzbūves modeļus). Taču pārējiem temata apgūšana ieilga. Līdz ar to pusaudžiem šī mācīšanās sāka apnikt un motivācija pazeminājās, tātad vēlamais rezultāts nebija sasniegts. Izvērtējot mācīšanos, pārrunās ar skolēniem tika konstatēts neveiksmes iemesls – sociālkultūras kompetences trūkums. Piemēram, pusaudži spēja izvēlēties tekstus atbilstoši savām interesēm, bet ne atbilstoši savām spējām. Izvēlētie teksti bija par sarežģītu, kā arī informācijas iegūšanas un mācīšanās pieredze nebija pietiekama, lai tiktu sekmīgi galā ar uzdevumiem tā, kā to būtu vēlējušies. Turklāt skolēni pilnībā neizmantoja sadarbības un saziņas iespējas. Interesanti, ka sākumā bija vērojama arī vēlēšanās pielāgoties skolotājam (pusaudži izvēlējās tos tekstus, kuri, viņuprāt, varētu patikt skolotājam). Tā kā svešvaloda pamazām kļuva par informācijas iegūšanas, saziņas, mācīšanās un sadarbības līdzekli, tad pusaudžiem radās vajadzība izteikt savas domas plašāsinātos teikumos.

8. tabula

Skolotāja un skolēnu darbību un vērojumu apkopojums (tekstu un mācīšanās darbību izvēle)

Skolotājas darbība	Skolēnu darbība	Vērojumi
Atbilstoši tematam skolotāja piedāvāja izvēlei tekstus.	Skolēni atlasīja tekstus atbilstoši izvēlētajam tematam.	Daži skolēni ātri atrada no piedāvājuma klāsta sev nepieciešamo, citiem tas sagādāja grūtības.
Skolotāja piedāvāja uzdevumus – attēliem bija jāpakārto uzraksti vai vārdi, kas, balstoties uz angļu valodu, aktivizēja priekšzināšanas, tādējādi sensibilizēja šo mācīšanās tehniku.	Skolēni pildīja uzdevumus individuāli un grupā, apsprieda rezultātus, laboja tos un papildināja.	Skolēni, meklējot kopīgo un atšķirīgo, identificēja jaunajā līdzību ar zināmo. Tomēr bija vērojama tempu dažādība uzdevumu veikšanā. Līdz ar to spējīgākie skolēni kļuva neiecietīgi.

3. nodaļa

<p>Skolotāja izdalīja darba lapas (katram citādākas, atbilstoši tematam) klausāmajam tekstam. Skolēni tika rosināti uztvert informāciju atbilstoši savam izvēlētajam tematam no audio teksta.</p>	<p>Skolēni iepazīnās ar uzdevumu, noskaidroja, kas nebija saprotams. Trīs reizes skolēni noklausījās tekstu.</p>	<p>Selektīvās klausīšanās prasmes skolēniem bija vāji attīstītas, jo parasti klausīšanās bija saistīta ar globālās prasmes attīstības veicināšanu.</p>
<p>Skolotāja pēc otrās klausīšanās reizes piedāvāja tā paša teksta transkripciju.</p>	<p>Skolēni, klausoties tekstu, sekoja līdz ar acīm tekstā un marķēja iztrūkstošo informāciju.</p>	<p>Kombinējot valodas darbības (klausīšanos kā pamatdarbību un lasīšanu kā atbalsta darbību), bija vieglāk uztvert informāciju. Grupā bija skolēni, kas tikai pārbaudīja informācijas pareizību un apjomu.</p>
<p>Skolotāja mudināja klausāmajā tekstā iegūto informāciju papildināt ar informāciju no lasāmajiem tekstiem, izdalīja darba lapas informācijas apkopošanai. Tika piedāvāti invarianti informācijas apkopošanai.</p>	<p>Skolēni meklēja un marķēja tekstā viņu tematam atbilstošu informāciju, daži lietoja vārdnīcas, apkopoja to visdažādākajā veidā – (tabulās, ezišos, sarakstos).</p>	<p>Informācijas iegūšanas temps bija ļoti atšķirīgs, jo pieredze tā veikšanā skolēniem bija ļoti dažāda. Sekmēs vājākie skolēni izteica vēlēšanos strādāt kopā.</p>
<p>Tiem, kas informāciju bija atraduši, skolotāja izdalīja darba lapu ar teikuma modeļiem, kas bija palīdzība teikumu veidošanai. Rosināja izpētīt otro darba lapu un veikt darbu kopā ar citiem.</p>	<p>Daži skolēni patstāvīgi pētīja teikuma modeļus, uzdodot jautājumus skolotājai, viņi nevēlējās strādāt kopā ar citiem. Pārējie pāros meklēja informāciju.</p>	<p>Sekmīgākie skolēni vēlējās strādāt patstāvīgi un atteicās sadarboties. Pārējie skolēni saprata, ka sadarbojoties viņiem ir lielākas izredzes izpildīt uzdevumu.</p>

Otrās svešvalodas sociālkultūras mācīšanās
organizācijas sistēmas ieviešanas pētījums

<p>Skolotāja individuāli paskaidroja, atbildēja uz jautājumiem, kā arī ieteica, kā sadalīt pienākumus, strādājot pāros.</p>	<p>Sekmīgākie skolēni patstāvīgi veica uzdevumus informācijas apkopošanai. Pārējie aktīvi darbojās kopā.</p>	<p>Grupā vērojama savstarpēja konkurence starp labākajiem, kā arī starp labākajiem un tiem, kas strādāja pāros. Kopējā atbildība radīja jaunu motivāciju darba veikšanai, rosināja strādāt mājās papildus.</p>
<p>Skolotāja mudināja izveidot grupas atbilstoši izvēlētajiem tema- tiem, pārbaudīt, labot, un papildināt iegūto informāciju grupās.</p>	<p>Sekmīgākie skolēni pārņēma ekspertu lomas, palīdzēja izskaidrot citiem, kas nebija saprotams. Pārbaudīja, laboja un papildināja gan informāciju, gan valodisko izteiksmi.</p>	<p>Sekmīgākie skolēni pārsvarā dominēja, jo bija samērā autoritatīvi. Taču, darbojoties kopā, zuda konkurences jēga grupā.</p>
<p>Kopā ar skolēniem tika izvērtēts gan informācijas iegūšanas un apkopošanas process, gan rezultāts.</p>	<p>Skolēni, vērtēdami darba gaitu, stāstīja par savām grūtībām, pauda gandarījumu par kopīgi padarīto.</p>	<p>Skolēni priecājās par padarīto darbu, kā arī par gūto pieredzi kopīgā darbā.</p>
<p>Skolotāja rosināja informācijas lietošanas fāzē strādāt grupās. Skolotāja veicināja grupas darbības apguvi.</p>	<p>Skolēni nolēma strādāt tajās pašas grupās, kurās bija strādājuši. Skolēni labprāt izmantoja jau zināmo, kā arī ieguva jaunu pieredzi.</p>	<p>Iegūtā pozitīvā kopīgā darba pieredze bija pamats sadarbības spējas veicināšanai grupā. Skolēni saskatīja kopīgā darba priekšrocības, tādējādi mainīja attieksmi pret sevi un citiem.</p>

Kā mācīšanās palīdzības skolēniem tika piedāvāti **Teikuma uzbūves modeļi** (*Satzbautafel*), kuru struktūra vispirms bija vienkārša un tad arvien sarežģītāka. Tādējādi, veidojot teikumus,

3. nodaļa

izmantojot piedāvātos invariantus, paplašinājās valodas lietošana. Turklāt kā labs papildu avots noderēja gramatikas rokasgrāmata ar komentāriem dzimtajā valodā.

Skolotāja piedāvāja iespējas izvēlēties palīdzības (pēc vajadzības) – atkarībā no informācijas satura un formas sarežģītības pakāpes un no tā, kādu saturu pusaudži vēlējas nodot citiem. Vairākās grupās šos papildu līdzekļus skolotāja aprobēja, tādējādi uzkrājās materiāli jaunas mācību grāmatas veidošanai.

Beidzot otro semestri, par viena tematiskā loka tematu pēc izvēles pusaudži rakstīja domrakstu, lai vērotu skolēnu valodas spēju attīstības dinamiku grupā (sk. 9. tabulu).

9. tabula

Domraksta rezultātu apkopojums

(1997./98. m. g. beigās)

Pētījuma objekts	1. sk.	2. sk.	3. sk.	4. sk.	5. sk.	6. sk.	7. sk.
Teikumu skaits	30	16	17	21	14	13	15
Vārdu skaits, kas neatkārtojas	89	34	39	60	49	36	32
Teikuma locekļu skaits (maks.)	10	6	6	9	7	5	6
Teikuma konstrukcijas	7	5	5	8	6	6	5
Raksturīgās kļūdas	Pareizrakstības kļūdas: lietvārdi ar mazo burtu, mazāk kļūdu teikuma vārdu kārtībā, nenoteiktā artikula lietošanā, piederības vietniekvārdu izvēlē, prievārdu lietošana. Neprecizitātes vārdu kārtībā.						

Analizējot šos domrakstus (SV2 lietošanu), jākonstatē, ka pusaudžiem, gūstot valodas lietošanas pieredzi, radās nepieciešamība paplašināt un pilnīgot valodas izteiksmi. Par to liecina teikumu daudzveidīgākas konstrukcijas, kā arī plašāks leksikas krājums,

kas veidojās individuāli, apmierinot pusaudža vajadzību paust savu domu. Saskatot panākumus, pusaudži atguva interesi par valodām un vajadzību mācīties SV2. Nodrošinot skolēnu perspektīvu un mainot ierasto mācību organizāciju uz sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēmu, pusaudži iemācījās izvēlēties tematus atbilstoši savām spējām un interesēm, uzdevumus, palīdzības, kā arī rezultātu prezentācijas formas, guva sadarbības un saziņas pieredzi, veicot projekta darbus, savstarpēji palīdzot lietot datora iespējas informācijas iegūšanai. Mācību gada beigās pusaudži paši spēja atrast savām interesēm atbilstošu informāciju internetā, veidoja mācīšanās materiālus, ierakstot video kasetēs jauniešu raidījumu fragmentus no Vācijas televīzijas kanāliem, spēja salīdzināt SV2 mācīšanās gūto informāciju SV1 un dzimtajā valodā iegūto. Radoši attīstīja dažādus uzdevumus cits citam, spēles un pat pārveidoja svešvalodu telpu, veidojot sev tīkamu individuālo mācīšanās vidi. Jāpiebilst, ka svarīgs nosacījums mācīšanās organizācijas maiņai bija iespēja mācību priekšmeta stundas saplānot pa divām vienkopus.

SV2 mācību organizācijas sistēmas veidotāji Latvijas dažādu reģionu skolās izzināja pusaudžus interesējošos tematus noteiktajos tematiskajos lokos. Lai gan katrs pusaudzis formulēja savus tematus, tomēr bija vērojamas kopējas izvēles tendences. Tas ir izskaidrojams ar pusaudžu samērā līdzīgo pieredzi, kuru viņi gūst dzīvesdarbībā savā sociālkultūras vidē. Līdz ar to konstatētās pusaudžu intereses un vajadzības noteica kultūru dialoga mācīšanās, sadarbības un saziņas izvēles piedāvājuma invariantus.

Gētes institūta organizētajā svešvalodu mācību saturā Baltijas valstu pētnieku projektā, kurā iesaistījās arī šā pētījuma autore, radās papildu iespēja salīdzināt, vai Latvijas skolēnu izraudzītie temati atbilst vācu vienaudžu izvēlei. Lai pārlicinātos par tematisko loku atbilstību noteiktam vecumposmam, izvēles tematus pārbaudīja 1998./1999. mācību gadā vienā no Minsteres prestižākajām pilsētas ģimnāzijām. Pētniekiem bija iespēja iepazīties ar ģimnāziju, kurā mācās vairākas svešvalodas, vērot mācību procesu, kā arī organizēt pusaudžu grupu diskusijas, intervēt viņus un skolotājus, dokumentējot gan audio, gan video ierakstos.

Ģimnāzijas skolotāju attieksme pret skolas vadības izteikto lūgumu atbalstīt pētniekus izpaudās vietējo skolotāju dažās pieklājīgās atteikuma frāzēs. Politikas mācību priekšmeta skolotājs izrādīja profesionālu interesi par iespēju iegūt tiešu informāciju par Austrumeiropas valstu transformācijas procesiem. Privātās sarunās viņš apstiprināja savu interesi, jo kādreiz bijis Padomju Savienībā, kurā viņu bija pārsteigusi cilvēku laipnība un izpalīdzība. Tātad iepriekšējā pozitīvā sociālkultūras pieredze bija veicinājusi viņa gatavību sadarboties un sazināties.

Savukārt pusaudžu atsaucība bija lielāka ne tikai tāpēc, ka neotika dažas mācību stundas, bet arī tāpēc, ka viņi jutās pagodināti, ka politikas skolotājs izvēlējies tieši viņus, lai sniegtu informāciju ārzemniekiem. Kā vēlāk sarunā ar pusaudžiem apstiprinājās, šis skolotājs bija viens no populārākajiem viņu vidū. Vācu pusaudžu grupas vecums bija līdzīgs mācību līdzekļa mērķa grupas vecumam (14–15 gadi).

Pētnieku veiktās darbības un vērojumi, lai noskaidrotu pusaudžu intereses, apkopoti 10. tabulā.

10. tabula

Pētnieku un pusaudžu darbību un vērojumu apkopojums (interesešu izzināšana)

<i>Pētnieku darbība</i>	<i>Pusaudžu darbība</i>	<i>Vērojumi</i>
Pētnieki iepazīstināja ar sevi, sava apmeklējuma mērķi.	Skolēni ar interesi klausījās, uzdeva jautājumus par Latviju, par grupas mērķi, par svešvalodu mācībām.	Skolēni spēja sazināties ar svešiem cilvēkiem.
Kad nebija vairs jautājumu, skolēniem piedāvāja aizpildīt anketas par sevi.	Anketa izraisīja interesi, skolēni vaicāja, precizēja neskaidrības.	Skolēni aktīvi piedalījās darbībā, kas viņus interesēja.

Otrās svešvalodas sociālkultūras mācīšanās
organizācijas sistēmas ieviešanas pētījums

<p>Aizpildītās anketas lūdza saskaņot ar vecākiem un nākamajā dienā nodot.</p>	<p>Skolēni vēlējās pārdomāt dažus anketas jautājumus, kā arī atbilstoši noformēt, apsoliņa tās nodot nākamajā dienā.</p>	<p>Pusaudži juta atbildību par to, ka prezentēja sevi ārzemniekiem, īpaši, ja tas saistījās ar publicitāti (datu iespējamā izmantošana mācību materiālu veidošanā).</p>
<p>Skolēnus rosināja pieteikties sniegt paplašinātu informāciju par papildus norādītajiem tematiem.</p>	<p>Skolēni sadalījās grupās, izpētīja un izvēlējās jautājumus, par kuriem runāt, vienojās par informācijas prezentācijas formu.</p>	<p>Tā kā skolēniem piedāvātais atbilda viņu pieredzei dzīves darbībā, tā likās viņiem saistoša un interesanta.</p>
<p>Skolēniem ierosināja pārņemt tehnisko aprīkojumu, lai veiktu ierakstus.</p>	<p>Skolēni to veica pastāvīgi un prasmīgi, uzstādīja, izmēģināja ierakstu, noregulēja aparatūru.</p>	<p>Skolēniem bija pieredze darbā ar tehnisko aprīkojumu, tas liecina, ka to skolā viņiem bija uzticējuši.</p>
<p>Skolēnu darbības vērošana.</p>	<p>Jaunieši paši noteica, kas vadīs interviju.</p>	<p>Skolēnu attieksme pret interviju – pozitīva, viņi izturējās atvērti, ieinteresēti un brīvi.</p>
	<p>Skolēni izteicās par tematiem, kas viņiem ir svarīgi-draugi jauniešu interesēm, mūzikas virzieniem, godīgi un atklāti runāja par problēmām, kas viņus satrauca, skatot tā saucamās <i>ne visai patīkamās</i> tēmas, piemēram, narkomānija.</p>	<p>Skolēnu brīvā izturēšanās un gatavība palīdzēt, kā arī interese par pētnieku nodomiem bija saistīta ar iespēju pašiem izpausties. Ja mācību darbība saistīta ar dzīves darbības pieredzi, tad pusaudži darbojās ieinteresēti un atbildīgi.</p>

Darbības novērtēšanā pētnieki pauda gandarījumu par sadarbību un saziņu, kā arī par gūtajiem rezultātiem.	Skolēni izteica prieku par kopēju darbošanos un sociālkultūras pieredzes paplašināšanos.	Kopīgā darbība bija sekmīga, jo skolēniem bija sniegtas tematu izvēles iespējas, kā arī sadarbības un saziņas veids, kas bija pazīstams no neformālām mācībām, taču transformēts skolas vajadzībām.
---	--	---

Taču nākamajā dienā nācās konstatēt, ka diemžēl pirmās dienas ieraksts nebija **izdevies**, un politikas mācību priekšmeta skolotājs ierosināja to izdarīt vēlreiz. Pētnieki savukārt piedāvāja mainīt akcentus tematos, paraudzīties uz tiem no citas perspektīvas, lai intervijas dalībniekiem nezustu interese. Vērojot pusaudžu darbības otrā ieraksta laikā, sazinoties un sadarbojoties ar pusaudžiem, bija jūtama krasa attieksmes maiņa, kas izpaudās atturīgos izteikumos, gandrīz vai vienaldzībā, brīžiem bija jūtama pat neliela agresivitāte. Domājams, ka pieaugušie pusaudžus bija ietekmējuši.

Latvijas pusaudži labprāt izvēlējās tematus par ikdienišķām lietām un darbībām, kas viņiem patīk, toties vācu pusaudži vairāk akcentēja vēlmi pēc komforta, labas mūzikas, garšīgas maltītes un izklaides (sal. Kezels/Kösel, 2000). Kāda intervijas dalībniece uzsvēra:

J.: "Aber direkt ich meine, hier, in Deutschland, hat man alles, was man braucht..." (Bet tieši es domāju, šeit, Vācijā, ir viss, kas ir nepieciešams)...

Atbildot uz jautājumiem par sevi, vācu pusaudži uzsvēra hobijus, īpaši brīvā laika pavadīšanu kopā ar draugiem. Vairākiem vācu skolēniem vispozitīvākais viņu dzīvē ir viņu draugi. Tas izskaidrojams ar intervēto vecuma īpatnībām (sal. Bāke/Baacke, 1983).

C.: "Die wichtigsten positiven Ereignisse in meinem Leben sind, dass ich viele Freunde in meinem Leben gefunden habe."

Pusaudži pauda vienaldzību pret viņu valstī notiekošo, apgalvojot, ka nenotiek nekas.

N.: *"Positiven Ereignisse habe ich nicht so in meinem Land."*

A.: *"Die wichtigsten negativen und positiven Ereignisse in meinem Leben habe ich keine."*

Daži pusaudži uzsvēra, ka viņu dzīvē nenotiek nekas negatīvs, viņi jūtas droši.

A.: *"Ängste – habe ich auch keine."*

Brīvajā laikā vācu pusaudži lielākoties satiekas ar draugiem, spēlē datorspēles, skatās TV, nodarbojas ar sportu (futbols, skeitbords vai citi sporta veidi), zīmē vai glezno.

N.: *"Meine Hobbys sind Computer spielen, Sport treiben manchmal."*

A.: *"Meine Hobbys sind Fussball spielen, mit Freunden irgendwo abhängen."*

Daudzi sapņo pēc skolas beigšanas doties uz ārzemēm pastrādāt (meitenes – par auklītēm), bet zēni lielākoties vēlas mācīties un dzīvot ārzemēs (ASV, Kanādā).

J.: *"Mein größter Traum wäre es, nach der Schule ein Jahr ins Ausland zu gehen, als Au-pair Mädchen."*

A.: *"Mein größter Traum ist in Canada zu studieren und zu leben."*

N.: *"Mein größter Traum ist nach dem Abitur nach Ausland, irgendwo mich abzusetzen."*

Runājot par skolu, gandrīz visi vācu skolēni pauda domu, ka skola un izglītība ir dzīves nepieciešamība. Vai mācības sagādā prieku? Viņuprāt, tas ir atkarīgs no skolotāja. Teiktais liek secināt, ka vācu skolās pastāv galvenokārt autoritatīvas mācības.

N.: *"Bei mir persönlich kommt auf den Lehrer an, ob ich Spaß in der Schule habe. Beim Lehrer, der nett, offen, lustig und lehrt noch etwas, macht der Unterricht mir Spaß."*

Pusaudži kritiski vērtēja skolu un pauda neapmierinātību par skolotāju aprobežotību, piemēram, datoru zinībās, kas pusaudžiem ir īpaši nozīmīgas.

J.: *"...jetzt sind viele Lehrer dumm teilweise, zum Beispiel, in der Informatik wissen die Schüler mehr als die Lehrer."*

Skolēni izteica vēlmi redzēt skolā vairāk gados jaunu, izskatīgu skolotāju, kuri viņus labāk varētu saprast.

N.: "Erstmal, als Wichtigste, wenn wir etwas jüngere Lehrer kriegen würden, die also vielleicht besser aussehen oder zuhören könnten und uns auch verstehen. Wenn sie jünger wären und mehr Verständnis für unser Verhalten hätten..."

Pusaudži gribēja arī izmaiņas obligāto un izvēles priekšmetu sistēmā. Intervijā izskanēja doma arī par to, ka skolā vairāk vajadzētu rūpēties par pusaudžu labsajūtu, tur ierīkojot kafejnīcu vai arī skolas radio.

J.: "Und dann würde ich mir wünschen, wenn hier mehr Einrichtungen wären Schülercafé oder noch was in den Pausen, ein Schülerradio wäre nicht schlecht..."

Salīdzinot vācu un latviešu pusaudžu intereses, secināms, ka Vācijā vairāk interesējas par tehniku, informatīvās sabiedrības iespējām, kā arī par dabu un sociālo vidi. Vācijas sabiedrībai kopumā ir raksturīga interese par vides saglabāšanu. Toties kultūra viņus interesē mazāk vai nemaz. To nevarētu sacīt par mūsu pusaudžiem.

C.: "Kultur ist eigentlich kein Thema..."

Kultūru dialoga saziņa un sadarbība, veidojot jaunu mācību priekšmeta satura piedāvājumu, sniedza autorei iespēju tieši pārliecināties par kopīgo un atšķirīgo pusaudžu dzīves pasaulēs, kā arī palīdzēja noteikt akcentus mācību līdzekļa tematikai. Intervijas un vērojumi lika pārdomāt par mācīšanās organizācijas sistēmas veidošanas principiem, kas nodrošinātu skolēniem viņu dzīvesdarbībai raksturīgās mācīšanās, saziņas un sadarbības iespējas. Tāpēc, pamatojoties uz pusaudžu dzīvesdarbības vērošanu, tika akcentēta mācību priekšmeta satura pārveide, lai nodrošinātu skolēnu perspektīvas realizēšanu.

Tāpat pusaudžu perspektīvas realizēšana otrās svešvalodu mācīšanās organizācijas sistēmas izveidē noritēja, nodrošinot daudzveidīgu atvērta izvēles piedāvājuma invariantus (tematu, informācijas avotu, informācijas, mācīšanās uzdevumu, valodas

progresijas un informācijas apkopošanas veida, novērtēšanas formu izvēli), kas radīja plašas kultūru dialoga mācīšanās, sadarbības un saziņas iespējas.

Lai nodrošinātu SV2 mācību priekšmeta satura apguves prasības, kā noskaidrojās pētnieces gūtās pieredzes apkopošanas gaitā, sociālkultūras mācīšanās organizācijas konstruktīvistiskajā sistēmā bija jāiestrādā arī sociālkultūras mācīšanās pieredzes, sadarbības, saziņas, kā arī valodas lietošanas un sociālkultūras mācīšanās uzdevumu, darba uzdevumu, novērtējuma cikliskās koncentriskās iespēju progresijas.

3.2.2. Otrās svešvalodas lietošana pusaudžu dzīvesdarbības formās

Pētījuma otrajā posmā, pamatojoties uz vācu valodas kā SV2 mācību saturu topošajam mācību līdzeklim *Inmitten*, bija nodrošinātas kultūru dialoga mācīšanās, sadarbības un saziņas iespējas, kas arī ir pusaudžu dzīvesdarbība šajā vecuma posmā. Mācību priekšmeta saturs aptvēra izstrādātas sešas tematisko loku vienības (tematiskie moduļi), kuros tika dots daudzveidīgs atvērts izvēles piedāvājums.

Pirmās vienības sākumā ir **Izrunas, lasīšanas un rakstīšanas ievadkurss** (sk. 18. ilustrāciju 134. lpp.), kas sniedz iespējas konstruēt sociālkultūras pieredzi, atpazīstot zināmo, salīdzinot to ar jauno, apgūt izrunu, lasīšanu un rakstīšanu.

Pirmā tematiskā loka un ievadkursa teksts pārsvarā ir pazīstami svešvārdi, kurus pusaudži lieto ikdienā. Kā Gerhards Noiners un Brita Hufaizena uzsver, otrās svešvalodas mācīšanās svarīgākās metodiskās prasības ir

- “♦ valodas fenomenu un sociālkultūras tematu salīdzināšana;
- ♦ orientācija uz izpratni;
- ♦ mācību procesa refleksija;
- ♦ vizualizācija;
- ♦ uz pieredzi un darbību virzīta mācīšanās” (Neuner & Hufeisen, 2001, 3, 13).

11. tabula

**Skolēna un skolotāja darbības un vērojumu apkopojums
(lasīšanas mācīšanās)**

<i>Skolotājas darbība</i>	<i>Skolēnu darbība</i>	<i>Vērojumi</i>
Izdalīja lasīšanas un izrunas un rakstīšanas atslēgu un vārda uzmanību uz kopīgo un atšķirīgo vācu un latviešu valodā, kas šajās atslēgās uzrādīts.	Skolēni individuāli, pa pāriem vai grupās (pēc izvēles) izpētīja atslēgas. Uzdeva jautājumus, lai noskaidrotu neizprasto.	Skolēni galvenokārt izvēlējās iespēju sadarboties, jo nebija pārliecināti, vai izdosies to veikt patstāvīgi. Skolēni aktīvi iesaistījās darbībā.
Skolotāja piedāvāja veikt pirmo uzdevumu, kur darbā tika sensibilizēts kopīgais un atšķirīgais vārdu uzsvaros (latviešu un vācu valodā).	Skolēni vienojās, kā veiks uzdevumu – individuāli aizpildīja darba lapas un grupā apsprieda rezultātus, laboja neprecizitātes.	Skolēni atpazīna jaunajā līdzību ar zināmo, koncentrēja uzmanību uz atšķirīgo.
Skolotāja rosināja veikt otro uzdevumu pēc aprakstītajiem mācīšanās soļiem, mudinot sadarboties, apgūstot lasīšanu.	Skolēni veica uzdevumu, pēc tam veidoja grupas, apsprieda darba gaitu, sadalīja tekstu pa fragmentiem, vieni lasīja, otri klausījās un laboja.	Tā kā skolēniem patika šī darbība, tad viņi pat nepamanīja, ka iemācījušies lasīt.
Skolotāja vēroja lasīt mācīšanos, vārda uzmanību uz grūtāko skaņu kopu izrunu, mudināja lietot vajadzības gadījumā lasīšanas un izrunas un rakstīšanas atslēgu.	Skolēni lasot mēģināja sasniegt autentisku tempu, nepieciešamības gadījumā, pārjautāja cits citam, kā arī lietoja mācību palīg līdzekļus.	Lai gan skolotāja neuzsvēra, ka būtu ieteicams sasniegt autentisku lasīšanas tempu, tomēr skolēni paši to izvirzīja sev par uzdevumu.
Skolotāja ierosināja turpināt šo darbību, līdz katrs skolēns juties drošs.	Tā kā tekstu bija samērā daudz, skolēni labprāt vingrinājās.	Ātra panākumu sasniegšana motivēja skolēnus darboties.

Skolotāja ierosināja mājās patstāvīgi trenēties lasīt tekstu un ierakstīt to audio-kasetē. Skolotāja rosināja novērtēt mācīšanās procesu, kas patika, kas nepatika un kas vēl būtu jādara.

Skolēni novērtēja lasīšanās mācīšanos, pārrunāja grūtības, novērtēja sadarbību grupā. Vairums ierakstīja savu sasniegto rezultātu audiokasetē.

Skolēni atsaucīgi uztvēra priekšlikumu. Skolēni vēlējas grupā apmainīties ar ierakstiem, daži skolēni vēlējas, lai tos noklausās skolotāja.

No svešvalodu didaktikas pētījumiem par lasīšanas spēju attīstības pilnīgošanos (sal. Noiners/Neuner, 1981, Vesthofs/Westhoff, 1997) ir zināms, ka īpaši svarīgs faktors ir interese (motivācija), lai pusaudži uzsāktu lasīt. Ja skolēni saprot, ka teksti saistās ar viņiem aktuālo sociālkultūras pieredzi, tad viņi ātrāk piepūlēsies tos izlasīt nekā tad, ja temats skolēnus neinteresē. Pirmajā tematiskajā lokā ir informatīvi daudzveidīgi tekstu atvērta izvēles piedāvājuma invarianti (sk. 19. ilustrāciju) par vienaudžiem dažādās zemēs, kā arī *Infobox* papildu teksti par populārām personībām.

19. ilustrācija

Pirmā tematiskā loka tekstu atvērta izvēles piedāvājuma invarianti

Panel 1 (Left):

Beim Flug Textbuch und Sport. Er hat ein BMX-Fahrer. Er möchte Europameister werden. Sein magig Fußballer und Volleyball-Gamblingen. Sein Bruder Oliver hat sein Auto-motiv und Peter, denn er ist ein Formel-Einsteiger.

• Oben: ein interessantes Textbuch, das nicht nur ein Buch ist, sondern ein Spiel, das man spielen kann.

• Rechts: ein interessantes Textbuch, das nicht nur ein Buch ist, sondern ein Spiel, das man spielen kann.

• Unten: ein interessantes Textbuch, das nicht nur ein Buch ist, sondern ein Spiel, das man spielen kann.

Panel 2 (Right):

Leanne hat sein Hobby. Sie mag Musik, Musik und Kino. In der Schule trägt sie meistens Jeans, einen Pullover aus Fleece. Unter dem Namen der Klasse trägt sie auch ein Hemd. Sie hat eine Schwester, die in der Schule ist. Sie hat eine Schwester, die in der Schule ist. Sie hat eine Schwester, die in der Schule ist.

• Links: ein interessantes Textbuch, das nicht nur ein Buch ist, sondern ein Spiel, das man spielen kann.

• Rechts: ein interessantes Textbuch, das nicht nur ein Buch ist, sondern ein Spiel, das man spielen kann.

• Unten: ein interessantes Textbuch, das nicht nur ein Buch ist, sondern ein Spiel, das man spielen kann.

*Otrās svešvalodas sociālkultūras mācīšanās
organizācijas sistēmas ieviešanas pētījums*

Skolotāja vaicāja, vai skolēniem ir pazīstamas šīs spēles, un lūdza informēt par grupu izvēli.	Visas grupas izvēlējās domino spēli. Apsprieda tās būtību, kā arī veidošanas principus.	Skolēni atpazīna jaunajā līdzību ar zināmo, acīmredzot pārējās spēles nebija tik pazīstamas.
Skolotāja rosināja paņemt darba materiālus, kur var atrast sagataves.	Skolēni izgriezā katrs no savas darba lapas kartītes spēles veidošanai.	Skolēni darbojās ļoti veikli.
Skolotāja vēroja skolēnu darbības.	Skolēni sprieda par spēles veidošanas tālāko gaitu, dažās grupās mēģināja izlīdzēties ar tekstu.	No sarunām izrietēja, ka skolēniem pietrūkst zināšanu par teikuma uzbūvi.
Skolotāja vaicāja, vai skolēni var tikt galā paši.	Vienas grupas skolēni konstatēja, ka spēli grūti veidot, ja nezina teikumu uzbūvi.	Skolēniem radās nepieciešamība pēc jaunas informācijas par teikuma uzbūvi.
Skolotāja izdalīja lapas ar teikuma uzbūves modeļi un rosināja to izpētīt.	Skolēni gan individuāli, gan kopā mēģināja izprast modeļa būtību.	Jaunas neatpazīstamas informācijas uztveršana un izprašana veicās labāk tiem, kas darbojās kopā.
Skolotāja paskaidroja teikuma modeļa būtību un iespējas.	Skolēni uzdeva jautājumus par neskaidro vai pārvaicāja, lai pārlicinātos, vai bija sapratuši pareizi.	Jaunā kompleksā informācija tika uztverta samērā lēni un prasīja laiku, līdz izprata tās būtību.
Skolotāja rosināja skolēnus izmēģināt veidot teikumus, kas nepieciešami spēles izgatavošanai.	Grupas pašas izvēlējās veidu, kā strādāt. Dažas veidoja teikumus kopā, citas vispirms katrs individuāli un tad kopā. Tos pārbaudīja, izlaboja un salika kopā.	Vairāk teikumu izveidoja tie, kas strādāja vispirms atsevišķi, tad kopā. Kvalitatīvāk – tie, kas mēģināja veikt uzdevumu uzreiz kopā.

Skolotāja vēroja, kā klājas katrai grupai, kā arī ierosināja pārrunāt, kādas bija grūtības, veidojot spēli.	Skolēni katrā grupā centās vienoties, kā veiks darbu. Dažas grupas nolēma, ka vispirms apkopos teikumus uz lapas, izlabos un tikai tad veidos spēli, citas veidoja to uzreiz.	Skolēniem bija svarīgi, lai spēle, kuru viņi paši ir veidojuši, izskatītos glīta. Tie, kuri gribēja veidot spēli uzreiz, atteicās no šīs idejas un pārņēma citas grupas pieredzi.
Skolotāja rosināja izspēlēt spēli un tad samainīties ar kartītēm grupu starpā.	Skolēni ar interesi izspēlēja spēli, samainījās grupās ar spēlēm. Skolēni papildināja savu teikumu sarakstu ar citiem.	Mainoties ar spēlēm, skolēniem pašiem radās ideja papildināt savus teikumu sarakstus. To arī atzīmēja kā pozitīvu, novērtējot darba procesu.

Veidojot gramatikas progresiju, kā iesaka Noiners un Hufeizena, būtu jāraugās no “transfēra iespēju perspektīvas, tas ir, saskatot valodas struktūrās līdzības un atšķirības starp SV1 un SV2, kompleksi sniedzot gramatikas struktūru (lielākās noslēgtās sistēmās), nevis mazās devās pa atsevišķiem gramatiskiem fenomeniem, jo tas atvieglo atcerēšanos” (Neuner & Hufeisen, 2001, 3, 19), kā arī rada iespējas pusaudžiem sazināties svešvalodā pilnos un izvērstos teikumos. Šī prasība tika realizēta mācīšanās materiālos, izveidojot teikuma uzbūves modeļus (sk. 21. ilustrāciju 141. lpp.), kas sniedza iespēju teikumu invariantu veidošanai un palīdzēja pusaudžiem izprast un lietot valodas likumsakarības.

Teikuma uzbūves modeļus, tāpat kā lasīšanas un izrunas un rakstīšanas atslēgu, pusaudži var izmantot, mācoties tik ilgi, kamēr tas ir nepieciešams, lai veidotu gramatiski pareizus teikumus, kā arī pārbaudītu izveidoto teikumu precizitāti.

Pēc rakstīšanas apgūšanas skolotāja organizē procesus, kas saistīti ar pirmajā tematiskajā lokā paredzētās informācijas iegūšanu, sistematizāciju, apstrādi un nodošanu.

Pirmā tematiskā loka tematu atvērta izvēles piedāvājuma invarianti

1. uzdevums/Aufgabe 1

Es, citi un kļienas pesante
ich, die anderen und die
alltägliche Lebenswelt

Aufgaben nach gemeinsamen und unterschiedlichen Lesern

1. Thema: Ich und andere / ICH UND ANDERE

2. Thema: Ich und andere / ICH UND ANDERE

3. Thema: Ich und andere / ICH UND ANDERE

4. Thema: Ich und andere / ICH UND ANDERE

5. Thema: Ich und andere / ICH UND ANDERE

6. Thema: Ich und andere / ICH UND ANDERE

7. Thema: Ich und andere / ICH UND ANDERE

8. Thema: Ich und andere / ICH UND ANDERE

9. Thema: Ich und andere / ICH UND ANDERE

10. Thema: Ich und andere / ICH UND ANDERE

Beispiel 6

Tabelle

Name	Macht	Gut	Ang

Beispiel 6

Växspel

Joss \rightarrow Blax \rightarrow Ingi in Jegerboka

Vannas \rightarrow Maa \rightarrow Spjupett

Beispiel 7

Starkbrot

Brot

Name:

Adress:

Postleitzahl:

Telefon:

E-Mail:

Geburtsdatum:

Geburtsort:

Beruf:

Hobby:

Sonstige Angaben:

Datum:

Unterschrift:

Stempel:

AB

Selektīvas informācijas (atbilstoši izvēlētajiem tematiem) vākšana no tekstiem, kuri tika izmantoti jau iepriekšējās mācību darbībās, skolēniem nesagādāja grūtības (sk. 13. tabulu). Saturiski invariantu izvēles piedāvājums sniedza ieskatu citu vienaudžu pasaulē, līdz ar to daudz kas bija attiecināms arī uz pašu pusaudžu sociālkultūras mācīšanās pieredzi. Taču atšķirības viņu dzīvesdarbībās un papildu informācija par dažādām pazīstamām personībām rosināja skolēniem iepazīt citu individuālās kultūras, tādējādi sekmējot mācīšanās, saziņas un sadarbības pieredzes gūšanu. Teksti nebija zināma satura pārcēlums svešvalodā, bet sniedza jaunu informāciju. Līdz ar to, kā uzsver Noiners un Hufaizena, ir nozīmīgi “skolēniem piedāvāt izvēlei tādus tekstus, kuros ikkatrs var atrast sev svarīgu informāciju” (Neuner & Hufeisen, 2001, 5.3, 13).

13. tabula

**Skolēnu un skolotāja darbības un vērojumu apkopojums
(informācijas iegūšana un lietošana)**

<i>Skolotājas darbība</i>	<i>Skolēnu darbība</i>	<i>Vērojumi</i>
Skolotāja ierosināja no tematu izvēles kartēm izvēlēties karti ar variantu, kas atbilda personiskajām interesēm.	Skolēni veica individuālo izvēli.	Izvēloties daži skolēni mēģināja noskaidrot, ko ir izvēlējušies viņu draugi vai kāds, viņuprāt, sekmīgākais skolēns.
Skolotāja ierosināja veidot grupas atbilstoši izvēlei.	Skolēni veidoja grupas no tiem, kas bija izvēlējušies to pašu variantu, vienojās par darbagaitu.	Skolēniem bija svarīgi strādāt kopā ar saviem draugiem, jo viņiem varēja uzticēties.
Skolotāja rosināja savākt informāciju atbilstoši izvēlētajai tematam kartē, apkopot informāciju sagatavēs (no darba materiāliem), izvēloties tās apkopošanas veidu.	Skolēni individuāli marķēja tekstā informāciju, izvēlējās tās apkopošanas veidu, apkopoja, salīdzināja to ar citiem, laboja un papildināja.	Skolēni darbojās aktīvi, jo informācija bija pazīstama, tikai to vajadzēja atlasīt, sakārtot.
Skolotāja rosināja savākt informāciju pārveidot tās lietošanai, kā arī to komentēt vāciski.	Skolēni no apkopotās informācijas izveidoja statistikas tabulas, grafiskus atēlus par pusaudžu interesēm, kā arī individuālu komentāru, ko prezentēja grupā.	Informācijas apstrāde nesagādāja grūtības, daži lūdza grupas biedrus paskaidrot, kā veidot statistiku.

Skolotāja rosināja pāriet pie nākamā uzdevuma, ievērojot mācīšanās soļus.	Skolēni vaicāja, kā veidot jautājuma teikumus.	Skolēniem radās nepieciešamība pēc jaunas informācijas par jautājuma teikuma veidošanu.
Skolotāja izdalīja lapas ar teikuma uzbūves modeli un rosināja tos izpētīt.	Skolēni iepazīs ar teikuma modeli 1b, kurš rādīja, kā veidot jautājumu.	Jaunās, nepazīstamās informācijas izprasa veicās tiem, kas sadarbojās.
Skolotāja vērsa uzmanību uz jautājuma veidiem.	Skolēni uzdeva jautājumus vai pārvaicāja, lai precizētu neskaidrības un pārliecinātos, vai ir sapratuši pareizi.	Jaunā kompleksā informācija tika uzverta samērā lēni un prasīja laiku, līdz izprata tās būtību.
Skolotāja rosināja skolēnus izmēģināt veidot jautājumus, kas nepieciešami aptaujai.	Skolēni vēlējās uzdot arī tiešos jautājumus otrajā personā. Skolēni veica aptauju.	Skolēniem bija nepieciešamība tieši komunicēties, kā tas parasti notika SV1, ne tikai vaicāt par kādu trešo personu.
Skolotāja vēroja, kā klājas katrai grupai, nepieciešamības gadījumā sniedza palīdzību.	Skolēni vispirms apkopoja informāciju, izdomāja, kā savāktu informāciju prezentēt, izvēlējās prezentācijas formu.	Viena grupa izdomāja jaunu veidu aptaujas rezultātu demonstrēšanai (pantomīmu), otra veidoja diagrammas, bet trešā – kolāžu.
Skolotāja rosināja izveidot komentārus katrai informācijas prezentācijai. Skolotāja rosināja novērtēt gan iegūto informāciju, gan izvērtēt tās iegūšanas un lietošanas procesus.	Skolēni rakstīja individuāli tekstus, tad tos papildināja, vienojās par prezentācijas gaitu. Prezentējot informāciju, skolēni novērtēja to kā interesantu vai neinteresantu, jaunu vai pazīstamu.	Rezultātu daudzveidīgā prezentācijas iespēja rosināja arī rakstīt interesantus komentārus. Pašnovērtējumā skolēni varēja pateikt, ko viņi vēl par tematu vēlētos uzzināt un kādas prezentācijas formas būtu interesantas.

Pēc grupu darba fāzes sekoja individuālā, kuras laikā pusaudži vēlreiz individuāli veica mācīšanās darbības, kā tas bija norādīts uzdevumā (plānoja, izvēloties citu temata invariantu no piedāvājuma vai, formulējot to paši, veica to mācīšanās darbību un uzdevumu atlasī, kas visvairāk bija palīdzējuši mācīties, sadarboties, sazināties kultūru dialogā un izvērtēt šos procesus). Individuālajā fāzē skolēni mācījās patstāvīgi plānot mācīšanās darbību astoņām stundām. Izspēlējot domino spēli, tika konstatēts, ka patstāvīgi var veikt 70% (52 teikumi) no kopējā grupā izveidotā teikumu skaita (74 teikumi). Skolēni paši apzinājās, ko vēl neprot, un izteica vēlēšanos pastrādāt vairāk ar teikuma uzbūves modeļiem (pavingrināties dažādu teikuma veidu konstruēšanā). Viņi lūdza skolotājam papildu gramatiskos vingrinājumus par darbības vārdu galotņu lietošanu (gūtās pieredzes no SV1 mācībām transformēšana SV2). Tādējādi individuālā darba fāze pēc grupas darba fāzes ļauj katram nostiprināt grupā mācīto un konstatēt, vai ir grūtības apgūt saturu, kā arī pavingrināties pirms mācīšanās sasniegumu novērtēšanas fāzes. Jāpiebilst, ka grupas darba intensitāte, mācīšanās materiālu neierastā struktūra, uzdevumu un mācīšanās darbību daudzveidība pusaudžus brīžiem nogurdināja, tāpēc individuālajā fāzē skolēniem bija radīta iespēja plānot savu darbību pēc pašu vajadzībām un individuālā mācīšanās tempa.

Pašnovērtējuma uzdevumos (sk. 23. ilustrāciju 146. lpp.) ir jaunu autentisku tekstu atvērta izvēles piedāvājuma invarianti (arī dzimtajā valodā) par pirmā tematiskā loka tematiem. Tie var būt arī tikai kā rosinājums informācijas papildināšanai. Tekstiem izstrādāti atbilstoši uzdevumi un darba materiālu sagataves. Tekstus pusaudži labprāt arī sameklēja paši. Šajā fāzē skolēni patstāvīgi izvēlējās gan informācijas avotus, gan teksta galvenos tematus.

Pirmā tematiskā loka pašvērtējuma tekstu un uzdevumu atvērta izvēles piedāvājuma invariānti

A13 - Aufgabebank zur Selbstbewertung

1. uzdevums Aufgabe 1 **A13** Indivīdālā spēlē apņēma un zaudēja divas vietas, taču spēle beidzās ar uzvaru. Uzvaru varētu apņemt.

2. uzdevums Aufgabe 2 **A13** Spēlētājs pabeidza uzdevumu, taču uzvaru neizcīnīja, jo spēle beidzās ar uzvaru pretinieka labā pusē.

3. uzdevums Aufgabe 3 **A13** Spēlētājs pabeidza uzdevumu, taču uzvaru neizcīnīja, jo spēle beidzās ar uzvaru pretinieka labā pusē.

SPĒLŠOŅU ATĀVĒRTĒJUMS

SUPERSHOW!

1. uzdevums Aufgabe 1
2. uzdevums Aufgabe 2
3. uzdevums Aufgabe 3

14

A14 - Aufgabebank zur Selbstbewertung

4. uzdevums Aufgabe 4 **A14** Spēlētājs spēlēja uzvaru, taču uzvaru neizcīnīja, jo spēle beidzās ar uzvaru pretinieka labā pusē.

5. uzdevums Aufgabe 5 **A14** Spēlētājs spēlēja uzvaru, taču uzvaru neizcīnīja, jo spēle beidzās ar uzvaru pretinieka labā pusē.

6. uzdevums Aufgabe 6 **A14** Spēlētājs spēlēja uzvaru, taču uzvaru neizcīnīja, jo spēle beidzās ar uzvaru pretinieka labā pusē.

7. uzdevums Aufgabe 7 **A14** Spēlētājs spēlēja uzvaru, taču uzvaru neizcīnīja, jo spēle beidzās ar uzvaru pretinieka labā pusē.

8. uzdevums Aufgabe 8 **A14** Spēlētājs spēlēja uzvaru, taču uzvaru neizcīnīja, jo spēle beidzās ar uzvaru pretinieka labā pusē.

LIETE

INGA

15

Pēc pirmā tematiskā loka apguves skolēni rakstīja domrakstu, lai pārbaudītu spēju apkopot informāciju par izvēlēto personu. Lai konstatētu valodas lietošanas spēju progresiju (ar leksikas vienību un valodas struktūru skaitīšanas metodi), tika noteikti rezultāti (sk. 14. tabulu).

Otrās svešvalodas sociālkultūras mācīšanās procesam ir raksturīgs, kā liecināja kvantitatīvie rezultāti (sal. ar 5. tabulu), ka pusaudži, strādājot pēc jaunās mācīšanās organizācijas sistēmas, pēc pirmā tematiskā loka sasniedz tādus pašus rezultātus kā, mācoties tradicionāli, pēc viena semestra mācībām. Turklāt, kā redzams 14. tabulā, valodas lietošanā individuālajā līmenī nav lielu atšķirību (teikumu skaits ir apmēram vienāds). Nelielas svārstības vērojamas izmantoto teikumu modeļu, teikuma locekļu skaitā un lietotajā leksikas daudzumā. Tā kā valodas progresijas veidošanās ir individuāls process, skolēni paši izvēlas, kādos teikumos sniegt informāciju, kādu leksiku lietot, tad šī daudzveidība ir iespējama. Tātad svešvalodas lietošanas ziņā nav vērojamas īpašas atšķirības grupā. Izvēles iespējas bija nodrošinājušas katra individuālās valodas progresijas veidošanos.

Domrakstu rezultātu ilustratīvs apkopojums
(1999./2000. mācību gada novembris)

Pētījuma objekts	Skolēni														
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.
Teikumu skaits	12	11	12	15	12	13	11	13	11	12	13	14	13	12	15
Vārdu skaits, kas ne- atkārtojas	28	26	29	24	30	41	30	28	26	28	28	29	36	29	32
Teikuma locekļu skaits (maks.)	8	5	6	7	9	6	6	7	7	6	6	6	8	7	6
Teikuma konstrukcijas	5	6	6	7	9	5	6	8	8	5	6	6	7	6	6
Raksturīgās klūdas	Piederības vietniekvārdu lietošana, nenoteiktā artikula lietošana, retas vārdu kārti- bas klūdas, lietvārdu rakstība ar mazo burtu.														

Var secināt, ka sniegtās iespējas un palīdzības (teikuma uzbūves modeļi, leksikas saraksti, sadarbības iespējas) skolēni izmantoja mērķtiecīgi, lai realizētu savas vajadzības. Mācību materiāli deva iespēju pusaudžiem lietot vācu valodu kā līdzekli sevis attīstībai. Klausoties un lasot tekstus, informācija tika uztverta un saprasta, lasot, rakstot – apstrādāta, sastrukturēta, papildināta, izlabota. Rakstot un runājot – apstrādātā informācija tiek nodota, tādējādi, mācoties, sadarbojoties un sazinoties kultūru dialogā, rodas iespēja sociālkultūras pieredzes paplašināšanai.

Skolotāja pārrunās precizēja, kas sociālkultūras mācīšanās procesā palīdzēja apgūt mācību priekšmeta saturu, kas traucēja kopējā un individuālajā darbā, kas patika visvairāk un palīdzēja, ko lietotu, ja mācītos vēl kādu svešvalodu (sal. Nunans/Nunan, 1991).

1. Kuras mācību darbības palīdzēja mācīties, sadarboties un sazināties?

“...domino spēles veidošana, jo varēja iemācīties rakstīt un veidot teikumus... tas bija vēl arī interesanti...”

“...atslēgu un teikuma uzbūves modeļu lietošana, jo tad es jutos droši un nevajadzēja špikot...”

“...palīdzēja tas, ka mēs mācījāmies kopā, jo tad ātrāk varēja tikt galā ar uzdevumiem. Piemēram, no vārdu saraksta mūsu tematam bija nepieciešami apmēram 80. Tā kā mēs tos sadalījām, bet pēc tam salikām kopā, tad katram sanāca tikai pa kādiem 15, kas jāatrod vārdnīcā...”

“...informācijas vākšana no tekstiem. Varēja uzzināt, kas interesē citu. Palīdzēja tas, ka šie teksti gandrīz no pirmās lasīšanas reizes bija saprotami...”

“...lasīšanas vingrināšanās un ieraksts kasetē...”

“...ka varēja izvēlēties to, kas patīk...”

“...mēs daudz ko darījām tā, kā tas notiek parasti, nu normāli dzīvot, nevis mācību stundās...”

“...aptaujas rezultātu prezentēšanas sagatavošana un “Mēmais šovs”...”

“...kolāžas veidošana...”

"...daudz ko uzzināju par citiem, kā arī, piemēram, kas ir fondjū un Arvo Pērts..."

"...jautro pantīņu lasīšana un spēļu veidošana... un pantomīma ar komentāriem..."

2. Kas nešķita tik saistošs un traucēja?

"...patika viss..."

"...no sākuma man nepatika, ka vācu vārdu sarakstam nebija tulkojuma, bet izrādījās, ka tas nemaz nav vajadzīgs..."

"...nemaz tik viegli nebija iegaumēt izrunu, traucēja, ka vācu valodā lietvārdus raksta ar lielo burtu, to visu laiku aizmirsu... un ka "ich" (es) neraksta ar lielo kā angļu valodā..."

"...bija grūti izrunāt dažas skaņas..."

"...atbaidīja teikuma uzbūves modelis, bet, kad man L. (meitenes vārds) paskaidroja, izrādījās, ka ar to daudz ko var iesākt..."

"...ka visu laiku grupā kaut kas jādara un jādomā (...) nevar mierīgi pārrakstīt gramatiskus vingrinājumus..."

"...nepatika, ka nevarēja paslinkot... grupas biedri neļāva..."

"...nepatika, ka nelika atzīmes katru stundu un vispār brīžiem nezināju, vai es to varu vai nevaru izpildīt..."

"...ja skolotāja atzīmes neliek, grūti novērtēt, ko esmu sasniegusi..."

3. Ko tu lietotu no apgūtā, ja mācītos vēl kādu svešvalodu?

"...gramatikas mācīšanās pēc teikuma uzbūves modeļiem, tad var zināt, kā veidot visu teikumu un ne tikai atsevišķus izteicienus..."

"...to, ka vārdiņus var izvēlēties pats, kurus iegaumēt, no sākuma tas šķita neierasti, bet ar laiku varēja pierast un pats noteikt, cik un kā mācīties..."

"...iespēju izvēlēties gandrīz visu, tekstus, grupas biedrus, ar kuriem strādāt, uzdevumus un prezentācijas veidus... izdomāt pašiem savus..."

"...daudz kas bija jāapgūst no jauna, un vācu valodas stundas atšķīrās no tām, kas notika citur (...) citos mācību priekšmetos (...) vienmēr varēja pavaicāt un noskaidrot, kas nebija saprotams..."

Skolēnu izteikumi par sociālkultūras mācīšanos un tās pieredzes paplašināšanos liecināja, ka, mērķtiecīgi organizējot

mācīšanos, sadarbību, saziņu un valodu lietošanu, pamatojoties uz pusaudžu vecumam atbilstošajām dzīvesdarbībām, sociālkultūras mācīšanās viņiem kļūst personiski nozīmīga. Daudzveidīgi atvērta izvēles piedāvājuma invarianti rosināja sociālkultūras mācīšanās pieredzes paplašināšanos ar jaunām mācīšanās tehnikām, informāciju, sadarbības un saziņas formām.

Piemēram, sadarbība, kas parasti notiek neformālajās mācībās (savā starpā sadalot mācību saturu, kas uzdots mājas darbos), legalizējot to, pusaudži apzinās, ka, tādā veidā darbojoties, ietaupa laiku un pūles, kā arī iemācās uzticēties cits citam, uzņemties personisko atbildību par kopējo darbu.

"...palīdzēja tas, ka mēs mācījāmies kopā, jo tad ātrāk varēja tikt galā ar uzdevumiem. Piemēram, no vārdu saraksta mūsu tematam bija nepieciešami apmēram 80. Tā kā mēs tos sadalījām, bet pēc tam salikām kopā, tad katram sanāca tikai pa kādiem 15, kas jāatrod vārdnīcā..."

Vērojot sociālkultūras mācīšanos, tika konstatēts, ka sākumā pusaudžiem bija ļoti svarīgs rezultāts. Īpaši tas attiecās uz tiem skolēniem, kuri vienmēr ir bijuši tendēti uz panākumiem un centušies gūt formālu apliecinājumu savām sekmēm.

Par to liecina šādi izteikumi:

"...nepatika, ka nelika atzīmes katru stundu un vispār brīžiem nezināju, vai es to varu vai nevaru izpildīt..."

"...ja skolotāja atzīmes neliek, grūti saprast, ko esmu sasniegusi..."

Viņi neuzticējās sev un citiem, bet gan pieprasīja ārējo vērtējumu, vēlējās, lai skolotāja izlabo darbus un ieliek atzīmi, kā arī pauda neapmierinātību, ja tas netika darīts. Sākotnēji sasniegumu vērtēšanā par galveno uzskatīja sociālkultūras mācīšanās novērtēšanu, nevis rezultātu novērtējumu. Tas nozīmēja, ka šī vērtēšanas pieeja bija jāmaina, iekļaujot tajā ne tikai valodas apguves, bet arī sociālkultūras kompetences līmeņa attīstības pašnovērtēšanas iespējas, sniedzot piedāvājuma invariantus (pašnovērtējumā lapās sākotnēji bija paredzēts valodas progresijas vērtējums pēc apgūto vārdu skaita no iespējamā vai izmantotajiem teikuma modeļiem).

Tā kā sociālkultūras kompetences procesuālā būtība atklājas nemitīgā spēju attīstībā, pilnveidojoties individuālajai pieredzei un paplašinot tās gūšanas iespējas kultūru dialogā, un kā rezultāts tā izpaužas kultūru dialoga mācīšanās, saziņas un sadarbības līmenī, tad saistībā ar pusaudžu sociālkultūras mācīšanās pieredzes konstruēšanas mehānismu jākonstatē, ka skolēnu perspektīvas nodrošināšana ar atvērta izvēles piedāvājuma invariantiem rada iespēju rekonstruēt savu pieredzi, izvēloties tematu, tekstus, apzināt savas intereses, vajadzības. Vienas izvēles nodrošināšana rada nepieciešamību pēc citu izvēļu iespējām, līdz ar to arī izmaiņām mācību procesā. Sadarbojoties, sazinoties un mācoties katram ir iespējas iepazīties ar citu pusaudžu sociālkultūras mācīšanās pieredzi, kā arī atlasīt un bagātināt savējo ar to, kas liekas piemērots, vai atmetot un nepārmantojot to, kas ir nepieņemams, tādējādi radot iespējas individuālās sociālkultūras mācīšanās pieredzes dekonstruēšanai. Ievērojot pieredzes veidošanās mehānismu, bija jāizstrādā pašnovērtēšanas piedāvājuma invarianti, lai pusaudži novērtētu gan sociālkultūras mācīšanos, gan tās rezultātu. Kā zināms, novērtējot un atlasot personiski nozīmīgo, norit jaunas sociālkultūras mācīšanās pieredzes konstruēšana, veidojas individuāli svarīga sociālkultūras mācīšanās pieredze kā jauna informācija, kas uzkrājas ilgtermiņa atmiņā (sal. Rots/Roth, 1996).

Tādēļ radās nepieciešamība sociālkultūras mācīšanās organizācijas vēlreizējai maiņai, lai radītu iespējas kultūru dialoga mācīšanās, sadarbības un saziņas procesu un rezultāta pašvērtējumam. Līdz ar to skolēni varētu pārliecināties par sava sociālkultūras līmeņa pilnīgošanos atbilstoši svešvalodu standarta noteiktajām prasībām.

3.2.3. Pašnovērtēšanas procesa organizēšana un rezultāti

Pētījuma trešajā posmā, strādājot ar izvēlētajiem materiāliem un novērtējot sociālkultūras kompetences pilnīgošanās procesu, radās nepieciešamība noteikt arī sociālkultūras kompetences līmeni. *Svešvalodas. Pamatizglītības standarta projektā*, pamatojoties uz EP vadlīnijām – valodas līmeņu aprakstiem Eiropas pilsoņiem (*Sprachlernen für europäische Bürger*, 2001), tika izstrādāti sociālkultūras kompetences noteikšanas līmeņi: **elementārais, patstāvības, patstāvības un atbildības**. Katrs līmenis tiek iedalīts vēl divos apakšlīmeņos: F-E, D-C, B-A. Beidzot 9. klasi, kā noteikts svešvalodu standartā, skolēni jārosina sasniegt sociālkultūras kompetences patstāvības līmeni (sīkāk sk. 3.3.1. nodaļu).

Lai noteiktu skolēnu sociālkultūras kompetences līmeņus, skolotāja mudināja skolēnus izstrādāt metodiku to noteikšanai (sk. 15. tabulu).

15. tabula

Skolotāja un skolēnu darbības un vērojumu apkopojums (sociālkultūras kompetences līmeņu noteikšanas metodikas izstrāde un noteikšana)

<i>Skolotājas darbība</i>	<i>Skolēnu darbība</i>	<i>Vērojumi</i>
Skolotāja iepazīstināja skolēnus ar sociālkultūras kompetences līmeņu kritērijiem un rādītājiem no <i>Svešvalodas. Pamatizglītības standarta projekta</i> .	Skolēni ar interesi izpētīja normatīvo dokumentu un prasības, kāds līmenis ir jāsasniedz, beidzot 9. klasi.	Pēc skolēnu reakcijas varēja redzēt, ka viņus interesē sociālkultūras līmeņu noteikšanas iespējas.
Skolotāja vaicāja, vai skolēni būtu gatavi palīdzēt izstrādāt līmeņu noteikšanas metodiku, iepazīstināja ar noteikumiem.	Skolēni apspriedās, kā varētu veidot rezultātu novērtējuma sistēmu.	Skolēniem bija svarīgi būt līdzvērtīgiem sadarbības partneriem ar skolotāju.

*Otrās svešvalodas sociālkultūras mācīšanās
organizācijas sistēmas ieviešanas pētījums*

<p>Skolotāja rosināja izdomāt iespējamo darba lapas paraugu un rezultātu novērtējuma punktu sistēmu līmeņu noteikšanai.</p>	<p>Skolēni pastāvīgi izveidoja grupas, apsprieda, kā veidos pašnovērtējuma lapas, kā arī iespējamus veidus punktu sistēmas noteikšanai.</p>	<p>Skolēni aktīvi darbojās, pielietojot grupas darbā iegūto pieredzi.</p>
<p>Skolotāja rosināja savāktās idejas apkopot un izveidot lapu paraugus.</p>	<p>Skolēni no savāktajām idejām izveidoja pašnovērtējuma lapu paraugus, ko prezentēja grupā, izvērtēja, kā arī izvēlējās piemērotāko.</p>	<p>Pašnovērtējuma lapas bija veidotas atsevišķi pa kritērijiem.</p>
<p>Skolotāja rosināja izveidot punktu sistēmu līmeņu noteikšanai, paskaidroja, ka visi kritēriji ir vienlīdz nozīmīgi.</p>	<p>Skolēni sprieda, kā veidot šo punktu sistēmu. Pierakstīja idejas par sistēmas veidošanu un ierosināja konsultēties ar matemātikas skolotāju.</p>	<p>Skolēniem radās nepieciešamība sadarboties ar cita priekšmeta skolotāju.</p>
<p>Skolotāja vēroja skolēnu darbību.</p>	<p>Pēc konsultācijas izskaidroja sistēmas būtību grupā, kā arī soļus, ko veica uzdevumu izpildīšanai. Matemātiski izskaitloja, kāda varētu būt katra kritērija rādītāja vērtība.</p>	<p>Radās nenoskaidroti jautājumi un nepieciešamība pēc jaunas informācijas par līmeņu noteikšanas kritērijiem.</p>
<p>Skolotāja sniedza trūkstošo informāciju par pieņemto rādītāju procentuālo izteiksmi katram līmenim.</p>	<p>Skolēni aprēķināja punktu skaitu, kas nepieciešams viena līmeņa sasniegšanai.</p>	<p>Skolēni apkopja informāciju un aprakstīja metodiku, apsprieda variantus, kā labāk atzīmēt darba lapā rezultātus. Skolēni darbojās ieinteresēti, jo šī darbība bija jauna.</p>

Skolotāja vēroja skolēnu darbību.	Skolēni nolēma izgatavot pašnovērtējuma lapas, pavairoja tās un aizpildīja.	Jaunā darbība, kas saistījās ar rezultātu vērtēšanu, ieinteresēja skolēnus. Viņiem bija nepieciešamība aktīvi iesaistīties procesā.
Skolotāja rosināja skolēnus apspriest, kā notiks rezultātu apkopošana.	Pamatojoties uz pozitīvu sadarbības pieredzi ar matemātikas skolotāju, skolēni nolēma konsultēties arī ar informātikas skolotāju par rezultātu apkopošanas veidu iespējām.	Skolēniem paplašinājās sadarbības pieredze, nozīmīgā darbība rosināja apgūt jaunas zināšanas un prasmes datora programmu lietošanai.
Skolotāja rosināja izveidot komentārus katrai informācijas prezentācijai.	Skolēni izveidoja gan individuālus, gan grupas pašnovērtējuma rezultātu vizuālus attēlus. Grupā tos prezentēja un komentēja.	Skolēni aktīvi iesaistījās rezultātu interpretācijā. Izteica apmierinātību vai neapmierinātību par tiem.
Apkopotos rezultātus skolotāja ierosināja novērtēt un saglabāt.	Skolēni ierosināja vēlāk veikt atkārtotu sociālkultūras kompetences līmeņu noteikšanu.	Skolēnus interesēja viņu sociālkultūras kompetences veidošanās dinamika un iespējas sasniegt normatīvajos dokumentos noteikto vēlamo līmeni.

Līmeņu noteikšanas punktu sistēmas metodika pamatojās uz IZM ISEC izstrādātajiem materiāliem par vērtēšanas veidiem, to principiem, līmeņu noteikšanas kritērijiem svešvalodu centralizētajā eksāmenā (Liepiņš, 2000). Kā norādīts šajos materiālos, no trijiem līmeņiem zemāko ir guvis tas skolēns, kura sniegums procentos ir zemāks par 50%, vidējais līmenis ir skolēnam, kura sniegums sastāda 50%–75%, bet augstākajam līmenim jāsasniedz 76%–100% no kopējā līmeņu noteiktā punktu skaita. Tā kā sociālkultūras kompetences kritēriji *Mācīšanās*, *Sadarbība* un *Saziņa* ir vienlīdz svarīgi, tad par katru no tiem bija noteikts vienāds punktu skaits.

Kritērija *Mācīšanās* katram līmenim ir pieci rādītāji, bet kritēriju *Sadarbība* un *Saziņa* katram līmenim ir četri rādītāji, bet kopējais punktu skaits sociālkultūras kompetences noteikšanai par līmeni ir 60. Ņemot vērā kopējo maksimālo punktu skaitu – 180, par katru pozitīvu atbildi kritērijā *Mācīšanās* var saņemt četrus punktus, par negatīvu – 0 punktus. Taču kritērijos *Sadarbība* un *Saziņa* katras pozitīvās atbildes vērtība rādītājam bija pieci punkti, negatīvā atiecīgi 0 punktu (matemātiskā pielīdzināšanas metode).

Pamatojoties uz *Svešvalodas. Pamatizglītības standarta* līmeņu aprakstu (Projekts 2000), iegūtā rezultāta punktu skaits ir šāds:

◆ < 90 punkti –

tad skolēnam ir sociālkultūras kompetences elementārā līmeņa apakšlīmeņi F-E, kas apliecina skolēna kompetenci elementārā līmenī lietot valodu kā saziņas, sadarbības un mācīšanās līdzekli kultūru dialogā;

◆ no 90 punktiem līdz 135 punktiem –

tad skolēnam ir sociālkultūras kompetences patstāvības līmeņa D apakšlīmenis, kas apliecina skolēna kompetenci patstāvības līmenī lietot valodu kā saziņas, sadarbības un mācīšanās līdzekli svešvalodas sociālkultūras mācīšanās turpināšanai;

◆ no 136 punktiem līdz 180 punktiem –

tad skolēnam ir sociālkultūras kompetences patstāvības līmeņa C apakšlīmenis, kas apliecina skolēna kompetenci patstāvības līmenī lietot valodu kā saziņas, sadarbības un mācīšanās līdzekli citu mācību priekšmetu apgūvē.

Pēc metodikas izstrādes tika veikts sociālkultūras līmeņa pirmais mērījums. Tajā piedalījās 11 skolēni. Pirmā sociālkultūras līmeņa mērījuma rezultāti (sk. 8. pielikumu, 24. ilustrāciju) liecina, ka grupā vairākumam (septiņiem pusaudžiem) sociālkultūras kompetence (turpmāk SKK) ir **elementārajā** līmenī (apakšlīmeņi F-E), trijiem – **patstāvības** līmenī (diviem – D un vienam – C apakšlīmenī ar punktu skaitu 139, kas bija tuvs līmeņa sākuma robežpunktu skaitam, t. i., 136 punktiem).

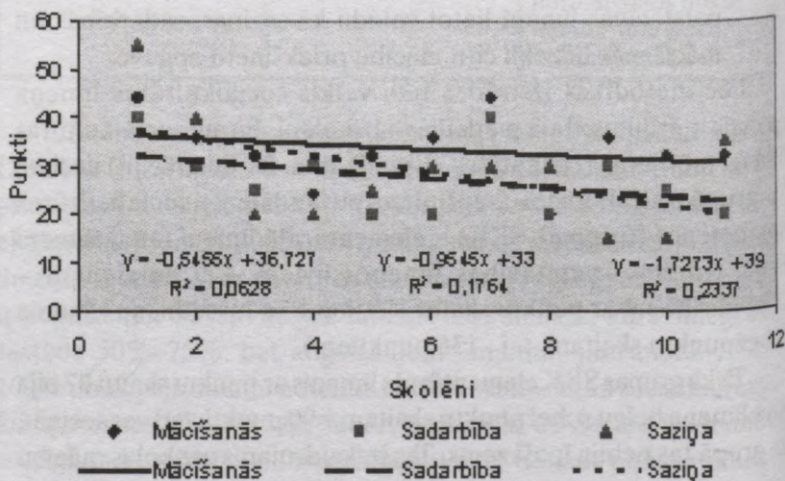
Tā kā grupas SKK **elementārais** līmenis ar punktu skaitu 87 bija tuvs līmeņa beigu robežpunktu skaitam – 90 punkti, tad var secināt, ka grupā tas nebija īpaši zems. Tas izskaidrojams ar skolas mācību

modeļa specifiku, ka pusaudžiem ir iespēja gūt sociālkultūras pieredzi ne tikai formālajās mācībās, bet arī ārpus tām, taču radītās iespējas ne vienmēr tika mērķtiecīgi izmantotas. Kā konstatējams skolēnu mācīšanās, sadarbības un saziņas vērošanā, skolēni jau pirmajā pamatskolas posmā gūst sociālkultūras mācīšanās pieredzi, kontaktējoties ar daudzām personām (skolēns – individuālo priekšmetu skolotāji, skolēns – mūzikas mācību grupu skolotāji, skolēns – klasesbiedri, skolēns – kora biedri, skolēns – diriģents, skolēns – kora menedžeris). Neapšaubāmi, ka SKK veidošanās veicinošs faktors ir jauno mediju brīva pieejamība, it sevišķi interneta lietošana, kā arī tas, ka skolā gandrīz katram skolēnam ir sava e-pasta adrese.

Analizējot SKK līmeņa pirmā mērījuma rezultātus pa kritērijiem (sk. 24. ilustrāciju, 8. pielikumu), *Mācīšanās* (sk. 2. pielikumu), *Sadarbība* (sk. 4. pielikumu), *Saziņa* (sk. 6. pielikumu) pēc gadījumu skaita (gadījumu biežuma analīzes metode), jāsecina, ka no trim kritērijiem augstākie rezultāti ir kritērijā *Mācīšanās* (seši gadījumi no 11), salīdzinot ar nākamo kritēriju *Saziņa* pēc gadījumu biežuma (četros gadījumos).

24. ilustrācija

Sociālkultūras kompetences līmeņa 1. mērījuma rezultāti pa kritērijiem



Turklāt kritērijā *Sadarbība* ir viszemākie rezultāti no trim kritērijiem, kas parādās piecos gadījumos, un viens robežgadījums (vienāds punktu skaits ar *Mācīšanos*). Ir tikai viens gadījums, kurā kritērijam *Sadarbība* ir augstāki rezultāti nekā pārējiem diviem. Kritērijā *Saziņa* zemākie rezultāti parādās piecos gadījumos. To apliecina arī iegūtie matemātisko aprēķinu rezultāti regresijas līknes noteikšanā. Vislielākā dispersija ir vērojama kritērijā *Saziņa* ($R^2 = 0,2337$), kritērijā *Sadarbība* tā ir mazāka ($R^2 = 0,1764$), bet *Mācīšanās* dispersija ir būtiski mazāka, salīdzinot to ar minētajiem diviem kritērijiem ($R^2 = 0,0628$).

Tātad var secināt, ka fokusgrupas pusaudžiem ir labāki mācīšanās rezultāti, ko pamato gūtā individuālā mācīšanās pieredze un tās daudzveidīgo gūšanas iespēju izmantošana. Toties lielākajam vairumam ir grūtības saziņā un sadarbībā, tātad nav bijušas nodrošinātas mērķtiecīgas saziņas un sadarbības pieredzes gūšanas iespējas.

Analizējot SKK līmeņa pirmā mērījuma rezultātus pa atsevišķiem kritērijiem, kā var redzēt 24. ilustrācijā, kritērijā *Mācīšanās* rezultāti ir samērā augsti (septiņos gadījumos punktu skaits ir starp 30 un 40, tas pārsniedz pusi no kritērija vērtējumā iespējamā maksimālā punktu skaita 60 un divos gadījumos pārsniedz 40 punktus), tas izskaidrojams ar jau minēto skolas sociālkultūras fonu iepriekšējā analizē (sk. 3.1.2. nod.). Lielā mācību slodze liek skolēniem daudz mācīties, mērķtiecīgi pilnīgojot savu mācīšanos. Līdz ar jēdziena *mācīties mācīties* aktualizēšanos pedagogijā arī šīs skolas skolotāji tam pievērta uzmanību, izvēloties mācīšanās organizācijas sistēmas pilnīgošanu par metodisko apvienību darbības aktuālu tematu.

Izvērtējot *Mācīšanās* kritēriju pa rādītājiem (sk. 2. pielikumu), jākonstatē, ka bija tādi rādītāji, kuros 10 no 11 skolēniem deva pozitīvu vērtējumu. Atbilstoši savām interesēm un pieredzei pusaudži spēja izvēlēties saziņas tematu (1. rādītājs), lai gan vērojot, kā noritēja izvēle pirmajā tematiskajā lokā, bija konstatējams, ka skolēnu tematu variantu izvēle ne vienmēr atbilda viņu spējām un saziņas interesēm. Sākotnēji izvēles pamatā bija tieši emocionālais motīvs (patika strādāt kopā ar draugu), kas pēc tam (nākamo katru

tematisko loku apgūvē) vairs nebija tik svarīgs. Pirmajā svešvalodā gūtā pieredze vārdnīcas un citu informācijas līdzekļus izmantošanā būtiski atviegloja mācīšanos (10 gadījumos pozitīvs vērtējums 8. rādītājā). To pamato arī samērā augstā pusaudžu izziņas interese, ko apliecināja anketēšanas rezultāti (sk. 3. pielikumu). Kopējais negatīvo rezultātu gadījumu skaits rādītājos grupā ir 71 no 165 iespējamajiem.

Salīdzinot rezultātus kritērijā *Sadarbība* (sk. 4. pielikumu) ar kritēriju *Mācīšanās*, grupas kopaina ir daudzveidīgāka un tās līmenis ir zemāks. Sešos gadījumos punktu skaits bija mazāks nekā 30, kas ir mazāk nekā puse no maksimāli iespējamā. Līmenis svārstījās robežās no 20 līdz 30 punktiem, divos gadījumos punktu skaits bija 44, kas tuvojās divām trešdaļām no maksimālā punktu skaita. Tas izskaidrojams ar skolēnu iepriekšējo pozitīvo vai negatīvo pieredzi, kā arī to, ka dominēja individuālās mācīšanās formas. Atsevišķos rādītājos (1., 4., 9.) ir visvairāk pozitīvu atbilžu (10 no 11, 10 no 11 un 9 no 11). Tas nozīmē, ka skolēni ir iepriekš guvuši šo darbību pieredzi grupu darbā. 9. rādītājā (uzdrīkstēšanās uzņemties personisko atbildību) tik augsts pozitīvs rezultāts ir izskaidrojams ar skolas modeļa specifiku, kas saistīta ar personisko atbildību koncertdarbībā un mācībās. To apliecināja arī skolotājas vērojumi un pusaudžu izteikumi, kas lasāmi skolas sociālkultūras fona raksturojumā.

Kritērija *Sadarbība* zemi rezultāti parādījās 7., 8., 11., 12. rādītājā, jo pusaudži vēl savstarpēji nebija mērķtiecīgi sadarbojušies mācīšanās un saziņas (informācijas iegūšanas un paplašināšanas) vajadzībām. Skolotāju neprasmīgi piedāvātās sadarbības iespējas projekta darbos nebija rosinājušas pusaudžus iepazīties ar sadarbības priekšrocībām, pārdzīvot prieku par kopīgās darbības veiksmēm. Tādējādi vairumam skolēnu nebija pozitīvas sadarbības pieredzes formālajās mācībās, bet gan vairāk neformālajās, taču ne visi pusaudži to spēja transformēt uz formālajām mācībām. Pusaudži nebija iesaistīti arī kopīgā darba procesa novērtēšanā un rezultātu novērtējumā, līdz ar to viņiem nebija izveidojusies sadarbības pieredze. Kopējais negatīvo rezultātu gadījumu skaits rādītājos grupā ir samērā augsts – 71 no 132 iespējamajiem.

Analizējot kritēriju *Saziņa* (sk. 6. pielikumu), grupas rezultātu kopainā redzams, ka šajā kritērijā pusaudzū uzrādītajiem rezultātiem ir vislielākā dispersija. Tā svārstās no grupā uzrādītajiem maksimālajiem 55 punktiem (no 60 iespējamajiem, viens gadījums) līdz mazākajam punktu skaitam 15 punkti (divi gadījumi). Pa atsevišķiem rādītājiem ir uzrādīts arī visai pozitīvs rezultāts. Piemēram, 3. rādītājā pusaudzū spēja noteikt notikumu vietu un laiku (deviņi gadījumi no 11). Tāds pats rezultāts sasniegts arī 6. rādītājā (iegūt informāciju, to apstrādāt un nodot). Līdzīgi ir arī 2. rādītājā, kurā pusaudzū spēja saskatīt kopīgo un atšķirīgo dažādās dzīves parādībās un notikumos. Taču to konkretizēt uz kopīgo un atšķirīgo savas valsts, SV1 un SV2 runājošo valstu saziņas un kultūras tradīcijās spēja tikai nedaudzi (4. rādītājs, četri gadījumi no 11). Kopējais negatīvo rezultātu gadījumu skaits rādītājos grupā ir 68 no 132 iespējamajiem. Tas liecina par to, ka pusaudzūiem nebija radītas iespējas interesēties par citu zemju kultūru kā sevis bagātināšanas avotu, kas bija vērojams arī sociālkultūras mācīšanās procesā. Tas raksturīgs gandrīz vai visai mūsu sabiedrībai. Līdz ar to mācīšanās organizācijas sistēmā mērķtiecīgi jārada iespējas saziņas pilnīgošanai.

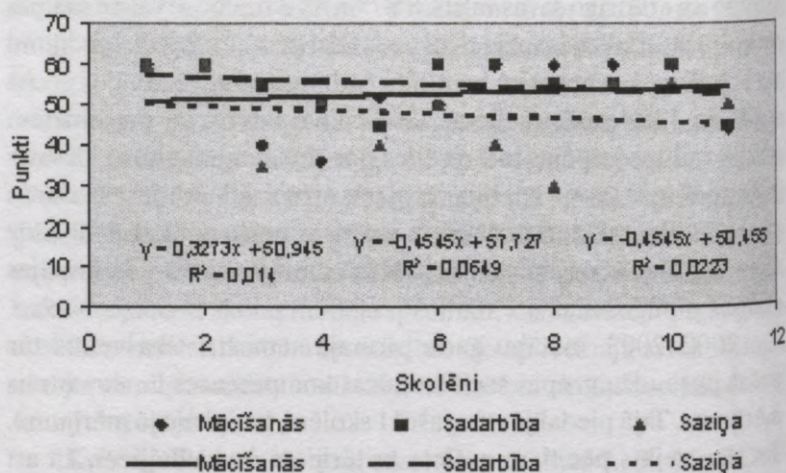
2002./2003. mācību gada pirmajā semestrī tika veikts tās pašas pusaudzū grupas sociālkultūras kompetences līmeņa otrais mērījums. Tajā piedalījās tie paši 11 skolēni, kas pirmajā mērījumā. Tas tika veikts pēc tiem pašiem kritērijiem un rādītājiem, kā arī SKK līmeņa noteikšanai tika izmantota tāda pati metodika kā iepriekšējā mērījumā. Otrā mērījuma mērķis bija noteikt, vai, beidzot 9. klasi, var sasniegt valsts svešvalodu standartā noteikto vēlamu SKK C apakšlīmeni.

Analizējot SKK līmeņa otrā mērījuma rezultātus pa kritērijiem (sk. 25. ilustrāciju, 9. pielikumu), *Mācīšanās* (sk. 3. pielikumu), *Sadarbība* (sk. 5. pielikumu), *Saziņa* (sk. 7. pielikumu) pēc gadījuma skaita, jāsecina, ka maksimālais punktu skaits kritērijā *Mācīšanās* ir sasniegts sešos gadījumos (no 11). Salīdzinot ar nākamo kritēriju *Sadarbība*, pēc gadījuma biežuma maksimālais punktu skaits ir piecos gadījumos, kritērijā *Saziņa* maksimālais punktu skaits bija sasniegts divos gadījumos, tātad divos gadījumos tika

sasniegts maksimālais punktu skaits visos kritērijos (pielikumos pirmais un otrais skolēns). Priekšmeta standartā noteiktais vēlamais sociālkultūras apakšlīmenis nav sasniegts vienā gadījumā (viszemākais rezultāts visos trijos kritērijos – 130 punkti, kas nesasniedza vēlamā C apakšlīmeņa punktu skaitu par pieciem punktiem – 135 punkti).

25. ilustrācija

Sociālkultūras kompetences līmeņa 2. mērījuma rezultāti pa kritērijiem



Izvērtējot otrā mērījuma rezultātus kritērijā *Mācīšanās*, grupas rezultāti (sk. 5. pielikumu) ir augsti (kā jau iepriekš minēts, sešos gadījumos maksimālais – 60 punktu skaits) un zemākais (vienā gadījumā – 36 punkti), kas pārsniedz pusi no kritērija vērtējumā iespējamā maksimālā punktu skaita. Analizējot šo kritēriju pa atsevišķiem rādītājiem (rādītājos 4., 6.), ir tikai viens negatīva rezultāta gadījums (10 no 11 ir pozitīvs rezultāts). Visvairāk negatīvo rezultātu (trīs) gadījumu ir 9., 11., 12., 14. un 15. rādītājā. Tas liecina, ka vēl ne visi spēj patstāvīgi atrast kopīgo un atšķirīgo dzimtajā valodā un svešvalodās, patstāvīgi apmainīties ar informāciju par noteikto tematisko loku tematiem, kā arī nespēj patstāvīgi un atbildīgi

salīdzināt informācijas iegūšanu ar citiem, lai to pilnveidotu, tas bija arī vērojams sociālkultūras mācīšanās procesā. Taču kopējais negatīvo rezultātu gadījumu skaits rādītājos grupā ir tikai 19 no 165 iespējamajiem. Secināms, ka pusaudži, kuri spēja pilnīgot savu mācīšanos (sk. 4. pielikumu), nodrošinot viņiem iespēju mācīties grupā un pēc tam individuāli, sasniedza augstus rezultātus. To apliecina arī skolotājas vērojumi un izteikumi intervijās.

Kritērijā *Sadarbība* (sk. 7. pielikumu) rezultāti ir šādi: piecos gadījumos ir sasniegts maksimālais punktu skaits (60). Zemākais punktu skaits ir divos gadījumos (45 punkti), kas ir 75% no maksimālā punktu skaita. Atsevišķos rādītājos (9., 10. un 11.) ir tikai viens negatīva rezultāta gadījums. Visvairāk negatīvo rezultātu gadījumu (četri un trīs) ir attiecīgi 12. rādītājā un 8. rādītājā. Tas nozīmē, ka dažiem pusaudžiem bija vēl grūtības sadarboties ar citiem, noteikt un pilnveidot savas valodas, saziņas un izziņas prasmes ar datorprogrammu un testu palīdzību, kā arī sadarbībā ar citiem pārbaudīt iegūtās informācijas pilnīgumu. Kopējais negatīvo rezultātu gadījumu skaits rādītājos grupā ir tikai 11 no 132 iespējamajiem. Tas nozīmē, ka mācīšanās organizācija atbilstoši pusaudžu vecuma dzīvesdarbības formām veicina sadarbības spēju optimālu attīstību.

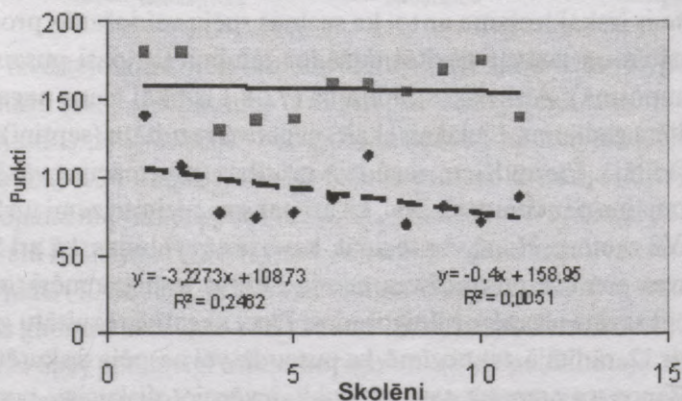
Analizējot kritērija *Saziņa* (sk. 9. pielikumu) rezultātus, maksimālais punktu skaits ir divos gadījumos. Zemākais punktu skaits ir divos gadījumos (30 un 35 punkti). Samērā lielā dispersija kritērijā *Saziņa* ir izskaidrojama ar to, ka saziņas spēju veidošanās process ir ilgstošs un tas var noritēt dažādos tempos (it īpaši pusaudžu vecumposmā). Atsevišķos rādītājos (7., 8.) ir tikai viens negatīva rezultāta gadījums. Lielākais skaits negatīvo rezultātu (septiņi) bija 11. rādītājā. Pusaudžiem sagādāja grūtības informācijas vākšana un apmaiņa par citiem un sevi, kā arī par savu dzimto zemi un SV1 un SV2 zemēm. No tā var secināt, ka dzimtās valodas, kā arī SV1 apguves procesā pusaudžiem nebija radītas iespējas mērķtiecīgi sekmēt saziņas iespēju pilnīgošanos. Pieci negatīvi rezultātu gadījumi ir 12. rādītājā, tas nozīmē, ka pusaudži vēl nespēja diskutēt par mācīšanos un pamatot savu viedokli, ievērojot diskusijas norises sociālās normas. Līdz ar to tas liecina, ka pusaudžu vecumā iegūtā

sociālkultūras mācīšanās pieredze var nebūt tik liela, lai varētu realizēt šī kritērija rādītājus. Kopējais negatīvo rezultātu gadījumu skaits rādītājos grupā ir tikai 24 no 132 iespējamajiem.

Analizējot kvalitatīvi novērtējošā pētījumā iesaistītās pusaudžu grupas sociālkultūras kompetences līmeņa izmaiņas divos mērījumos, jākonstatē, ka rezultātu dinamika ir būtiska visos kritērijos. Ja pētījuma sākumā grupas sociālkultūras kompetence (ar 87 punktiem) atbilda **elementārajam** līmenim (apakšlīmeņi F-E), tad pētījuma beigās rādītāju punktu skaits pieauga par 63 punktiem un sasniedza 152 punktus, tas ir, **patstāvības** līmeņa C apakšlīmeni. Tā kā otrais mērījums tika veikts gadu pēc pētījuma beigām, tad var konstatēt, ka uzrādītajiem SKK līmeņa noteikšanas rezultātiem nav situatīvs, bet gan ilgstoši paliekošs raksturs. Tātad pētījumā iesaistītajā grupā no 11 pusaudžiem 10 sasniedza C sociālkultūras kompetences apakšlīmeni. Kā redzams grafiskajā attēlā (sk. 26. ilustrāciju), SSK līmeņa izmaiņas raksturojošā otrā mērījuma likne, salīdzinot ar pirmo, ir būtiski mainījusies. Līmeņa izmaiņu grafiskajā attēlā regresijas likne ir kļuvusi lēzenāka (pirmajā mērījumā $R^2 = 0,2462$, bet otrajā $R^2 = 0,0051$).

26. ilustrācija

Sociālkultūras kompetences līmeņa izmaiņas



◆ 1. mērījums ■ 2. mērījums — 1. mērījums — 2. mērījums

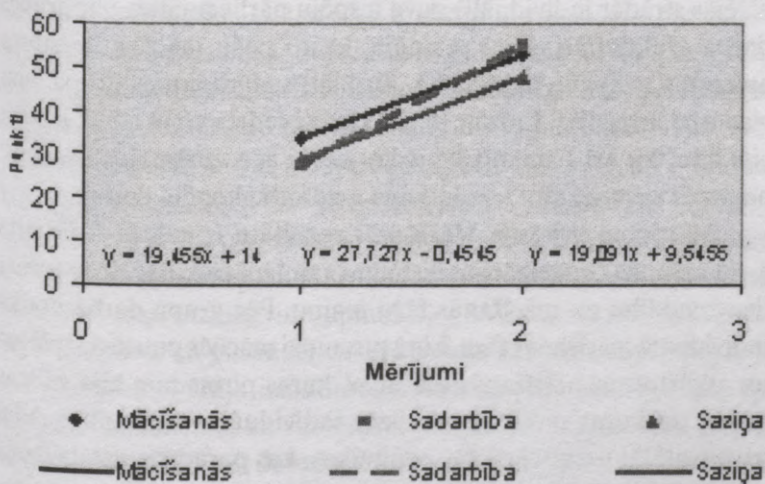
Analizējot SKK līmeņa veidošanās dinamiku atsevišķos kritērijos (sk. 10. pielikumu), jākonstatē, ka grupas rezultāts kritērijos ir būtiski pieaudzis:

- ◆ *Mācīšanās* – no 34 punktiem pirmajā mērījumā uz 53 punktiem otrajā mērījumā (+ 19 punkti);
- ◆ *Sadarbība* – no 27 punktiem uz 51 punktu (+ 24 punkti);
- ◆ *Saziņa* – no 26 punktiem uz 48 punktiem (+ 22 punkti).

Vērtējot rezultātu dinamiku pa atsevišķiem kritērijiem (sk. 27. ilustrāciju), parādās divas paralēlas taisnes un viena, kas ir stāvāka. Vērojamais pieaugums liecina par SKK līmeņa viena kritērija straujāku attīstību.

27. ilustrācija

Sociālkultūras kompetences līmeņa dinamika pa kritērijiem



Kā redzams grafiskajā attēlā, kritērijā *Sadarbība* sasniegto rezultātu liknei ir stāvāks kāpums. Tas ir izskaidrojams ar pusaudžu vecumam raksturīgo vēlēšanos darboties kopā. Ja mācību procesa organizācijā skolā dominēja individuālais vai frontālais darbs grupā, tad, radot iespēju sadarboties vienaudžu grupās, turklāt veicot viņu vecuma posmam atbilstošās dzīvesdarbības, kopīgā

mācīšanās, sadarbība un saziņa kļūst personiski nozīmīga. Ievērojot pusaudžu perspektīvu mācīšanās organizācijā, *Sadarbība* kā kritērijs SKK veidošanās procesā kļūst par vienu no būtiskākajiem. Kā jau iepriekš bija minēts vērojumos, sākotnēji skolēni par sadarbības partneriem izvēlējās savus tuvākos draugus, taču mācīšanās, saziņas un sadarbības gaitā radās vajadzība iepazīt un atklāt kaut ko jaunu arī citos vienaudžos. Tas liecina, ka sadarbojoties var bagātināt arī savu pieredzi. Vērojot sadarbības procesu, jāpiebilst, ka sākotnēji bija tendence veidot grupas pēc izvēlētajiem tematiem pa dzimumiem. Taču vēlāk, izprotot, ka pretējā dzimuma vienaudži spēj saredzēt ko citu saturā, par kuru kopīgi interesējas, skolēni vairs nedalījās grupās pa dzimumiem, bet gan strādāja jauktās grupās, tādējādi labāk iepazīstot cits citu, ko apliecināja izteikumi intervijās. Kā pozitīvs sadarbības pieredzes gūšanas raksturojošs fakts jāmin, ka sākotnēji grupā neiekļāvušies skolēni (tādi, kas vēlējās strādāt individuāli) guva iespēju pārliecināties par grupas darba efektivitāti. Viņi secināja, ka to pašu mācīšanās saturu apjomu var apgūt īsākā laikā. Turklāt, sadarbojoties grupā, viņi vispusīgi atraisījās. Līdz ar to citi klasesbiedri varēja labāk iepazīt cits citu, kā arī pamanīt kaut ko jaunu sen zināmajos draugos, novērtēt savu un citu ieguldījuma nozīmību kopējā darbā.

Mērijuma kritērija *Mācīšanās* rezultātu izmaiņas ir jāsaista ar mācīšanās organizācijas sistēmas pilnīgošanu, darbības formu daudzveidību un mācīšanās fāžu maiņu. Pēc grupu darba notika individuālā mācīšanās fāze, kurā pusaudži mācījās patstāvīgi plānot un atkārtot tās mācīšanās darbības, kuras pirms tam bija veiktas grupā un kuras palīdzēja realizēt individuālās vajadzības. Viņi varēja atklāt un novērst tās nepilnības, kas parādījās patstāvīgajā darbā. Kritērija *Mācīšanās* rezultātu pieaugumu sekmēja iespēja lietot dažādu veidu palīdzības: tiešo (grupas biedru, svešvalodu skolotāju, citu priekšmetu skolotāju palīdzību) un arī pastarpināto, lietojot dažādus informācijas avotus (vārdnīcas, atslēgas, teikuma uzbūves modeļus, gramatikas rokasgrāmatas). Pusaudži varēja paši noteikt, cik ilgi izmantot šīs palīdzības. Pašnovērtēšanas fāzē skolēniem bija dota iespēja izvērtēt gan mācīšanās, sadarbības un saziņas procesus, gan novērtēt to rezultātus. Domājot par mak-

simāli iespējamo rezultātu, katram vajadzēja konstatēt, ko viņš nezināja, ko nezināja citi, ko uzzināja viņš pats, ko – citi. Turklāt nācās apzināties, ko ikviens grib vēl uzzināt pats un ko grib uzzināt citi. Tātad mācīšanās organizācijas sistēma radīja iespēju katram atklāt savas veiksmes vai neveiksmes iemeslus, kā arī apzināt savas tālākās vēlmes un iespējas – nodrošināja sociālkultūras mācīšanās procesa pašregulāciju.

Kritērija *Saziņa* rezultātu pieaugums ir izskaidrojams ar to, ka jaunā mācīšanās organizācijas sistēma radīja iespēju (meklējot kopīgo un atšķirīgo valodās un kultūrās) lietot dzimtās un pirmās svešvalodas apguves procesā gūto pieredzi. Mācoties otro svešvalodu, sadarbojoties un sazinoties iepriekš gūto pieredzi varēja paplašināt. Tā kā saziņas nodrošināšana mācību materiālos galvenokārt ir virzīta uz informācijas iegūšanu, tad tā tika vākta no dažādu valodu tekstiem. Ja SV1 lieto mutiskās saziņas valodiskai darbībai (sarunāšanās), tad SV2 ir akcentēta runāšana par saturu (informācijas apmaiņa). Līdz ar to netiek veicināta SV2 lietošana tiešajā mutiskajā saziņā. Tas ir šīs mācīšanās organizācijas sistēmas trūkums, jo izstrādātie mācību materiāli to nenodrošināja. Taču pusaudži izprata katras svešvalodas specifiku, proti, SV1 valodas lietošanu saziņai, bet SV2 – kā līdzekli jaunas informācijas iegūšanai sevis attīstībai. Kā pārrunās ar skolēniem tika konstatēts, valodas darbība *sarunāšanās* otrajā svešvalodā viņiem šķita visai *mākslīga*. Taču dabiskajā saziņas vidē, apmeklējot SV2 valodā runājošo zemi, bija vērojams, ka pusaudži valodu lietoja arī mutiskajā saziņā, jo tad šo valodu varēja izmantot kā instrumentu informācijas apmaiņai. Tas nozīmē, ka skolēniem ar samērā augstu SKK līmeni arvien svarīgāka kļūst dabiska komunikācija kultūru dialogā, nevis mākslīgi veidotajā mācību vidē.

Līdz ar to jaunā mācīšanās organizācijas sistēma nodrošināja iespēju, apgūstot valodu kā kultūru dialoga mācīšanās, sadarbības un saziņas līdzekli pašattīstībai, pāriet uz reālo daudzvalodību, saskatot katras valodas lietošanas specifiku. Tādēļ jāvērs uzmanība tieši uz dabiskās komunikācijas iespēju radīšanu (sazināšanās ar SV2 kā dzimtās valodas lietotājiem, interneta sadarbības projekti, valodas mācīšanās tandēmā, čats).

Apkopojot pusaudžu individuālo SKK veidošanās dinamiku, tika izmantotas kvalitatīvo metožu kombinācija ar kvantitatīvajām. Kvantitatīvās metodes tika izmantotas datu iegūšanai (punktu skaitīšanas metode, gadījumu skaitīšanas metode, grafiskā attēlošanas metode), kā arī, tos pārbaudot ar statistiskās datu apstrādes metodēm, vienvirziena t-testu un regresijas līknes noteikšanu (Abrams, 1983). Datu precizēšanai tika izmantotas kvalitatīvās metodes (vērošana, problēmu centrēta intervija) un datu apstrādei – analīze, interpretācija – pašvērtējums, vērojumi un gadījumu analīze (Mairings/Mayring, 2002). Skolēnu rezultātu kvantitatīvā analīze uzrādīja skolēnu SKK līmeņa individuālo progresu divos mērījumos. Salīdzinot grupas SKK līmeņa izmaiņas ar individuālajām izmaiņām, tika atlasīti pusaudži, kuru SKK līmenis ir atšķirīgs no grupas līmeņa. Sīkāk tika pētīti tie skolēni, kuru SKK līmeņa kāpums bija visstraujākais, kā arī skolēni ar viszemāko rezultātu, jo sociālkultūras mācīšanās konstruktivistiskā organizācijas sistēma konceptuāli bija virzīta uz to, lai mazinātu atšķirību starp sekmīgākajiem un pārējiem skolēniem. Tādēļ svarīgi bija noskaidrot, kādas iespējas tā sniedz šiem skolēniem. Tādējādi kvantitatīvie dati tika precizēti ar kvalitatīvajiem izteikumiem, kuri tika iegūti problēmu centrētajā intervijā (Vitcels/Witzel, 1989, sal. Mairings/Mayring, 2002). Tie tika analizēti un interpretēti. Intervijā piedalījās četri skolēni.

Intervējamos iepazīstināja ar jautājumiem par intervētāju interesējošajiem tematiem, un tie bija šādi:

1. Kas, tavuprāt, veicināja Tavu individuālo rezultātu tieši tādas izmaiņas?
2. Kādas mācību darbības palīdzēja mācīties, sadarboties un sazināties?
3. Kas nešķīta tik saistošs, kas traucēja?
4. Kādu pieredzi tu guvi, mācoties pēc šiem materiāliem?

Intervijas gaitā tika uzdoti arī spontāni jautājumi (ad-hoc jautājumi), kas precizēja viedokli vai papildināja informāciju, kā, piemēram, uzdodot jautājumu: "Kas ir pieredze?" Šī intervija bija atklāta, bez intervējamā virzīšanas uz vēlamo rezultātu. Tajā bija svarīga savstarpēja uzticēšanās atmosfēra.

Pirmā intervija (sk. 2.–10. pielikuma tabulu, pirmais pusaudzis) ar meiteni, kas pirmajā mērījumā bija sasniegusi visaugstāko rezultātu (C apakšlīmeni – 139 punktus), otrajā mērījumā – SKK C apakšlīmeni, uzrādot maksimālo punktu skaitu. Vērojot pusaudzi, ir konstatēts, ka meitene, kuras sekmes ir ļoti labas, ir patstāvīga un atbildīga. Viņa ir arī atklāta, atvērta pret visu jauno, mērķtiecīga, enerģiska (dažreiz par daudz), izteikta klases līdere ar tendenci visus komandēt.

Grupas biedri viņu raksturo: “..visu viņa zina un prot, daudz lasa, klases “parlamentāriete” – ja vajag ko sarunāt, jāsūta viņa. Meitene ir jautra, atsaucīga un draudzīga. Kā jau nākamajai Latvijas prezidentei pienākas...”

Analizējot divos mērījumos uzrādītos rezultātus, konstatējams, ka pirmajā mērījumā uzrādītie rezultāti apliecināja skolnieces SKK C apakšlīmeni. Kritērijā *Mācīšanās* bija iegūti 44 punkti; *Sadarbība* – 40 punkti un *Saziņa* – 55 punkti, līdz ar to grupas SKK veidošanās dinamika noritēja straujāk nekā šai skolniecei individuāli. Svarīgi bija uzzināt, ko viņa guva personiski no sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēmas.

Problēmcentrētā intervijā iegūtajos izteikumos varēja rast pamatojumu vērotajam, ka skolniece bija pieradusi mācīties individuāli un mācīšanās, sadarbība un saziņa grupā sākumposmā bija apgrūtināša. To pamato šāds izteikums:

“..mēs mācījāmies kopā, sākumā reāli[tiešām] tas bija grūti, daudziem šķita, ka tā ir tikai tāda pasēdēšana grupiņā...”

“traucēja (..) sākumā tā dikti lielā jezga (..) nu tā izrādīšanās no “jauniešu” (zēnu)... puses..”

Tāču, kad skolotāja radīja iespēju pusaudzei realizēt sevi, palīdzot citiem, tad šī darbība kļuva personiski nozīmīga, līdz ar to veicināja sadarbības pozitīvas pieredzes gūšanu un sadarbības pilnīgošanos.

“..kad Jūs izsniedzāt “licenci”, ka es varu darboties kā eksperte, skaidrojot citiem, es pati daudz iemācījos. Turklāt palīdzēju mājās arī māsai pildīt mājas darbus (..) un ne tikai...”

Šīs darbības rezultātā skolniecei bija iespēja gūt pieredzi ne tikai skolā, bet arī mājās, kur gūtās pieredzes rezultātā palīdzēja vecākajai māsai, līdz ar to guva gandarījumu un sekmēja savstarpējo attiecību uzlabošanu.

"..Jā, starp citu viņa (māsa) brīnījās, ka es jau pirmajā gadā sajedzu no vācu valodas daudz vairāk nekā viņa (..) viņa jau bija mācījusies vācu valodu divus gadus, kad es sāku, (..) vienkārši super (lieliska) sajūta..."

Tāču intervijā teiktajā pavīdēja arī skolnieces augstprātības un neiecietības izpausmes, kas bija vērojamas arī sociālkultūras mācīšanās procesa sākumposmā:

"..bet drīz vien viņi (klasesbiedri – puīši) aplauzās (vīlās), kad nevilka līdzī (..), jo viss viņiem šķita tik vienkārši."

Personiskais gandarījums radās sadarbības rezultātā, kad bija iespēja sadarboties ne tikai kopā ar meitenēm, bet apliecināt sevi kā personību arī zēnu vidū, līdz ar to mainījās skolnieces attieksme pret sevi un citiem:

"Man jau pašai likās, ka tikai es viena visu varu (..), bet izrādījās, ka mēs visi esam baigi foršie (ļoti jauki) tikai citi skolotāji, liekot mums rātņi sēdēt, to nevar pamanīt, lūk tā, (..) traucēja arī tas, ka es laikam pārāk fiksi (ātri) iebraucu (ātri uztvēru), kas ir kas (..) bet pārējiem tas tā nesanāca... Un es viņiem varēju reāli (patiesām) palīdzēt... tas ir tik forši (jauki)..."

Analizējot šo gadījuma, jāsecina, ka tas varētu būt tipisks pusaudzei, kam sākotnēji jau ir augsts sociālkultūras līmenis. Sadarbības trūkumi (lai gan ārēji ne vienmēr pamanāmi, sal. klasesbiedru raksturojums) tomēr izpaudās viņas attieksmē pret citiem. Tāču, pazīstot grupas skolēnus un mērķtiecīgi organizējot mācīšanās, sadarbības un saziņas procesus, skolotājs var radīt iespējas pozitīvas sadarbības pieredzes gūšanā, līdz ar to sadarbības pilnīgošanā.

Otrā intervija (sk. 2.–10. pielikumu, otrais pusaudzis) ar meiteni, kas (pēc skolotājas vērojumiem) mācījās samērā labi,

bija ļoti precīza, cītīga, daudz lasīja, taču klasē bija ļoti klusa, nepamanāma, patstāvīga, atbildīga. Klasesbiedri viņu raksturoja: *"Tie klusie ūdeņi..."*

Pusaudzes individuālais sociālkultūras līmenis pirmajā mērijumā bija samērā augsts (106 punkti – D apakšlīmenis). Viszemākais rezultāts (30 punkti) bija kritērijā *Sadarbība*. Pēc otrā mērijuma rezultātiem skolniece bija sasniegusi SKK kompetences C apakšlīmeni ar maksimālo punktu skaitu.

Intervijā noskaidrojās (kā skolniece pati domā), ka viņas individuālo rezultātu izmaiņu visvairāk ietekmējis fakts, ka

"..es iedrošinājos strādāt grupā kopā ar citiem."

No paustā viedokļa ir secināms, ka sākotnēji skolniecei bija radies aplams priekšstats par grupas darbu, tāpēc viņa nevēlējās tajā iesaistīties. No nepareizi organizēta grupas darba gūtās pieredzes skolniecei bija radies maldinošs uzskats, ka viņai ir jāuzņemas atbildība par citu neizdarīto.

"..es jau izpildīju to, kas bija jādara A (..), kad viņš neizpildīja savu uzdevumu grupā (..) kopējam darbam (..), nu, lai grupa neatpaliktu."

Taču, izprotot grupas darba jēgu, gūstot pozitīvu pieredzi, pusaudzei bija iespēja mainīt savu priekšstatu, līdz ar to arī pilnīgot sadarbību, kas viņai bija ļoti būtiski:

"..taču citi puikas laikam ar viņu parunāja un pateica, ka tas man nav jādara. Un nevajadzēja arī to darīt, katram taču jādara, bet toreiz laikam es biju pārāk apzinīga un man negribējās vairs, ka mani atkal neviens nepamana..."

Valodas lietošana reālajā saziņas situācijā deva iespējas skolniecei gūt saziņas pozitīvo pieredzi neformālajās mācībās:

"..kad mēs bijām Vācijā, diezgan daudz ko varēju pastāstīt... un viņi mani saprata (..) (pasmaida)..."

Skolniece izjuta gandarījumu, ka tika atzinīgi novērtēta, līdz ar to cēlās pusaudzes pašapziņa. Jāsecina, ka minētās skolnieces SKK līmeņa rezultātu straujās izmaiņas veicināja gūtā pozitīvā pieredze sadarbībā un saziņā.

Trešā intervija (sk. 2.–10. pielikumu, trešais pusaudzis) ar zēnu, kuram (pēc skolotājas vērojumiem) bija stipri viduvējas spējas, nebija īpaši centīgs. Līdz ar to klasē viņam bija grūti gūt ievēribu, tādēļ visbiežāk centās pievērst sev uzmanību citādākā veidā. No klasesbiedru raksturojuma:

“..vai tad jākrāso sarkani mati, lai izceltos?... Viņš meklē sevi tagad mūzikā...vai piemeklē mūziku sev (..) Grūti saprast...”

Pusaudža SSK līmenis pirmajā mērījumā bija zem grupas līmeņa, īpaši kritērijos *Sadarbība* un *Saziņa* (20 punkti un 30 punkti). Kritērijā *Mācīšanās* rezultāti bija vidējā līmenī (32 punkti). Pēc otrā mērījuma rezultāta viņš bija vienīgais grupā, kas saņiedza tikai D apakšlīmeni (130 punkti). Skolēna SKK līmenis paaugstinājās ne tik strauji kā grupā (grupā – 152 punkti). Pētījuma kontekstā bija svarīgi noskaidrot radušos situāciju. Analizējot rezultātu izmaiņas pa atsevišķiem kritērijiem, ir konstatējams, ka vislielākais pieaugums ir kritērijā *Sadarbība*. To var izskaidrot, ka pusaudzis, izmantojot sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēmas piedāvātās iespējas, labprāt sadarbojās, taču individuālās fāzēs centās sevi nepiepūlēt. Svarīgāka viņam bija interesanta darbība, nevis rezultāts. Tas liecina, ka skolēniem, kuri nav tendēti uz panākumiem, mācīšanās vairāk ir kā sociāla darbība, kas sagādā prieku, kā arī palīdz apgūt mācīšanās saturu.

“Domāju, tas, ka mēs strādājām grupās. Jūs jau zināt, es esmu tāds paslinks no dabas (..) grupā vēl varēju izturēt (..) kopā bija vieglāk saprast un interesantāk strādāt...”

Pusaudzim neformālajās mācībās apgūtais bija svarīgāks, jo tas bija personiski nozīmīgs:

“Vēl man bija grūti salīdzināt visu ar angļeni (angļu valodu), to jau es arī laikam toreiz neko daudz nezinaju... Tagad laikam arī neko daudz, ko A. (angļu valodas skolotājas uzvārds) grib...”

Nodrošinot daudzveidīgas sociālkultūras informācijas iegūšanas un apstrādes iespēju izvēli grupā, tiek netieši sekmētas rezultātu izmaiņas kritērijā *Sadarbība*.

Par to liecina skolēna izteikums:

“Es arī daudz ko uzzināju jaunu, piemēram, par atzīmēm citās valstīs... es nekad nebūtu par to aizdomājies interesēties (..) Kuru tas interesē?..”

Tā kā svešvalodu mācību priekšmetu standarts ir virzīts uz skolēnu SKK attīstību un tās pilnīgošanos nosaka līmeņu izmaiņās, tad sociālkultūras mācīšanās organizācijā jādomā par skolēnam pievilcīgām, motivāciju raisošām mācīšanās, sadarbības un saziņas iespējām, kas pamatojas uz skolēna vecuma īpatnībām atbilstošu pieredzi. Svarīgas ir darbības, kas ļauj pilnīgot esošo pieredzi, to sasaistot ar jauno, kas atbilst pusaudžu dzīvesdarbībai. To apliecina arī pusaudža izteikums:

“Visforšākais (vislabākais) bija (..), kad mēs ierunājām reklāmas par autiņiem (automašīnām)... Es mājās toreiz centos iemācīties forši (labi) izlasīt... nu tā kā istās reklāmās, cool (vareni).”

Lai gan pusaudzis nebija sasniedzis vēlamu (priekšmeta standartā noteikto) SKK līmeni, taču tā pieaugums ir ievērojams (no 74 punktiem pirmajā mērījumā uz 130 punktiem otrajā). Tas izskaidrojams ar sociālkultūras mācīšanās daudzveidīgo izvēļu piedāvājumu, kuru skolēns izmantoja.

Ceturtā intervija (sk. 2.–10. pielikumu, desmitais pusaudzis). Pusaudzis tika izraudzīts intervijai tāpēc, ka viņa SKK līmeņa kāpums bija visstraujākais (no 72 punktiem pirmajā mērījumā uz 175 punktiem otrajā).

Skolnieka sekmes (pēc skolotājas vērojumiem) bija viduvējas, jo viņš sevi nemēdza īpaši piepūlēt, atsevišķos priekšmetos tās bija teicamas (matemātikā, datorzinībās, mākslā), attieksmēs pret citiem pusaudzis bija draudzīgs, atraisīts un ļoti neatkarīgs. Klasesbiedri viņu raksturoja: *“Ar viņu nekad neko nevar zināt...”*

Mācīšanās sākumā šis process pusaudzi īpaši neinteresēja, darbībā iesaistījās periodiski, bet, ja tomēr iesaistījās, tad aizrāvas. To apstiprināja arī intervijā teiktais, ka tam iemesls ir citos mācību priekšmetos gūtā negatīvā pieredze.

“Pie Jums jau bija tiri forši (labi)... varēja tā padarboties, arī pazīmēt (..) ne tā kā citur (..) nosēdina klasē, nolasa lekciju, ka sev mācāmieš, nevis skolotājam, izdala lapiņas, uzrakstām (labākajā gadījumā -

3. nodaļa

norakstām) kontroldarbu. Skolotāja saliek ciparus (..), un tā krājas telefonu numuru rindas (pasmejas)..."

Mācīšanās organizācijas atšķirības tika pamanītas, līdz ar to mainījās pusaudža attieksme pret mācībām. Skolnieks iesaistījās sociālkultūras mācīšanās procesā, jo viņam šķita interesanta pati darbība un piedāvātās izvēles iespējas.

"..ka es varēju izvēlēties. Tikai tā izvēle, manuprāt, tāds triks vien bija... Beigu beigās visi zināja visu par to tematu..."

Tā kā pusaudzis samērā ātri spēja uztver mācību priekšmeta saturu,

"..principā, klausoties pa ausu galam, arī daudz ko var iemācīties..."

viņam patika sadarboties grupā, kas likās interesanti:

"..šad tad noguru no tās baigās (lielās) burzmas, kas te bija, bet vispār jau bija labi, ka varēja grupās daudz ko darīt kopā..."

Tādējādi pusaudzīm bija nodrošināta iespēja gūt sadarbības pieredzi, kas sekmēja sadarbības pilnīgošanos (kritērijā *Sadarbība* rezultāts no 25 punktiem pirmajā pašnovērtējumā pieauga līdz 60 punktiem otrajā). Rezultāta straujais pieaugums kritērijā *Saziņa* (no 15 punktiem uz 55 punktiem) izskaidrojams ar informācijas dažādu avotu izmantošanas iespēju nodrošināšanu, it īpaši ar jauno mediju izmantošanu. To apstiprināja arī pusaudža izteikumi:

"..Visvairāk palīdzēja, man šķiet, tas, ka varējām strādāt ar datoru un paši meklēt tekstus, attēlus un citu informāciju. Es pat mēģināju čatot (tērzēt tīmeklī) vāciski. Bet vispār, lai tekstu varētu izvēlēties, tas bija jāizlasa un jāmēģina saprast..."

Tātad, analizējot kvantitatīvi iegūto datu rezultātus, papildinot tos ar izteikumiem no intervijām un skolotāja vērojumiem, secināms, ka gadījumu analīze iezīmē, kādi varētu būt sociālkultūras mācīšanās tipi, kurus varētu vispārināt. Tas rada turpmāko sociālkultūras mācīšanās gadījumu analīzes nepieciešamību.

No gūto rezultātu analīzes un interpretācijas izriet, ka ir pamats apgalvot, ka sociālkultūras mācīšanās organizācijas konstruktivistiskā sistēma ir veicinājusi sociālkultūras kompetences līmeņa pilnveidi.

3.3. Pētījuma rezultātu analīze

3.3.1. Prasības svešvalodu mācībām pamatizglītībā (Svešvalodas. Pamatizglītības standarts)

2002. gadā izdotais *Svešvalodas. Pamatizglītības standarts*, kas veidots uz tradicionālajiem *curriculum* izveides principiem (sal. Mellere/Möller, 1989), ir ar izteiktu mērķi. Tas attīsta šo pieeju, atsakoties no mērķa sīkākas sadalīšanas apakšmērķos. Standarts pamatots uz subjekta mērķorientācijas, mācību satura veseluma un izvēles, mācību satura un mācību organizācijas vienotības un mācīšanās organizācijas sistēmiskuma principiem kā pamatprasībām jauna veida *curriculum* izstrādei un ieviešanai (sal. Hamajers/Hameyer, 1983).

Svešvalodu mācību efektivitāti nosaka SV2 mācību priekšmeta mērķa, uzdevumu, satura, metožu, vērtēšanas, mācību organizatorisko priekšnosacījumu vienotība un skolotāja, skolēna un skolēnu grupas daudzveidīgās mijdarbības mācībās kā dzīvesdarbības individualizācijas, socializēšanās un kultūras apgūšanas procesos. Tajos, pirmkārt, svarīgs ir skolēns, viņa attieksmju veidošanās pret savām un citu skolēnu valodas un kultūru zināšanām un prasmēm apgūt valodu kultūru dialogā, kas paplašina dzimtās un SV1 mācīšanās gūto pieredzi un īsteno vecumposmam raksturīgās mācīšanās iespējas. Tas ir **veseluma pieejas un izvēles princips**. Otrkārt, ne mazāk svarīgs ir mācīšanās, sadarbības un saziņas subjekts (skolotājs, cits skolēns vai skolēnu grupa) un objektu daudzveidība (mana, citu, pasaules kultūra), jo viņi visi šajos procesos savstarpēji bagātinās kultūras daudzveidības mijdarbībā – **kultūru dialoga princips**. Treškārt, ir jāuzsver pusaudžu mācību organizācijas kā dzīvesdarbības (mācīšanās, sadarbība, saziņa), komunikācijas un kultūras apguves **sistēmiskuma princips**.

Taču svešvalodu mācību reglamentējošo prasību (standarta) izstrādes gaitā pēc to projekta ieviešanas, izmaiņu un labojumu apstiprināšanas IZM ISEC Svešvalodu Konsultatīvajā padomē standarta publicētajā variantā parādījās citi formulējumi un

labojumi, kas liecina, ka līdzās jauninājumu pieņemšanai pastāv ierastā domāšana. Tā izpaužas vecā pielāgošanā jaunajam, jo kritiskās domāšanas spējas attīstība acīmredzot ir ilgstošs process. Minētais attiecas uz svešvalodu priekšmetu mācību mērķa formulējuma maiņu.

Līdz ar pāreju uz skolēnu centrētām mācībām un kompetenci kā mācību mērķi standarta labotajā projektā 2002. gadā (*Svešvalodas. Pamatizglītības standarts*, projekts, 2002. labotais, sk. 18. pielikumu) definētais svešvalodu mācību priekšmeta mērķis pamatizglītībā ir:

“..skolēnu sociālkultūras kompetence, kas nodrošina jaunu valodu lietošanu kultūru dialoga mācīšanās, sadarbības un saziņas vajadzībām mainīgajā daudz kultūru informatīvajā sabiedrībā.”

Kā teikts mācību priekšmeta mērķa formulējumā, svešvaloda ir tikai līdzeklis skolēna sociālkultūras kompetences pilnveidei. Svešvalodu mācību priekšmeta mērķa būtība ir sekmēt skolēna sociālkultūras kompetences pilnīgošanos, radot iespējas skolēniem gūt sociālkultūras mācīšanās pieredzi. Kā jau iepriekš bija uzsvērts, ja mērķis ir kompetences pilnīgošanās, tad visus procesus aplūko no subjekta perspektīvas sistēmiski konstruktīvistiskajā izpratnē.

Izdotajā *Svešvalodas. Pamatizglītības standarta* variantā mācību priekšmeta mērķa formulējums zaudē kompetences jēdziena izpratnes būtību:

*“..skolēnu valodas un sociālkultūras kompetences veidošana, kas izpaužas skolēna spējā sazināties un sadarboties daudz kultūru sabiedrībā un gatavībā pielietot svešvalodu prasmes citu mācību priekšmetu apgūvē” (*Svešvalodas. Pamatizglītības standarts*, 2002, 3).*

Tāpat svešvalodu mācību priekšmeta mērķa formulējums vairs neatspoguļo subjekta kompetenci veidojošus mācību principus. To pamato formulējumā izvēlētais jēdziens **veidošana**, kura semantiskā nozīme norāda uz subjekta objekta attiecībām kādā procesā. Līdz ar to sociālkultūras kompetence sociālkultūras mācīšanās procesā tiks (no kāda) veidota, tādējādi nebūs radītas iespējas skolēnu

sociālkultūras mācīšanās pieredzes paškonstruēšanai. Tātad nevarēs īstenoties izglītības reformas pedagoģiskā mērķorientācija.

Mērķi formulētā “skolēna spēja sazināties un sadarboties daudz kultūru sabiedrībā” ir sašaurināta uz starpkultūru izpratni (sal. Redere, Rēbains/*Redder&Rehbein*, 1987, Auerheimers/*Auerheimer*, 2000). Turklāt ar “gatavību pielietot svešvalodu prasmes citu mācību priekšmetu apgūvē” formulējuma autors būtiski ir ierobežojis svešvalodu lietošanas iespējas, reducējot tās tikai uz formālo mācīšanos, neizprotot kultūru dialoga mācīšanos, darbību un saziņu kā dzīvesdarbības formas. Tātad šāds mērķis tikai daļēji atbilst **sistēmiskuma principam**.

Svešvalodas. Pamatizglītības standarta (2002) uzdevumos ir aprakstītas mācību procesa organizācijas prasības atsevišķiem pamatizglītības posmiem, ievērojot skolēna attīstības vecumposma īpatnības. Pirmajā posmā (3. klasei) mācību priekšmeta uzdevumos uzsverta intereses rosināšana par valodām un kultūrām, kā arī par valodas mācīšanās, saziņas un darbības pieredzes veidošanos, mācoties kopā. Uzsākot mācīties pirmo svešvalodu, pirmajā mācību gadā tas skolēniem sagādā prieku, tātad pastāv pastiprināta motivācija mācīties jaunu priekšmetu.

Otrajā posmā (4.–6. klasei) jārada iespēja lietot valodu savu interešu realizēšanai, apgūstot vecumam un interesēm atbilstošu saturu, kā arī uzsverot mācīšanās priekšrocības, mācoties, sadarbojoties un sazinoties kultūru dialogā. Pirmās svešvalodas mācīšanās (kā daudzdimensionāls process) norit, pamatojoties uz dzimto valodu un gūto mācīšanās, darbības un saziņas pieredzi (gan pozitīvo, gan negatīvo) un iespējām to paplašināt. Tātad dzimtā valoda tiek salīdzināta ar pirmo svešvalodu (SV1) monolingvālās ģimenēs. Ja skolēns ir no multilingvālas ģimenes, tad būtu jāņem vērā arī citu valodu fons un to ietekme. Kultūru dialoga mācīšanās, darbība un saziņa būs efektīva, ja skolēniem būs iespējas veidot svešvalodu sociālkultūras mācīšanās pieredzi, savukārt skolotājam nodrošinās skolēnam daudzveidīgu izvēli. Vēlams būtu skolotājam pārzināt arī skolēna sociālkultūras kontekstu (piemēram, mediju pieejamība un to lietošana ikdienā). Tas mācībās dotu lielāku iespēju nodrošināt subjekta perspektīvu.

Veidojot standartu, galvenā ideja bija aktualizēt valodu didaktikas relatīvi jauno jēdzienu *tertiary languages* (*Tertiärsprachen*, sal. Brita Hufaizena/*Hufeisen*, 1999, 2000, 2001). Ar to apzīmē katru nākamo valodu, kas tiek apgūta, pamatojoties uz pirmo svešvalodu, uzsverot to mijattiecības. Zinātniece norāda uz angļu valodas kā pirmās valodas lomas palielināšanos un atklāj nākamo svešvalodu mācīšanās lingvistiskos aspektus (īpaši vācu valodai pēc angļu valodas).

Trešajā posmā (7.–9. klase) līdz ar otrās svešvalodas (SV2) mācīšanās uzsākšanu notiek skolēna pāreja uz daudzvalodību. Tas nozīmē, ka svešvalodu mācīšanās organizācijas sistēmā ir jāievēro situācijas specifika. Ja, uzsākot mācīties SV1, skolēnam parasti nav svešvalodu mācīšanās pieredzes, tad, uzsākot SV2 mācīšanos, ir jāievēro jau iepriekš uzsvērtā saikne starp valodām. Kā jau iepriekš minēts (sk. 3.1.1. nodaļu), Eiropas svešvalodu didaktikas ekspertu kolokvija materiālos (*Thesen und Empfehlungen zu den Besonderheiten des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweiter Fremdsprache*, 1990) ir uzsvērts svarīgākais, ka, uzsākot SV2 mācīšanos, skolēni ir pusaudžu vecumā un viņiem ir jau ievērojama mācīšanās pieredze.

Zinātnieces Brita Hufaizena un Nikola Marksa raksturo skolēnu SV2 mācīšanos šādi: “Skolēns ir jau atklājis, kāds ir viņa mācīšanās tips, kā arī svešvalodu mācīšanās un komunikācijas stratēģijas viņam vairs nav svešas. Viņš attīsta svešvalodas mācīšanās subjektīvās teorijas. Līdz ar to skolēns mērķtiecīgi meklē līdzīgo, cenšas uzminēt vārdus un struktūras jaunajā un nepazīstamajā, necenšoties izprast detaļas, un tādējādi uztver galveno domu” (*Hufeisen&Marx*, 2001, 5). Vispārinot un attiecinot šīs atziņas uz sociālkultūras mācīšanās procesu, tiek pamatoti standartā izvirzītie uzdevumi svešvalodu priekšmeta apguves procesam.

Prasības mācību priekšmeta saturam līdz šim netika veidotas, pamatojoties uz sociālkultūras mācīšanās organizācijas konstruktivistiskās sistēmas izpratni dzīvesdarbības kontekstā, tāpēc arī jaunākajos normatīvajos dokumentos (sal. *Valsts pamatizglītības standarts*, 1998) tās ir reducētas galvenokārt uz mācīšanās procesu. Pamatizglītības standartā izvirzītas prasības mācību priekšmeta

saturam informatīvajā un instrumentālajā aspektā. Šāds skatījums saistās ar mācīšanās autonomiju, kas ir populāra Eiropas valstīs. To pētījuši daudzi zinātnieki (sal. Holeks/*Holec*, 1979, Litls/*Little*, 1991, Grīnhage-Moneti, Kleps/*Grünhage-Monetti & Klepp*, 1998, Kaltigina, 1998, I. Maslo, 1998, Rābe/*Raabe*, 1998, Bimels, Rampiliona/*Bimmel & Rampillion*, 2000, Noiners/*Neuner*, 2001, u. c.).

Zinātnieks Gerhards Noiners (*Neuner*, 2001), runājot par svešvalodu priekšmeta saturu, daļa zināšanas **deklaratīvajās** un **procesuālajās** zināšanās. Pēc autora domām, deklaratīvās zināšanas svešvalodu mācībā ietver sevī zināšanas par valodu (morfoloģiju un sintaksi, kā arī fonētiku, leksiku) un informāciju par lietu pasauli un kultūrvidi. Procesuālās zināšanas ir vispārējās daudzdimensionālās mācīšanās stratēģijas (sal. Bimels un Rampiliona), kas, autoruprāt, ir šādas:

- ◆ tiešās kognitīvās stratēģijas;
- ◆ netiešās mācīšanās stratēģijas, kas attiecas uz mācīšanos vispār;
- ◆ stratēģijas, kas attiecas uz mācīšanas regulēšanu;
- ◆ afektīvās stratēģijas;
- ◆ sociālās stratēģijas” (*Bimmel & Rampillion*, 2000, 6).

Autonomās mācīšanās pieejas saturiskajā kontekstā bieži rodas pārpratumi jēdzienu **mācīšanās stratēģijas** un **tehnikas** izpratnē, kuri tika pārmantoti citās valodās no angļu valodā publicētās zinātniskās literatūras. Lai parādītu jēdzienu atšķirību, Rābe min piemēru par vārdnīcas lietošanu: “Ar **mācīšanās tehniku** apzīmējam prasmi lietot vārdnīcu, bet ar **mācīšanās stratēģiju** – kognitīvu operāciju (lēmuma pieņemšanu), lai atrisinātu radušos problēmu ar vārdnīcu” (*Raabe*, 1998, 4). Būtībā autors runā par metodi un metodisko paņēmienu, lai gan viņš min divus mācīšanās stratēģiju veidus. Ārpus mācību stundām attiecināmās stratēģijas ir – plānot laiku, noteikt sasniedzamu mācīšanās mērķi, noteikt darba un atpūtas, kā arī atkārtotības fāzes, mēģināt sameklēt savā brīvajā laikā valodas lietošanas iespējas (internets, e-pasts, TV), izprast mācīšanās norisi, noskaidrot neskaidro. Mācību stundās lietojamās stratēģijas ir – iedrošināties lietot stundās svešvalodu, izvirzīt hipotēzes, nekautrēties vaicāt skolotājam, viņu tieši uzrunājot.

Viņš izdala vēl arī citas stratēģijas: kognitīvās stratēģijas, kas attiecas uz darbu ar tekstu un integratīvajām valodas prasmēm, saprašanas stratēģijas, kas ir **gudri** minēt, analizēt valodas materiālu, saskatot līdzīgo, atklājot atšķirīgo; pārbaudīt savas izvīrtās hipotēzes. Kā producēšanas stratēģijas autors min šādas: lietot komunikatīvās stratēģijas (izmantot citas svešvalodas, pārfrāzēt, izmantot neverbālos saziņas līdzekļus – mīmiku, žestus); pieņemt savas kļūdas kā mācīšanās procesa sekmētājas; apzināties savas svešvalodu zināšanu robežas, kas ir zemākā līmenī nekā dzimtajā valodā. Atcerēšanās stratēģijas ir – noteikt sev vajadzīgo, to vēlāk pierakstīt (piemēram, gramatiskas struktūras, ko grib iegaumēt); izvēlēties, vai jauno leksiku pierakstīt un kādā veidā to darīt; veidot asociācijas ar dzimto valodu vai citu svešvalodu; mācīties ar visām maņām; iedomāties situācijas, kurās varētu izmantot jaunus izteicienus. Autors izdala arī metakognitīvās jeb motivācijas stratēģijas: saistīt svešvalodu ar patīkamām lietām vai situācijām (draudzība, mūzika, literatūra, kino); izdomāt sev **apbalvojumu** (garīgu vai materiālu); mācīties kopā ar citiem un no citiem, dalīties pieredzē par mācīšanos, par panākumiem, bailēm, problēmām; akceptēt kļūdas kā normālu parādību.

Minētās stratēģijas un tehnikas nenoliedzami ir noderīgas, taču tās ir attiecināmas gandrīz vienīgi uz mācīšanos. Šis piemērs par stratēģiju un tehniku skaidrojumu raksturo pašreiz svešvalodu didaktikā valdošo izpratni par autonomās mācīšanās pieeju, kas vērsta uz mācīšanos mācīties, par kuras saturu ir kļuvis mācību priekšmeta satura informatīvais un procesuālais aspekts, kas nodrošina skolēna autonomijas veidošanos. Taču dzīvesdarbības kontekstā, kā minēts šajā pētījumā (sk. 2.2. nodaļu), svarīga ir ne tikai autonoma personība, bet arī tās pašrealizācijas spējas sadarbībā – demokrātiskā sadzīvošanā un saziņā. Tāpēc, veidojot prasības svešvalodu mācību priekšmeta saturam, pamatojās uz sistēmisku konstruktivistiskās sociālkultūras mācīšanās procesu daudzdimensionālās mijdarbības izpratni, akcentējot mūsdienu pusaudžiem tādas raksturīgas dzīvesdarbības kā sadarbība un saziņa kultūru dialogā, kuru pilnveide ir aktuāla mūsu valsts sociālkultūras kontekstā. Tātad mācīšanās autonomijas attīstošajā pieejā

(kas dominē Eiropas valstu zinātnieku darbos) akcentēta tikai viena no dzīvesdarbības jomām – mācīšanās, kas veicina personības pašattīstību, nenovērtējot tās socializēšanās un kultūras apgūšanas nozīmību personības veidošanās procesā. Tāpēc ir pamatota sociālkultūras mācīšanās organizācijas konstruktīvistiskās sistēmas nepieciešamība.

Ievērojot svešvalodu mācību priekšmeta noteikto mērķi, standartā par mācību priekšmeta saturu kļūst apgūstamās tēmas, kas izriet no attiecīgā mācību posmā ietvertās skolēnu vecuma grupas interesēm, lietu pasaules un kultūrvides. Taču konkrētu tēmu formulējumi mācību priekšmeta saturā nav doti, jo, nodrošinot mācīšanās perspektīvu, ir nepieciešams ievērot katra skolēna konkrētās vajadzības un intereses, sniedzot atvērtas izvēles piedāvājuma invariantu iespējas (tie ir doti mācību priekšmeta programmā).

Mācību priekšmeta saturu atspoguļo vecumposmam atbilstoši interešu loki (sk. 16. tabulu). Tie ir formulēti, pamatojoties uz skolēna iekšējās pasaules aprakstu. Pirmajos divos posmos tematiskie loki izriet no vadlīnijām – Nirnbergas ieteikumi (*Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen*, 1996), trešajā vecumposmā – pamatojas uz Bākes (*Baacke*, 1983) un Grēfa (*Gräf*, 1992) pusaudžu pieredzes jomām, kā arī uz viņu antropoloģisko pasaules aprakstu.

16. tabula

Standartā noteikto tematisko loku formulējumi

Tematiskie loki 3. klasei un 4.–6. klasei	Tematiskie loki 7.–9. klasei
Es brīnišķīgajā pasaulē	Es, citi, ikdiena un savstarpējās attiecības
Es, tu un citi	Es, citi, brīvais laiks un savstarpējās attiecības
Es veidoju savas mājas	Es, citi, skola un savstarpējās attiecības
Es par tevi rūpēšos	Es, citi, tehnika un informatīvā sabiedrība
Es tā gribu un varu	Es, citi, daba un sociālā vide
Tās ir kaut kas jauns	Es, citi un kultūras dzīve
Mans bagātību krājums	

Tematiskie loki otrajā svešvalodu mācību posmā (4.–6. klase), kas ir vienādi ar 3. klasei formulētajiem, tiek apzināti, paplašināti, sistematizējot un pilnīgojot sociālkultūras mācīšanās pieredzi. 7.–9. klasē tematisko loku formulējumos ir ietverts skatījums uz sevi, citiem un pasauli. Tematu aplūkošana no dažādām dimensijām ir viena no skolēnu centrētas mācīšanās pamatdomām. Pirmajos divos posmos minēto tematisko loku iespējamie temati jāaplūko skatījumā: pašam uz sevi; pašam uz sevi un uz citiem; pašam uz sevi un uz apkārtējo pasauli. Tādējādi katrs temats iegūst kultūru dialoga dimensiju. Šīs trīs perspektīvas ir izskaidrojamas ar skolēna pašpieredzes un pastarpinātās pieredzes veidošanos (konstruēšanas procesā) un kultūru dialoga mācīšanos, sadarbību un saziņu.

Mācību priekšmeta saturu nosaka skolēna valodas lietošanas vajadzības sociālkultūras kontekstā. Tas nozīmē, ka tematiskajos lokos mācību priekšmeta saturu veido tās spēju kopas, kas nodrošina aktuālās iespējas mācīties, sadarboties un sazināties (izzināt, apkopot, apstrādāt un nodot informāciju atbilstoši savu vajadzību realizēšanai), izvēlēties valodas līdzekļus un tos lietot mācoties, sazinoties un sadarbojoties.

Publicētajā *Svešvalodas. Pamatizglītības standartā* (2002) mācību priekšmeta satura aprakstā ir ieviesusies redakcionāla kļūda, līdz ar to mainījusies visa teikuma jēga. Nevis mācību saturs nosaka valodas komunikatīvo vajadzību realizēšanu, bet gan gluži otrādi – vajadzības.

Piemēram, izdotajā variantā (2002, 7):

“Svešvalodu mācību saturs nosaka valodas komunikatīvo vajadzību realizēšanu sociokultūras kontekstā, mācīšanās spēju un attieksmju attīstību – mācoties sadarbojoties un patstāvīgi...”

Projektā (2002) šis formulējums bija šāds:

“Pirmās un otrās svešvalodas mācības nosaka valodas lietošanas sociālkultūras mācīšanās konteksta vajadzības.”

Standarta nākamās sadaļas *Prasības mācību priekšmeta satura apguvei, beidzot katru mācību posmu*, teksts jāaplūko atkal divos variantos – iesniegtajā un izdotajā. Standarta projekta izstrādes

gaitā tā bija visvairāk diskutētā sadaļa – par līmeņu aprakstiem. Daudzās citās valstīs (sal. Makarijs/McCarry, 1996), pārejot uz kompetenci (kā izglītības mērķi) un zinot, ka to nosaka līmeņos, katra valsts izstrādāja savu līmeņu noteikšanas sistēmu. Arī IZM ISEC ir izstrādājis kompetences vērtēšanas sistēmu 6 līmeņos (līmeņu apzīmējumi no F līdz A).

Curriculum izstrādātāji, teorētiķi un praktiķi, (sal. Maijers/Meyjer, 2000) uzskata, ka svešvalodas mācību sākuma posmā ir svarīgi arī valodas progresijas veidošanās vērošana un tās sekmēšana, kas motivē skolēniem vajadzību lietot apgūstamo svešvalodu mācoties, sadarbojoties un sazinoties. Tāpēc iesniegtajā variantā kompetences – sociālkultūras kompetence rādītāji dalījās – valodas lietošanā kultūru komunikācijā un valodas lietošanā kultūru dialoga mācīšanās, sadarbības un saziņas vajadzībām dzīvesdarbībā.

Izdotajā *Svešvalodas. Pamatizglītības standartā* (2002) ir dalīti valodas kompetences līmeņu un sociālkultūras kompetences līmeņu rādītāji (tādējādi dalījums ir pretrunā ar sistēmisko kompetences izpratni). Valodas lietošanai kultūru komunikācijā līmeņu prasības bija saskaņotas ar vadlīnijām – valodas līmeņu aprakstiem Eiropas pilsoņiem (*Sprachlernen für europäische Bürger*, 2001). Kompetenci nosaka līmeņos: **elementārajā, patstāvības, patstāvības un atbildības**. Katram līmenim ir atbilstoši kritēriji un to rādītāji. Vadlīnijās valodas kompetencei ir trīs līmeņi un katram vēl pa vienam apakšlīmenim. Līmenis A1 un A2 apliecina gatavību valodas elementārai lietošanai, B1 un B2 – patstāvīgai lietošanai un C1 un C2 – patstāvīgai un atbildīgai lietošanai. Pamatojoties uz šo līmeņu aprakstiem, tika izstrādāti arī sociālkultūras kompetences līmeņu apraksti – valodas lietošanai kultūru komunikācijā un valodas lietošanai kultūru dialoga mācīšanās, sadarbībā un saziņā dzīvesdarbībā (minētajos līmeņos).

Svešvalodas. Pamatizglītības standartā (2002) līmeņa kritēriju rādītājos tika lietots apzīmējums “prot”, kas asociējas ar jēdzienu ‘*prasmē*’, kas tradicionāli kopā ar zināšanām tika vērtētas tikai ārēji. Tādējādi vērtēšanas līmeņu prasības un kritēriju rādītāji tika pielāgoti vecajai sistēmai, neņemot vērā kompetences noteikšanas

prasības (rādītāji darbības vērošanai un pašnovērtējumam). Tādēļ nepublicētajā variantā kritēriju rādītājos tika apkopotas veicamās darbības. Ja zināšanas, atsevišķās prasmes varēja mērīt un tās attīstīt līdz nepieciešami vēlamajam līmenim, tad mācīšanas un mācīšanās process bija centrēts uz rezultātu. Tātad sociālkultūras kompetences kā procesa un rezultāta vērtēšanā ir nepieciešamība sasaistīt ārējo novērotāja procesa izvērtēšanu un rezultāta novērtējumu (skolotāja, cita skolēna vērtējums) ar pašnovērtēšanu un pašnovērtējumu.

Standarta sadaļas *Prasības mācību priekšmeta saturā apguvei, beidzot katru mācību posmu*, nepublicētajā variantā bija līmeņu apraksti (sk. 17., 18. tabulu un 18. pielikumu), kas izdotajā variantā nebija publicēti.

Piemēram. Prasības mācību saturā apguvei, beidzot 3., 6., 9. klasi.

Lai gan dažādos reģionos ir atšķirīgi priekšnosacījumi (mācību tradīcijas, organizatoriskie priekšnosacījumi, dzimtā valoda, valodas lietošanas vide), tomēr skolēnu sociālkultūras kompetencei tiek noteiktas standarta līmeņu prasības.

- ◆ **F-E līmenis** apliecina skolēna kompetenci lietot valodu elementārā līmenī.
- ◆ **D līmenis** apliecina skolēna kompetenci lietot valodu patstāvības līmenī svešvalodu mācībās vidusskolā.
- ◆ **C līmenis** apliecina skolēna kompetenci lietot valodu patstāvības līmenī vidusskolas priekšmetu mācību saturā apguvei un mācīties vēl vienu svešvalodu vidusskolā.

Sociālkultūras kompetences līmeņu prasības

(Valodas lietošana kultūru komunikācijā)

Valodas lietošana komunikācijā	Līmeņi		Līmeņa prasības
	LV	EP	
Elementāra valodas lietošana	F	A1	Uztver, saprot un sniedz vienkāršu informāciju, lietojot atsevišķus vārdus, pamatfrāzes un ļoti vienkāršus teikumus, lai apmierinātu konkrētas vajadzības, kas attiecas uz sevi, uz savu tuvāko apkārtni, sociālo un kultūras vidi. Sazinās ar citiem, ja sarunas partneri runā lēnām, skaidri un sniedz palīdzību.
	E	A2	Standarta situācijā uztver, saprot un sazinās, sniedz informāciju par sevi un savu tuvāko apkārtni, sociālo vidi un kultūras pasauli, izmantojot ierobežotu valodas līdzekļu klāstu.
Patstāvība valodas lietošanā	D	B1	Saprot galveno par sevi un savu tuvāko apkārtni, sociālo un kultūras vidi, ja tiek lietota standarta valoda, sazinās un izziņa, apkopo, saņem un nodod saprotamā valodā informāciju un apraksta procesus, izmantojot ierobežotu valodas līdzekļu klāstu. Tiek galā ar iespējamām saziņas un izziņas situācijām,
	C	B2	Saprot vesela teksta galveno saturu par sevi un savu tuvāko apkārtni, sociālo vidi un kultūras pasauli, kā arī par vidusskolas C bloka mācību priekšmetu galveno tematiku. Samērā brīvi sazinās, izziņa, apkopo, nodod un saņem informāciju un apraksta procesus, kā arī izsaka savu viedokli, izmantojot plašu valodas līdzekļu klāstu, ir iespējama normāla abpusēja saziņa ar valodas nesēju apgūtajos tematiskajos lokos.

Sociālkultūras kompetences līmeņu prasības

(Valodas lietošana dzīvesdarbībā)

<i>Valodas lietošana sociālkultūras kontekstā</i>	<i>Līmeņi</i>		<i>Līmeņa prasības</i>
	<i>LV</i>	<i>EP</i>	
Elementāra valodas lietošana kultūru dialoga saziņas sadarbības un mācīšanās vajadzībām	F	A1	Sadarbībā ar citiem un patstāvīgi atpazīst informāciju standarta tematiskajos lokos. Atrod kopīgo un atšķirīgo informatīvajā un ilustratīvajā materiālā un identificē dzimtās un svešvalodas zemēm raksturīgo un kopīgo.
	E	A2	Sameklē sev interesējošo informāciju par apgūstamo valodu, citiem, sociālo un kultūras vidi un izmanto iegūto informāciju, prezentējot savas mācību darbības rezultātus. Novērtē sadarbības pieredzi un savu ieguldījumu tajā.
Patstāvīga valodas lietošana kultūru dialoga saziņas sadarbības un mācīšanās vajadzībām	D	B1	Sameklē, salīdzina un izmanto sev interesējošu un mācīšanās vajadzībām atbilstošu sociālkultūras informāciju apgūstamo valodu, sociālo un kultūras vidi un izmanto iegūto informāciju. Apkopo un diskutē par pieredzi, nosaka sociālkultūras kopīgās iezīmes un atšķirības, salīdzina dažādu valstu pieredzi.
	C	B2	Atpazīst un izprot komunikācijas sociālkultūras konvencijas: tu un jūs formas, statusu, darbību, individuālo stilu, laiku, vidi, sociālās normas, sporta spēles noteikumus, skolas kārtību, darba kārtību, apģērbu, spriež par tām un tās atšķir. Sameklē noteiktām zemēm raksturīgo sociālkultūras informāciju vidusskolas C bloka priekšmeta galvenajā tematikā no dažādiem avotiem.

- ◆ **F-E līmenis** apliecina skolēna kompetenci elementārajā līmenī lietot valodu kā saziņas, sadarbības un mācīšanās līdzekli kultūru dialogā;
- ◆ **D līmenis** apliecina skolēna kompetenci patstāvības līmenī lietot valodu kā saziņas, sadarbības un mācīšanās līdzekli svešvalodas sociālkultūras mācīšanās turpināšanai;
- ◆ **C līmenis** apliecina skolēna kompetenci patstāvības līmenī lietot valodu kā saziņas, sadarbības un mācīšanās līdzekli citu mācību priekšmetu apguvē.

Līmeņu prasības ir nepieciešamas pamatskolas un vidusskolas pirmās un otrās svešvalodas apguves pēctecības nodrošināšanai.

Neiekļaujot šo līmeņu aprakstus publicētajā standartā, tiek radītas papildu neskaidrības, jo sadaļā *Prasības mācību priekšmeta satura apguvei* katra mācību posma beigās ir atsauces uz līmeņa aprakstiem, kuri tālāk neparādās. Doti tikai valodas un sociālkultūras kompetences kritēriju rādītāji.

Beidzamā standarta sadaļa *Vērtēšanas kritēriji, formas un kārtība* nepublicētajā variantā ilustrē autoru ideju, kas salīdzinājumā ar publicēto variantu, parāda lielāku atbilstību skolēna perspektīvas iestrādāšanai normatīvajos dokumentos (sk. *Svešvalodas. Pamatizglītības standarts*, 2002, 15., 16).

Piemērs no nepublicētā projekta.

Vērtēšanas kritēriji, formas un kārtība

Pirmās un otrās svešvalodas mācībās tiek vērtēti gan mācību panākumi un sasniegumi, gan mācību procesa kvalitāte. Sasniegumu vērtēšanas paņēmieniem jāatbilst veiktajiem mācību soļiem (mācību un vērtēšanas formu vienotība). Novērtējums attiecas kā uz skolēnu sasniegumiem valodas apguvē, tā arī uz apgūtās informācijas, vispārīgo, saziņas, sociālo un vērtēšanas prasmju apjomu, kvalitāti un attieksmēm.

Sociālkultūras kompetences vērtēšanu pēc pašnovērtējuma, savstarpējā un skolotāja novērtējuma kritērijiem un rādītājiem (sk. Kompetenču vērtēšanas kritērijus un rādītājus, veic:

- ◆ skolēns, pašnovērtējot savus sasniegumus;
- ◆ skolēni savstarpējā novērtēšanā mācību procesā;

- ◆ skolotājs, veicot skolēnu sasniegumu diagnosticēšanu, panākumu progresa izvērtējumu un kompetences novērtējumu.

Vērtēšanu veic:

- ◆ ikdienas mācību procesā;
- ◆ tematiskā loka apguves noslēgumā;
- ◆ semestra un gada beigās;
- ◆ 6. un 9. klasi beidzot.

Vērtēšanā izmantojamas kārtējās un noslēguma pārbaudes, kuras veic mutvārdos, rakstveidā un kombinēti.

Kārtējās pārbaudes izmanto skolēnu mācību sasniegumu diagnosticēšanai, un skolotājs tās vērtē:

- ◆ pirmajā svešvalodā 3. un 4. klasē aprakstoši. Pārbaudes darbu analīze ļauj skolotājiem redzēt bērnu attīstības dinamiku, attieksmi pret mācību procesu, motivācijas noturīgumu, saskarsmes un sadarbības prasmju veidošanos, kā arī veikt korekcijas, ja tas nepieciešams;
- ◆ pirmajā un otrajā svešvalodā 5.–9. klasē: ieskaitīts/neieskaitīts.

Kārtējo pārbaudes darbu veidu, skaitu, izpildes laiku, vērtēšanas kritērijus nosaka skolotājs atkarībā no pārbaudes mērķiem un klases sagatavotības.

Noslēguma pārbaudes (tematiskā loka, semestra un gada noslēgumā) izmanto skolēnu mācību sasniegumu novērtēšanai, un skolotājs tās vērtē:

- ◆ 3. klasē bezatzīmju sistēmā aprakstoši;
- ◆ 4.–9. klasē 10 ballu skalā.

Vērtējumu semestrī/gadā nosaka noslēguma pārbaudes darbs un mācību procesa novērtējuma summatīvais vērtējums. Apkopojošais vērtējums semestra un mācību gada beigās tiek noteikts 10 ballu skalā.

Valsts pārbaudes darbs, 9. klasi beidzot, ir ieskaite pirmajā svešvalodā/vienā no svešvalodām.

Pirms valsts pārbaudes darba tiek publicēta pārbaudes darba programma.

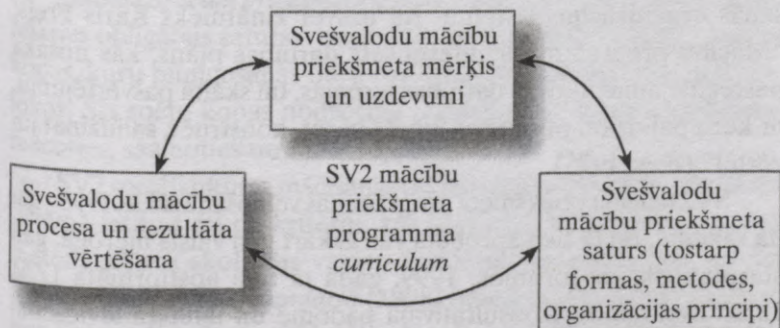
Viens no valodas mācīšanās pašnovērtējuma instrumentiem ir 14 Eiropas valstīs izstrādātais un aprobētais *portfolio*. Veidojot svešvalodu mācību organizācijas reglamentējošas prasības, autoru doma bija tā ideju iestrādāt standarta kritēriju rādītājos. Taču apspriešanas gaitā tas netika akceptēts, argumentējot, ka standarts ir domāts skolotājiem, līdz ar to vēlreiz uzsverot strikto normatīvā dokumenta struktūru, tomēr līmeņu rādītājos ir iestrādāta iespēja pašnovērtējumam, kas realizēta pētījuma gaitā.

Veidojot svešvalodu mācību organizācijas reglamentējošās prasības, to idejas tika aprobētas, papildinātas un apkopotas. Kā jau iepriekš minēts, vispirms 2001. gadā izdotajā *Svešvalodas. Pamatizglītības standarta projektā*. Pēc tā izvērtēšanas, ko veica republikas svešvalodu skolotāji, 2002. gadā tika izdots normatīvais dokuments *Svešvalodas. Pamatizglītības standarts*.

Tāpat svešvalodu mācību organizācijas reglamentējošās prasības parāda jaunu mācību sociālpedagoģisko virzību, uzsverot individuālās sociālkultūras kompetences un daudz kultūru informatīvās sabiedrības nozīmību mūžizglītības kontekstā. To var ilustrēt, attīstot Gerharda Noinera *Curriculum* apli (sk. 28. ilustrāciju).

28. ilustrācija

Reglamentējošas prasības (standarts) kā pamatprasības SV2 sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēmas (SV2 mācību priekšmeta programmas) izveidei



(Pēc Neuner, 1981, 177)

Šīs reglamentējošās prasības parāda sociālkultūras mācīšanās struktūrkomponentu mijdarbību un skolēnu perspektīvas nodrošināšanu. Mācību priekšmeta mērķis ir virzīts uz skolēnu sociālkultūras kompetences pilnīgošanos. Mācību priekšmeta uzdevumi virzīti uz mācību priekšmeta apguves organizācijas nodrošināšanu, kas rada individuālās sociālkultūras kompetences pilnveides iespējas un ir orientēti uz pusaudžu sociālkultūras mācīšanās pieredzes konstruēšanu, mācoties, sadarbojoties un sazinoties kultūru dialogā. Savukārt prasības vērtēšanai sociālkultūras kompetences pilnveides procesa un rezultāta mijšakarībā nodrošina sociālkultūras mācīšanās pieredzes konstruēšanu.

Tātad reglamentējošās prasības (standarts) kļūst arī par pamatprincipiem SV2 sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēmas (SV2 mācību priekšmeta programmas) izveidei.

3.3.2. Otrās svešvalodas sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēma

Lai realizētu svešvalodu mācību priekšmeta noteiktās jaunās prasības daudz kultūru informatīvās sabiedrības individuālo un sociālo vērtību kopredzējumā, bija nepieciešams atteikties no Latvijā tradicionālās mācību programmas izpratnes (mācību programma kā mācību satura detalizēts apraksts). Ar mācību programmu autore saprot rīcības plānu, kas parāda SV2 mācīšanās organizācijas sistēmu. Kā uzsver zinātnieks Karls Frejs: "Mācību programma ir diferencēts darbības plāns, kas nosaka pašregulējamas aktīvas darbības iespējas, tai skaitā pašvērtējumu, ar kuru palīdzību pusaudzis mācās vērot, konstruēt, salīdzināt un vērtēt" (Frey, 1975).

SV2 mācību priekšmeta programmas veidošana sākās 1998. gada sākumā, un tā tika apobēta vairākkārt gan valsts mērogā, gan starptautiskajos forumos. 1999. gadā tā tika apstiprināta IZM ISEC Svešvalodu Konsultatīvajā padomē un ieteikta ieviešanai (publicēta 1999. gadā).

Mācību priekšmeta programmas struktūra, kā nosaka likumdošana, ietver sevī tādas pašas sadaļas kā standarts: *Mācību mērķis un uzdevumi, Mācību saturs, Sasnieguma vērtēšanas formas un metodiskie paņēmieni*. SV2 mācību priekšmeta programma ir rīcības plāns (programma) skolotājiem, kas parāda sociālkultūras mācīšanās organizācijas konstruktivistiskās sistēmas moduļus, tā ir izvēles iespēju nodrošināšana sociālkultūras mācībās. Tātad programma parāda didaktiski metodisko ceļu virzībai uz *Svešvalodas pamatizglītības standartā* noteikto mērķi. Vācu valodas kā SV2 priekšmeta mācību programma ietver sevī gan likumdošanā paredzētās, gan vēl papildus sadaļas – *Mācību saturs apguves secība un apguvei paredzētais laiks, Satura apguvei izmantoto mācību līdzekļu un metožu uzskaitījums*, kā arī *Mācību programmas īstenošanas līdzekļi un resursi* – ar ieteicamo metodisko literatūru, kas, autoruprāt, ir reāla palīdzība skolotājam darba organizācijai skolā.

Precizējot standartā formulētos uzdevumus, mācību priekšmeta programmā konkretizētie uzdevumi raksturo SV2 sociālkultūras mācīšanās organizēšanas konstruktivistiskās sistēmas veidošanu valodas lietošanas, kultūru dialoga mācīšanās, sadarbības un saziņas procesu mijdarbībā, saskaņojot šo sistēmu ar skolēna individuālajām vajadzībām un interesēm, to veidošanās sekmēšanai, rosinot virzīties uz mācību priekšmeta saturu apguvi standarta noteiktajā līmenī, parādot SV2 mācību specifiku un uzsverot pusaudžu vecumposma īpatnību izmantošanas iespējas.

Sadaļā *Mācību priekšmeta saturs* ir konkretizēts standartā noteiktais obligātais saturs – nosauktas skolēnu daudzveidīgās spēju kopas, kuru pilnīgošanās būtu rosināma norādītajos tematiskajos lokos. Šīs spēju kopas nodrošina pusaudžiem valodas lietošanu, mācoties, sazinoties un sadarbojoties.

SV2 sociālkultūras mācīšanās organizācijas konstruktivistiskajā sistēmā ietilpst arī tie kritēriji, kas ir svarīgi, lai no daudzveidīgā metožu klāsta skolotājs varētu izvēlēties metodes, kas atbilst *Valsts pamatizglītības standartā* (1998) noteiktajiem didaktiskajiem principiem. Svarīgs ir skolotāja metožu atvērts piedāvājums, lai, realizējot pusaudžu vajadzību pēc metožu daudzveidības, kā arī

radot izziņas aktivitāti veidojošu vidi, pamatotos uz sociālkultūras mācīšanās aktuālo pieredzi un nodrošinātu tās paplašināšanos, kā arī sniegtu iespēju izaugsmei un panākumiem arī valodas lietošanā.

Mācību priekšmeta satura apguves vērtēšanā uzsvēta skolēna centrēta mācību procesa struktūrkomponentu daudzveidīgās mijdarbības nozīme efektīvai svešvalodas lietošanai, kā arī precizēti vērtēšanas principi un darbības, ko veic skolotājs un ko pusaudzis pats, kā arī uzsvēta dažādu vērtēšanas formu daudzveidība.

Sadaļā *Mācību plānojums un laiks* ir parādīts, kā tematiskajos lokos veidojas progresijas un kas tās nosaka. Praktisks piemērs ilustrē, kā veidot mācīšanās ciklu mācīšanās mērķa, uzdevumu, satura, metožu un vērtēšanas vienotībā. Tam seko mācīšanās plānojums pa moduļiem. Lai šo programmu (*Curriculum aus der Lernerperspektive*) varētu īstenot, ir jānodrošina arī citi mācību organizatoriskie priekšnoteikumi, kuri programmā tiek uzsvēti, parādot individualizētās mācīšanas sistēmas organizatorisko struktūru.

Tā kā mācību priekšmeta programma ir skolotāju rīcības plāns, kas parāda sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēmas objektīvos aspektus, tas ir sociālkultūras mācīšanās atvērta izvēles piedāvājuma invariants nodrošinājums. Tātad tas ir didaktiski metodiskā ceļa apraksts virzībai uz *Svešvalodas pamatizglītības standartā* noteikto mērķi.

Tā kā sociālkultūras mācīšanās organizācijas konstruktivistiskā sistēma paredz plašu diferenciacijas un individualizācijas, kā arī socializēšanās un kultūras apgūšanas iespējas un rada nepieciešamību pusaudžiem uzņemties līdztbildību par sociālkultūras mācīšanās procesu un rezultātu, tad tādu mācīšanās programmu nevarēja izveidot, pamatojoties tikai uz tām prasībām, ko paredz likumdošana. Tātad atbilstoši sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēmiski konstruktivistiskai izpratnei SV2 sociālkultūras mācīšanās organizācijas konstruktivistiskās sistēmas pamatā ir moduļi, kas nodrošina pusaudžu sociālkultūras mācīšanās pieredzes konstruēšanas iespējas.

Modulārā pieeja, kura tiek plaši atzīta starptautiskā mērogā (sal. Eiropas Padomes un Gētes institūta izstrādātās Eiropas

Otrās svešvalodas sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēmas ieviešanas pētījums

valdīnijas valodām (*Sprachlernen für europäische Bürger*, 2001), pēc starptautiskās aprobācijas (Gētes institūta starptautiskajos projektos) tiek uzskatīta par vienīgo piemēroto mācību programmu veidu svešvalodu apguvei. Tāpēc vācu valodas (SV2) mācību priekšmeta satura apguves pamatā ir atvērta izvēles piedāvājuma invariānti (atbilstoši *Svešvalodas Pamatizglītības standartā* 2002 noteiktajiem sešiem tematiskajiem lokiem). SV2 mācību priekšmeta programmas modulārā pieeja realizē sociālkultūras mācīšanās organizācijas konstruktivistisko sistēmu (aprakstīta 2.3. nodaļā un parādīta 7. ilustrācijā). SV2 mācību satura izvēles piedāvājumu (sk. 29. ilustrāciju un 20. tabulu).

29. ilustrācija

Vācu valodas SV2 mācību priekšmeta satura izvēles piedāvājums

Themenbereich 3. Ich, die Anderen und die Schule

Stufe 1-2 (F-E)

Stundenzahl: Ingesamt nicht mehr als: 8-10 Stunden + Perspektivwechsel für die Übungsphase
oder Nacharbeitung (beim Bedarf) insgesamt nicht mehr als 8-10 Stunden

Kleinthemen*: Tageseinteilung Tag für Tag Wochenplan Schulaktivitäten Was darf man und was soll man in der Schule tun
Informationsquellen**

Lehr- und Lernmittel	Medien	Grammatik zum Verstehen und Gebrauchen	
<ul style="list-style-type: none"> * Unser Deutsch I, Th. 4, 12, 21, 27, 29, 30, 34, 35, 59, 60 * Deutsch konkret I, K. 1A, 4A, 4B, 5, 7A, 10 * Pingpong I, L. 3, 5 * Sosisor Kursbuch I, Th. 3, 6-8, 10 * Ams 2/96, * S 6-12 * Deutsch konkret II, K. 2A, K. 1B2 Schule, Hausaufgaben * Ergänze den Stundenplan S. 36 A4 - Was hält ihr jetzt S. 41 C4 - Der Neue D1 - Schulachen D4 - S. 43 - Das ist kein E2 S. 46 - Schulachen E5 S. 48 - Im Schreibwörterbuch 	<ul style="list-style-type: none"> * Die Etikette I, Kassette 1 - Wochentagespiel * Deutsch konkret I, K. 1, 7A1 - Tage, Uhrmotten, 7A3 - Wie spät ist es?, 7B3 - Fremde, Überzeiten * Deutsch konkret I, K. 1A, 3A36 - Schulachen 3A, 37 - Schulachen * Das Deutschmobil I, L. 4A10 (immer nur Hausaufgaben machen (Wochenplan)) * Deutsch konkret I, K. 1A, 4A1 - Stundenplan 4A2 - Fächer 4A2 - Im Unterricht 6A1, 4A27 - Fächer 4A28 - In der Klasse 106 - Schule, Unterricht, Lehrer * Deutsch konkret II, K. 2A, 1B2 Schule, Hausaufgaben * Pingpong I, 3A, 2 * Wie findet Florian die Fächer? * Sosisor: Kursbuch I, Th 7, 8 	<ul style="list-style-type: none"> * Personalpronomen <i>ich, er, sie, Sie und sie</i> im Plural (beim Bedarf) * Zahlwörter 1-100 * <i>Woher? aus</i> + Ländernamen * Präsenzen von <i>haben</i> + <i>Altkonvint</i>: Ich habe eine, keine, ein, kein, einen, keinen, PL Ich brauche Ich kaufe Was? Wann? Ich trage Ich esse * Verneinung <i>nicht, nie, nie, keine, kein</i> * Einfacher Aussagesatz mit Ort- und Temporalbestimmung * Präsenzen von <i>sein</i> * <i>wie?</i> - Adjektiv als Prädikat * Fragewörter <i>wer? was? wann?</i> * Possessivpronomen <i>mein, dein, ihr, sein</i> * Ich möchte, ich mag * Erlöse mag, möchte 	<ul style="list-style-type: none"> * 1. und 3. Person Präsens von einigen schwachen Verben * 3. Person Singular Präsens von <i>sein, haben, brauchen</i> * Fragen * Plural der Substantive (beim Bedarf) * Viel, viele * Verben mit trennbaren und untrennbaren Präfixen wie <i>fernsehen</i> * Präsens von einigen starken Verben wie <i>laufen, fahren</i> * Zeitangaben mit <i>am, in, um</i> * Präteritum von <i>sein</i> * <i>Wo? - in, in der</i> * Erwas <i>geringeres haben, machen</i> * Möglichst kann * Steigerung * Satzreihe, Konjunktionen * Partikeln * <i>Man, jeder, alle</i> * Es gibt * Sollen, dürfen 1. und 3. Person Singular und Plural

* Kleinthemenangebot zum Wählen je nach den Interessen der Schüler

** Informationsquellen zum Wählen (vom Lehrer)

Themenbereich 3. Ich, die Anderen und die Schule

Stufe 1-2 (F-E)

Stundenzahl: Insgesamt nicht mehr als 8-10 Stunden + Perspektivenwechsel für die Übungsphase oder Nacharbeitung (beim Bedarf) insgesamt nicht mehr als 8-10 Stunden

Kleinthemen*: Tageseinteilung Tag für Tag Wochenplan Schulaktivitäten Was darf man und was soll man in der Schule tun
Informationsquellen**

Lehr- und Lernmittel	Medien	Grammatik zum Verstehen und Gebrauch
<ul style="list-style-type: none"> * Unser Deutsch I, Th. 4, 12, 23, 27, 29, 30, 34, 35, 39, 40 * Deutsch konkret I, K. 1A, 4A, 4B, 5, 7A, 10 * Pingpong I, L. 3, 5 * Soteseo Kursbuch I, Th. 3, 6-8, 10 * Juma 296, S. 6-12 * Deutsch konkret II, K. 2A, K. 1B2 Schule, Hausaufgaben * Ergänze den Stundenplan S. 36 A4 - Was halt ihr jetzt S. 41 C4 - Der Neso D1 - Schulisches D4 - S. 43 - Das ist kein F2 S. 46 - Schulisches E5 S. 48 - In Scheibwesenlades 	<ul style="list-style-type: none"> * Die Brudele I, Kassette 1 - Wochentagebuch * Deutsch konkret I, K. 1, 7A1 - Tage, Uhrzeit, 7A3 - Wie spät ist es?, 7B3 - Freizeit, Uhrzeiten * Deutsch konkret I, K. 1A, 3A36 - Schulisches 3A 37 - Schulisches * Das Deutschbuch I, L. 4A10 Immer nur Hausaufgaben machen (Wochenplan) * Deutsch konkret I, K. 1A, 4A1 - Stundenplan 4A2 - Fächer 4A3 - Im Unterricht 4A1, 4A2 7 - Fächer 4A28 - In der Klasse 106 - Schule, Unterricht, Lehrer * Deutsch konkret II, K. 2A, 1B2 Schule, Hausaufgaben * Pingpong I, 3A, 2 * Was findet Phocas die Fächer? Soteseo Kursbuch I, Th. 7, 8 	<ul style="list-style-type: none"> * Personalpronomen ich, er, sie, Sie und sie im Plural (beim Bedarf) * Zahlwörter 1-100 * Woher? aus + Ländernamen * Präsens von <i>haben</i> = Aktivator: ich <i>habe</i> eine, <i>hast</i> eine, <i>hat</i>, <i>haben</i>, <i>hast</i>, <i>hat</i>, <i>haben</i>, <i>haben</i>, <i>haben</i> ich <i>binde</i> Was? Wann? ich <i>kaufe</i> Was? Wann? ich <i>trage</i> ich <i>esse</i> * Verneinung <i>nie</i>, <i>nie</i>, <i>kein</i>, <i>keine</i>, <i>keine</i> * Einfacher Aussagesatz mit Ort- und Temporalbestimmung * Präsens von <i>sein</i> * <i>wie?</i> - Adjektiv als Pridikat * Fragewörter <i>wer?</i> <i>was?</i> <i>wann?</i> <i>wo?</i> * Possessivpronomen <i>mein</i>, <i>dein</i>, <i>ihre</i>, <i>sein</i> * Ich <i>mache</i>, ich <i>trag</i> * <i>Er</i> <i>ist</i> <i>rot</i>, <i>rotblau</i> * 1. und 3. Person Präsens von einigen schwachen Verben * 3. Person Singular Präsens von <i>sein</i>, <i>haben</i>, <i>essen</i> * Fragen * Plural der Substantive (beim Bedarf) * Viel, viele * Verben mit trennbaren und untrennbaren Präfixe <i>wohnen</i>, <i>formieren</i> * Präsens von einigen starken Verben wie <i>beginnen</i>, <i>fahren</i> * Zeitangaben mit <i>am</i>, <i>im</i>, <i>von</i> * Präteritum von <i>sein</i> * <i>Was?</i> - <i>im</i>, <i>in der</i> * <i>Es</i> <i>war</i> <i>geringer</i> <i>haben</i>, <i>machen</i> * Modale <i>kann</i> * Steigerung * Satzreihe, Konjunktionen * Partikeln * <i>Man</i>, <i>jeder</i>, <i>alle</i> * <i>Es</i> gibt * <i>Sollen</i>, <i>durfen</i>, 1. und 3. Person Singular und Plural

* Kleinthemenangebot zum Wahlen je nach dem Interessen der Schuler

** Informationsquellen zum Wahlen (von Lehrern)

Pusaudži kopā ar skolotāju nosaka katra moduļa individuālo sociālkultūras mācīšanās perspektīvu, kas ir atkarīga no katra pusaudža aktuālās sociālkultūras mācīšanās pieredzes. Līdz ar to rodas dažādu ceļu iespējas, lai nonāktu pie katra individuālā mērķa – ideālā priekšstata par rezultātu. SV2 sociālkultūras mācīšanās organizācijai var būt noteikta jebkura sociālkultūras mācīšanās perspektīva, taču tas, ko skolēni reāli iemācīsies, ir atkarīgs no viņu vajadzību un motīvu (kā individuālo mērķu avota) ievērošanas, kas tiek nodrošināta ar atvērta izvēles piedāvājuma invariantiem. Nerisnot pusaudžos patstāvību, ir grūti iedomāties, kā var realizēt skolēna perspektīvu mācībās. Tā saistās ar skolēna pašiniciatīvu savas individuālās darbības organizēšanā. Tā kā mācību darbības subjektu mērķi (skolēnu un skolotāju) ir dažādi un tie ir iespējami pat pretēji (sal. Čehlova, 2002), tad kopīga plānošana ļauj pašam skolēnam izvēlēties mērķi.

Sociālkultūras mācīšanās organizācijas konstruktivistiskajā sistēmā SV2 satura apguvei ir noteikts kopējais stundu skaits katra šā tematiskā loka satura apguvei. To konkretizē skolotājs kopā ar skolēniem, plānojot sociālkultūras mācīšanos semestrī. Ieteicamais mācību stundu skaits ir no 8 līdz 10 katram tematiskajam lokam, kas nodrošina modulī paredzēto procesu realizēšanas iespēju. Turklāt mācību priekšmeta saturs (ar tādu stundu skaitu)

nepagūst pusaudžiem apnikt. Sociālkultūras mācīšanās plānošana norit pa semestriem, ievērojot skolēnu intereses grupā, kā arī individuālās un grupas īpatnības, iepriekšējo pieredzi, tādējādi nodrošinot diferenciācijas un individualizācijas iespējas, nenosakot kādu vidējo mācīšanās tempu (sal. I. Maslo, 1995).

Katra satura apguves moduļa struktūras pamatā ir temati, kurus nosaka pusaudžu vecuma iekšējās pasaules apraksts. Jorgs Rošē (Roche, 2001) uzsver tematu nozīmību kultūru salīdzinošajā pieejā svešvalodu mācībās. Tematiem nav jābūt universāliem, kas sastopami daudzās kultūras jomās, bet tiem jāatbilst pusaudža dzīves realitātei, tas arī ir noteicošais tematu izvēles kritērijs. Savukārt tematiskajos lokos ir vairāki sīkāki, konkretizētāki temati (*Kleinthemen*), kas piedāvāti skolēniem izvēlei. Nenoteiktības radīšanā, kas paver lielākas iespējas individuālajai izvēlei, ir iespējama personības attīstība (sal. I. Maslo, 1995). Rošē akcentē, ka izvēle veidojas no skolēna individuālās iespējas noteikt savu mācīšanās ceļu un pamatot savu izvēli (Roche, 2001), tādējādi tiek nodrošināta subjekta perspektīva sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēmā. Pusaudžiem nav jāapgūst visi šie temati, katram pastāv izvēles iespēja atbilstoši individuālajām interesēm vai vajadzībām, kā arī skolēns pats var formulēt savu tematu tematiskajā lokā. Līdzās šīm izvēles iespējām programmā ir paredzēta tematiskās un citu progresiju veidošanās nodrošināšana, līdz ar to ir arī temati, ko iesaka skolotājs, kas nodrošina mācību priekšmeta satura apguvi.

Piemēram, trešajā tematiskajā lokā *Es, citi un skola* (elementārā līmenī) tematu izvēles piedāvājums ir šāds:

Dienas plānojums. *Diena pēc dienas.*

Nedēļas plāns. *Darbības skolā*

Ieteicamais: *Ko drīkst un kas jādara skolā.*

Tematiskajos lokos ieteicamos konkrētos tematus jāaplūko no trim perspektīvām (paša skatiens, cita redzējums un pasaules pieredze par šo tematu). Tematus ir iespējams integrēt nākamajos, atkārtojot un paplašinot. Piemēram, otrā tematiskā loka apgūtie temati par brīvo laiku var tikt paplašināti, apgūstot tematus, kas paredzēti nākamajā tematiskajā lokā. Vācu valodas kā SV2

sociālkultūras mācīšanās organizācijas konstruktīvistiskajā sistēmā tematiskie loki atkārtojas, paplašinot tos gan ar citiem tematiem, gan aplūkojot tos trijās laika dimensijās (tagadne, pagātne, nākotne), tādējādi ir nodrošināta sociālkultūras tematiskās progresijas veidošanās. To pamato jauniešu dzīves pasaulu integrētā koncepcija, kurā ir jāievēro, kā iesaka Bāke, “pagātnē piedzīvotais, aktuālā darbība un plānotā skicējums” (Baacke, 1983, 89).

Piemērs: Trešajā tematiskajā lokā *Es, citi un skola* (patstāvības līmenī) temati ir formulēti šādi:

Diena pēc dienas agrāk, tagad, nākotnē;

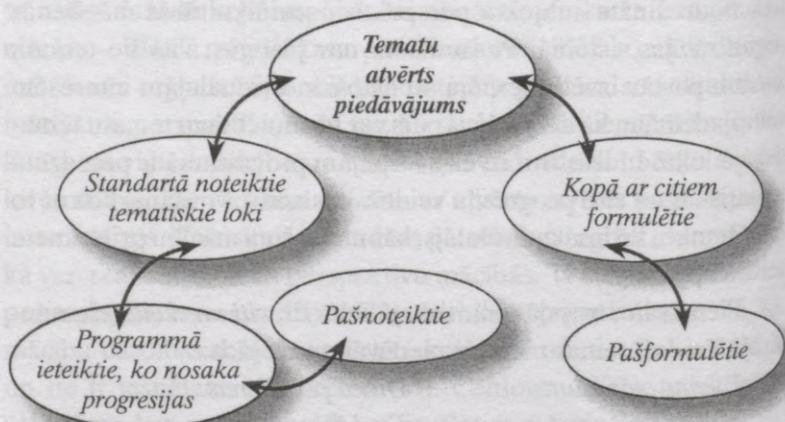
Darbības skolā agrāk, tagad, nākotnē;

Skolas formas agrāk, tagad, nākotnē;

Iecienītākie mācību priekšmeti agrāk, tagad, nākotnē.

30. ilustrācija

Tematu atvērts izvēles piedāvājums



Šajā līmenī tematu formulējumos parādās laika dimensija. Jāievēro jau iepriekšējā prasība aplūkot jebkuru tematu trīs perspektīvās. Tas nozīmē, mācoties, sadarbojoties un sazinoties kultūru dialogā, skolēns apzinās savu pieredzi nesenaajā pagātnē, izzina (piemēram, kā mācījušies citi klasesbiedri, vecāki, vecvecāki, skolotāji, kādas bija skolas tradīcijas, atzīmju sistēmas), kā arī

cenšas uzzināt, kāda ir citu valstu pieredze (gan pagātnē, gan tagadnē, gan veidojot nākotnes vīzijas).

Sociālkultūras mācīšanās organizācijas konstruktīvistiskajā sistēmā mācību priekšmeta apguves modeļos ir doti arī citi – mācīšanās līdzekļu un mediju, gramatikas un valodu struktūru, sociālkultūras uzdevumu, darba uzdevumu, pašnovērtējuma atvērti izvēles piedāvājumi.

Informācijas avoti (*Informationsquellen*) ietver sevī mācību līdzekļus, kas ir pieejami Latvijā un kuros var atrast tekstus atbilstoši tematisko loku saturam. Skolotājs atlasa visdažādāko tekstu veidus (autentiski, kas rosinātu visu valodisko darbību pilnīgošanos – lasāmie teksti, to dažādi veidi; klausāmie teksti, redzes teksti – attēli, fotogrāfijas, kolāžas; kombinētie tekstu veidi – dzirdes un redzes tekstu savienojami – video, filmu fragmenti). Taču izmantojami ir tikai teksti, nevis norādītajos mācību līdzekļos izstrādātie uzdevumi. Tekstus izmanto, lai veiktu programmā paredzētos uzdevumus, noteiktās mācību darbības. Skolotājam ieteicams rosināt pusaudžus meklēt tekstus pašiem (piemēram, internetā vai ierakstīt video TV raidījumu fragmentus), tad skolēns var precīzāk atrast savām interesēm nepieciešamo un bagātināt skolotāja tekstu krājumu.

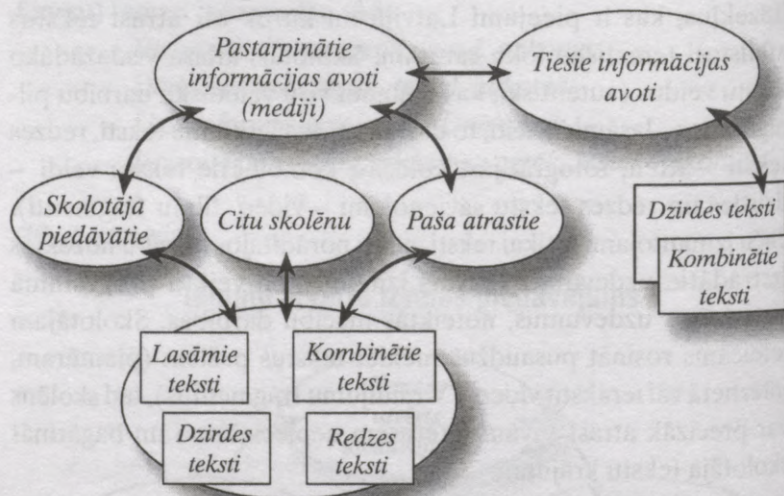
Sociālkultūras informācijas meklēšanai dots informācijas avotu atvērts izvēles piedāvājums (sk. 31. ilustrāciju 196. lpp.). Skolēni var arī iegūt informāciju tieši, pavaicājot kādam sev nepieciešamo, vai pastarpināti, izmantojot jauno mediju iespējas, piemēram, interneta adreses, kur meklējami dažādi teksta veidi, vingrinājumi, testi vai arī papildu informācija par tematiskā loka saturu.

Sociālkultūras mācīšanās nodrošina skolēnam vienlaikus strādāt ar un pie valodas. Modulī ir valodas sistēmas uzbūves (gramatikas) atvērts izvēles piedāvājums (*Grammatik zum Verstehen und Gebrauchen*), kas ir nepieciešams kultūru dialoga saziņas, sadarbības un mācīšanās vajadzībām. Mācot gramatiku tradicionāli (sal. Mitčians/*Mitschian*, 2002), likumu skaidrojumi uzkrājas deklaratīvajā atmiņā, tādēļ to pielietošanas iespējas ir visai ierobežotas. Daudz produktīvāk gramatikas zināšanas varētu lietot, ja tās uzkrātos procesuālajā atmiņā. To var sekmēt, mācoties

gramatiku nevis tieši, bet gan kompleksi un netieši. Tad gramatikas struktūras tiek piedāvātas sistēmā, pamatojoties uz kopīgo un uzsverot atšķirīgo dzimtajā valodā, pirmajā svešvalodā un vācu valodā (sk. 32. ilustrāciju).

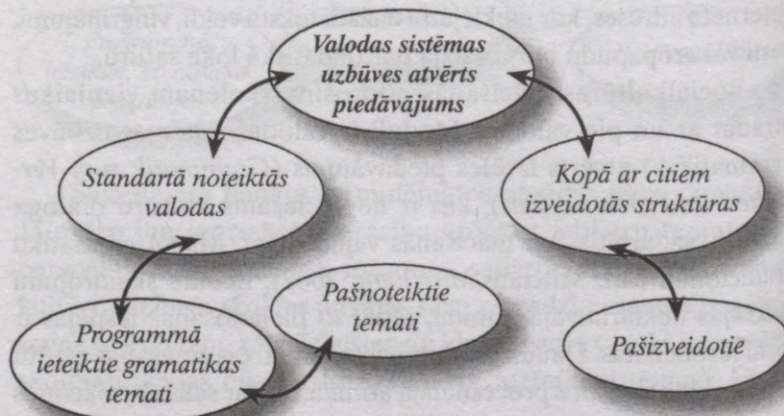
31. ilustrācija

Informācijas avotu atvērts piedāvājums



32. ilustrācija

Valodas sistēmas uzbūves atvērts izvēles piedāvājums

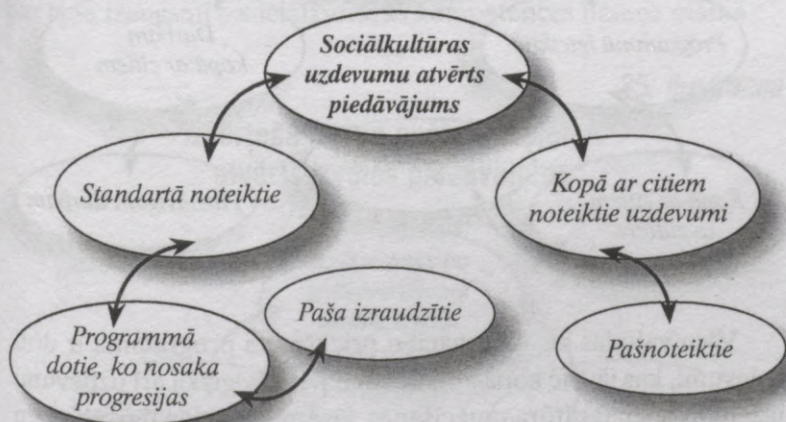


Skolēni var izvēlēties leksikas un valodas struktūru progresijas, jo katram ir individuāla vārdu izvēle un gramatisko struktūru lietošana, taču skolotājam jārosina paplašināt valodisko izteiksmi, lai netraucēti varētu nodrošināt saziņas, sadarbības un mācīšanās vajadzības. Katrs konstruē savu sociālkultūras mācīšanās pieredzi par svešām valodām un kultūrām no uztvertā un vērotā, no jēdzienu izpratnes mijdarbībā ar citiem, nevis ar receptīviem zināšanu iegūšanas veidiem (sal. Mitčians/Mitschian, 2002).

Sociālkultūras mācīšanās uzdevumu atvērts izvēles piedāvājums tematiskajam lokam (sk. 33. ilustrāciju) ir dots *Aufgaben zum interkulturellen Lernen*. Tā saturu veido uzdevumi, kas nodrošina kultūru dialoga mācīšanos, saziņu un sadarbību.

33. ilustrācija

Sociālkultūras uzdevumu atvērts izvēles piedāvājums

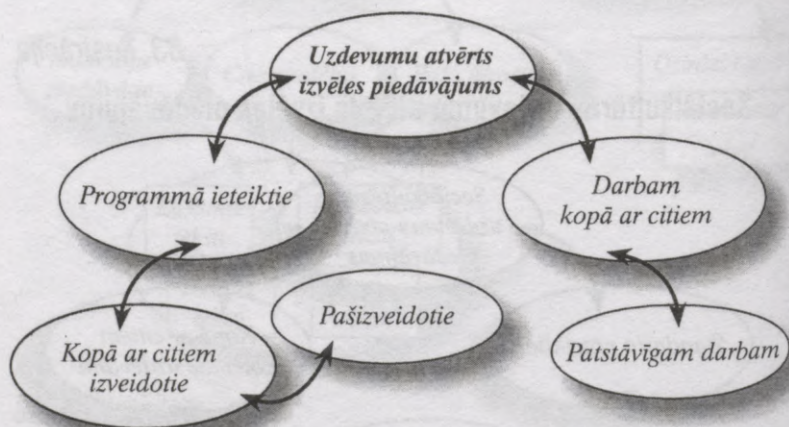


Piemēram, trešajā tematiskajā lokā, veicot sociālkultūras uzdevumu (savākt svarīgu informāciju par sevi un citiem skolā, atpazīt savu skolas dzīvi un paust to, kas patīk, identificējot sev pazīstamo), notiek skolēna pieredzes rekonstruēšana, ko nodrošina informācijas iegūšanas process no dažādiem tekstiem. Iegūt informāciju par skolas ikdienu jautājot var tikai mijdarbībā ar citiem, sazinoties un sadarbojoties, līdz ar to tiek veicināta

sadarbības un saziņas attīstība. Lai izvēlēto informāciju izvērtētu, sakārtotu to atbilstoši kultūras īpatnībām, skolotājs rosina skolēnus izmantot cita pasaules redzējumu sava dzīves skatījuma maiņai vai pilnigošanai. Skolēns to pieņem vai noraida, līdz ar informācijas pašnovērtēšanu notiek pieredzes jaunkonstruēšana, veicinot kritiskās domāšanas spēju attīstību. Darba uzdevumu atvērts izvēles piedāvājums (sk. 34. ilustrāciju) paredz dažādu sociālkultūras mācīšanās darbību veidu izvēli.

34. ilustrācija

Uzdevumu atvērts izvēles piedāvājums



Vācu valodas kā SV2 mācību priekšmeta programmā ir doti uzdevumi, kas jāveic kopā ar citiem un patstāvīgi, kā arī uzdevumi dažādām sociālkultūras mācīšanās fāzēm. Valodas darbības un sociālkultūras pieredzi skolēni gūst, aktualizējot priekšzināšanas, meklējot, atlasot, izvēloties valodas darbībai nepieciešamos informatīvos materiālus no dažādiem informācijas avotiem un domas izteikšanai vajadzīgos valodas līdzekļus, lietojot tos kultūru dialoga mācīšanās, sadarbības un saziņas vajadzībām. Informācijas apstrādi veicina darba uzdevumi informācijas apkopošanai, informācijas un valodas izteiksmes labošanai un papildināšanai. Modulī ir arī uzdevumi, kas sniedz iespēju daudzveidīgai informācijas tālākai

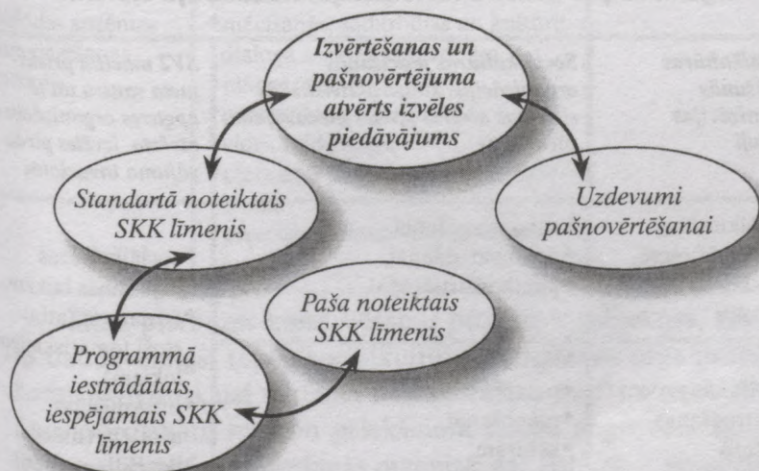
nodošanai un valodas daudzveidīgai lietošanai. Programmā ir paredzēti slēgtie, pusatvērtie, atvērtie darba uzdevumi, kuri nodrošina darba uzdevumu progresiju.

Pusaudzīem nodrošināts arī atvērts izvēles piedāvājums sociālkultūras mācīšanās procesa pašnovērtēšanai, kā arī individuālo panākumu un personiskās izaugsmes pašnovērtējumam (sk. 35. ilustrāciju).

Individuālos panākumus skolēns uzrāda, veicot pašvērtējuma uzdevumus (sociālkultūras kompetences kā procesa pašvērtējums) un apkopojot sociālkultūras mācīšanās rezultātus pēc katra tematiskā loka. Salīdzinot tos ar sociālkultūras kompetences līmeņu aprakstos doto kritēriju rādītājiem, skolēns var redzēt sava sociālkultūras kompetences līmeņa maiņu virzībā uz standartā noteikto līmeni. Pastāv iespējas arī ārējai novērtēšanai un novērtējumam pēc tiem pašiem kritērijiem un rādītājiem. Tie ir skolotāja fiksēti vērojumi par pusaudža panākumiem sociālkultūras mācīšanās gaitā, kā arī par viņa izaugsmi – sociālkultūras kompetences līmeņa maiņu.

35. ilustrācija

Izvērtēšanas un pašnovērtējuma atvērts izvēles piedāvājums



Sociālkultūras mācīšanās procesā pastāv dažādu palīdzību izvēles piedāvājums (mediju, skolotāju vai citu grupas biedru sniegtais), līdz ar to izpaužas mācīšanās funkcija – morāli, psiholoģiski, materiāli un intelektuāli palīdzēt pusaudžiem, kuri mācās.

Tāpat pusaudži, meklējot atbildes uz sev svarīgiem jautājumiem, konstruē jaunu pieredzi, mācās patstāvīgi, atbildīgi. Sadarbojoties ar citiem, kopā izvirza sev nozīmīgus mācīšanās mērķus, sadarbojoties un sazinoties rod to realizēšanas ceļus vai arī, iesaistoties interesantā darbībā, apgūst jaunas metodes un metodiskos paņēmienus. Lietojot valodu, lai izvērtētu sociālkultūras mācīšanās procesu un novērtētu patstāvīgi tās rezultātu, notiek sociālkultūras pieredzes pilnīgošanās.

Tāpat SV2 mācību priekšmeta programmas modulārā pieeja realizē sociālkultūras mācīšanās organizācijas konstruktīvistisko sistēmu SV2 mācību satura izvēles piedāvājumā, kas dod iespējas skolēnu sociālkultūras pieredzes konstruēšanai, kas veicina sociālkultūras kompetences pilnīgošanos (sk. 19. tabulu).

19. tabula

SV2 mācību priekšmeta satura un tā apguves izvēles piedāvājumi sociālkultūras mācīšanās organizācijas konstruktīvistiskajā modulārajā sistēmā

<i>Sociālkultūras mācīšanās organizācijas moduļi</i>	<i>Sociālkultūras mācīšanās organizācijas konstruktīvistiskās sistēmas atvērta izvēles piedāvājuma invarianti</i>	<i>SV2 mācību priekšmeta satura un tā apguves organizācijas atvērta izvēles piedāvājuma invarianti</i>
Sociālkultūras mācīšanās pieredzes konstruēšanas modulis	<ul style="list-style-type: none"> ◆ rekonstruēšanai, ◆ dekonstruēšanai, ◆ jaunkonstruēšanai. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ sociālkultūras mācīšanās laikam, ◆ tematiem (atbilstoši tematiskajiem lokiem), ◆ informācijas avotiem (mācību līdzekļiem, medijiem),
Mācīšanās procesu konstruēšanas modulis	<p>Mācīšanās</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ perspektīvai, ◆ plānošanai, ◆ saturam, ◆ informācijas avotiem un medijiem, 	

*Otrās svešvalodas sociālkultūras mācīšanās
organizācijas sistēmas ieviešanas pētījums*

	<ul style="list-style-type: none"> ♦ formām, ♦ metožu un metodiskajiem paņēmieniem, ♦ organizatoriskajām un sociālajām formām, ♦ sociālajām konvencijām, ♦ procesa izvērtēšanai un rezultātu pašnovērtējumam. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ valodas sistēmas veidošanai, ♦ sociālkultūras uzdevumiem, ♦ sociālkultūras mācīšanās saturam, ♦ organizācijas formām, ♦ metožu un metodiskajiem paņēmieniem, ♦ darba uzdevumiem, ♦ izvērtēšanas veidam un pašnovērtējuma līmeņiem.
Sadarbības procesu konstruēšanas modulis	<p>Sadarbības</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ vienošanās noteikšanai, ♦ mērķprogrammai un plānošanai, ♦ resursam, ♦ organizācijas formai, ♦ metodēm un metodiskajiem paņēmieniem, ♦ procesa izvērtēšanai un rezultātu pašnovērtējumam. 	
Saziņas procesu konstruēšanas modulis	<p>Daudzveidīgas informācijas</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ meklēšanai, ♦ apstrādei un apmaiņas procesam, ♦ apmaiņas metodēm un metodiskajiem paņēmieniem, ♦ lietošanas pašnovērtēšanai, ♦ procesa izvērtēšanai un rezultātu pašnovērtējumam. 	
Valodas sistēmas konstruēšanas modulis	<p>Valodas lietošanas</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ mācīšanās, sadarbības un kultūru dialoga saziņas vajadzībām, ♦ plānošanai, ♦ mutvārdos un rakstveidā, ♦ vides veidošanai, ♦ pieredzes paplašināšanās izvērtēšanai, ♦ pieredzes pilnveides pašnovērtējumam. 	

Tāpat pieredzes konstruēšanas process ir subjektīvs, līdz ar to daudzveidīgs, tāpēc sociālkultūras mācīšanās organizācijas konstruktīvistiskajai sistēmai ir jānodrošina iespējas to realizēt. Lai nodrošinātu mācību priekšmeta satura apguves iespējas, SV2 sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēmā ir iestrādātas vairākas dažādu veidu cikliskās koncentriskās progresijas (sk. 20. tabulu).

SV2 mācību priekšmeta progresijas

<i>Progresijas</i>	<i>Progresijas saturs</i>
Sociālkultūras mācīšanās pieredzes veidošanās iespēju progresija	No rekonstruēšanas uz dekonstruēšanu līdz jaunkonstruēšanai.
Mācīšanās iespēju progresija	No elementārās uz patstāvīgu, no tās līdz patstāvīgam un atbildīgam mācīšanās līmenim. Mācīšanās organizatorisko un sociālo formu un konvenciju progresija.
Sadarbības iespēju progresija	No dalības grupas darbā, kooperācijas līdz patstāvīgai sadarbības iespēju izmantošanai sevis bagātināšanai. Sadarbības organizatorisko formu un konvenciju progresija.
Saziņas iespēju progresija	No informācijas ieguves uz informācijas apstrādi līdz apmaiņai. Saziņas organizatorisko formu un konvenciju progresija.
Valodas lietošanas progresija	<p>Tematiskā progresija – no atsevišķiem tematiem uz integrētu saturu dažādos mācību priekšmetos.</p> <p>Globālā, selektīvā un detalizētā klausīšanās (īpašu uzsvāru liekot uz selektīvo). Globālā, selektīvā un detalizētā lasīšana (īpašu uzsvāru liekot uz selektīvo). Reproductīvā, produktīvā un radošā rakstīšana, sarakstīšanās, sarunāšanās, runāšana, kultūru dialoga mācīšanās sadarbības un saziņas vajadzībām. Valodas darbības veidi tiek apgūti integrēti.</p> <p>Valodas semantiski pragmatiskā, kas nosaka morfoloģiski sintaktisko. Sākotnēji ļoti strauja, pēc tam individuālās progresijas izvēles iespējas.</p>
Sociālkultūras mācīšanās uzdevumu progresija	Uzdevumi identificēšanai, salīdzināšanai un novērtēšanai.

Darba uzdevumu progresija	Slēgtie, pusatvērtie, atvērtie darba uzde- vumi.
Pašnovērtējuma iespēju progresija	Apakšlīmeņu apraksti no E līdz A.
Cikliskās koncentriskās progresijas	

Līdz šim svešvalodu mācību organizācijā (līdz ar to arī mācību līdzekļu pamatā) bija lineārā progresija, kurā viena no mācību satura jomām bija galvenā (piemēram, gramatika, temati), bet pārējās pakārtotas. Līdz ar to veidojās dominējoša aspekta lineārā progresija. Savukārt Noiners uzsver, ka “cikliskajā progresijā vispirms tiek noteikti vienas satura jomas elementārie aspekti, kas šajās jomās atkārtojas citā dimensijā vai variācijā, tādējādi šie aspekti tiek padziļināti un paplašināti, kā arī pašas mācību saturu jomas mācīšanās posmos tiek dažādi aplūkotas un akcentētas” (Neuner, 2001, 3.d, 16). Katrā saturiskajā jomā progresijām ir atšķirīga nozīme un veidošanas principi.

Tās var veidot:

- ♦ no vienkāršā uz sarežģīto – progresija pēc kāpjošas sarežģītības pakāpes (tematiskā, gramatiskā);
- ♦ no pazīstama fenomena pielietošanas iespējām jaunā kontekstā tikai uz tipisko jaunajā – progresija pēc transfēra iespējām (leksiskā, gramatiskā);
- ♦ kombinējot bieži lietojamus fenomenus ar fenomeniem, kurus lieto tikai atsevišķos gadījumos, progresija pēc pragmatiskās nozīmības (sociālkultūras informācijas);
- ♦ progresija pēc fenomena atkārtošanās biežuma (sociālās formās)

(sal. Noiners/Neuner, 2001, 3.d, 17).

Attīstot zinātnieka viedokli par progresiju veidošanās principiem, SV2 mācīšanās organizācijas sistēmā progresijas tika veidotas, pamatojoties uz sociālkultūras mācīšanās konstruktivistiskās sistēmas izpratni. Progresiju veidošana sociālkultūras mācīšanās konkrētu mācību priekšmetu saturu realizēšanai un to iestrāde mācību priekšmetu modulārajās programmās ir diskutabls

jautājums (sk. 3.3.3. nodaļu). Kam tas būtu jādara? Zinātniekiem vai katram attiecīgā priekšmeta skolotājam (kā mūsu valsts likumdošana to paredz)? Vai ikviens skolotājs to praktiski spēj veikt? Tas ir jautājums, kuru būtu vērts izvērtēt kādā citā pētījumā. Autorei izdevās izveidot un iestrādāt cikliskās koncentriskās SV2 mācību priekšmeta progresijas vācu valodas kā SV2 sociālkultūras mācīšanās moduļos, pateicoties galvenokārt zinātniskajam darbam, kas pamatojās ilggadējā praktiskajā pieredzē.

No iepriekš minētā jāsecina, ka svešvalodu sociālkultūras mācīšanās organizācijas konstruktivistiskā sistēma iezīmē skolas pedagoģiskā procesa maiņu uz katra individuālo sociālkultūras mācīšanās iespēju radīšanu un sociālkultūras mācīšanās pieredzes gūšanas nodrošināšanu, ievērojot plašas individualizācijas un diferenciacijas iespējas.

3.3.3. Pusaudžu sociālkultūras mācīšanās organizācijas konstruktivistiskās sistēmas ieviešana

Līdz ar svešvalodu mācību un sociālkultūras mācīšanās organizācijas konstruktivistiskās sistēmas izstrādāšanu un ieviešanu bija svarīgi noskaidrot skolotāju attieksmi pret jaunajiem normatīvajiem dokumentiem un gatavību to lietošanai, kā arī konstatēt ar to saistītās problēmas un pārdomāt to risināšanas iespējas.

Svešvalodu sociālkultūras organizācijas konstruktivistiskā sistēma tās izstrādes gaitā tika prezentēta Latvijas svešvalodu skolotāju forumos un starptautiskajās auditorijās Latvijā un ārzemēs. Ar tās pirmajām idejām tika iepazīstināti starptautiskās konferences *Mācību autonomija svešvalodu apgūvē* dalībnieki (1998. gada aprīlī Rīgā). Eksperti (sal. Rampiliona/Rampillion, 1998, Grinhage-Moneti/Grünhage-Monetti, Kleps/Klepp, 1998) atzinīgi novērtēja sociālkultūras mācīšanās organizācijas konstruktivistiskās sistēmas koncepciju un uzsvēra tās inovatīvo raksturu.

1998. septembrī starptautiskajā forumā – *Pirmajās Baltijas valstu vācu valodas skolotāju dienās* diskutēja par šīs sistēmas svarīgākajām nostādņēm, tādējādi svešvalodu skolotāji varēja iepazīties ar svešvalodu mācību reglamentējošo dokumentu projektiem. 1999. gada novembrī Minsterē (Vācija) mācību grāmatu autoru seminārā *Progresiju iestrāde mācību līdzekļos* tika prezentēta svešvalodu sociālkultūras mācīšanās organizācijas konstruktīvistiskā sistēma Baltijas valstu, Nīderlandes un Vācijas speciālistu un ekspertu auditorijā. Līdz ar to tika pamatota jaunas paaudzes mācību līdzekļu koncepcija. Tā kā interese par svešvalodu mācību reformas gaitu un par mācību organizācijas maiņu bija liela, tā tika apspriesta arī zinātniski praktiskajā seminārā *Mācību programmas un modernās svešvalodas. Skola 2000* Baltijas valstu, Nīderlandes un Vācijas svešvalodu *curriculum* veidotāju – zinātnieku un ekspertu auditorijā 2000. gada februārī Pērnavā. Tā paša gada martā ar to tika iepazīstināti zinātnieki starptautiskajā konferencē Rīgā *Svešvalodas profesionālai un zinātniskai darbībai*, kur atzinīgi novērtēja SV2 un SV3 mācību priekšmeta programmu modulārās struktūras daudzveidību.

Starptautisku atzinību sociālkultūras mācīšanās organizācijas konstruktīvistiskā sistēma ieguva Eiropas Padomes un Eiropas valstu Gētes institūta ekspertu zinātniskajā forumā par svešvalodu didaktiku (Vācu valoda pēc angļu valodas – *Tertiārsprachendidaktik*) Rīgā 2001. gada 22.–25. novembrī, kur autore kopā ar zinātnisko konsultanti plenārsēdē prezentēja gan svešvalodu mācību, sociālkultūras mācīšanās organizācijas konstruktīvistiskās sistēmas Latvijā un mācību materiālu piemērus, gan to teorētiskos pamatus 12 Eiropas valstu svešvalodu ekspertiem.

Domājot par svešvalodu mācīšanos nākotnē Baltijas valstīs, kā uzsvēra Matias Makovskis, ir jānovērtē iepriekšējo gadu lielais progress svešvalodu mācīšanās organizācijas sistēmas maiņai Latvijā: “Vācu valodas mācību programmas ir augstā Eiropas līmenī, un tās var minēt kā izdevušos svešvalodas reformas paraugus. To apliecināja arī Eiropas valstu eksperti svešvalodu didaktikas (*Tertiārsprachendidaktik*) reprezentatīvajā forumā 2001. gada novembrī” (*Makowski, 2002, 11*). Taču lielākās bažas zinātnieks pauda par šīs jaunās organizācijas sistēmas īstenošanu

skolās, jo "Latvijas svešvalodu skolotājiem vēl joprojām grūtības sagādā kaut vai mācīšanās organizācijas plānošanas pieredzes trūkums. Tas ir plašs darbības lauks skolotāju tālākizglītošanai" (Makowski, 2002, 11).

Latvijas svešvalodu skolotājiem – ekspertiem – sociālkultūras mācīšanās organizācijas konstruktīvistiskā sistēma tika prezentēta 1999. gada 5. februārī Rīgas Gētes institūta un IZM ISEC organizētajā vācu valodas metodisko apvienību vadītāju seminārā, kurā izvērsās diskusija par tradicionālajām mācībām salīdzinājumā ar jauno mācīšanās organizācijas sistēmu un skolēnu veikumu pirmajā semestrī. Apkopojot diskusiju rezultātus, metodisko apvienību vadītāji, strādājot pēc tradicionālajām metodēm, konstatēja pārsvārā šādas svešvalodas apguves problēmas:

- ♦ pirmā mācību semestra beigās skolēniem grūtības sagādā izruna;
- ♦ skolēni uztver jēgu, lasot tikai īsus tekstus; viņu rakstīšanas prasme aprobežojas ar teksta norakstīšanu vai gramatisko uzdevumu pārrakstīšanu, elementāru jautājumu veidošanu;
- ♦ labākie skolēni spēj uzrakstīt 10–12 teikumus garu tekstu;
- ♦ runāšanā – prot izveidot 10–15 teikumus par apgūtajām tēmām;
- ♦ labus panākumus sasniedz grupā vidēji 40% skolēnu.

Pēc iepazīšanās ar mācību materiāliem, kas izstrādāti pēc jaunās sistēmas, skolotāji prognozēja:

"Šādi strādājot, pēc 8–10 mācību stundām skolēni spēs apgūt līdz 100 leksiskām vienībām, tās lietot gan rakstiski, gan mutiski, gūt sadarbības pieredzi un aktivizēt darbību, un nezaudēt interesi un motivāciju, jo uzdevumos ir daudzveidīgas darbības formas."

"Līdzīgu pieredzi jau izmantoju iepriekš, taču valodas darbības nebija savstarpēji saistītas un nebija tik daudzveidīga uzdevumu klāsta, sadarbības formu."

"Jau pēc 8–10 stundām skolēni spēs izlasīt, saprast liela apjoma tekstu (līdz 200 vārdiem), uzrakstīt vismaz 12–15 izvērstus teikumus (ar pieciem teikuma locekļiem) un nodot informāciju mutiski apmēram tādā pašā apjomā."

Eksperti labus panākumus prognozēja 80% grupas skolēnu.

Metodisko apvienību vadītāji, iepazīnušies ar konkrētiem mācību materiāliem, kuri bija izstrādāti jaunajai sistēmai, tajos atzinīgi novērtēja pusaudžu interešu un vajadzību ievērošanas, tematu izvēles iespējas, daudzveidīgo mācību darbību un uzdevumu klāstu. Seminārā eksperti paši praktiski izmēģināja piedāvātās sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēmas iespējas. Vērojot metodisko apvienību vadītāju darbu grupās, bija konstatējama ieinteresētība un vēlme pieņemt jauno. Tā izpaudās sadarbībā un saziņā, darbojoties ar izstrādātajiem materiāliem. Skolotāji iejutās gan skolēnu, gan mācību darbības organizētāja lomās. No šīm perspektīvām viņi spēja prognozēt nākamās mācīšanās soļus, atzinīgi novērtēja gramatikas pasniegšanas veidu (teikuma uzbūves modeļos), kā arī izteica gandarījumu par iespēju mācīties citam no cita. Tātad paši eksperti pārliecinājās, ka šī sistēma ir lietojama ikdienas skolas darbā, ka sociālkultūras mācīšanās rada prieku mācīties, sazināties un sadarboties. Praktiski tā tika aprobēta arī Ogres rajona, Rīgas pilsētas Vidzemes un Kurzemes priekšpilsētu vācu valodas skolotāju metodiskajās apvienībās, kurās svešvalodu skolotāji atzinīgi novērtēja izstrādāto sistēmu.

Lai izzinātu situāciju par sociālkultūras mācīšanās organizācijas konstruktivistiskās sistēmas ieviešanas gaitu Latvijā, 2001. gada martā IZM ISEC referente svešvalodu satura jautājumos veica republikas vācu valodas skolotāju aptauju (sk. anketu 1. pielikumā).

Aptaujā piedalījās 17 rajonu vācu valodas metodiskās apvienības no 26, kā arī no septiņām pilsētām un Rīgas pilsētas rajoniem (no 12). Kopā tajā piedalījās 667 vācu valodas skolotāji. Pavisam 2001./2002. m. g. (pēc ISEC ziņām) Latvijas skolās strādāja apmēram 900 vācu valodas skolotāji.

Apmēram puse Latvijas vācu valodas skolotāju savā darbā šo organizācijas sistēmu jau lietoja. Alūksnes, Gulbenes rajonā un Jelgavas pilsētā visi vācu valodas skolotāji strādāja šajā sistēmā. Tikai nedaudzi skolotāji to lietoja Tukuma un Valkas rajonos. Balvu rajonā vācu valodas skolotāji ar sociālkultūras mācīšanās organizācijas konstruktivistisko sistēmu vēl nebija iepazīnušies.

Vairāk nekā puse skolotāju pēc tās strādāja Ludzas, Rīgas, Talsu rajonos, Jūrmalas, Rēzeknes pilsētā un Rīgas pilsētas Zemgales priekšpilsētā.

No aptaujātajām metodiskajām apvienībām (pa reģioniem) ir ziņas, ka minēto organizācijas sistēmu izmantoja visos Latvijas novados. Tas liecina, ka jaunā mācīšanās organizācijas sistēma ir pieejama visā republikas teritorijā un tās popularizēšanā liela nozīme ir vācu valodas metodisko apvienību aktivitātei un vēlmei apgūt jauno.

17 metodiskajās apvienībās tika sagrupēti galvenie novērtējošie izteikumi par sociālkultūras mācīšanās organizācijas konstruktīvistisko sistēmu. No iesniegtajiem un apkopotajiem 56 izteikumiem pozitīvs vērtējums bija dots 32; 24 to novērtēja daļēji pozitīvi. Negatīvu vērtējumu nebija, bet bija izteikts 21 priekšlikums, kas liecina par skolotāju ieinteresētību sistēmas pilnīgošanā.

Analizējot izteikumus, varēja just svešvalodu skolotāju atieksmi pret jaunā ieviešanu un atklāt viņu profesionālās sagatavotības problēmas. Vērtējumi liecināja, ka skolotāji sociālkultūras mācīšanās organizācijas konstruktīvistisko sistēmu pieņem, jo tajā viņi saskata reālu palīdzību savam darbam, nevis tikai kārtējās prasības no augšas. Par to liecina šādi izteikumi:

“Atvieglo darbu skolotājam...”

“Sniedz ieteikumus...”

“Pēc parauga var veidot savu programmu...”

“Palīdz plānot mācības kā vienotu procesu, atvieglo skolotājam darbu...”

Pozitīvi novērtēja izstrādātās sistēmas skaidro struktūru, mācību mērķa, uzdevumu formulējumus, ieteiktos principus metožu izvēlei un novērtēšanai. Par to liecina šādi izteikumi:

“Nosauc tēmas, kuras būtu jāizvēlas, sniedz ieteikumus valodas apguvei...”

“Norādītas galvenās prasības mācību procesam...”

“Labi formulēti mērķi, uzdevumi, metodes...”

“Piedāvā dažādu metožu iespējas...”

Taču daži citi izteikumi liecināja, ka skolotājiem vēl nav pilnīgas izpratnes par normatīvo dokumentu hierarhiju un viņi nav

informēti par jauno svešvalodu pamatizglītības standartu, jo izskanēja doma par nepieciešamību pēc "centrāla dokumenta, kas nosaka mācību saturu, uzdevumus". No tā izriet, ka vēl pilnībā nav nodrošināta sadarbība un saziņa starp skolotājiem un skolas administrāciju, starp svešvalodu skolotājiem metodiskajās apvienībās.

Daļēji pozitīvie vērtējumi un priekšlikumi attiecās galvenokārt uz izstrādātās mācīšanās organizācijas ieviešanu un mazāk uz saturisko aspektu. To pamato šādi apgalvojumi:

"Ar esošo stundu skaitu grūti realizēt sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēmu..."

"Gribas konkrēti redzēt, kurā klasē kas jāmāca un pēc kuriem materiāliem..."

"Nepieciešams plānojums pa klasēm..."

"Sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēma nav saskaņota ar konkrētu mācību grāmatu..."

"Pārāk vispārīga, plaša, apjomīga, tāpēc jāizstrādā katrai klasei sava..."

"Nav pieejami visi minētie mācību līdzekļi..."

"Aptver plašu mācību līdzekļu klāstu..."

"Noteikt tematiskā loka tēmas konkrētus tematus pa klasēm..."

Izteikumi ļauj secināt, ka skolotāji vēl pilnībā neizprot skolēna perspektīvas nodrošināšanas iespējas, realizējot sistēmiskuma, kultūru dialoga un izvēles principus.

Apgalvojumi:

"Par daudz atkārtojumu..."

"Nav līdz galam izstrādāta sistēma, atkārtojas gramatika..."

"Vajag uzskatāmi konkretizēt gramatisko vielu",

liecina, ka ne visi skolotāji jau uztver cirkulārās koncentriskās progresijas jēgu. Līdz ar to acīmredzot skolotāju veidoto programmu pamatā ir lineārās progresijas, kas nenodrošina, kā iepriekš minēts, efektīvu sociālkultūras mācīšanos. Tātad ir nepieciešams izpētīt, vai skolotāji spēj izveidot mūsdienu *curriculum* – zinātnes prasībām atbilstošas mācību priekšmetu programmas. Vai tas tomēr nav zinātnieku uzdevums? Varbūt skolotāji ar to netiek vēl galā paši tāpēc, ka ir nepilnības skolotāju profesionālajā sagatavošanā?

No svešvalodu skolotāju izteikumiem izriet, ka vēl joprojām ir tādi skolotāji, kas vēlas mācīt tikai svešvalodu un to neuztver kā sadarbības, saziņas un mācīšanās līdzekli personības attīstībai. Tātad diemžēl viņi vēl joprojām ir veco priekšstatu ietekmē. Tāpēc būtu izpētāmas mījsakarības starp paaudžu kultūru dialoga un dzīvesdarbības kvalitāti.

Jebkuras reformas sekmīgai realizēšanai līdzās jaunu normatīvo dokumentu izstrādei ir nepieciešams sekmēt topošo skolotāju profesionālās izglītības nodrošināšanu atbilstoši aktuālajām sabiedrības prasībām un esošo skolotāju tālākizglītības iespējas, jo skolotājs ir šo reformu tiešais īstenotājs. To pamato arī aptauju rezultātu analīze, ka izglītības reformas gaitā tam nav pievērsta vajadzīgā uzmanība, jo, salīdzinot IZM ISEC 2001. gada martā veiktās vācu valodas skolotāju aptaujas datus ar IAI Svešvalodu centra 1994. gada decembrī veiktās aptaujas datiem (1994. gada decembra aptaujā piedalījās 673 vācu valodas skolotāji no Gulbenes, Jēkabpils, Talsu, Rīgas, Ventpils, Preiļu, Valkas, Saldus, Valmieras rajoniem un Rīgas pilsētas) par skolotāju tālākizglītības saturu, priekšlikumos nav vērojamas būtiskas atšķirības. 2001. gadā minētie tālākizglītības satura temati bija šādi: *Valodas prasmju attīstība, Gramatiku kreatīvi!, Gramatikas mācīšanas metodes, Netradicionālās mācību metodes, Aktīvās mācību metodes, Vērtēšanas vienotas sistēmas izveide, Grupu darbs, Politiskās aktualitātes mācību stundā, Vācu valodā runājošo zemju aktualitātes*. 1994. gadā tie bija šādi: *Svešvalodu mācību metodes, Testi un mācību rezultātu novērtēšana, Politiskās aktualitātes stundās, Netradicionālās mācību metodes, Atsevišķu valodas prasmju attīstība*.

Turpmākajos pētījumos būtu nepieciešams noskaidrot, kāda pieredze un kā tā veidojas sociālkultūras mācīšanās organizācijas konstruktivistiskās sistēmas teorijas apgūvē un tās praktiskajā ieviešanā. Būtu svarīgi arī izpētīt sistēmas ieviešanas praktiskās pieredzes veidošanos skolotāju izglītības un tālākizglītības procesos, lai tos pilnīgotu. Kā uzsver zinātnieces Irīna Maslo un Margarita Kaltigina, lai minētie procesi noritētu mērķtiecīgi, "ir nepieciešama arī skolotāju tālākizglītības koncepcija un uz tās veidots detalizēts tālākizglītības īstenošanas plāns" (Maslo, Kaltigina, 2000, 74).

Turpmāko pētījumu kontekstā ir svarīga Brunera ideja, ka mācoties, sadarbojoties un sazinoties informācija tiek identificēta un transformēta, tādējādi tā tiek sagatavota lietošanai citos kontekstos un novērtēta, vai tās lietošana jaunos kontekstos ir adekvāta (Brunner, 1990). Sociālkultūras mācīšanās ir aktīvs konstruktīvistisks process, kurā notiek vecās mācīšanās pieredzes sasaiste ar jauno pašnovērtējot, tādējādi nodrošinot jaunu ideju konstruēšanu. Sociālkultūras mācīšanās ir arī saistīta ar dzīvesdarbības kontekstu (situāciju), kas rosina subjektus sadarboties, lai saskatītu jaunas problēmas, tātad sekmētu jaunas pieredzes gūšanas iespējas. Katram ir sava dzīves pieredze un individuālais sociālkultūras konteksts, kas jāievēro. Līdz ar to daudzveidīgās, atšķirīgās perspektīvas nosaka kultūru dialoga mācīšanās, sadarbības un saziņas daudzdimensionalitāti un tādējādi bagātina mācīšanās izpratni kopumā. Skolotājam ir jāprot plānot, lai šos procesus nodrošinātu pusaudžiem, un arī pašam jārod iespējas savas sociālkultūras kompetences pilnīgošanai.

Tātad sociālkultūras mācīšanās organizācijas konstruktīvistiskās sistēmas teorijas apgūvē un turpmākajā tās praktiskajā ieviešanā jāskata nepieciešamība jaunai skolotāju izglītības un tālākizglītības izpratnei, kurā:

- ♦ tālākizglītība kā kultūru dialoga mācīšanās, sadarbība un saziņa tiek uztverta darbības, kultūras un komunikācijas sistēmā kā dabisks, pašorganizēts, konstruktīvistisks process (sal. Jonassen, 1991; Gerstenmaier & Mandl, 1994); Gerlach, 1994);
- ♦ tālākizglītība kā formālās un neformālās sociālkultūras mācīšanās tiek izprasta dzīvesdarbības kontekstā un tiek atzīta (Holzkamp, 1993, Held, 2001);
- ♦ skolotājs mācās deleģēt skolēniem atbildību par mācīšanos, sadarbību un saziņu (sal. Holzkamp, 1993, Arnold & Schüßler, 1998, Müller, 2001);
- ♦ skolotājs apgūst integrējoša organizatora, vērotāja un padomdevēja funkcijas, kas nodrošina sociālkultūras mācīšanās iespējas, un grib arī pats mācīties (sal. Mandl & Reinmann-Rothmeier, 1995, Winkel, 1999);

- ♦ skolotājs mācās veidot un nodrošināt zinātniski pamatota atvērta izvēles piedāvājuma invariantus kultūru dialoga mācīšanās, sadarbības un saziņas sistēmai, vides radīšanai, mediju un daudzvalodības lietošanai sociālkultūras mācīšanās vajadzībām (sal. *Baacke*, 1998, *Theunert*, 1999, *Müller*, 2001);
- ♦ skolotājs izprot sociālkultūras mācīšanās procesa izvērtēšanu un rezultāta pašnovērtējumu, kas sekmē pusaudžu sociālkultūras kompetences līmeņa pilnīgošanos (sal. *Schneider*, 1998, *Piepho*, 1998, *Koch*, 1998, *Koenig*, 2000, 13).

Tāpēc jāpiekrīt Reinharda Vosa domai, ka “ir jāatvadās no tradicionālajiem mītiem, ka zināšanas kāds var transformēt skolēnu galvās un mācīšana ietekmē mācīšanos. Šī atziņa vienlaikus rosina atvērtību pret jauno un pozitīvo attieksmi pret **iespēju radīšanas didaktiku**” (*Vofβ*, 2002). Līdz ar to rodas pārliecība, ka sociālkultūras mācīšanās organizācijas konstruktīvistiskā sistēma var būt pilnīgota skolotāju dzīvesdarbības kontekstā kultūru dialoga sadarbībā, saziņā, apzinoties mācīšanos kā mūžilgu procesu.

NOBEIGUMS

Ja kāds vēlējās otru cilvēku nolādēt, viņš tam novēlēja: "Kaut tu dzīvotu pārmaiņu laikā!" tā vēsta kāds sens austrumu teiciens, acīmredzot uzsverot, ka tieši pārmaiņu laikā rodas jaunas iespējas, bet līdz tām no katra ir prasīta liela atbildība, uzņemoties kaut ko mainīt. Savukārt pārmaiņas sākas tad, kad cilvēks ir gatavs pats mainīties, saskata šo pārmaiņu iespējas un ir spējīgs uzņemties šo izaicinājumu. Tieši šāda labvēlīga situācija Latvijas Izglītības reformas īstenošanas gaitā radās tad, kad, izstrādājot jaunus normatīvos dokumentus un iezīmējot to realizācijas ceļu, varēja izmantot uzkrāto pieredzi, autorei strādājot par vācu valodas skolotāju un piedaloties starptautiskajos projektos – mācoties, sadarbojoties un sazinoties ar citu valstu zinātniekiem un vācu valodas skolotājiem. Taču pakāpeniski radās interese arī par daudzveidīgajām zinātniskajām teorijām, kas sniedz skaidrojumu vai pamato, kāpēc skolotājs, organizējot mācības, rikojas tā un ne citādi, vai rosināja pazīstamajā atrast kaut ko nebijušu. Līdz ar to radās nepieciešamība ne tikai izvērtēt individuālo pieredzi, bet sasaistīt to ar mūsdienu sabiedrības prasībām pēc jaunas cilvēka kvalitātes.

Izglītības reformas pedagoģiskā mērķorientācija rosināja izvērtēt (analizējot situāciju svešvalodu mācībās) mūsu izglītības sistēmas esošo situāciju (mācību organizācijas plāni vērsti galvenokārt uz konkrēta mācību priekšmeta satura apguvi, nevis sniedz iespēju gūt daudzveidīgu vecumposmam atbilstošu pieredzi) un tās gatavību pārejai uz skolēna orientētām mācībām, kā arī mēģināt izveidot jaunu mācīšanās organizācijas sistēmu (no mērķa līdz gala rezultātam), kas nodrošinātu mūsdienu daudz kultūru informatīvās sabiedrības prasības pēc kompetentas personības.

Vispirms bija jānoskaidro, kas tad ir personības individuālā kompetence un kā zinātniskajā literatūrā interpretēta tās būtība. Tās pieeju daudzveidība ir aprakstīta un analizēta šīs grāmatas pirmajā daļā. Tika attīstīta kompetences izpratnes definīcija – kompetence ir pieredzes gūšanas iespējās pamatota spēju un pieredzes

individuālā kombinācija. Procesuālajā izpratnē kompetence nepārtraukti pilnīgojas, jo spējas attīstās mūžilgi, pilnveidojas pieredze un rodas arvien jaunas pieredzes gūšanas iespējas. Kompetence kā rezultāts izpaužas konkrētas situācijas darbības kvalitātes līmenī. Taču svarīgi bija pamatot tieši mūsdienu daudz kultūras informatīvās sabiedrības izpratni par kompetentu cilvēku laikā, kad mainījusies kultūras izpratne. 20. gadsimta 90. gadu sākumā mediju pedagogijā sāka runāt par jaunu saziņas kultūru, lietojot vairākas valodas (Dīters Bāke, Dāvids Jonasens, Franks Tīsens). 90. gadu beigās zinātniskajā literatūrā – Edmunds Kezels, Ralfs Arnolds un Ingeborga Šislere savos darbos rakstīja par jaunu mācīšanās kultūru. Gadsimtu mijā zinātniskajā literatūrā uzsvērtā jauna sadarbības un sadzīvošanas jēga (Hanss Jozefs Buhkrēmers). Personības veseluma izpratnē uz mācīšanos, socializēšanos un kultūras apgūšanu jāraugās šo procesu sistēmā, jo tie dzīvē norit ciešā mijdarbībā. Tātad kultūra ir tas jēdziens, kas saista dažādu darbību raksturošanu. Mūsdienu cilvēka individuālā kompetence jāpēta sociālkultūras vidē, tāpēc individuālo kompetenci var nosaukt par sociālkultūras kompetenci, kas raksturo mijsakarības starp mācīšanās, sadarbības un saziņas spējām, pieredzi un izmantojamajām kultūras dialoga iespējām.

Sociālkultūras kompetences priekšmetiski saturiskās struktūras noteikšana ļāva iezīmēt aprises jaunajai mācīšanās organizācijas sistēmai, kuras aprakstam veltīta šīs grāmatas otrā daļa. Sociālkultūras kompetence pilnveidojas sociālkultūras mācīšanās procesā, un tā ir mācīšanās, saziņas un sadarbības kultūras dialoga pieredzes konstruēšana. Pamatojoties uz daudzu zinātnieku atziņām par sociālkultūras mācīšanos kā nepieciešamu dzīvesdarbības paškonstruēšanas procesu, kurā gūst jaunu sociālkultūras pieredzi, to rekonstruējot, dekonstruējot un jaunkonstruējot, un praktiskās pieredzes rezultātiem, teorētiski tika modelēta sociālkultūras mācīšanās organizācijas konstruktivistiskā sistēma. Tā ir veselumā saistīti moduļi, kuru subjektīvais aspekts ir mācīšanās, sadarbības, saziņas un valodu lietošanas pieredzes konstruēšanas procesi, bet objektīvais aspekts – sociālkultūras mācīšanās organizācijas atvērta izvēles piedāvājuma invariantu nodrošinājums.

Grāmatas trešajā daļā ir aprakstīts pētījums par sociālkultūras

mācīšanās organizācijas sistēmas izveidi un ieviešanu. Izveidotā mācīšanās organizācijas sistēma tika ieviesta valsts mērogā, iestrādājot *Svešvalodu pamatizglītības standartā* sistēmiskuma, izvēles un kultūru dialoga principus kā pamatprasības, kas pārāda sociālkultūras mācīšanās struktūrkomponentu mijdarbību un skolēnu perspektīvas nodrošināšanu. Mācību priekšmeta mērķis ir virzīts uz skolēnu sociālkultūras kompetences pilnīgošanos. Mācību priekšmeta uzdevumi – uz mācību priekšmeta apguves organizācijas nodrošināšanu, kas rada individuālās sociālkultūras kompetences pilnveides iespējas un ir orientēti uz skolēnu sociālkultūras mācīšanās pieredzes konstruēšanu mācoties, sadarbojoties un sazinoties kultūru dialogā. Mācību priekšmeta saturs ietver sevī gan tematiskos lokus skatījumā – es, citi un pasaule, gan mācīšanās, saziņas un sadarbības pieredzes konstruēšanas apguves procesus. Savukārt prasības vērtēšanai (kritēriji, radītāji un līmeņu apraksti) sociālkultūras kompetences pilnveides procesa un rezultāta mijšakarībā nodrošina sociālkultūras mācīšanās pieredzes pilnīgošanos. Lai parādītu, kā īstenot šīs prasības, tika izstrādāta vācu valodas kā otrās svešvalodas mācību priekšmeta programma, kuras pamatā ir vienotā sistēmā saistīti moduļi, kas nodrošina pamatprasībās noteiktos principus. Pētījuma gaitā tika konstatēts, ka tieši sociālkultūras organizācijas sistēma veicina skolēnu sociālkultūras kompetences pilnīgošanos.

Sociālkultūras mācīšanās organizācijas konstruktīvistiskās sistēmas ieviešana vienā mācību priekšmetā rosina pārdomas, vai tā nav izmantojama arī vēl citos mācību priekšmetos, nodrošinot skolēniem mācīšanos atbilstoši viņu dzīvesdarbībai.

Par palīdzību šīs koncepcijas tapšanā īpašs paldies LU profesorei Irīnai Maslo, profesorei Rasmai Garlejai, RPIVA asoc. profesorei Margaritai Kaltiginai un SDSPA "Attīstība" profesorei Ainai Vilciņai.

Liels paldies LU profesorei Ausmai Šponai par iedvesmošanu un uzticēšanos.

Sirsniņš paldies visiem maniem skolēniem, kuri ar izpratni un līdzdarbošanos veicināja jauno ideju realizāciju, skolas administrācijai, kura ar izpratni sekmēja manu zinātnisko darbību, un maniem kolēģiem, kuru ierosinājumi lieti noderēja.

LITERATŪRA

1. Abrams I. (1983) Mērījumu rezultātu matemātiska apstrāde. – Rīga: Zvaigzne.
2. Čehlova Z. (2002) Izziņas aktivitāte mācībās. – Rīga: Raka.
3. Eriksons E. H. (1998) Identitāte: jaunība un krīze. – Rīga.
4. Gudjons H. (1998) Pedagoģijas pamatatziņas. – Rīga: Zvaigzne ABC.
5. Garleja R. (1997) Sociālā uzvedība. – Rīga: Latvijas Universitāte.
6. Karpova Ā. (1994) Personība un individuālais stils. – Rīga: Latvijas Universitāte.
7. Koķe T. (1999) Pieaugušo izglītības attīstības raksturīgākās iezīmes. – Rīga: Mācību apgāds.
8. Lasmanis A. (2002) Datu ieguves, apstrādes un analīzes metodes pedagoģijas un psiholoģijas pētījumos (1. grāmata). – Rīga: Izglītības solī.
9. Liepiņš E. (2000) Kompetences kritēriju noteikšana svešvalodu centralizētajā eksāmenā, Semināra Mācību priekšmeta satura apguves vērtēšanas kritēriju izstrādes materiāli. – Dubulti, 11. 12. 04.
10. Maslo E. (2003) Jauniešu mācīšanās spēju pilnveide dāņu valodas mācību procesā. Promocijas darbs. – Rīga: LU PPI.
11. Maslo I. (1995) Skolas pedagoģiskā procesa diferenciacija un individualizācija. – Rīga: RaKa.
12. Maslo I. (1996) Vācu valoda. Mācību saturs un metodiskie ieteikumi (pa klašu grupām 3.–4. klasei, 5.–6. klasei, 7.–9. klasei). – Rīga: ISEC.
13. Maslo I., Kaltigina M. (2000) Skolotāju tālākizglītība kļūst mērķtiecīga // Skolotājs. – 2000. – 6. nr. – 74.–84. lpp.
14. Mācīsimies sadarbojoties (1998) / L. Grigules un I. Silovas red. – Rīga: Mācību grāmata.
15. Morēns E. (1990) Domājot par Eiropu. – Rīga: SIA Omnia Mea.
16. Pasovs J. (1987) Svešvalodas stunda skolā. – Rīga: Zvaigzne.

-
17. Stabiņš J. (1998) Audzēkņu gatavības veidošanās dzīvesdarbībai komercskolas pedagoģiskajā procesā. Promocijas darbs. – Rīga: LU PPI.
 18. Špona A. (2001) Audzināšanas teorija un prakse. – Rīga: RaKa.
 19. Zobena A. (1996) Individīda socializēšanās./Krājumā “Cilvēks un dzīve socioloģijas skatījumā”. – Rīga: Latvijas Universitāte.
 20. Aebli, H. (1993) Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage, Stuttgart.
 21. Aebli, H. (1995) Grundlagen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psycho-logischer Grundlag, Stuttgart.
 22. Albrecht, G., Buggenhagen, H. J., Mirschel, V. (1997) Berufliche Kompetenzentwicklung. Anspruch an neue Kriterien und Instrumentarien zur Leistungsermittlung und -bewertung. Gutachten an die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung, e. V. Berlin.
 23. Angermeier, W. F., Schuster, M. (1991) Lernpsychologie, München/Basel.
 24. Aregger, K. (1997) Unterrichtsformen, Aarau, Frankfurt am M.; Salzburg, Verlag Sauerländer.
 25. Arnold, R. (1997) Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung – neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld, Gutachten für die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. Kaiserslautern.
 26. Arnold, R., Schübler, I. (1998) Wandel der Lernkulturen: Ideen und Bausteine für ein lebendigeres Lernen, Darmstadt.
 27. Auerheimer, G. (1990) Einführung in die interkulturelle Erziehung, Darmstadt.
 28. Auerheimer, G. (2000) Interkulturelle Kompetenz- ein modisches Schlagwort oder ein neues Element pädagogischer Professionalität ?
[Online] www.uni-koeln.de/ew-fak./Allg_paed/int
 29. Baacke, D. (1972, 3. Aufl. 1980) Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien, München, Juventa Verlag.

30. Baacke, D. (1983) Die 13 bis 18 jährigen, Weinheim und Basel, Verlag Beltz.
31. Baacke, D. (1996) Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel, In A. von Rein (Hrsg.). Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn.
32. Baacke, D. (1998) Medienkompetenz im Spannungsfeld von Handlungskompetenz und Wahrnehmungskompetenz, Vortrag an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg am 8. Dezember 1998, Hörsaal 301, [Online] <http://www.ph-ludwigsburg.de/medien1/Baacke.pdf>.
33. Baur, S., Chlosta, C., Ostermann, T. (1999) Schule in Kielce sucht Austauschpartner, In: Zielsprache Deutsch, 4., Berlin.
34. Bader, R. (1990) Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz in der Berufsschule, Zum Begriff "beruflichen Handlungskompetenz" und zur didaktischer Strukturierung handlungsorientierten Unterrichts, Dortmund.
35. Bader, R. (1994) Handlungsorientierung als didaktisch-methodisches Leitkonzept, n. v. Handreichungen, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.
36. Baecker, D. (2000) Globalisierung und kulturelle Kompetenz, in ders. "Wozu Kultur", Berlin, Kulturverlag Kadmos.
37. Baldegger, M., Mueller, M., Schneider, G. (1980) Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache, Strasbourg.
38. Balgo, R., Voß, R. (1997) Wenn das Lernen der Kinder zum Problem gemacht wird. Einladung zu einem systemisch – konstruktivistischen Sichtwechsel, in: Reinhard Voß (Hg.), Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik, Neuwied/Kriftel/Berlin.
39. Bausch, K.-R. (1990) Zur Erhellung der Frage nach den Spezifika des Lehr- und Lernbereichs Deutsch als zweite Fremdsprache, in Bausch, K.-R. und Heid, M. (Hrsg.). Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache. Spezifika, Probleme, Perspektiven. Bochum, 19–29.
40. Baumgratz-Gangl, G. (1990) Persönlichkeitsentwicklung und

Fremdsprachenerwerb. Transnationale und transkulturelle Kommunikationsfähigkeit im Französischunterricht, Paderborn.

41. Beck, U. (1986) Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a Main, Suhrkamp.
42. Bimmel, P., Rampillion, U. (2000) Lernerautonomie und Lernstrategien, Fernstudieneinheit 23, München.
43. Bloomer, H. (1973) Der methodologische Standortort des Symbolischen Interaktionismus, in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg: Alltagswissen, Interaktion, gesellschaftliche Wirklichkeit. Reinbeck. 80–146.
44. Bolten, J. (1997) Interkulturelle Wirtschaftskommunikation, in: Rolf Walter (Hg.): Wirtschaftswissenschaften Eine Einführung. Paderborn et al., 469–497.
45. Bourdieu, P. (1970) Zur Soziologie der symbolischen Formen, Frankfurt am Main.
46. Bredella, L.; Meißner, F.-J. u. a. (2000) Grundzüge einer Theorie und Didaktik des Fremdverstehens beim Lehren und Lernen fremder Sprachen, Vorträge aus dem Graduiertenkolleg "Didaktik des Fremdverstehens" (IX–LII).
47. Breindl, E. (1997) DaF goes Internet: Neue Entwicklungen in Deutsch als Fremdsprache, Deutsche Sprache, 25 (4), 289–342.
48. Bruck, A. (2002) Welche Kompetenzen? Anforderungen, Grundlagen und Ueberblick aus anthropologischer Perspektive, in Basiskompetenzen. Reihe: 7, Praktische Kompetenz, 1.1, [Online] www.basiskompetenzen.de
49. Buber, M. (1973) Das dialogische Prinzip, Heidelberg.
50. Buttjes, D. (1984) Fremdsprache und fremde Gesellschaft. Landeskunde im Englischunterricht an deutschen Schulen, Dortmund.
51. Buchkremer, H.-J. (1995) Handbuch der Sozialpädagogik – Dimensionen sozialer und gesellschaftlicher Entwicklung durch Erziehung, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
52. Cesana, A. (1996) Kulturelle Identitaet, Inkommensurabilitaet und Kommunikation, In Mall&Schneider Ethik und Politik aus interkultureller Sicht (119–130), Amsterdam.

53. Christ, H. (1994) Fremdsprachenlernen für Europa, In Zukunft Forum V Sprachen Lernen – Menschen Verstehen: Eine Herausforderung. Wien Bundesministerium für Unterricht und Kunst, 100–109.
54. Christ, H. (1996) Fremdverstehen und interkulturelles Lernen. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, [Online] <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/christ.htm>
55. Christmann, U. (1999) Handlungstheorien. In Kölner psychologischen Studien. Beiträge zur Natur-, Kultur-, Sozialwissenschaftlichen Psychologie, Jahrgang IV, Heft, 1, Universität Köln.
56. Cohn, R. (1986) Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion, Stuttgart, Klett-Cotta.
57. Derrida, J. (1988) Randgänge der Philosophie, Wien.
58. Dewey, J. (1986) Erziehung durch und für Erfahrung, Stuttgart.
59. Dilthey, W. (1959) Gesammelte Schriften, Bd. 7, Stuttgart.
60. Douvisas-Gamst J. u. a (1989) Das Deutschmobil, Teil 1., 2., 3., München, Klett.
61. Eickhorst, A. (1998) Selbsttätigkeit im Unterricht, München.
62. Erb, E. (1998) Gegenstands – und Problemkonstituierung Subjektmodelle (in) der Psychologie, in Groeben, N. (Hrsg.), Zur Programmatik einer sozialwissenschaftlichen Psychologie. Band1 Metatheoretische Perspektiven. 139–240, Münster.
63. Erpenbeck, J., Heyse, V. (1996) Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung, in AG QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung, Berlin.
64. Erpenbeck, J., Heyse, V. (1999) Kompetenzbiografie: Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisatorisches Lernen und multimediale Kommunikation, Münster, New York, München, Berlin.
65. Flick, U. (2000) Qualitative Forschung, Rowohlt Taschenbuch Verlag, 5. Auflage Reinbek bei Hamburg.

-
66. Frey, K. (Hrsg.) (1975) Curriculum-Handbuch, 3 Bde., Pieper-Verlag, München.
 67. Funk, H. (1992) Materialien des Katwijker Kolloquiums zur Curriculumentwicklung, 30.03.–4.04.92, Redaktion: Breitung, Horst, München.
 68. Funk, H., Neuner, G. (1996) Verstehen und Verständigung in Europa, Berlin.
 69. Gadamer, H.-G. (1960) Wahrheit und Methode, Tübingen, (2. Auflage 1965).
 70. Geißler, Kh. A., Orthey, F. M. (1998) Der große Zwang zur kleinen Freiheit, Berufliche Bildung im Modernisierungsprozess, Stuttgart.
 71. Gergen, K. J. (2002) Konstruierte Wirklichkeiten – eine Hinführung zum sozialen Konstruktivismus, Kohlhammer Verlag, Stuttgart.
 72. Gerstenmaier, J., & Mandl, H. (1994) Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive, (Forschungsbericht Nr. 33), München, Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
 73. Geulen, D., Hurellmann, K. (1980) Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie, Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim.
 74. Glaserfeld, E. von (1985) Einführung in den radikalen Konstruktivismus, in Watzlawick, P. (Hrsg.) Die erfundene Wirklichkeit, Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben Beiträge zum Konstruktivismus, München und Zürich.
 75. Goffman, E. (1977) Rahmen-Analyse, Frankfurt am Main.
 76. Gombos, G. (1982) IST – Interkultureller Sprachentausch: Grenzenüberschreitendes gemeinsames Sprachlernen, in Lust auf Sprache, Irene Smölz (Hg.), Volkshochschularbeit in Österreich, Wien, 7.
 77. Graumann, C. F. (1972) Interaktion und Kommunikation, in C. F. Graumann (Hrsg.), Sozialpsychologie. Handbuch der Psychologie, 7 (2). 1109–1262. Göttingen.
 78. Gräf, G. (1992) Katwijker Empfehlungen zur Curriculumentwicklung, Materialien eines Kolloquiums, 30.03.–04.1992.

79. Greve, W. (1994) Handlungserklärung, Die psychologische Erklärung menschlicher Handlungen, Bern.
80. Gröben, N. (1986) Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie, Tübingen.
81. Grünhage-Monetti, M., Klepp, A. (1998) Förderung der Lernautonomie im Fremdsprachenunterricht – Aspekte und Elemente, Mācību autonomija svešvalodu apguvė, Konferences materiāli, Rīga, “Vārti”, 14.–21.
82. Gudjons, H. (1994) Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit. Projektarbeit, Bad Heilbrunn.
83. Habermas, J. (1971) Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: J. Habermas / N. Luhmann: Theorie der Gesellschaft oder Soziotechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt a. M., Suhrkamp. 101–142.
84. Habermas, J. (1981) Theorie des kommunikativen Handelns, Bd.1 Frankfurt am Main, Suhrkamp.
85. Habermas, J. (1984) Vorstudien und Ergänzungen des kommunikativen Handelns, Frankfurt am Main, Suhrkamp.
86. Habermas, J. (1988) Nachmetaphysisches Denken, Frankfurt/ M., Suhrkamp.
87. Hacker, W. (1973) Allgemeine Arbeitspsychologie, Berlin.
88. Hameyer, U. (1983) Handbuch der Curriculumforschung, Weinheim und Base.
89. Heydrich, W. (1995) Nachträgliches zur Kompetenz, in Lauffer/Volkmer (Hrsg.), a. a. O., 223, 234.
90. Hendrich, W. (2000) Betriebliche Kompetenzentwicklung oder Lebenskompetenz? In Harteis, Chr./Heid, H./Kraft, S. (Hg.) Kompendium Weiterbildung. Aspekte betrieblicher personal – und Organisationsentwicklung, Opladen, 33–43.
91. Henschel, T. R. (2001) Dialogische Handlungs- und Entscheidungskompetenzen, Welche Bildung brauchen wir für das Wissenszeitalter? [Online] http://bildung.deutsche-bank.de/pdf/12_henschel.pdf

-
92. Herbart, J. F. (1965) Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet, Hg. van H., Nohl, Weinheim.
 93. Hermann, G. (1987) Fremdsprache als Therapie? In Hartmut Melenk et al. (Hrsg.). 11. Fremdsprachendidaktikerkongreß (579–587), Tübingen, Narr.
 94. Hesse, F. W., Garsoffky, B. & Hron, A. (1997) Interface-Design für computerunterstütztes kooperatives Lernen, in L. J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), Information und Lernen mit Multimedia (253-267), Weinheim, Psychologie Verlags Union.
 95. Hof, C. (2001) Wie lässt sich soziale Kompetenz konkreter bestimmen? In GdWZ Grundlagen der Weiterbildung. Praxis Forschung Trends, Verlag Luchterhand (12) 4/2001, 151–154.
 96. Hofmeister, A. (1998) Zur Kritik des Bildungsbegriffes aus subjektwissenschaftlicher Perspektive, Diskursanalytische Untersuchungen, Hamburg.
 97. Hohmann, M. (1983) Internationale Erziehung-eine Bestandaufnahme, in Ausländerkinder, Jg. 4, H. 4, 4–8.
 98. Holzbrecher, A. (1999) Subjektorientierte Didaktik. Lernen als Suchprozess und Arbeit an Widerständen, in H. G. Holtappels, M. Horstkemper (Hg), Neue Wege in der Didaktik. Analysen und Konzepte zur Entwicklung des Lehrens und Lernens, Die Deutsche Schule, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 5. Beiheft, Frankfurt, 141–168.
 99. Holzkamp, K. (1983) Der Mensch als Subjekt wissenschaftlicher Methodik, [Online], <http://www.critical-psychology.de/texte/kh1983a.html>
 100. Holzkamp, K. (1986) Handeln, in Rexilius, G. & Grubitzsch, S. (Hg.) Psychologie, Theorien-Methoden-Arbeitsfelde. Ein Grundkurs, Reinbek bei Hamburg.
 101. Holzkamp, K. (1987) Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer Subjektwissenschaftlichen Lerntheorie, Forum Kritische Psychologie, Heft 20.
 102. Holzkamp, K. (1993) Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt am Main, New York, Campus.

103. Holzkamp, K. (1995) Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt, (Studienausgabe 1993).
104. Homans, G. C. (1960) Theorie der sozialen Gruppe, Opladen.
105. Huber, H.-D. (2001) Interkontextualität und künstlerische Kompetenz. Eine kritische Auseinandersetzung, in Marcel Bühler/Alexander Koch (Hg.) Kunst & Interkontextualität, Materialien zum Symposium schau-voegel-schau, Köln, Salon Verlag, 29–47.
106. Hufeisen, B. A. (1999) Deutsch als zweite Fremdsprache, Fremdsprache Deutsch.
107. Hufeisen, B., Marx, N. (2001) Materialien zum Thema Tertiärsprachen lehren und lernen, Teil 1 Linquitische Grundlagen, München.
108. Hurellmann, K., Ulich, D. (1991) Neues Handbuch der sozialisationsforschung, Weinheim.
109. Humboldt, W. von (1985) Über die Sprache, Ausgewählte Schriften Kommentiert v. JürgenTrabant, München, Dt. Taschenbuch Verlag.
110. Huschke-Rhein, R. (1987) Qualitative Forschungsmethoden und Handlungsforschung II, Köln, RheinVerlag.
111. Hüllen, W. (1998) Gothi-das Leittier der internationalen Kommunikation, oder: das Englische als National – und Weltsprache, in Gogolin/Grapp/List (Hgg.), 275–292.
112. House, J. (1996) Zum Erwerb Interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache, Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, [Online] <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/house.htm>
113. Husserl, E. (1964) Erfahrung und Urteil, Untersuchungen zur Genealogie der Logik, hg. v. L. Landgrebe, Hamburg.
114. Ipfling, H. J. (1995) Schulkultur – ein Weg zu einem neuen Schulverständnis, In Schulmagazin, 5–10.
115. Jugend zwischen Ausgrenzung und Integration Bd. II (1999) Ergebnisse eines internationalen Projekts, Hrsg. Špona A. & Held J., Rīga, Mācību apgāds.
116. Kade, J. (1983) Bildung oder Qualifikation? In Zeitschrift für Pädagogik, 29. Jg., Nr. 6.

-
117. Kaltigina, M. (1998) Autonomie und Curriculum "Fremdsprache für Lehrerstudenten", Mācību autonomija svešvalodu apguvē, Konferences materiāli, Rīga, "Vārti", 40.–44.
 118. Kardoff, E. von (2000) Qualitative Evaluationsforschung. Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck. Rowohlt's Enzyklopädie, 238–250.
 119. Keuffer, J. u. Meinert, A. Meyer (1997) Didaktik und kultureller Wandel. Aktuelle Problemlagen und Veränderungsperspektiven, Weinheim.
 120. Klafki, W. (1976) Aspekte kritisch – kommunikativer Erziehungswissenschaft, Weinheim.
 121. Klafki, W. (1999) Die bildungstheoretische Didaktik, in Didaktische Theorien. Gudjons, H. & Winkel, R. (Hrsg.). Bergman & Helbig Verlag, Hamburg, 13–35.
 122. Kleppin, K. (1990) Deutsch als zweite Fremdsprache, in Bausch/Heid (Hrsg.), 79–92.
 123. Kleiber, D. (1992) Handlungsforschung, in R. Asanger & G. Wenninger (Hrsg.), Handwörterbuch Psychologie (S. 282–288), München, Psychologie Verlags Union.
 124. Klippert, H. (1996) Methodentraining, Weinheim.
 125. Koenig, M. (2000) Testen mit sowieso, Handbuch mit Beispieltests, München.
 126. Königswieser, R., Exner, A. (1999) Systemische Intervention. Architektur und Design für Berater und Veränderungsmanager, 4. Aufl. Stuttgart.
 127. Kösel, E. (2000) Modellierung von Lernwelten, 4. Aufl. Freiburg,
[Online] www.ph-freiburg.de/ew2/koesel/pages/Service/studien.htm - 2
 128. Koch, L. (1998) Schweizer Entwurf zu einem Europäischen Sprachportfolio, in Fremdsprache Deutsch, 2, 38–39.
 129. Kron, F.-W. (2000) Grundwissen Didaktik, 3. erw. Aufl. München, Basel, Ernst Reinhard Verlag.
 130. Krumm, H.-J. (1990) Nutzung vorhergehender Sprachlernerfahrung für Deutsch als zweite oder dritte Fremdsprache, in Bausch/Heid (Hrsg.), 93–104.

131. Krumm, H.-J. (1997) Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht, in Zeitschrift "Fremdsprache Deutsch", Sonderheft II.
132. Kübler, H.-D. (1996) Kompetenz der Kompetenz der Kompetenz medien praktisch, 2/96, 11–15.
133. Kurtz, G. (1997) "Interkulturell" – Ein Schlagwort, betrachtet am 01. 04. 2021, Der Interkulturalitätsbegriff. [Online] <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/kurtz.htm>
134. Lauren, Ch. (1994) Sprachbad oder Immersion-eine kanadische (Neu-) Erfindung, in Bilinguale Schulen, Franz Koschat (Hrsg.), Wien, 23–30.
135. Leiprecht, R., Riegel, Christine, Held Josef, Wiemeyer Gabriele (Hg.) (2001) Internation Lernen-Lokal Handeln, Frankfurt am Main, London.
136. Lenk, H. (1978) Handlung als Interpretationskonstrukt, in H. Lenk (Hrsg.), Handlungstheorie – interdisziplinär, Bd. II.1, München.
137. Leontjew, A. A. (1971) Sprache. Sprechen. Spechtätigkeit, Stuttgart.
138. Lewin, K. (1975) Die Lösung sozialer Konflikte (4. Auflage), Bad Nauheim, Christian-Verlag.
139. Lichtenberger, Y. (1999) Von der Qualifikation zur Kompetenz. Die neuen Herausforderungen der Arbeitsorganisation in Frankreich, in Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.), Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster, Waxmann.
140. Linke, D. (1996) Das ich und sein Gehirn, Neurophilosophische Betrachtungen zur Hirnforschung. Adelbert Reif im Gespräch mit Detlef B. Linke, Lettre 32, 26–33.
141. Luhmann, N. (1984) Soziale Systeme, Frankfurt. am Main. T.1 30–91.
142. Luhmann, N. (1986) Ökologische Kommunikation, Opladen.
143. Luhmann, N. (1990) Konstruktivistische Perspektiven, Opladen.
144. Luhmann, N. (1991) Funktionale Methode und Systemtheorie, in Luhmann N. Soziologische Aufklärung, 1991 (6. izdev.), 31–51.

-
145. Luhmann, N. (1996a) Soziale Systeme (6. Aufl.), Frankfurt am Main.
 146. Luhmann, N. (1996b) Religion als Kultur, in Otto Kallscheuer (Hrsg.), Das Europa der Religionen: ein Kontinent zwischen Säkularisation und Fundamentalismus, Frankfurt am Main.
 147. Mayring, P. (1996) Einführung in die qualitative Sozialforschung, Eine Anleitung zum qualitativen Denken (3., überarbeitete Auflage), Weinheim, Psychologie Verlags Union.
 148. Mayring, P. (2000) Qualitative Inhaltsanalyse, Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
 149. Mayring, P. (2002) Qualitative Sozialforschung, Weinheim, Beltz.
 150. Makowski, M. (2002) Deutsch in den baltischen Staaten – das Beispiel Lettland – Rückblick in die Zukunft. In DiE (Deutsch in Estland), 18. Sondernummer, 3. Baltischer Deutschlehrertag in Tallinn 10–12. Oktober 2002, Tallinn.
 151. Mandl, H., Reinmann-Rothmeier, G. (1995) Unterrichten und Lernumgebungen gestalten, (Forschungsbericht Nr. 60), München, Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
 152. Maslo, I. (1998) Schul-, Lehrer- und Lernerautonomie. Mācību autonomija svešvalodu apgūvē. Konferences materiāli. – Rīga, Vārti, 8.–13.
 153. Maslow, A. (1970) Motivation and Personality, New York.
 154. Meyjer, D. (2000) Materialien zur Curriculumentwicklung, Münster.
 155. Mead, G. H. (1973) Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt am Main.
 156. Meyer, A. (1986) Shakespeare oder Fremdsprachenkoreponenz? Zur Reform des Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe II, Wenzlar.
 157. Merten, K. (1977) Kommunikation. Eine Begriffs – und Prozeßanalyse, Opladen.
 158. Mertens, D. (1974) Schlüsselqualifikation. Thesen zur Schulung einer neuer Gesellschaft, in Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt – und Berufsforschung, 7. Jg., 1 (1974) 36–43.

159. Mitschin, H. (2002) Vom Behaviorismus zum Konstruktivismus,
[Online], <http://dbs.schule.de/mirror/enournal/mitsch4.htm>
160. Mollenhauer, K. (1973) Erziehung und Emanzipation, München.
161. Mollenhauer, K. (1991) Vergessene Zusammenhaenge, Über Kultur und Erziehung, 3. Aufl., München.
162. Möller, C. (1989) Die curriculare Didaktik, Gudjons H., Teske R. Winkel R. Hrg., 63–7.
163. Mutz, G., u. a. (1995) Diskontinuierliche Erwerbsverläufe, Opladen.
164. Müller, U. (2001) Neue Lernkultur, Werkstatt für neue Lernkultur, [Online], www.neue-lernkultur.de
165. Müller, W. (1997) Interkulturelle Werbung, Heidelberg, Physica.
166. Neubert, S., Reich, K. (2000) Die konstruktivistische Erweiterung der Diskurstheorie: eine Einführung in die interaktionistisch-konstruktive Sicht von Diskursen, in Burckhart, H./Gronke, H./Brune, J. P. (Hrsg.), Die Idee des Diskurses. Interdisziplinäre Annäherungen, Markt Schwaben (Eusl).
167. Neuner, G., Krüger M., Grever, U. (1981) Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht, Berlin/München.
168. Neuner, G., Hufeisen, B. (2001) Materialien zum Thema Tertiärsprachen lehren und lernen, Teil 5.5, Mehrsprachigkeit im Anfangsunterricht, München.
169. Neuner, G. (2001) Materialien zum Thema Tertiärsprachen lehren und lernen, Teil 3, Lehrmaterialien für den Tertiärsprachenunterricht, München.
170. Oelkers, J. (1992) Brauchen wir eine neue Schulkultur? In Grundschule 24. Jg., H 7–8/p. 10.
171. Oesterreich, R. (1981) Handlungsregulation und Kontrolle, München.
172. Orthey, F. M. (1999) Zeit der Modernisierung. Zugänge einer Modernisierungstheorie beruflicher Bildung, Stuttgart.
173. Orthey, F. M. (2002) Der Trend zur Kompetenz. Begriffsentwicklung und Perspektiven, in Supervision, 1/2002. 7–14.

-
174. Parsons, T. (1976) Theorie sozialer Systeme, Opladen.
 175. Peterssen, W. H. (1999) Kleines Methoden – Lexikon, München.
 176. Peterssen, W. H. (2001) Konstruktivistische Didaktik, in Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik, München.
 177. Peukert, H. (1986) Bildung und Vernunft, Neuzeitliche Vernunftskritik, Kritische Theorie und die Frage nach dem Ansatz einer systematischen Erziehungswissenschaft, Habil. Muenster.
 178. Piaget, J. (1970) Meine Theorie der geistigen Entwicklung, Frankfurt.
 179. Piaget, J. (1975) Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde, Stuttgart.
 180. Piepho, H.-E. (1974) Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht, Dornberg – Frickenhofen.
 181. Piepho, H.-E. (1979) Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts, Limburg.
 182. Piepho, H.-E. (1998) Wie lerne ich am besten? Fremdbewertung und Selbseinschätzung im Deutschunterricht, in Fremdsprache Deutsch, 2.27.–31.
 183. Pöppel, E. (1992) Vom Segen der Differenz – der Vorzug des Gehirns und der Nachteil des Computers, Frankfurter Rundschau, 12.12.3.
 184. Raabe, H. (1998) Spezifika von Deutsch als zweite Fremdsprache. Vertiefungseinheit Lernstrategien, Materialien für Symposium DaF2, Murnau.
 185. Raasch, A. (1997) Was leisten die Selbsteinschätzungstests? In Gardenghi, M./O'Connell, M. (Hg.) Prüfen, Testen, Bewerten im modernen Fu. Frankfurt/am Main, 37–48.
 186. Reich, H. H., Holzbrecher, A., Roth, H. J. (2000) Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch, Opladen.
 187. Reich, K. (1996) Systemisch-konstruktivistische Pädagogik, Einführung in Grundlagen einer interaktionisch-konstruktivistischen Pädagogik, Neuwied/Kriftel/Berlin.
 188. Reich, K. (1997) Systemisch-konstruktivistische Didaktik

- Eine allgemeine Zielbestimmung, in Reinhard Voß (Hg.), Die Schule neu erfinden.
189. Reich, K. (1998) Die Ordnung der Blicke, Band 2: Beziehungen und Lebenswelt, Neuwied.
190. Reich, K. (2002) Systemisch-konstruktivistische Pädagogik, Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik, Luchterhand Verlag (Neuwied), 4. Auflage.
191. Redder, A., Rehbein, J. (1987) Zum Begriff Kultur, (7–21) In Arbeiten zur interkulturellen Kommunikation, Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. 38.
192. Rehbein, J. (1977) Komplexes Handeln, Stuttgart, Metzler.
193. Roche, J. (2001) Interkulturelle Sprachdidaktik, Eine Einführung, Tübingen.
194. Rogers, C. R. (1983) Freedom to Learn, New York.
195. Ropers, N. (1990) Vom anderen her denken. Empathie als paradigmatischer Beitrag zur Völkerverständigung, in Reiner Steinweg & Christian Wellmann (Redaktion), Die vergessene Dimension internationaler Konflikte: Subjektivität, 114–150 Frankfurt am Main, Suhrkamp.
196. Roth, H. (1971) Pädagogische Anthropologie, Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Bd. 2. Hannover, 388.
197. Roth, G. (1996) Das Gehirn und seine Wirklichkeit, Frankfurt am Main, Suhrkamp.
198. Roth, G. (2001) Fühlen, Denken, Handeln: wie das Gehirn unser Verhalten steuert 1. Aufl., Frankfurt am Main, Suhrkamp.
199. Ruesch, J., Bateson, G. (1995) Kommunikation, Heidelberg.
200. Schäfers, B. (Hrsg.) (1995) Grundbegriffe der Soziologie, 4. Verb. u. erw. Aufl. Opladen, (Nachschlagewerk für soziologische Kategorien).
201. Schreier, M. (1997) Das Erkennen sprachlicher Täuschungen. Über Absichtlichkeitsindikatoren beim unintegren Argumentieren, Münster. Aschendorf.

-
202. Schneider, G. (1998) Selbstevaluation lernen lassen, in Fremdsprache Deutsch, Sonderheft, 16–23.
 203. Simon, F. B. (1993) Die Kunst nicht zu lernen, in Systeme, Jg. 7, Heft 1/93, 46–57.
 204. Svecnik, E. (2001) Impulsreferat, Leitung Dr. Monika Thum-Kraft Expert/innentagung Lebenslanges Lernen, 20.06.2001, [Online], <http://www.lebenslangeslernen.at>
 205. Schneider, W. U. (1990) Fremdheit überwinden: Theorie und Praxis des interkulturellen Lernens in der Erwachsenenbildung. Opladen: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, [Online], <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/kurtz3.htm>
 206. Schneider, G. (1998) Selbsevaluation lernen lassen, in Fremdsprache Deutsch, Sonderheft, 16–23.
 207. Sprachpolitik Deutsch als Fremdsprache (1997), Hrsg. von A. Raasch, Amsterdam-Atlanta.
 208. Schulz von Thun, F. (1981) Miteinander reden: Störungen und Klärungen, Reinbek.
 209. Theunert, H. (1999) Medienkompetenz: Eine pädagogische und altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension, in F. Schell, E. Stolzenburg & H. Theunert (Hrsg.). Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln, München.
 210. Thomas, A. (1991) Psychologische Grundlagen interkultureller Kommunikation und interkulturellen Lernens im Zusammenhang mit Jugendaustausch. In Gogolin Kultur – und Sprachenvielfalt in Europa (S. 188.–202.), Muenster, New York.
 211. Thissen, F. (1997) Das Lernen neu erfinden – konstruktivistische Grundlagen einer konstruktivistischen Multimedia-Didaktik, Beck, Uwe/Sommer, Winfried (Hg.) (1997): LearnTec '97. Tagungsband, Karlsruhe, 69–79.
 212. Trim, J. L. M. (1996) Europäische Sprachenpolitik aus der Sicht des Europarats, in Funk/Neuner (Hrsg.), 44–50.
 213. Tillmann, K.-J. (1994) Sozialisationstheorien, Reinbeck, 1989, 4 volsst. Überarbeitete Neuauflage.

214. Trompenaars, F. (1993) Handbuch Globales Managen. Wie man kulturelle Unterschiede im Geschäftsleben versteht, Düsseldorf.
215. Volpert, W. (1974) Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikations -forschung, Köln.
216. Voß, R. (Hg.) (2002/4) Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik, Neuwied.
217. Watzlawick, P. u. a. (1969) Menschliche Kommunikation, Bern.
218. Welsch, W. (1993) Unsere postmoderne Moderne, Berlin 1993, 179.
219. Welsch, W. (1995) Die zeitgenössische Vernunftkritik und Konzept der transversalen Vernunft, Frankfurt am Main.
220. Weinert, F. E. & Helmke, A. (1996) Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In A. Leschinsky (Hrsg.), Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. 223–233. Weinheim.
221. Westhoff, G. (1997) Fertigkeit Leseverstehen, Berlin/München. Langenscheid.
222. Witzel, A. (1989) Das problemzentrierte Interview. In Gerd Jüttemann (Hrsg.), Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. 227–256. Heidelberg, Asanger.
223. Winkel, R. (1995) Die kritisch-kommunikative Didaktik, in Gudjons, H., Teske, R. & Winkel, R. (Hrsg.). Didaktische Theorien, Hamburg.
224. Wolff, D. (1996) Kognitionspsychologische Grundlagen neuerer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik, Info DaF 23 (5) 541–560.
225. Wollenweber, H. (1992) Unternehmenskultur und Schulkultur-Wettbewerbsfaktor und Qualitätsmerkmal. In Die Realschule, 100, 4, 153–157.
226. Wottawa, H. W./Thierau, H. (1990) Lehrbuch Evaluation, Bern, Huber.
227. Wunderlich, D. (Hrg. 1972) Linguistische Pragmatik, Frankfurt am Main.

-
228. Zimmermann, D. A. (1995) *Qualifikationspolitik. Betriebliche Weiterbildung in Industrierwaltung*, Wiesbaden, Deutscher Universitätsverlag.
229. Adams, H., Searle, L. (1990) *Course in General Linguistics*. In ed., *Critical Theory Since 1965*, University Press of Florida. Due.
230. Arigal, J. M. (1991) *The Catalan immersion programm. A European point of view*, Ablex, Norwood, New Jersey.
231. Bandura, A. (1971) *Social-learning theory*, New York, General Learning Press.
232. Bruner, J. S. (1990) *Acts of meaning*, Cambridge, Harvard University Press.
233. Bruner, J. S. (1996) *The culture of education*, Cambridge, Harvard University Press.
234. Bruner, J. S., Haste, H. (1987) *Making sense: The child's construction of the world*, London, Methuen.
235. Byram, M., Morgan, C. (1994) *Teaching – and – Learning Language – and – Culture*, Clevedon: Multilingual Matters.
236. Byram, M. (1999) *Teaching and Intercultural Competence*, In Reinhard Tenberg (izd.) *1999 Intercultural Perspectives: Images of Germany in Education and the Media (54–70)*, München.
237. Canale, M., Swain, M. (1980) *Theoretical bases of communicative approaches to language teaching and testing*, *Applied Linguistics*, 1/1:1–47.
238. Chomsky, N. (1965) *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, Mass.
239. Cohen, E. G. (1994) *Restructuring the classroom Conditions for productive small groups*, in: *Review of educational research*. 64 Spring No. 1, 1–35.
240. Deutsch, M. (1962) *Cooperation and trust: Some theoretical notes*, in M. R. Jones (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*, 275–319. Lincoln, NE, University of Nebraska Press
241. Eagleton, T. (2000) *The Idea of Culture*, Oxford.
242. Eckensberger, L. H. & Meacham, J. A. (1984) *The essentials of action theory: a framework for discussion*, *Human Development*, 27, 166–172.

243. Gerlach, J. G. (1994) Is this collaboration? In K. Bothworth & S. J. Hamilton (Eds.), Collaborative learning: Underlining processes and effective techniques (New directions for teaching and learning, No. 59), (pp. 5–14), San Francisco, Jossey Bass.
244. Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1989) Paradigms and Methodologies. *Fourth Generation Evaluation*. Thousand Oakes: Sage Publikations, 156–183.
245. Herskovits, M. J. (1949) *Man and his Works, The Science of Cultural Antropology*, 3, New York.
246. Giddens, A. (1982) *Sociology: A brief but critical introduction*, London, Macmillan.
247. Hofstede, G. (1988) *Cultures and Organisations: International Differences in Work-related Values*, Beverly Hills.
248. Hofstede, G. (1991) *Culture's Consequences: Software of the Mind, Intercultural Cooperation and its Importance for Survival*, New York.
249. Holec, H. (1979) *Autonomy and Foreign Language Learning*, Strasbourg, Council of Europe. Heft 20, 4–6.
250. Hufeisen, B. A. (2000) European perspective: Tertiary languages with a focus on German as a tertiary language, in Rosenthal, Judit (Hrg.) *Handbook of undergraduate second language education*, Mahwah, New Jersey, 209.–229.
251. Hymes, D. (1972) On Communicative Competence, in John B. Pride & Janet.
252. Jaques, D. (1984) *Learning in groups*, Dover, Croom Helm.
253. Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1989) *Cooperation and Competition: Theory and Research*, Edina, Minnesota.
254. Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1998) Cooperative learning and social interdependence theory, [Online] <http://www.clrc.com/pages/SIT.html>
255. Jonassen, D. H. (1991) Evaluating Constructivistic Learning, in *Educational Technology*, September 1991, 28–33.
256. Koffka, K. (1935) *Principles of Gestalt Psychology*, Hartcourt, Brace, New York.
257. Kramsch, C. (1998) *Language and Culture*, Oxford.

-
258. Little, D. (1991) *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*, Dublin.
259. McCurry, D. (1996) *Approaches to Assessing the Key Competencies*, A Paper reviewing possibilities for the assessment of the key competencies, ACER, Camberwell.
260. Nuan, O. S. (1991) *The Lerner-centred Curriculum*, Cambridge, University Press.
261. Papert, S. (1991) *Situating Constructionism*, in Idit Harel & Seymour Papert Hrsg. *Constructionism* (1–12) Norwood.
262. Rasmussen, J. (1983) Skills, rules, and knowledge; signals, signs, and symbols, and other distinctions in human performance models, *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics*, smc-13(3):257–266, jun 1983.
263. Robinson, G. N., Nemetz (1985) *Crosscultural Understanding: Processes and Approches for Foreing Language*, English as a Second Language and Bilingual Educators, New York.
264. Searle, J. (1969) *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge, (vācu izdevums 1971 *Sprechakte*, Frankfurt).
265. Slavin, R. E. (1995) *Cooperative Learning, Theory, Research, and Practice*, Boston,
266. Svain, M., Lapkir, S. (1982) *Evaluating biligual education. A Canadian case stady. Multilingual Matters*, Clevedon.
267. Spencer Brown, G. (1969) *Laws of Form*, New York, Dutton.
268. Trompenaars, F. (1994) *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Bussiness*, London.
269. Weisman, G. D. (1983) Environmental programming and action research. *Environment and Behavior*, 15(3), 381–408.
270. White, R. W. (1959) Motivation reconsidered: The concept of competence, *Psychological Review*, 66. 297–333.
271. Lambert, W. E. & Tucker, G. P. (1972) *En model for sprak daghem och skool./Language acquisition at kindergarten and school*, Universitääät Vaasa/Vasa.
272. Амонашвили Ш. А. (1998) *Школа жизни*. – Москва: изд. Дом Амонашвили.

273. Библер В. С. (1992) Основы программы школы диалога культу. – Кемерово.
274. Вульфов Б. З., Иванов В. Д. (2000) Основы педагогики. – Москва.
275. Выготский Л. С. (1984) Речь и мышление. – Москва.
276. Выготский Л. С. (2000) Психология. – Москва.
277. Галперин П. Я. (1985) Методы обучения и развития ребёнка. – Москва: изд. МГУ.
278. Крысько В. Г. (1999) Психология и педагогика в схемах и таблицах. – Минск.
279. Леонтьев А. А., Королёва Т. А. (1977) Методика – 2 изд. – Москва.
280. Леонтьев А. Н. (1977) Деятельность. Сознание. Личность – 2. изд. – Москва.
281. Леонтьев А. Н. (1983) Избранные психологические произведения (в 2 томах). – Москва.
282. Лингарт И. (1970) Процесс структуры человеческого учения. – Москва.
283. Михайлова Л. И. (1999) Социология культуры. – Москва.
284. Пассов Е. И. (1977) Основы методики обучения иностранным языкам. – Москва.
285. Пассов Е. И. (1999) Коммуникативное язычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. – Липецк.
286. Рубинштейн С. Л. (1989) Основы общей психологии (в 2 томах). – Москва.
287. Сухомлинский В. А. (1978) Как воспитать настоящего человека (Советы воспитателям.) – Минск: изд. Харвест.
288. Цукерман Г. А. (1992) Совместная учебная деятельность как основа формирования учения учиться. – Москва.
289. Уснадзе Д. Н. (1969) Психологические проблемы мотивации поведения человека. – Москва.
290. Шишов С. Е., Кальней В. А. (1998) Мониторинг качества образования в школе. – Москва.
291. Щукина Г. И. (1982) Деятельность – основа педагогического процесса// Педагогика – N 8 – 74–78.

-
292. Эльконин Д. Б. (1994) Введение в психологию развития. – Москва.

Uzziņu literatūra, vadlīnijas, normatīvi dokumenti

1. Izglītības likums (1998), publicēts: Latvijas Vēstnesis. – 343/344 – 17.11.1998.
2. Izglītība divdesmit pirmajam gadsimtam. Nākotnes izglītības meti. UNESCO Starptautiskās komisijas ziņojums, (1998). – Rīga: Vārti.
3. Latviešu literārās valodas vārdnīca (1998). – Rīga.
4. Latvijas Republikas Ministru kabineta noteikumi Nr. 211 Par valsts profesionālās vidējās izglītības standartu un valsts arodizglītības standartu Publicēts: Latvijas Vēstnesis. – 244/246 – 30.06.2000.
5. Pamatizglītības standarts vācu valodā (1992). – Rīga: ISEC.
6. Pedagoģisko terminu skaidrojošā vārdnīca (2000). – Rīga.
7. Svešvārdu vārdnīca (1999). – Rīga.
8. Svešvārdu vārdnīca (1978). – Rīga.
9. Svešvalodas. Pamatizglītības standarts. Projekts (2001). – Rīga: ISEC.
10. Svešvalodas. Pamatizglītības standarts (2002). – Rīga: ISEC.
11. Vācu valoda kā otrā svešvaloda. Mācību programma pamatskolai (1999). – Rīga: ISEC.
12. Valsts pamatzglītības standarts (1998). – Rīga.
13. Vispārējās izglītības likums (1999) Publicēts: Latvijas Vēstnesis. – 213/215 – 30.06.1999.
14. Deutsches Universales Wörterbuch, 1996.
15. Empfehlungen für zukünftige Schulen in Nordrhein – Westfalen (1995).
[Online], <http://www.uni-kassel.de/fb19/biologiedidaktik/IDB/IDB8/KleineVo83.pdf>
16. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen

- (2001), Lernen, lehren, beurteilen 8. notaļa, [Online] <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/80302.htm>
17. Katwijker Empfehlungen zur Curriculumentwicklung, Ergebnisse eines Kolloquiums (1992) 30.03.–4.04.92, Redaktion: Breitung, Horst, München.
 18. Kluge, F. (2002) Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, 24. Aufl. De Gruyter Verlag
 19. Lexikon der Philosophie, [Online], <http://www.phillex.de/index.htm>
 20. Materialien zum Symposium des Goethe-Instituts Deutsch als zweite und weitere Fremdsprache, Murnau, 1998.
 21. Memorandum der Kommission vom 30. Oktober 2000 über lebenslanges Lernen [Online], <http://europa.eu.int/scadplus/leg/de/cha/c11047.htm>
 22. Nordrhein – Westfalen - Richtlinien und Lehrpläne [Online], <http://www.bildungserver.de/zeigen.html?seite=400>
 23. “Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen” (1996.). Hrsg. Horst Breitung, Goethe Inst. München, Köln.
 24. Rat für Kulturelle Zusammenarbeit (2001) Sprachlernen für europäische Bürger, [Online] www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm
 25. Thesen und Empfehlungen zu den Besonderheiten des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweiter Fremdsprache (1990). In Bausch/Heid (Hrsg.), 11–18.
 26. DeSeCo – Definition and Selection of Competencies (1998) [Online], http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/
 27. Энциклопедический словарь по культурологии (1997). – Москва.

PIELIKUMI

1. pielikums

Skolēnu anketēšanas skolas mācīšanās organizācijas sociālkultūras konteksta noteikšanai rezultāti (1997./1998. m. g. 1. semestris)

Nr. p. k.	Apgalvojums	Vienmēr %	Bieži %	Dažreiz %	Nekad %
1.	Man patīk iet uz skolu	14	55	31	0
2.	Mācību darbs skolā ir interesants	11	48	40	1
3.	Skolas organizētie pasākumi ir interesanti	17	39	40	4
4.	Skolas telpās es jūtos droši	49	36	14	1
5.	Skolā man pieejams dators	22	32	28	18
6.	Esmu pārliecināts, ka skolā man palīdzēs sarežģītā situācijā	22	36	38	4
7.	Skolā skolēniem uztic veikti dažādus uzdevumus	11	38	46	5
8.	Man patīk apgūt jaunas zināšanas	34	41	22	3
9.	Lielākajai daļai skolēnu patīk mācīties	15	30	45	10
10.	Mani interesē, kas notiek stundā	26	62	11	1
11.	Man stundās ir garlaicīgi	2	15	63	20
12.	Skolotāji izturas vienādi pret visiem	6	41	40	13

13.	Skolotāji ir laipni un atsaucīgi	20	53	26	1
14.	Skolotāji izskaidro, kā veikt mājas darbus	17	41	39	3
15.	Skolotāji izturas taisnīgi pret visiem skolēniem	4	51	39	6
16.	Skolotāji mudina būt pārliecinātiem par sevi	19	37	32	12
17.	Skolotāji uzdod daudz mājas darbu	27	49	24	0
18.	Skolotāji redz, palīdz, ja es ko nesaprotu	14	44	38	4
19.	Skolotāji mani paslavē, ja es labi strādāju	18	44	35	3
20.	Skolotāji par manu veikto darbu runā tikai ar mani	7	34	54	5
21.	Skolotāji mudina mūs mācīties citam no cita	10	29	46	15
22.	Klasesbiedri ir drau- dzīgi un izpalīdzīgi	18	39	37	6
23.	Citi skolēni par mani smejas, ja es kaut ko nesaprotu	13	16	51	20
24.	Citi skolēni mani apceļ un aizskar	5	7	35	53
25.	Es droši varu izteikt savas domas	25	43	29	3
26.	Es priecājos, ka citiem varu parādīt savus sasniegumus	19	35	36	10
27.	Es uztraucos, ja nespēju stundā paveikt darbu	16	29	44	8
28.	Es jūtos droši, rakstot pārbaudes darbus	7	44	35	15

**Skolēnu sociālās kompetences līmeņa noteikšanas kritērija
Mācīšanās pirmā mērījuma rezultāti
(1999./2000. m. g. 2. semestris)**

Nr. p. k.	Rādītāji	Pusaudži												
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.		
1.	Atbilstoši savām interesēm un spējām izvēlas sazināties tematū.	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X
2.	Patstāvīgi aktivizē savas dzimtās valodas un citu priekšmetu priekšzināšanas par apgūstamo tematū.	X	X	X	X	-	X	X	-	X	X	X	X	X
3.	Patstāvīgi veic pienākumus grupā noteiktas informācijas iegūšanai kopējā mērķa sasniegšanai.	X	-	X	-	X	-	X	-	X	X	X	X	X
4.	Patstāvīgi un radoši izgatavo valodas apguvei nepieciešamos materiālus.	X	X	-	-	X	X	X	X	X	X	X	-	-
5.	Izsaka gandarījumu vai neapmierinātību par veikto.	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X
6.	Patstāvīgi uzlabo grupu darbā izveidoto tekstu.	X	X	-	-	X	X	X	-	X	X	X	X	-

7.	Izpēta, attīsta un pārbauda savas atmiņas iespējas.	X	-	-	X	-	-	X	X	X	X	X	X
8.	Izmanto vārdnīcu un citus informatīvos līdzekļus.	X	X	-	-	X	-	X	X	X	X	X	X
9.	Patstāvīgi atrod kopīgo un atšķirīgo dzimtajā un svešvalodās.	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-
10.	Pauž gandarījumu vai neapmierinātību par veikto, atbildot uz jautājumiem: <i>Ko es zināju? Ko es uzzināju? Ko es gribu uzzināt?</i>	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	X	X
11.	Patstāvīgi iegūst, apstrādā un nodod informāciju Standartā noteikto tematisko loku ietvaros.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12.	Patstāvīgi papildina un labo uzrakstīto.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
13.	Patstāvīgi plāno, veic valodas darbības un novērtē savus un citu panākumus.	-	X	X	-	-	X	-	-	-	-	X	-
14.	Patstāvīgi un atbildīgi pārbauda iegūtās informācijas pilnīgumu ar jautājumu <i>Kas? Kad? Kur? Uz kuriem? Ko? Kā?</i> palīdzību.	X	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X
15.	Patstāvīgi un atbildīgi salīdzina informācijas iegūšanas prasmes ar citiem, lai pilnveidotu tās.	X	X	-	-	-	-	X	-	-	-	X	-

**Skolēnu sociālās kultūras kompetences līmeņa noteikšana kritērija
Mācīšanās otrā mērījuma rezultāti
(2002./2003. m. g. 1. semestra beigās)**

Nr. p. k.	Rādītāji	Pusaudži													
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.			
1.	Atbilstoši savām interesēm un spējām izvēlas saziņas tematu.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2.	Patstāvīgi aktivizē savas dzimtās valodas un citu priekšmetu priekšzināšanas par apgūstamo tematu.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
3.	Patstāvīgi veic pienākumus grupā noteiktas informācijas iegūšanai kopējā mērķa sasniegšanai.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
4.	Patstāvīgi un radoši izgatavo valodas apguvei nepieciešamos materiālus.	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5.	Izsaka gandarījumu vai neapmierinātību par veikto.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
6.	Patstāvīgi uzlabo grupu darbā izveidoto tekstu.	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
7.	Izpēta, attīstīta un pārbauda savas atmiņas iespējas.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Skolēnu sociālās kompetences līmeņa noteikšanas kritērija
Sadarbība pirmā mērījuma rezultāti
 (1999./2000. m. g. 2. semestris)

Nr. p. k.	Rādītāji	Pusaudži											
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	
1.	Sadarbībā ar citiem aktivizē dzimtās valodas, citu priekšmetu priekšzināšanas par apgūstamo tematu un par sadarbību.	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X
2.	Nosaka, sadala pienākumus grupā konkrētas informācijas iegūšanai kopējo uzdevumu veikšanai noteiktā laikā.	X	-	-	X	X	-	-	-	X	X	X	X
3.	Veic mini projekta darbus, ievērojot sadarbības noteikumus.	-	X	-	-	-	-	X	-	-	X	-	-
4.	Sadarbībā ar citiem izgatavo valodas apguvei nepieciešamos materiālus.	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X
5.	Sadarbībā ar citiem plāno, veic un novērtē kopējo mācību darbību un savu ieguldījumu tajā.	X	-	-	X	-	X	X	X	X	X	-	X

**Skolēnu sociālās kultūras kompetences līmeņa noteikšanas kritērija
Sadarbība otrā mērījuma rezultāti
(2002./2003. m. g. 1. semestra beigās)**

Nr. p. k.	Rādītāji	Pusaudži													
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.			
1.	Sadarbībā ar citiem aktivizē dzimtās valodas, citu priekšmetu priekšzināšanas par apgūstamo tematu un par sadarbību.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2.	Nosaka, sadala pienākumus grupā konkrētas informācijas iegūšanai kopējo uzdevumu veikšanā noteiktā laikā.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
3.	Veic mini projekta darbus, ievērojot sadarbības noteikumus.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
4.	Sadarbībā ar citiem izgatavo valodas apguvei nepieciešamos materiālus.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5.	Sadarbībā ar citiem plāno, veic un novērtē kopējo mācību darbību un savu ieguldījumu tajā.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Skolēnu sociāl kultūras kompetences līmeņa noteikšanas kritērija
Saziņa pirmā mērījuma rezultāti
 (1999./2000. m. g. 2. semestris)

Nr. p. k.	Rādītāji	Pusaudži												
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.		
1.	Iejūtas cita lomās un dažādās situācijās.	X	-	-	-	-	-	-	X	X	-	X	-	X
2.	Saskata kopējo un atšķirīgo dažādās dzīves parādībās un notikumos.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	-	X
3.	Nosaka notikuma laiku un vietu.	X	X	X	-	X	X	X	X	X	-	X	-	X
4.	Saredz kopīgo un atšķirīgo savā un SV1 un SV2 runājošo valstu saziņas un kultūras tradīcijās.	X	X	-	-	X	-	-	-	-	-	-	X	-
5.	Jautā un pārjautā atbilstoši attiecīgās zemes saziņas normām un tradīcijām.	X	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-
6.	Iegūst, apstrādā un nodod informāciju.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X
7.	Savāc un nodod informāciju par citiem un sevi, kā arī par savu dzimto zemi un SV1 un SV2 zemēm.	X	X	-	X	-	X	X	X	X	X	-	-	X

Skolēnu sociālās kultūras kompetences līmeņa noteikšanas kritērija
Saziņa otrā mērījuma rezultāti
 (2002./2003. m. g. 1. semestra beigās)

Nr. p. k.	Rādītāji	Pusaudži											
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	
1.	Iejūtas cita lomās un dažādās situācijās.	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	-	X
2.	Saskata kopīgo un atšķirīgo dažādās dzīves parādībās un notikumos.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
3.	Nosaka notikuma laiku un vietu.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
4.	Saredz kopīgo un atšķirīgo savā un SV1 un SV2 runājošo valstu saziņas un kultūras tradīcijās.	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	-
5.	Jautā un pārjautā atbilstoši attiecīgās zemes saziņas normām un tradīcijām.	X	X	-	X	-	X	X	-	X	X	X	X
6.	Iegūst, apstrādā un nodod informāciju.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

8. pielikums

**Skolēnu sociālkultūras kompetences līmeņa
pirmā mērījuma rezultāti
(1999./2000. m. g. 2. semestris)**

<i>Pus- audži</i>	<i>Kritēriji</i>	<i>Līmenis F-E < 90 p.</i>	<i>Līmenis D 90-135 p.</i>	<i>Līmenis C 136-180 p.</i>	<i>Kopā</i>
1.	Mācīšanās	20	12	12	44
	Sadarbība	15	10	15	40
	Saziņa	20	20	15	55
	SKK				139 (C)
2.	Mācīšanās	16	12	8	36
	Sadarbība	15	5	10	30
	Saziņa	15	15	10	40
	SKK				106 (D)
3.	Mācīšanās	16	4	12	32
	Sadarbība	10	5	10	25
	Saziņa	10	5	5	20
	SKK				77 (F-E)
4.	Mācīšanās	12	8	4	24
	Sadarbība	10	10	10	30
	Saziņa	5	10	5	20
	SKK				74 (F-E)
5.	Mācīšanās	12	12	8	32
	Sadarbība	10	5	5	20
	Saziņa	15	0	10	25
	SKK				77 (F-E)
6.	Mācīšanās	16	12	8	36
	Sadarbība	10	5	5	20
	Saziņa		15	5	30
	SKK				86 (F-E)
7.	Mācīšanās	20	12	12	44
	Sadarbība	15	10	15	40
	Saziņa	10	10	10	30
	SKK				114 (D)

Pielikumi

8.	Mācīšanās	8	8	4	20
	Sadarbība	10	5	5	20
	Saziņa	15	10	5	30
	SKK				70 (F-E)
9.	Mācīšanās	20	12	4	36
	Sadarbība	20	5	5	30
	Saziņa	5	5	5	15
	SKK				81 (F-E)
10.	Mācīšanās	16	12	8	32
	Sadarbība	15	5	5	25
	Saziņa	10		0	15
	SKK		5		72 (F-E)
11.	Mācīšanās	16	12	4	32
	Sadarbība	10	5	5	20
	Saziņa	15	10	10	35
	SKK				87 (F-E)
Grupā:					87 (F-E)

**Skolēnu sociālkultūras kompetences līmeņa
otrā mērījuma rezultāti**
(1999./2000. m. g. 1. semestra beigās)

<i>Pus- audži</i>	<i>Kritēriji</i>	<i>Līmenis F-E < 90 p.</i>	<i>Līmenis D 90-135 p.</i>	<i>Līmenis C 136-180 p.</i>	<i>Kopā</i>
1.	Mācīšanās	20	20	20	60
	Sadarbība	20	20	20	60
	Saziņa	20	20	20	60
	SKK				180
2.	Mācīšanās	20	20	20	60
	Sadarbība	20	20	20	60
	Saziņa	20	20	20	60
	SKK				180
3.	Mācīšanās	20	16	4	40
	Sadarbība	20	15	20	55
	Saziņa	20	10	5	35
	SKK				130
4.	Mācīšanās	16	12	8	36
	Sadarbība	20	15	15	50
	Saziņa	20	20	10	50
	SKK				136
5.	Mācīšanās	20	20	12	52
	Sadarbība	20	15	10	45
	Saziņa	20	10	10	40
	SKK				137
6.	Mācīšanās	20	20	10	50
	Sadarbība	20	20	20	60
	Saziņa	20	15	15	50
	SKK				160
7.	Mācīšanās	20	20	20	60
	Sadarbība	20	20	20	60
	Saziņa	10	20	10	40
	SKK				160

Pielikumi

8.	Mācīšanās	20	20	20	60
	Sadarbība	20	20	15	55
	Saziņa	15	15	10	30
	SKK				155
9.	Mācīšanās	20	20	20	60
	Sadarbība	20	20	15	55
	Saziņa	20	20	15	55
	SKK				170
10.	Mācīšanās	20	20	20	60
	Sadarbība	20	20	20	60
	Saziņa	15	20	20	55
	SKK				175
11.	Mācīšanās	20	16	8	44
	Sadarbība	20	10	15	45
	Saziņa	15	20	15	50
	SKK				139
Grupā:					152

**Skolēņu sociālās kultūras kompetences līmeņa
divu mērījumu rezultāti**

Pusaudži	Kritēriji	Līmenis F-E < 90 p.		Līmenis D 90-135 p.		Līmenis C 136-180 p.		Kopā	
		Mērījums						1.	2.
		1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.
1.	Mācīšanās	20	20	12	20	12	20	44	60
	Sadarbība	15	20	10	20	15	20	40	60
	Saziņa SKK	20	20	20	20	15	20	55	60
								139	180
2.	Mācīšanās	16	20	12	20	8	20	36	60
	Sadarbība	15	20	5	20	10	20	30	60
	Saziņa SKK	15	20	15	20	10	20	40	60
								106	180
3.	Mācīšanās	16	20	4	16	12	4	32	40
	Sadarbība	10	20	5	15	10	20	25	55
	Saziņa SKK	10	20	5	10	5	5	20	35
								77	130

4.	Mācīšanās Sadarbība Saziņa SKK	12 10 5	16 20 20	8 10 10	12 15 20	4 10 5	8 15 10	24 30 20 74	36 50 50 136
5.	Mācīšanās Sadarbība Saziņa SKK	12 10 15	20 20 20	12 5 0	20 15 10	8 5 10	12 10 10	32 20 25 77	52 45 40 137
6.	Mācīšanās Sadarbība Saziņa SKK	16 10 10	20 20 20	12 5 15	20 20 15	8 5 5	10 20 15	36 20 30 86	50 60 50 160
7.	Mācīšanās Sadarbība Saziņa SKK	20 15 10	20 20 10	12 10 10	20 20 20	12 15 10	20 20 10	44 40 30 114	60 60 40 160
8.	Mācīšanās Sadarbība Saziņa SKK	8 10 15	20 20 15	8 5 10	20 20 15	4 5 5	20 15 10	20 20 30 70	60 55 30 155

9.	Mācīšanās Sadarbība Saziņa SKK	20 20 5	20 20 20	12 5 5	20 20 20	4 5 5	20 15 15	36 30 15 81	60 55 55 170
10.	Mācīšanās Sadarbība Saziņa SKK	16 15 10	20 20 15	12 5 5	20 20 20	8 5 0	20 20 20	32 25 15 72	60 60 55 175
11.	Mācīšanās Sadarbība Saziņa SKK	16 10 15	20 20 15	12 5 10	16 10 20	4 5 10	8 15 15	32 20 35 87	44 45 50 139
Grupā:	SKK							87	152

11. pielikums

Datu statistiskā apstrāde

Vienpusējais t-tests mērījumu efektivitātes noteikšanai
(Abrams1983)

MA1	SAD1	SAZ1
44	40	55
36	30	40
32	25	20
24	30	20
32	20	25
36	20	30
44	40	30
20	20	30
36	30	15
32	25	15
32	20	35

MA2	SAD2	SAZ2
60	60	60
60	60	60
40	55	35
36	50	50
52	45	40
50	60	50
60	60	40
60	55	30
60	55	55
60	60	55
44	45	50

$$\bar{x}_1 = 33,45 \quad \bar{x}_1 = 27,27 \quad \bar{x}_1 = 28,64$$

$$sx_1 = 7,22 \quad sx_1 = 7,54 \quad sx_1 = 11,85$$

$$sx_1^2 = 52,07 \quad sx_1^2 = 56,82 \quad sx_1^2 = 140,45$$

$$\bar{x}_2 = 33,45 \quad \bar{x}_2 = 27,27 \quad \bar{x}_2 = 28,64$$

$$sx_2 = 7,22 \quad sx_2 = 7,54 \quad sx_2 = 11,85$$

$$sx_2^2 = 52,07 \quad sx_2^2 = 56,82 \quad sx_2^2 = 140,45$$

x = vidējais

sx = standarta novirze

sx² = dispersija (variance)

1. Tika pārbaudīts, vai ir spēkā 0 hipotēze?

No statistikas tabulām tika izvēlēts Fišera kritērijs un salīdzinātas dispersijas. Tās tika pielīdzinātas vērtībai no tabulas.

Fišera kritērijs $F_{0,05} [10,10] = 2,978$

Dispersiju salīdzināšana

$$\frac{s_2^2}{s_1^2} = \frac{84,3}{52,07} = 1,62 < 2,978 \quad (\text{Mācīšanās})$$

$$\frac{s_2^2}{s_1^2} = \frac{56,82}{35} = 1,62 < 2,978 \quad (\text{Sadarbība})$$

$$\frac{s_2^2}{s_1^2} = \frac{140,45}{101,82} = 1,38 < 2,978 \text{ (Saziņa)}$$

Tā kā dispersijas ir aptuveni vienādas, tas nozīmē, ka ir spēkā 0 hipotēze un vidējos salīdzina pēc t-testa (Stjudenta tabula).

2. Tika izrēķināta kopējā vidējā dispersija (1. un 2. gadījumam).

$$\text{Vidējā dispersija } s^2 = \frac{10s_1^2 + 10s_2^2}{20} = \frac{10}{20}(s_1^2 + s_2^2) = \frac{1}{2}(s_1^2 + s_2^2)$$

$$s = \sqrt{s^2}$$

Mācīšanās	Sadarbība	Saziņa
$s^2 = 68,1$	$s^2 = 45,91$	$s^2 = 121,135$
$s = 8,3$	$s = 6,78$	$s = 11$

3. Nosaka būtisko atšķirību intervālu. Tā kā bija paredzams, ka izmaiņas būs tikai vienā virzienā (pēc rezultātiem tabulā), t-testam tika izmantots vienpusējais kritērijs no statistikas tabulām (Stjudenta koeficients = 1,725), ja $p = 0,05$.

t- tests tika noteikts pēc formulas:

$$1,725 \times s \times \sqrt{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}} = 1,725 \times s \times \sqrt{\frac{1}{11} + \frac{1}{11}} = 1,725 \times s \times \sqrt{\frac{2}{11}}$$

Mācīšanās	Sadarbība	Saziņa
6,09	4,99	8,09

4. Secinājumi.

Apkopojot rezultātus un salīdzinot iegūto lielumu ar nepieciešamo mērījuma efektivitātes noteikšanai,

Nepieciešamais lielums	Esošais lielums
$\bar{x}_2 - \bar{x}_1 > 6,09$ (mācīšanās)	$\bar{x}_2 - \bar{x}_1 = 19,46$ (mācīšanās)
$\bar{x}_2 - \bar{x}_1 > 4,99$ (sadarbība)	$\bar{x}_2 - \bar{x}_1 = 27,73$ (sadarbība)
$\bar{x}_2 - \bar{x}_1 > 8,09$ (saziņa)	$\bar{x}_2 - \bar{x}_1 = 69,9$ (saziņa)

jāsecina, ka iegūto rezultātu atšķirība ir pietiekama, lai varētu apgalvot, ka ar 95% ticamību ($p = 0,05$) statistiski ir pierādīta pašvērtējuma mērījumu efektivitāte.

12. pielikums

Datu statistiskā apstrāde (regresijas līknes grafiskam attēlam)

SUMMARY OUTPUT

<i>Regression Statistics</i>					
Multiple R			0,567205826		
R Square			0,321722449		
Adjusted R Square			0,03103207		
Standard Error			3,264758372		
Observations			11		

ANOVA					
	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>Significance F</i>
Regression	3	35,38946942	11,79648981	1,106753001	0,408175588
Residual	7	74,61053058	10,65864723		
Total	10		110		

	<i>Coefficients</i>	<i>Standard Error</i>	<i>t Stat</i>	<i>P-value</i>
Intercept	11,02978711	4,949638178	2,228402705	0,06111474
X Variable 1	0,09460484	0,20068975	0,471398467	0,651694833
X Variable 2	-0,17518542	0,18536623	-0,945077315	0,376089544
X Variable 3	-0,11932258	0,097987346	-1,217734626	0,262775495

	<i>Lower 95%</i>	<i>Upper 95%</i>	<i>Lower 95,0%</i>	<i>Upper 95,0%</i>
	-0,674238993	22,73381	-0,67423899	22,7338132
	-0,379950669	0,56916	-0,37995067	0,56916035
	-0,613506588	0,263136	-0,61350659	0,26313575
	-0,351025671	0,112381	-0,35102567	0,1123805

RESIDUAL OUTPUT

<i>Observation</i>	<i>Predicted Y</i>	<i>Residuals</i>	<i>Standard Residuals</i>
	1,62224124	-0,62224124	-0,227802626
2	4,407095457	-2,407095457	-0,881238067
3	7,29105486	-4,29105486	-1,570955933
4	5,658289043	-1,658289043	-0,607099908
5	7,570369036	-2,570369036	-0,941012552
6	7,35217548	-1,35217548	-0,495031679
7	4,605305828	2,394694172	0,876697954
8	5,838498033	2,161501967	0,791326247
9	7,390160046	1,609839954	0,589362688
10	7,887667778	2,112332222	0,773325195
11	6,3771432	4,6228568	1,692428681

Problēmcentrētas diskusijas transkripcija
(1997./1998. m. g. 1. semestris)

M.: *Kā jūs domājat, kāpēc jūsu vecāki izvēlējās Rīgas Doma Kora skolu?*

A.: *"Lai es dziedātu korī. Visiem taču patīk zēnu koris. Man arī patika dziedāt un sanāca arī. Tikai nedomāju, ka tas ir tik grūti, nu baigi daudz jāmācās, īpaši klavieres... viens un tas pats, bet laikam bez tā jau mūzikā nevar... tāpat kā sportā... Un vēl... ārzemju ceļojumi..."*

B.: *"Laikam jau kora dēļ. Visi saka, kurš vēl mūsu vecumā ir tik daudz apbraukājis... gandrīz visu Eiropu, Japānu, Ameriku... Agrāk man vispār bija vienalga, uz kurieni brauc, baznīcas visas likās vienādas, tā pati programma, publika... vajadzēja izturēt koncertu, tad – paēst un gulēt..."*

K.: *"Mani vecāki gribēja, lai es dziedu korī. Teica, ka daudz braukāsim. Man jau arī patīk tie braucieni, sevišķi kaut kur tālāk... Amerikā ģimene mūs brīvajā laikā izvadāja, izrādīja daudz ko... Interesanti... tikai tie šausmīgie sastrēgumi, kad mēs lidmašīnu gandrīz nokavējām."*

E.: *"Man gribējās, lai man mājās būtu klavieres, lai es uz tām varētu spēlēt un dziedāt. Un vecāki atveda uz šo skolu..."*

S.: *"Ģimenes tradīcija..."*

I.: *"Visi teica, ka man ir laba balss, atnācu, mani šeit pieņēma. Nu es te esmu... Man jau zīmēt un datorī arī patīk. Mācīties visur jāmācās... īpaši māksliniekiem... Domājat manām māsām mākslas skolā ir vieglāk... Šeit vēl aizbraukt kaut kur sanāk..."*

M.: *Un kā ir ar meitenēm, kāpēc jūs mācāties šeit?*

A.: *"Lai mums nebūtu garlaicīgi, citādi mēs būtu tādi mežoni..."*

L.: *"Jā... jā it kā tagad būtu labāki..."*

D.: "Man patika dziedāt, un skola bija jauna... Es atnācu ar mammu apskatīties, un man gribējās šeit mācīties. Mūsu klase bija tāda interesanti izkrāsota. E. mamma bija sazīmējusi uz skapīšiem visādus mūzikas instrumentus..."

K.: "...arī D. (skolotājas vārds) nu tāda jauna, laipna... tāda draudzīga... pārbaudījumus mūzikā arī izturēju..."

L.: "Es vispār sāku mācīties teātra novirziena skolā, bet to laikam slēdza, man patika dziedāt, tad mēs kopā četratā pārnācām uz šejieni..."

R.: "Vispār mēs esam forša klase, kā nekā pirmie īstie skolas "produkti"... Tā visi saka..."

M.: Kā jums šķiet, vai attieksme pret mācībām zēniem šeit ir citādāka nekā meitenēm?

L.: "Mums nav ko zaudēt... korī dzied visas un koncertos tāpat... Neviens nesaka... būs sliktas sekmes... paliksi mājās... Man liekas, ka meitenes visās skolās mācās... Protams, ka šeit nav viegli mācīties... divas skolas kā nekā, bet tā ir mūsu izvēle..."

R.: "Tās atdziedāšanas nav no jautrākajām, pirms braucieniem... Kaut kas nesanāk... rezervē... Sorry... citiem ir šoreiz sanācis labāk... Who cares..."

E.: "Skarbā dzīves īstenība (iesmejas)... konkurence... Bet tik un tā skolā vien visi kopā tusējamies..."

Z.: "Mums jau arī viss notiekas un korī tāpat ir atdziedāšanas, koncerti, mēģinājumi... kā arī par mums ārzemēs visi bija sajūsmā... jums jau tikai tā tradīcija..."

M.: Ir skolēni, kas anketās norādīja, ka dažreiz šeit nejūtas droši, tiek apcelti, apsmieti... Kāpēc tas tā ir, kā jums šķiet?

A.: "Visur jau ir tā... nu ir taču tādi, kas paši uzprasās..."

R.: "Mēs esam vispār draudzīgāki... jo daudz laika pavadām kopā... Bet kam negadās? Taču tas nav ļauni... pārsvarā..."

I.: "T. (skolotājas uzvārds) pati labi zina, ka datoru klasē, kad

mēs tur visi esam... Vai tad kādreiz skolotāja ir pamanījusi, ka viņas M. vai R. (vidusskolēni, no skolotājas audzināmās klases) mūs tur kaut kā apceļ? Normāli džeki... Ja vajag kaut ko, var uzprasīt... Ja kas arī mēs viņiem palīdzējām, kad viņi projekta darbā vācenē to CD ar 60. gadu mūziku taisīja... Skolas avīzei tekstus pārrakstījām...”

E.: Dažreiz tas jau tikai tā, ko var darīt, ka pašam nav humora izjūtas. Mums jau ir savi jociņi...korī ir sava kārtība, visiem tam jāiziet cauri, kamēr iekaro vietu “smilšukastē”...

M.: Mācības, skolotāji un atzīmes... Kā ar to visu tā īsti ir?

L.: “(smieklī)... savu viedokli mēs jau uzrakstījām, kā tur ir... Ir normāli skolotāji... un ir nervozi... Bet kopumā mums laikam palaimējās... salīdzinot ar citām skolām... mūs uzklausa...”

E.: “Man šķiet, ka skolotāji bieži nevar saprast, cik daudz tomēr mēs strādājam. Viņiem šķiet, ka viņu priekšmets ir vissvarīgākais, bet viņi jau nav ļauni... Atzīmes gan bieži liek kā pagadās.”

B.: “Nu nav gluži tā... Skolotājiem nav izteiktu mīluļu. Atzīmes arī saņem tās, ko pats esi pelnījis.”

I.: “Es domāju, ka diez vai kāds vispār var ielikt objektīvu atzīmi. Īpaši vispārīglītojošajos priekšmetos. Kurš var pateikt, ko es jau zināju un ko iemācījos. Vai mājās es pats rakstīju domrakstu vai pārrakstīju no vecākās māsas... Mūzikā ir citādāk... tur vai nu vari nospēlēt, vai nē...”

14. pielikums

Problēmu centrētās intervijas transkripcija (2002. gada decembris)

Pirmā intervija (meitene, 15 gadus veca 9. klases skolniece, 2.–10. pielikuma tabulās 1. pusaudzis).

1. Kas, tavuprāt, veicināja Tavu individuālo rezultātu tieši tādu izmaiņu?

“Hm... (aizdomājas) laikam tas, ka viss stundās bija pavisam citādāk. Interesanti, nu ne tā kā parasti... “Sēdieties, kas bija uzdots mājās”... ka mēs paši varējām izvēlēties un darboties... nevis cītīgi atsēdēt... turklāt mums visiem kopā bija interesanti vai ne? Man šķiet, ka palīdzēja arī tas, ka vācu valodu mēs mācījāties salīdzinājumā ar angļu valodu. Tā kā es to samērā labi zinu, tad, es domāju, man tas palīdzēja.

Mācīties... mēs mācījāties kopā, no sākuma reāli tas bija grūti, daudziem šķita, ka tā ir tikai tāda pasēdēšana grupiņā... Turklāt jāapbrīno Jūsu pacietība, kā jūs mūs varējāt izturēt... kaut vai n-tās reizes dažiem skaidrojot vienu un to pašu... ko kur var atrast: “Lasījums no Ziediņa (vācu valodas gramatikas rokasgrāmatas autora uzvārds) prievārdi ar datīvu un akuzatīvu 104. lpp.” (atveido skolotājas intonāciju).

Bija labi, ka pēc tam vēl varēja patstāvīgi mācīties, citiem tas noteikti palīdzēja, man pietika ar vienu reizi... Kad Jūs izsniedzāt man “ekspertes licenci”, skaidrojot citiem, es pati daudz iemācījos. Turklāt palīdzēju mājās arī māšai pildīt mājas darbus... un ne tikai.. Ja kas, viņa brīnījās, ka es jau pirmajā gadā sajēdzu no vācenes daudz vairāk nekā viņa... viņa jau bija mācījusies vācu valodu divus gadus, kad es sāku... vienkārši super sajūta.”

2. Kādas mācību darbības palīdzēja mācīties, sadarboties un sazināties?

“Grūti pateikt tā uzreiz... atsevišķi... man šķiet, ka viss, kā mēs mācījāties, bija tas, kas ļāva iemācīties... Vispirms man šķita, ka svarīgi, lai Jūs izlabotu darbu un ieliktu atzīmi, bet pēc

tam likās, vai skolotājs vispār var ielikt pareizo atzīmi. Galu galā tikai es varu noteikt, ko es esmu darījusi vai neizdarījusi. Turklāt, ja jau es varu izvēlēties pat pārbaudes darbā lietot vai nelietot palīdzības, tad kur ir problēmas... Varbūt tomēr ir vienkārši jāprot to darīt..."

3. Kas nešķīta tik saistošs, kas traucēja?

"Mjā... no sākuma tā dikti lielā jezga... nu tā izrādīšanās no "jauniešu" puses. Jūs jau zināt, par ko es te runāju..., bet drīz vien viņi aplauzās, kad nevilka līdzī..., jo viss viņiem šķīta tik vienkārši. Man jau pašai likās, ka tikai es viena visu varu..., bet izrādījās, ka citi arī... mēs visi esam baigi foršie... tikai citi skolotāji, liekot mums rātņi sēdēt... to nevar pamanīt... lūk, tā... traucēja arī tas, ka es laikam pārāk fiksi iebraucu, kas ir kas... Pārējiem tas tā nesanāca..., bet es viņiem varēju reāli palīdzēt... un tas ir tik forši..."

4. Kādu pieredzi Tu guvi, mācoties pēc šiem materiāliem?

"Pieredzi... pieredzi? To, ka stundas var būt tik dažādas..., ka es iemācījos ieklausīties citos un saprast, ka viņu domas tik pat svarīgas kā manējās..."

5. Kas ir pieredze, kā Tev šķiet?

"Kas ir pieredze?... hm... Nu apmēram tā ilgstošā vai mazāk ilgstošā darbā, darbībā, iegūtās prasmes, zināšanas, kas palīdz veikt kādu citu darbu... kas tev ir svarīgs..."

Otrā intervija (meitene, 15. gadus veca 9. klases skolniece, pielikuma 2.-10. tabulās 2. pusaudzis).

1. Kas, tavuprāt, veicināja Tavu individuālo rezultātu tieši tādu izmaiņu?

"Tas, ka es iedrošinājos strādāt grupā kopā ar citiem. Ar meitenēm vienmēr varēja saprasties, bet... Ja tā pavisam godīgi, man likās, ka pārējie nemaz nepamana, ka esmu klasē. No

sākuma es ievēroju, ka puikas izvēlas tos tematus, ko izvēlējamies vai nu es, vai sk. 1. vai sk. 7. Viņi domāja, ka viņu vietā mēs visu izdarīsim un viņiem nebūs nekas jādara. Man jau patika visu darīt nu tā... ļoti kārtīgi...

Starp citu, no sākuma... es jau izpildīju to, kas bija jādara sk. 8., kad viņš neizpildīja savu uzdevumu grupā... kopējam darbam, nu lai grupa neatpaliktu. Taču citi puikas laikam ar viņu parunāja un pateica, ka tas man nav jādara. Un nevajadzēja arī to darīt, katram taču jādara..., bet toreiz laikam es biju pārāk apzinīga, un man negribējās vairs, ka mani atkal neviens nepamana."

2. Kādas mācību darbības palīdzēja mācīties, sadarboties un sazināties?

"Man patika tās, kur pašiem vajadzēja tikt galā ar uzdevumu. Vispār tas nebija tik sarežģīti, kā tas viss šķita, jo, vai sameklēt papildus kaut ko pašiem vai, piemēram, ar "Satzbau-tafel" pagāja laiks, kamēr es to sapratu, bet tad atklāju, ka tur viss ir. Labi, ka mēs kopā varējām izrunāties, tad tas pieleca daudz ātrāk.

Tad, kad mēs bijām Vācijā, diezgan daudz ko varēju pastāstīt... un viņi mani saprata... (pasmaida)..."

3. Kas nešķīta tik saistošs, kas traucēja?

"Tas, ka jūs nelikāt atzīmes... kā es varēju zināt, ka esmu labi apguvusi?

(Pasmaida.) Viss izrādījās pavisam vienkārši – mums bija dots viss, lai mēs paši to varētu noteikt. Tagad mums liek atzīmes..."

4. Kādu pieredzi Tu guvi, mācoties pēc šiem materiāliem?

"To, ka skolā var mācīties arī citādāk nekā parasti, un to, ka laikam nedrīkst būt vienalga, ko tu dari... Jums taču nebija vienalga, kā mums iet..."

Trešā intervija (zēns, 15. gadus vecs 9. klases skolnieks, pielikuma 2.–10. tabulās 3. pusaudzis).

1. Kas, tavuprāt, veicināja Tavu individuālo rezultātu tieši tādu izmaiņu?

“Domāju tas, ka mēs strādājām grupās. Jūs jau zināt, es esmu tāds paslinks no dabas... (kožeti pasmaida) grupā vēl varēju izturēt... Kopā bija vieglāk saprast un interesantāk strādāt... Man ļoti palīdzēja, ja kas, arī sk. 10... Taču pašam, ka bija jādara..., tad bija kā bija... Jā, tieši darbošanās kopā... Vēl man bija grūti salīdzināt visu ar angļeni, to jau es arī laikam toreiz neko daudz nezinaju... Tagad laikam arī neko daudz, ko A. (skolotājas uzvārds) grib... Ja kas... man patika, ka es Jums varēju vienmēr pavaicāt... Tikai mani kaitināja, kad Jūs vienmēr teicāt, lai es pats sameklēju, kur tas rakstīts... Tad es to paprasīju sk. 10., un viņš man parādīja... taču tā es vismaz atvēru Ziedīņu...”

2. Kādas mācību darbības palīdzēja mācīties, sadarboties un sazināties?

“Man patika, ka mēs daudz kopā darbojāmies. Un dažādās darbības neapnīka... vispār man patika nākt uz vāceni... Es arī daudz ko uzzināju jaunu..., piemēram, par atzīmēm citās valstīs... es nekad nebūtu par to aizdomājies interesēties... Kuru tas interesē?... Domājat, kāds vācietis zina, kādas mums ir atzīmes, nu ja nu vienīgi M., kas pie mums gadu notusēja..., bet viņu arī nekas daudz neinteresēja... kā mēs dzīvojam... Visforšākais bija..., kad mēs ierunājām reklāmas par autiņiem... Es mājās toreiz centos iemācīties forši izlasīt... nu tā kā istās reklāmās... real cool...”

3. Kas nešķīta tik saistošs, kas traucēja?

“Grūti bija, visu laiku kaut kas jādara... nevarēja tā mierīgi parullēt gurķi... un vēl un vēl...”

4. Kādu pieredzi Tu guvi, mācoties pēc šiem materiāliem?

“Daudz draugu... (smejas)... nu nezīnu...”

5. Kas ir pieredze, kā Tu domā?

“Nu tas, no kā mamma mani cenšas pasargāt...”

Ceturtais intervijs (zēns, 15. gadus vecs 9. klases skolnieks, pielikumu 2.–10. tabulās 10. pusaudzis).

1. Kas, tavuprāt, veicināja Tavu individuālo rezultātu tieši tādu izmaiņu?

“Tas, ka es varēju izvēlēties. Tikai tā izvēle, manuprāt, tās triks vien bija... Beigu beigās visi zināja visu par to tematu... Kas bija arī jāpierāda... Nu tā smalki mūs... ne jau ne... tas jau nav ļauni... Pie Jums jau bija tīri forši... varēja tā padarboties, es arī pazīmēt... ne tā kā citur... Nosēdina klasē, nolasa lekciju, ka sev mācāmies, nevis skolotājam, izdala lapiņas, uzrakstām (labākajā gadījumā – norakstām) kontroldarbu. Skolotāja saliek ciparus... un tā krājas telefonu numuru rindas (pasmejas), kā Jūs pati teicāt. Es domāju tas, ka es aizrāvos ar kompišiem... un tā daudz ko var derīgu atrast, arī vāciski...”

2. Kādas mācību darbības palīdzēja mācīties, sadarboties un sazināties?

“Vis pārējais, izņemot to, ko tikko minēju, un ko Jūs nelikāt mums darīt... Visvairāk palīdzēja, man šķiet, tas, ka varējām strādāt ar datoru un paši meklēt tekstus, attēlus un citu informāciju. Es pat mēģināju čatot vāciski. Bet vispār, lai tekstu varētu izvēlēties, tas bija jāizlasa un jāmēģina saprast...”

3. Kas nešķita tik saistošs, kas traucēja?

“Viss, kas saistījās ar mācīšanos pašam, šad tad noguru no tās baigās burzmas, kas te bija, bet vispār jau bija labi, ka varēja grupās daudz ko veikt kopā..., bet principā, klausoties pa ausu galam, arī daudz ko var iemācīties... Nemaz nav ļauni arī citiem palīdzēt un kopā strādāt, kā arī pēc tam reāli pārbaudīt un novērtēt, ko pats proti.”

4. Kādu pieredzi Tu guvi, mācoties pēc šiem materiāliem?

“Pozitīvu...”

Intervijas transkripcija

(Jugendliche, 14–15 Jahre alt, Münster, November 1999)

Pirmā intervija:

“Ich heiße ist ... Ich bin 15 Jahre alt. Ich spreche englisch, französisch und deutsch... natürlich.

Mein Lieblingsessen ist Lasagne, ich habe eigentlich mehrere... Lasagne, Pizza ist jedenfalls auch ganz cool.

Also, meine Lieblingsmusikgruppe, die habe ich nicht so insgesamt, aber ich finde Hip Hop ganz gut.

Mein größter Traum ist nach dem Abitur ins Ausland, irgendwo mich abzusetzen.

Positive Ereignisse habe ich nicht so in meinem Land.

Mein Lieblingsfilm ist “American history X”.

Meine Hobbys sind Computer spielen, Sport treiben manchmal.

Meine Ängste habe ich eigentlich nicht so auch, höchstens vor Krieg auch oder was ähnliches.“

Otrā intervija:

“Ich heiße A... F. Ich bin 15 Jahre alt, in Deutschland geboren. Sprachen, die ich spreche, sind Englisch, Deutsch, Latein und ein bisschen Arabisch. Noch mal zu meinem Namen, also A... kommt aus dem Französischen, keine Ahnung, was es heißt und F... ist mein muslimischer Name. Mein Lieblingsessen ist Lasagne, noch viele andere Gerichte, die kann ich gar nicht alle aufzählen.

Meine Lieblingsmusikgruppe oder mein Sänger ist 2 Pac... und viele andere.

Mein größter Traum ist irgendwann mal reich zu werden und keine Angst mehr davor zu haben irgendwie runterzukommen. Die wichtigsten negativen Ereignisse in meinem Land sind, dass die Juden reingekommen sind.

Mein Kosename ist L...

Mein Lieblingsfilm ist... da gibt's viele “From dusk till down”, “Desperado” und viele andere.

Meine Hobbys sind Skateboard fahren, Basketball spielen und Kung-fu.

Meine Ängste – habe ich keine großartigen.

Die wichtigsten negativen und positiven Ereignisse in meinem Leben – habe ich keine.”

Trešā intervija:

“Mein Name ist C.... Ich bin 16 Jahre alt und bin in Deutschland geboren. Ich spreche deutsch und englisch.

Mein Lieblingsessen ist allgemein chinesisches.

Meine Lieblingsängerin ist Whitney Hueston.

Mein größter Traum ist, ein glückliches Leben führen zu können.

Kosenamen habe ich keinen.

Mein Lieblingsfilm ist “Jenseits der Stille”.

Meine Hobbys sind Musik hören, Freunde treffen und noch einige andere Sachen.

Meine Ängste sind, dass meine Zukunft nicht so verläuft, wie ich es erhoffe.

Die wichtigsten positiven Ereignisse in meinem Leben sind, dass ich viele Freunde in meinem Leben gefunden habe.”

Ceturā intervija:

“Ich bin J.... Ich bin 15 Jahre alt und bin in Deutschland geboren. Ich spreche deutsch, englisch und französisch.

Am liebsten esse ich italienisch – Pasta, Pizza und so. Lieblingsgruppen habe ich sehr viele eigentlich, kann man nicht so genau sagen.

Mein größter Traum wäre es, nach der Schule ein Jahr ins Ausland zu gehen, als Au-pair Mädchen.

Mein Kosenamenname ist J....

Ich habe viele Lieblingsfilme, das kann man auch nicht so genau sagen.

Meine Hobbys sind Freunde treffen und Sport treiben und noch viele andere Sachen.

Ängste- ich habe Angst zum Arzt zu gehen, vor Spritzen.

*Wichtige positive Ereignisse in meinem Leben sind, dass
e mir gut geht insgesamt. Negative Sachen fallen mir nicht so
ein."*

Piektā intervija:

*"Mein Name ist A.... Ich bin 16 Jahre alt und komme
aus Deutschland, spreche Englisch, Latein, ein bisschen, und
Deutsch.*

*Mein Name kommt aus dem Griechischen und bedeutet
"Feind überlegen".*

Mein Lieblingsessen ist allgemein Pizza.

*Meine Lieblingsgruppen sind Melotracks, Charlie Laun-
sen.*

*Mein größter Traum ist in Kanada zu studieren und zu
leben.*

Wenn das nicht klappt, dann zur Bundeswehr zu gehen.

Mein Kosenamenname ist Alex.

Lieblingsfilm ist habe ich nicht so, gar keinen.

*Meine Hobbys sind Fußball spielen, mit Freunden irgendwo
abhängen,*

Ängste – habe ich auch keine."

16. pielikums

Diskusiju temati

Diskussionsthemen (Münster, November, 1999)

- ◆ Jugendliche mögen englische Musik.
- ◆ Pizza, Spaghetti und Eis ist Lieblingsessen von Jugendlichen.
- ◆ Geburtstagsparty – einmal ganz anders.
- ◆ Jugendliche wollen nicht so wie Erwachsene sein.
- ◆ Ohne Technik stelle ich mir mein Leben gar nicht mehr vor.
- ◆ Leben am/ohne Fernseher und Computer.
- ◆ Zurück zur Natur.
- ◆ Kultur ist kein Begriff für Jugendliche.
- ◆ Ich bin für die Kulturvielfalt.
- ◆ Menschen und Sprachen.

Diskusijas transkripcija

(Jugendliche, 14–15 Jahre alt, Münster, November, 1999)

Moderator: "Man hörte, dass Schüler, oder überhaupt junge Leute einen Lieblingsplatz haben. Ich möchte gerne fragen: "Wer von euch wo gern ist?"

C.: "Ich bin gern mit meinen Freunden am Kindergartenspielplatz, so was, wo wir uns treffen, aber einen bestimmten Lieblingsplatz habe ich eigentlich nicht."

J.: "Ich bin gern, wo meine Freunde sind, halt, wo ich mich wohl fühle auch allein auch zu Hause, in meinem Zimmer. Natürlich bin ich gern bei meinem Freund oder bin gern allein im Wald, oder so."

A.: "Mein Lieblingsplatz ist in meinem Zimmer, als erstes und dann so überall, wo die Musik läuft, eben auf den Kohlmark mit ein paar Freunden oder so."

N.: "Also, ich fühle mich erstens in meinem Zimmer ganz wohl. Dort ist alles, was ich brauche, so, meine Playstation und etwas zum Essen, wenn ich Hunger habe. Dann bin ich gern mit ein paar Freunden auf Partys oder... also... verschieden."

A.: "Und ich bin am liebsten bei meiner Freundin, das kommt als Erstes vor. Danach bei N., wo wir zusammen dann Computer spielen oder gucken Fernsehen. Dann bin ich gern zu Hause oder Basketball spielen..."

Moderator: "Die nächste Frage wäre, was ihr braucht, um euch wohl zu fühlen, ob ihr bestimmte Sachen braucht?"

C.: "Mir fällt also spontan jetzt gerade nichts so ein, Musik und was zum Essen."

J.: "Ich brauche erst mal ganz wichtig meine Freunde, auch meinen Freund ganz bestimmt. Aber direkt ich meine, hier in Deutschland hat man alles."

A.: "Ich brauche auf jeden Fall Musik, Freunde, meinen Fernseher, auf jeden Fall, was zum Essen und Trinken."

A.: *“Ich brauche immer so viele Sachen, also, als Erstes brauche gutes Wetter, was hier in Deutschland nicht gibt, auf jeden Fall selten, deshalb fühle ich mich nicht wohl. Und sonst brauche ich nur die richtige Gesellschaft, um mich wohlzufühlen... meine Freunde oder eine Talkshow oder so was.”*

N.: *“Erstens, was ich brauche, wenn ich in meinem Zimmer bin und um mich wohl zu fühlen, ist meine Playstation, damit ich spielen kann... und sonst etwas zum Essen und gutes Wetter wäre auch nicht schlecht, dann kann man besser abends rausgehen, genau Sterne angucken oder so, sonst brauche ich nichts so besonderes, mehr...”*

Moderator: *“Jetzt die nächste Frage, ob ihr in die Schule wollt oder das mehr als Pflicht ansehen? Wie läuft es bei uns...”*

N.: *“Ich fühle mich in der Schule erst mal nicht so wohl, denn ich könnte meinen Vormittag irgendwie besser verbringen, z. B schlafen. Ich sehe Schule als eine Pflicht. Ich brauche die Schule für späteres Leben und so muss ich einsehen und darum muss man auch sich bilden. Aber große Lust habe ich eigentlich nicht daran.”*

A.: *“Meine Eltern sagen, dass ich froh sein sollte, dass ich in die Schule gehen darf. Ich bin nicht froh, dass ich in die Schule gehen darf, weil die Schule für mich ziemlich langweilig ist, wie für jeden Schüler. In der Schule darf man nicht Kaugummi kauen oder irgend solche Dinge essen. Dann ab der 11. Klasse darf man auf den Schulhof gehen, aber nur in den Pausen, um zu rauchen oder, um sich im Zentrum irgendwas zum Essen zu holen.”*

C.: *“Ich gehe einigermaßen gerne zur Schule, weil ich nicht wüsste, was ich die ganze Zeit zu Hause machen sollte... Aber am Morgen soll man früh aufstehen und ab und zu hätte man gerne länger Ferien.”*

J.: *“Für mich ist die Schule eher Pflicht, aber ich denke, die Schule braucht man für das spätere Leben, weil heutzutage, kriegt man kaum eine Arbeit ohne Schule, aber gerne gehe ich auch nicht unbedingt.”*

A.: *“Ich würde jetzt lieber schon arbeiten und Geld verdienen, aber ohne die nötige Ausbildung, kriegst du keinen Job mehr oder nicht den Job, wo du das Geld verdienen kannst. Ich muss eben zur Schule gehen.”*

Moderator: "Habt ihr noch Spaß in der Schule?"

C.: "Bei mir persönlich kommt auf den Lehrer an, ob ich Spaß in der Schule habe. Beim Lehrer, der nett, offen, lustig ist und noch etwas lehrt, macht der Unterricht mir Spaß."

A.: "Bei mir kommt auch auf den Lehrer an, aber im Prinzip macht mir Kunst Spaß. Ich bin daran persönlich interessiert, weil ich auch etwas für selbst mache und nicht nur in der Schule."

N.: "Mir macht Spaß in der Schule, wenn ich Sport habe, der Lehrer ist sehr wichtig und man kann alles locker nehmen oder so. Der Unterricht macht mir nicht so viel Spaß, wenn man eine schöne Lehrerin hätte., Aber so was gibt es leider nicht."

Moderator: "Wie sollte es, eurer Meinung nach, in der Schule sein?"

A.: "Erst mal, als wichtigste, wenn wir etwas jüngere Lehrer kriegen würden, die also vielleicht sie besser aussehen oder zuhören könnten und uns auch verstehen. Wenn sie jünger wären und mehr Verständnis für unser Verhalten hätten. Ich fände, wenn solche Fächer wie Sport und Kunst mehr bewertet würden und es nicht Hauptfächer und Nebenfächer gäbe, alle gleichwertig wären."

J.: "Ich finde auch, wäre besser, wenn Lehrer besser ausgewählt wären, denn jetzt sind viele Lehrer dumm teilweise, zum Beispiel in der Informatik wissen die Schüler mehr als die Lehrer. Und dann würde ich mir wünschen, wenn hier mehr Einrichtungen wären Schülercafe oder noch was in den Pausen, ein Schülerradio wäre nicht schlecht..."

Moderator: "Wie ist es bei euch, man behauptet, dass Kultur keinen Begriff für Jugendlichen ist..."

A.: "Vollkommen richtig..."

J.: "Kultur ist eigentlich kein Thema..."

C.: "Ich stimme zu..."

18. pielikums

Pamatizglītības standarts svešvalodās

(Papildinātais projekta teksts, kas tika iesniegts IZM ISEC publicēšanai, 2002. gadā)

Priekšvārds

Saskaņā ar Vispārējās izglītības likumu Pamatizglītības standarts svešvalodās ir reglamentējošs dokuments un Valsts pamatizglītības standarta sastāvdaļa.

Pamatizglītības standarts svešvalodās nosaka svešvalodu galvenos mācību mērķus un uzdevumus, saturu, kā arī mācību sasniegumu vērtēšanu – svešvalodu apguves līmeņus, vērtēšanas formas un kārtību, kas izriet no skolēnu atbilstošā vecumposma īpatnībām, humānās pedagoģijas un valodu didaktikas atziņām, ievērojot pirmās un otrās svešvalodas mācību specifiku un Valsts pamatizglītības standartā noteiktos skolēnu sasniegumu vērtēšanas posmus (3., 6. un 9. klases beigās).

Svešvalodu sociālkultūras mācīšanās rada iespēju izprast valodu un kultūru vienotību un dažādību un rosina skolēnus lietot valodu kā līdzekli sevis pilnveidošanai, sadarbībai un kultūru dialoga saziņai dzīvesdarbības kontekstā informatīvajā mijkultūru sabiedrībā. Pirmās un otrās svešvalodas apguve ļauj skolēniem padziļināt un izprast dzimtās valodas, pirmās un otrās svešvalodas sakarību un dažādību. Svešvalodu mācībām 3.–9. klasē ir sava īpaša nozīme, tās sagatavo valodu apguvei vidusskolā. Svešvalodu sociālkultūras mācīšanās kontekstā izmanto citos mācību priekšmetos iegūtās sociālkultūras zināšanas, prasmes un attieksmes (pieredzi).

Iepriekšējais svešvalodu mācību standarts (izdots 1992. gadā) tika veidots, pamatojoties uz Eiropas Padomes "Sliekšņa līmeņa" svešvalodu mācīšanās noteiktajiem principiem. Jaunais standarts ir izstrādāts, izmantojot 2001. gadā izdotās Eiropas Padomes "Eiropas valodu apguves, mācību un vērtēšanas pamatnostādnes". Iepriekšējā standartā galvenais akcents tika likts uz komunikāciju pragmatiskajās situācijās. Jaunajā izdevumā īpaši uzsvērta sociāl-

kultūras kompetences veidošanās mācīšanās, sadarbībā un kultūru dialoga saziņā.

Pamatizglītības standarts svešvalodās ir Izglītības satura un eksaminācijas centra projektā iesaistīto skolotāju, augstskolu docētāju un speciālistu darba rezultāts. Tas ir adresēts svešvalodu skolotājiem, centralizēto pārbaudes darbu veidotājiem, mācību grāmatu autoriem, izdevējiem, pedagoģisko darbu izstrādātājiem, topošo un strādājošo pedagogu izglītotājiem, skolotāju tālākizglītības organizētājiem un īstenotājiem, skolēnu vecākiem, valsts varas pārstāvjiem un plašai sabiedrībai.

Mācību mērķis un uzdevumi

Mērķis

Valsts pamatizglītības standartā definētais svešvalodu mācību priekšmetu mērķis pamatizglītībā ir: skolēnu sociālkultūras kompetence, kas nodrošina jaunu valodu lietošanu kultūru dialoga mācīšanās, sadarbības un saziņas vajadzībām mainīgajā daudz kultūru informatīvajā sabiedrībā.

Uzdevumi

Pirmās svešvalodas mācību uzdevumi **3. klasei** ir nodrošināt katram skolēnam iespēju:

- ◆ atraisīties svešvalodu apguvei;
- ◆ rosināt interesi par valodām un kultūrām, izjust mācīšanās prieku;
- ◆ mācīties svešvalodu, praktiski darbojoties;
- ◆ sekmēt mācīšanās spēju veidošanos;
- ◆ rosināt sadarbības un kultūru dialoga saziņas spēju veidošanos.

Pirmās svešvalodas mācību uzdevumi **4.–6. klasei** ir nodrošināt katram skolēnam iespēju:

- ◆ veidot gatavību svešvalodas lietošanai un lietot valodu vecumam atbilstošā dzīvesdarbības kontekstā;
- ◆ iepazīties ar svešvalodā runājošo zemju kultūru daudzveidību;

- ◆ sekmēt mācīšanās spēju kopas attīstību, sagatavoties mācīties patstāvīgi nākamajā mācību posmā;
- ◆ gūt sadarbības un kultūru dialoga saziņas pieredzi;
- ◆ atvērtai, variatīvai mācību priekšmeta satura izvēlei.

Pirmās un otrās svešvalodas mācību uzdevumi **7.–9. klasei** ir nodrošināt katram skolēnam iespēju:

- ◆ uzsākt mācīties vēl vienu svešvalodu, pamatojoties uz pirmajā svešvalodā apgūto sociālkultūras pieredzi;
- ◆ lietot svešvalodu sociālkultūras informācijas iegūšanai – izziņas, izpratnes un apmaiņas procesā pusaudžu dzīvesdarbības kontekstā, saskatīt valodu nozīmi citu izglītības jomu kopumā;
- ◆ apgūstot un salīdzinot dzimto valodu, pirmo un otro svešvalodu un to kultūras, sekmēt atvērtību pret neierasto un kritisku attieksmi pret sevi, citiem, pasauli;
- ◆ lietojot valodu mācībās, sadarbībā un kultūru dialoga saziņā, realizēt savas intereses un vajadzības, atvērtu, variatīvu mācību priekšmeta satura izvēli;
- ◆ mācoties, sazinoties kultūru dialogā un sadarbojoties gūt sociālkultūras pieredzi.

Obligātais mācību saturs

Pirmās svešvalodas mācību saturs 3. klasē.

Pirmās svešvalodas mācību saturs izriet no 3. klases skolēnu interesēm, lietu pasaules un kultūrvides, ievērojot nacionālās un reģionālās īpatnības.

Apgūstamo tēmu izvēli nosaka 8–9 gadus vecu bērnu garīgās pasaules apraksta dominantes, kas ietver šādus interešu lokus:

- ◆ es brīnišķīgajā pasaulē;
- ◆ es, tu un citi;
- ◆ es veidoju savas mājas;
- ◆ es par tevi rūpēšos;
- ◆ es tā gribu un varu;
- ◆ tas ir kaut kas jauns;
- ◆ mans bagātību krājums.

Pirmās svešvalodas apguves process veidojas tematikas, dialogu un tekstu atlases un pēc tam radošas pieejas rezultātā, balstoties uz dzimtajā valodā un LAT 2 (mazākumtautību programmām) gūto pieredzi, apgūstot mācību saturu atbilstoši interešu lokiem un to paplašinot. Mācību saturs ietver skatījumu

- ◆ pašam uz sevi;
- ◆ uz citiem;
- ◆ uz apkārtējo pasauli.

Tādējādi katrs temats iegūst mijkultūru dimensiju.

Valodas darbības un izziņas interešu vajadzības nosaka vārdu krājuma un gramatisko struktūru atlasī:

- ◆ mācoties praktiski izmantot valodu dažādās dzīves situācijās (uzklausot citus, sarunājoties ar citiem) – *saziņas aspekts*;
- ◆ pētīt sevi, citus un pasauli, attīstot iztēli, fantāziju, radošās spējas – *pašizpaušmes un radošais aspekts*;
- ◆ mācoties uzklausīt un saprast citu paustās domas un emocionālo noskaņojumu, kā arī uzdot precizējošus jautājumus – *sociālais (sadarbības) aspekts*;
- ◆ izprotot neverbālā saziņas komponenta (žesta, mīmikas, stājas u. c.) nozīmi reālā situācijā, interpretējot un izmantojot vizuālo informāciju, spējot atrast būtisko dzirdētajā, lasītajā un formulēt savu emocionālo attieksmi – *analītiski kritiskais aspekts*;
- ◆ mācoties kopā ar citiem, darbojoties praktiski, sazinoties gūt sociālkultūras mācīšanās pieredzi – *mācīšanās un praktiskās darbības aspekts*.

Pirmās svešvalodas mācību saturs 4.–6. klasē.

Pirmās svešvalodas mācību saturs izriet no 4.–6. klases skolēnu interesēm, lietu pasaules un kultūrvides, ievērojot nacionālās un reģionālās īpatnības.

Apgūstamo tēmu izvēli nosaka 10–12 gadus vecu bērnu garīgās pasaules apraksta dominantes, kas ietver šādus interešu lokus:

- ◆ es brīnišķīgajā pasaulē;
- ◆ es, tu un citi;
- ◆ es veidoju savas mājas;

- ◆ es par tevi rūpēšos;
- ◆ es tā gribu un varu;
- ◆ tas ir kaut kas jauns;
- ◆ mans bagātību krājums.

Minētie interešu loki tiek paplašināti, apzināti sistematizējot un pilnveidojot valodas un mācīšanās pieredzi.

Pirmās svešvalodas mācības nosaka individuālo vajadzību realizēšana dzīvesdarbības kontekstā informatīvajā un mijkultūru sabiedrībā un ietver sevī skatījumu

- ◆ pašam uz sevi;
- ◆ uz citiem;
- ◆ uz pasauli tās daudzveidībā un mainībā.

Morfoloģiski sintaktisko struktūru atlasī un progresiju nosaka semantiski pragmatiskās un individuālās dzīvesdarbības mijkultūru un informatīvās sabiedrības konteksta vajadzības.

Pirmās svešvalodas mācību saturu tematisko loku ietvaros veido uz sociālkultūras zināšanām, prasmēm un attieksmēm pamatotas skolēnu spējas

- ◆ sazināties atbilstoši situācijai – *saziņas aspekts*;
- ◆ paust savu attieksmi, pamatot un aizstāvēt savas domas, uzskatus, viedokli dotajā kontekstā kā mutvārdos, tā rakstiski – *analītiski kritiskais aspekts*;
- ◆ apzināties dzimtās valodas un svešvalodas kopsakarības un atšķirīgo dažādās sociālkultūras vidēs, veidojot kultūru dialoga spēju – *vērtējošais (morālais un ētiskais) aspekts*;
- ◆ radoši izmantot valodas zināšanas, prasmes un izveidojušās attieksmes mācīšanās darbībā – *pašizpaušmes un radošais aspekts*;
- ◆ gūt valodas un kultūras zināšanas, lietošanas pieredzi, vērtības un attieksmes, mācīšanās, sadarbībā un kultūru dialoga saziņā – *sociālais (sadarbības) aspekts*;
- ◆ izmantot matemātikā apgūto mācību saturu valodas darbībā (informācijas ieguve no tabulām, grafikiem, diagrammām) – *matemātiskais aspekts*;
- ◆ mācoties, sazinoties un sadarbojoties gūt sociālkultūras

mācīšanās pieredzi – *mācīšanās un praktiskās darbības aspekts*.

Pirmās un otrās svešvalodas mācību saturs 7.–9. klasei.

Tas izriet no 7.–9. klases skolēnu interesēm, lietu un kultūras vides, ievērojot to nacionālās un reģionālās īpatnības. Apgūstamo tēmu izvēli nosaka 13–15 gadus vecu pusaudžu iekšējās pasaules apraksta dominantes, kas ietver šādus interešu lokus:

- ◆ es, citi, ikdiens un savstarpējās attiecības;
- ◆ es, citi, brīvais laiks un savstarpējās attiecības;
- ◆ es, citi, skola un savstarpējās attiecības;
- ◆ es, citi, tehnika un informatīvā sabiedrība;
- ◆ es, citi, daba un sociālā vide;
- ◆ es, citi un kultūras daudzveidība.

Pirmās un otrās svešvalodas mācības nosaka individuālo vajadzību realizēšana dzīvesdarbības kontekstā informatīvajā un mijkultūru sabiedrībā un ietver sevī skatījumu

- ◆ pašam uz sevi;
- ◆ uz citiem;
- ◆ uz pasauli tās daudzveidībā un mainībā.

Morfoloģiski sintaktisko struktūru atlasī un progresiju nosaka semantiski pragmatiskās un individuālās dzīvesdarbības mijkultūru un informatīvās sabiedrības konteksta vajadzības:

- ◆ mācoties sadarbojoties un sazinoties iegūt valodas darbības un mācīšanās, sadarbības un saziņas pieredzi – *mācīšanās un praktiskās darbības aspekts*;
- ◆ meklējot, atlasot, sistematizējot valodas darbībai nepieciešamās morfoloģiski sintaktiskās struktūras (domāšana modeļos), informatīvos materiālus (tabulas, diagrammas u. c.) ar skolotāja palīdzību, ar citu skolēnu palīdzību vai patstāvīgi, lietojot mācīšanās, kultūru dialoga saziņā un sadarbībā – *matemātiskais aspekts*.

Pirmās un otrās svešvalodas mācību saturu (līdzās jau minētajiem aspektiem) tematisko loku ietvaros veido

- ◆ skolēnu vispārīgo, mācīšanās, kritiskās domāšanas, komunikatīvo, sadarbības un vērtēšanas spēju attīstība un to lie-

tošana sociālkultūras mācīšanās (mācīšanās, sadarbības un saziņas) kontekstā – *sevis izpaušmes un radošais aspekts*;

- ◆ dzimtās valodas, pirmās un otrās svešvalodas kultūru kopredzējums – *vērtējošais (morālais un estētiskais) aspekts*;
- ◆ sociālkultūras mācīšanās kā sociālkultūras pieredzes apguve Eiropas kontekstā un spēja salīdzināt tās, saredzēt vienojošo un atšķirīgo, respektēt cita cilvēka tiesības un tradīcijas – *analītiski kritiskais aspekts*;
- ◆ mācīšanās, kultūru dialoga saziņā un sadarbībā apgūto un jauno valodas un sociālkultūras zināšanu, prasmju, vērtību un attieksmju apzināta apguve, brīvprātīgi izmantojot cita palīdzību, kopā ar citiem, palīdzot citiem – *sociālais (sadarbības) aspekts*;
- ◆ patstāvīgā sociālkultūras informācijas iegūšana kā spēja apzināti un patstāvīgi lietot apgūtās un iegūt jaunu sociālkultūras pieredzi un lietot dzīvesdarbībā – *saziņas aspekts*.

Veidojot priekšmeta mācību programmu, skolotājs sadarbībā ar skolēniem (svešvalodas mācību sākumposmos; F–E līmenī) un skolēni sadarbībā ar skolotāju (D–C līmenī) no atvērtā variatīvā izvēles piedāvājuma formulē interešu lokam atbilstošus konkrētus tematus, nosaka to secību, konkrētu stundu skaitu mācību plānā paredzētā stundu skaita ietvaros un valodiskās darbības variantus, tos pēc iespējas integrējot un vairākkārt atkārtojot starptematu projektos no citas perspektīvas un citās mācību un sociālajās formās.

Prasības mācību satura apguvei, beidzot 3., 6., 9. klasi.

Lai gan dažādos reģionos ir atšķirīgi priekšnosacījumi, mācību tradīcijas, organizatoriskie priekšnosacījumi, dzimtā valoda, valodas lietošanas vide, – skolēnu sociālkultūras kompetencei tiek noteiktas standarta līmeņu prasības.

Sociālkultūras kompetences līmeņu prasības (Valodas lietošana daudz kultūru komunikācijā)

Valodas lietošana komunikācijā	Līmeņi		Līmeņa prasības
	LV	EP	
Elementāra valodas lietošana	F	A1	Uztver, saprot un sniedz vienkāršu informāciju, lietojot atsevišķus vārdus, pamatfrāzes un ļoti vienkāršus teikumus, lai apmierinātu konkrētas vajadzības, kas attiecas uz sevi, uz savu tuvāko apkārtni, sociālo un kultūras vidi. Saprotas ar citiem, ja sarunas partneri runā lēnām, skaidri un sniedz palīdzību.
	E	A2	Standarta situācijā uztver, saprot un saprotas, sniedz informāciju par sevi un savu tuvāko apkārtni, sociālo vidi un kultūras pasauli, izmantojot ierobežotu valodas līdzekļu klāstu.
Patstāvīga valodas lietošana	D	B1	Saprot galveno par sevi un savu tuvāko apkārtni, sociālo un kultūras vidi, ja tiek lietota standarta valoda, sazinās un izzina, apkopo, saņem un nodod saprotamā valodā informāciju un apraksta procesus, izmantojot ierobežotu valodas līdzekļu klāstu. Tiek galā ar iespējamām saziņas un izziņas situācijām.
	C	B2	Saprot vesela teksta galveno saturu par sevi un savu tuvāko apkārtni, sociālo vidi un kultūras pasauli, kā arī par vidusskolas C bloka mācību priekšmetu galveno tematiku. Samērā brīvi sazinās, izzina, apkopo, nodod un saņem informāciju un apraksta procesus, kā arī izsaka savu viedokli, izmantojot plašu valodas līdzekļu klāstu, ir iespējama normāla abpusējā saziņa ar valodas nesēju apgūtajos tematiskajos lokos.

F–E līmenis apliecina skolēna kompetenci *lietot valodu elementārajā līmenī*.

D līmenis apliecina skolēna kompetenci *lietot valodu patstāvības līmenī* svešvalodu mācībās vidusskolā.

C līmenis apliecina skolēna kompetenci *lietot valodu patstāvības līmenī* vidusskolas priekšmetu mācību satura apguvei un mācīties vēl vienu svešvalodu vidusskolā.

Sociālkultūras kompetences līmeņu prasības (Valodas lietošana dzīvesdarbībā)

Valodas lietošana sociālkultūras kontekstā	Līmeņi		Līmeņa prasības
	LV	EP	
Elementāra valodas lietošana kultūru dialoga saziņā, sadarbībā un mācībās	F	A1	Sadarbībā ar citiem un patstāvīgi atpazīst informāciju standarta tematiskajos lokos. Atrod kopīgo un atšķirīgo informatīvajā un ilustratīvajā materiālā un identificē dzimtas, svešvalodas zemēm raksturīgo un kopīgo.
	E	A2	Sameklē sev interesējošo informāciju par apgūstamo valodu, citiem, sociālo un kultūras vidi un izmanto iegūto informāciju, prezentējot savas mācību darbības rezultātus. Novērtē sadarbības pieredzi un savu ieguldījumu tajā.
Patstāvīga valodas lietošana kultūru dialoga saziņā un mācībās	D	B1	Sameklē, salīdzina un izmanto sev interesējošu un mācīšanās vajadzībām atbilstošu sociālkultūras informāciju apgūstamo valodu, sociālo un kultūras vidi un izmanto iegūto informāciju. Apkopo un diskutē par pieredzi, nosaka sociālkultūras kopīgas iezīmes un atšķirības, salīdzina dažādu valstu pieredzi.
	C	B2	Atpazīst un izprot komunikācijas sociālkultūras konvencijas: tu un jūs formas, statusu, darbību, individuālo stilu, laiku, vidi, sociālās normas, sporta spēles noteikumus, skolas kārtību, darba kārtību, apģērbu, spriež par tām un tās atšķir. Sameklē noteiktām zemēm raksturīgo sociālkultūras informāciju vidusskolas C bloka priekšmeta galvenajā tematikā no dažādiem avotiem.

F–E līmenis apliecina skolēna kompetenci lietot valodu elementārā līmenī kā saziņas, sadarbības un mācīšanās līdzekli kultūru dialogā.

D līmenis apliecina skolēna kompetenci patstāvības līmenī lietot valodu kā saziņas, sadarbības un mācīšanās līdzekli svešvalodas sociālkultūras mācīšanās turpināšanai.

C līmenis apliecina skolēna kompetenci patstāvības līmenī lietot valodu kā saziņas, sadarbības un mācīšanās līdzekli citu mācību priekšmetu apgūvē.

Līmeņu prasības ir nepieciešamas pamatskolas un vidusskolas pirmās un otrās svešvalodas apguves pēctecības nodrošināšanai.

Pirmās svešvalodas apguves prasības, beidzot 3. klasi.

3. klasi beidzot, svarīgākie sociālkultūras kompetences apguves kritēriji ir

- ◆ pozitīva attieksme un interese par valodām;
- ◆ vēlēšanās atklāt zināmo nepazīstamajā un citādo pazīstamajā;
- ◆ atvērtība pret citām kultūrām, akceptējot citādo;
- ◆ vēlēšanās darboties un sadarboties.

3. klases beigās *līmeņa prasības netiek noteiktas*.

Pirmās svešvalodas apguves prasības, beidzot 6. klasi.

6. klases beigās skolēni jāmudina sasniegt sociālkultūras kompetenci kā rezultātu atbilstoši *F-E līmeņa prasībām*. Gatavība valodas lietošanai komunikatīvajā darbībā (klausīšanās, lasīšana, rakstīšana, runāšana un sarunāšanās) un mācīšanās sadarbībā un saziņa kultūras dialogā veido sociālkultūras kompetenci kā procesu. Sociālkultūras kompetenci kā rezultātu nosaka, vērojot un pašvērtējot valodas lietošanu dzīvesdarbībā atbilstoši noteiktajiem kritērijiem un rādītājiem (sk. tabulas).

Prasības svešvalodu apgūvei, beidzot 9. klasi.

Jārosina skolēni sasniegt 9. klases beigās sociālkultūras kompetenci (kā rezultātu) atbilstoši *C apakšlīmeņa prasībām*. Atsevišķās gatavības – gatavība valodas lietošanai komunikatīvajā darbībā (klausīšanās, lasīšana, rakstīšana, runāšana un sarunāšanās) un gatavība valodas lietošanai mācīšanās sadarbībā un saziņa kultūras dialogā veido sociālkultūras kompetenci kā procesu. Sociālkultūras kompetenci kā rezultātu nosaka, vērojot un pašvērtējot valodas lietošanu dzīvesdarbībā atbilstoši noteiktajiem kritērijiem un rādītājiem (sk. tabulas).

Pirmās un otrās svešvalodas mācībās tiek vērtēti gan mācību panākumi un sasniegumi, gan mācību procesa kvalitāte. Sasniegumu vērtēšanas paņēmieniem jāatbilst veiktajiem mācību soļiem (mācību un vērtēšanas formu vienotība). Novērtējums attiecas kā uz skolēnu sasniegumiem valodas apguvē, tā arī uz apgūtās informācijas, vispārīgo, saziņas, sociālo un vērtēšanas prasmju apjomu, kvalitāti un attieksmēm (pieredze).

Sociālkultūras kompetences vērtēšanu pēc pašnovērtējuma, savstarpēja un skolotāja novērtējuma kritērijiem un rādītājiem (sk. Kompetenču vērtēšanas kritērijus un rādītājus) veic:

- ◆ skolēns, pašnovērtējot savus sasniegumus,
- ◆ skolēni savstarpējā novērtēšanā mācību procesā;
- ◆ skolotājs, veicot skolēnu sasniegumu diagnosticēšanu, panākumu progresa izvērtējumu un sociālkultūras kompetences novērtējumu.

Vērtēšanu veic:

- ◆ ikdienas mācību procesā;
- ◆ tematiskā loka apguves noslēgumā;
- ◆ semestra un gada beigās;
- ◆ 6. un 9. klasi beidzot.

Vērtēšanā izmantojamas kārtējās un noslēguma pārbaudes, kuras veic mutvārdos, rakstveidā un kombinēti.

Kārtējās pārbaudes izmanto skolēnu mācību sasniegumu diagnosticēšanai, un skolotājs tās vērtē:

- ◆ pirmajā svešvalodā 3. un 4. klasē aprakstoši. Pārbaudes darbu analīze ļauj skolotājiem redzēt bērnu attīstības dinamiku, attieksmi pret mācību procesu, motivācijas noturīgumu, saskarsmes un sadarbības prasmju veidošanos, kā arī veikt korekcijas, ja tas nepieciešams;
- ◆ pirmajā un otrajā svešvalodā 5.–9. klasē – ieskaitīts/neieskaitīts.

Kārtējo pārbaudes darbu veidu, skaitu, izpildes laiku, vērtēšanas kritērijus nosaka skolotājs atkarībā no pārbaudes mērķiem un klases sagatavotības.

Noslēguma pārbaudes (tematiskā loka, semestra, gada noslēgumā) izmanto skolēnu mācību sasniegumu novērtēšanai, un skolotājs tās vērtē:

- ◆ 3. klasē bezatzīmju sistēmā aprakstoši;
- ◆ 4.–9. klasē 10 ballu skalā.

Vērtējumu semestri/gadā nosaka noslēguma pārbaudes darbs un mācību procesa novērtējuma summatīvais vērtējums.

Apkopojošais vērtējums semestra un mācību gada beigās tiek izlikts 10 ballu skalā.

Valsts pārbaudes darbs, 9. klasi beidzot, ir ieskaite pirmajā svešvalodā/vienā no svešvalodām.

Pirms valsts pārbaudes darba tiek publicēta pārbaudes darba programma.

Sociālkultūras kompetences vērtēšanas kritēriji un rādītāji (valodas lietošanai mijkultūru komunikācijā)

		<i>F</i>	<i>E</i>
SAPROT	Klausīšanās	Saklausā un saprot pazīstamus vārdus un pamatfrāzes un ļoti vienkāršus teikumus, kas attiecas uz sevi, uz savu tuvāko apkārtni, sociālo un kultūras vidi, kad runā lēnām un skaidri.	Saklausā un saprot bieži lietojamus vārdus, frāzes un teikumus, kas attiecas uz sevi, uz savu tuvāko apkārtni, sociālo un kultūras vidi. Uztver un saprot īsu un vienkāršu informāciju.
	Lasīšana	Lasot saprot pazīstamus vārdus un ļoti vienkāršus teikumus par sevi un savu tuvāko apkārtni, sociālo vidi un kultūras vidi.	Lasot saprot vienkāršus tekstus un atrod viegli paredzamu informāciju par sevi un savu tuvāko apkārtni, sociālo vidi un kultūras vidi.
RUNĀ	Stāstīšana	Izmanto atsevišķus vārdus, pamatfrāzes un ļoti vienkāršus teikumus, lai pastāstītu par pazīstamiem cilvēkiem un lietām no tuvākās apkārtnes, sniegtu pamatinformāciju par sevi un savu tuvāko apkārtni, sociālo vidi un kultūras vidi.	Stāstot izmanto vienkāršus valodas līdzekļus, vairākos teikumos sniedz vienkāršu informāciju par sevi, savu tuvāko apkārtni, sociālo vidi un kultūras vidi.

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">RUNĀ</p>	<p>Sarunāšanās</p>	<p>Izmantojot atsevišķus vārdus, pamatfrāzes un ļoti vienkāršus teikumus, sarunā pajautā un atbild uz jautājumiem par lietām un priekšmetiem no tuvākās apkārtnes, apmainās ar pamatinformāciju par sevi un savu tuvāko apkārtni, ja sarunā partneris atkārtoti teikto un palīdz atrast vajadzīgos vārdus.</p>	<p>Pazīstamās standarta saziņas un izziņas situācijās izmanto vienkāršus valodas līdzekļus, vairākos teikumos apmainās ar vienkāršu informāciju par sevi, savu tuvāko apkārtni, sociālo un kultūras vidi. Uzņem pirmos kontaktus, kaut gan pats vēl nevar uzsākt sarunu.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">RAKSTA</p>	<p>Rakstīšana</p>	<p>Raksta atsevišķus vārdus, pamatfrāzes un ļoti vienkāršus teikumus par sevi un savu tuvāko apkārtni. Aizpilda formulārus, sniedzot rakstisko informāciju par sevi un savas tuvākās apkārtnes cilvēkiem.</p>	<p>Lieto vārdus, frāzes un vienkāršus teikumus, veidojot īsus pierakstus vai sniedzot īsu rakstisko informāciju par sevi un savu tuvāko apkārtni, sociālo un kultūras vidi.</p>
	<p>Sarakstīšanās</p>	<p>Ar atsevišķiem vārdiem, pamatfrāzēm un ļoti vienkāršiem teikumiem raksta citiem nelielu zīmīti. Ieņemtu elementāru informāciju par sevi un savu tuvāko apkārtni.</p>	<p>Īsi atbild uz privāto saņemto korespondenci, ja tas attiecas uz sevi, savu tuvāko apkārtni, sociālo vidi un kultūras pasauli.</p>

Valodas lietošana dzīvesdarbībā

		<i>F – E</i>	<i>D</i>
LIETO VALODU DZĪVESDARBĪBĀ	Mācīšanās	<p>Atbilstoši savām interesēm un spējām izvēlas saziņas tematu.</p> <p>Patstāvīgi aktivizē savas dzimtās valodas un citu priekšmetu priekšzināšanas par apgūstamo tematu.</p> <p>Patstāvīgi veic pienākumus grupā noteiktas informācijas iegūšanai kopējā mērķa sasniegšanai.</p> <p>Patstāvīgi un radoši izgatavo valodas apguvei nepieciešamos materiālus. Izsaka gandarījumu vai neapmierinātību par veikto.</p>	<p>Patstāvīgi uzlabo grupu darbā izveidoto tekstu.</p> <p>Izpēta, attīsta un pārbauda savas atmiņas iespējas.</p> <p>Patstāvīgi, izmantojot vārdnīcu, atrod kopīgo un atšķirīgo dzimtās un mācāmo svešvalodu valodas līdzekļos. Lieto vārdnīcu, citus informatīvos līdzekļus.</p> <p>Pauž gandarījumu vai neapmierinātību par veikto, atbildot uz jautājumiem: <i>Ko es zināju? Ko es uzzināju? Ko es gribu uzzināt?</i></p>
	Sadarbība	<p>Sadarbībā ar citiem aktivizē dzimtās valodas, citu priekšmetu priekšzināšanas par apgūstamo tematu un par mācīšanos, saziņu, sadarbību.</p> <p>Nosaka, sadala pienākumus grupā noteiktas informācijas iegūšanai kopējā mērķa sasniegšanai noteiktā laikā.</p> <p>Veic mini projekta darbus, ievērojot sadarbības noteikumus. Sadarbībā ar citiem izgatavo valodas apguvei nepieciešamos materiālus.</p>	<p>Sadarbībā ar citiem plāno, veic un novērtē kopējo mācību darbību un savu ieguldījumu tajā, uzlabo grupu darbā izveidoto tekstu, izmantojot vārdnīcu, atrod kopīgo un atšķirīgo dzimtās un mācāmo svešvalodu valodas līdzekļos.</p> <p>Sadarbībā ar citiem pārbauda iegūtās informācijas pilnīgumu ar jautājumu <i>Kas? Kad? Kur? Uz kuriem? Ko? Kā?</i> palīdzību.</p>
	Saziņa standartā noteikto tematisko loku ietvaros	<p>Iejūtas cita lomās un dažādās situācijās. Saskata kopējo un atšķirīgo dažādās dzīves parādībās un notikumos. Nosaka notikuma laiku un vietu.</p> <p>Saredz kopīgo un atšķirīgo savā un SV1 un SV2 runājošo valstu saziņas un kultūras tradīcijās.</p>	<p>Jautā un pārjautā atbilstoši attiecīgās zemes saziņas normām un tradīcijām. Iegūst, apstrādā un nodod informāciju standartā noteikto tematisko loku ietvaros. Savāc un nodod informāciju par citiem un sevi, kā arī par savu dzimto zemi un SV1 un SV2 zemēm. Analizē kopīgā mācību darba veiksmes un neveiksmes (dzimtajā valodā).</p>

		C
LIETŌ VALODU DZĪVESDARBĪBĀ	Mācīšanās	<p>Patstāvīgi iegūst, apstrādā un nodod informāciju standartā noteikto tematisko loku ietvaros.</p> <p>Patstāvīgi papildina un labo uzrakstīto.</p> <p>Patstāvīgi plāno, veic valodas darbības un novērtē savus un citu panākumus. Patstāvīgi un atbildīgi pārbauda iegūtās informācijas pilnīgumu ar jautājumu <i>Kas? Kad? Kur? Uz kuriem? Ko? Kā?</i> palīdzību.</p> <p>Patstāvīgi un atbildīgi salīdzina savas informācijas iegūšanas prasmes ar citu, lai pilnveidotu tās.</p> <p>Uzdrīkstas uzņemties personisko atbildību.</p>
	Sadarbība	<p>Kopā ar citiem plāno, veic un novērtē projekta darbu, ievērojot sadarbības likumus.</p> <p>Kopā ar citiem novērtē veikto, jautājot: <i>Ko es nezināju? Ko nezināja citi? Ko es uzzināju? Ko uzzināja citi? Ko es gribu uzzināt, ko – citi?</i></p> <p>Sadarbojoties ar citiem, nosaka un pilnveido savas valodas, saziņas un izziņas prasmes ar datorprogrammu un testu palīdzību.</p>
	Saziņa standartā noteikto tematisko loku ietvaros	<p>Salīdzina situāciju Latvijā ar situāciju SV1 un SV2 zemēs. Izvērtē kultūru dažādību un izmanto iegūto informāciju savas kultūras bagātināšanai.</p> <p>Atpazīst, salīdzina un atbilstoši saziņas situācijai izvēlas valodas līdzekļus un mērķtiecīgi lieto tos saziņā.</p> <p>Diskutē par mācību procesu un pamato savu viedokli, ievērojot diskusijas norises sociālās normas.</p>

**Latvijas Republikas IZM ISEC Vācu valodas metodisko
apvienību aptaujas anketa**

_____ rajons, pilsēta/priekšpilsēta

Lūdzu sniegt šādu informāciju par rajonu, pilsētu/priekšpilsētu kopumā (izpildes laiks 2001. g. 14.03.).

1. Informācija par vācu valodas skolotājiem, tālākizglītību, interneta pieejamību.

Vācu valodu māca _____ (vācu valodas skolotāju skaits).

Vācu valodu māca _____ (kādu citu priekšmetu skolotāju skaits).

Angļu valodu māca _____ (vācu valodas skolotāju skaits).

Vācu valodas skolotāju tālākizglītības tēmas varētu būt

Interneta pieslēgums ir _____

_____ skolās.

2. Informācija par "Vācu valoda kā otrā svešvaloda. Mācību programma pamatskolai" un tās vērtējums. Programmu izmanto _____ rajona, pilsētas/priekšpilsētas skolotāji. Programmas vērtējums: vajadzīga un labi izmantojama, jo _____

izmantojama daļēji, jo _____

grūti izmantojama, jo _____

Ieteicam šādus labojumus/papildinājumus:

**Vācu valodas metodisko apvienību aptaujas par
vācu valodas kā SV2 programmas izmantošanu rezultāti
(LIZM ISEC, 2001. gada marts)**

Nr. p. k.	Rajons, pilsēta, priekšpilsēta	Kopējais skolotāju skaits	Skolotāji, kas izmanto programmas paraugu	
			skaits	%
1.	Aizkraukles rajons	12	5	41
2.	Alūksnes rajons	12	12	100
3.	Balvu rajons	6	–	–
4.	Dobeles rajons	14	6	43
5.	Jēkabpils rajons	30	10	33
6.	Gulbenes rajons	16	16	100
7.	Krāslavas rajons	24	24	100
8.	Kuldīgas rajons	28	7	25
9.	Ludzas rajons	24	20	83
10.	Madonas rajons	37	18	49
11.	Ogres rajons	18	8	44
12.	Rēzeknes rajons	33	10	30
13.	Rīgas rajons	35	20	57
14.	Talsu rajons	26	15	57
15.	Tukuma rajons	35	3	0,85
16.	Valmieras rajons	30	10	33
17.	Valkas rajons	88	4	0,5
18.	Daugavpils pilsēta	18	3	16
19.	Jelgavas pilsēta	20	20	100
20.	Jūrmalas pilsēta	15	8	53
21.	Liepājas pilsēta	43	18	42
22.	Rēzeknes pilsēta	16	9	56
23.	Rīga/Latgales priekšpilsēta	58	18	31
24.	Rīga/Zemgales priekšpilsēta	39	26	67
	Kopā:	667	290	48

Age-Related Changes in the Use of Health Services
by Older Adults: A Longitudinal Study of Health and Health Services Use

Age Group	Health Status	Health Services Use	Health Services Use	
			Mean	SD
65-74	Good	1.2	0.8	1.0
65-74	Fair	1.5	1.0	1.2
65-74	Poor	2.1	1.2	1.8
75-84	Good	1.3	0.9	1.1
75-84	Fair	1.6	1.1	1.3
75-84	Poor	2.2	1.3	1.9
85-94	Good	1.4	1.0	1.2
85-94	Fair	1.7	1.2	1.4
85-94	Poor	2.3	1.4	2.0
95+	Good	1.5	1.1	1.3
95+	Fair	1.8	1.3	1.5
95+	Poor	2.4	1.5	2.1

Copyright © 1987 Sage Publications

LATVIJAS NACIONĀLA BIBLIOTEKA



0305067114

**OBLIGĀTAIS
EKSEMPLĀRS**

52

2005-4
L 268



Inga Tiļa vairāk nekā 20 gadus ir nostrādājusi par vācu valodas skolotāju – Jūrmalas 1. vidusskolā, Rīgas 2. vidusskolā un Rīgas Doma kora skolā. Bijusi arī docētāja gan LU Humanitāro zinātņu fakultāšu svešvalodu katedrā, gan RPIVA Svešvalodu katedrā. Pašreiz strādā Austrijas Republikas vēstniecībā Rīgā un blakusdarbā RPIVA Vispārējās pedagoģijas katedrā.

Ilggadējā skolas darbā un Gētes institūta organizētajos starptautiskajos svešvalodu mācību grāmatu autoru semināros gūtās idejas ir realizētas, vadot Latvijas Republikas IZM ISEC Svešvalodu pamatizglītības standarta izstrādes grupu, veidojot programmu paraugus vācu valodai kā otrajai un trešajai svešvalodai un vācu valodas mācību līdzekļus.

Mainīgajā daudz kultūru informatīvajā sabiedrībā kompetenta personība ir kļuvusi par individuālo un sabiedrības vērtību. Tāpēc pētnieciskajā darbībā, studējot LU Pedagoģijas un psiholoģijas institūta doktorantūrā (1998–2002), tika izstrādāta sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēma, kas sekmē personības jaunās kvalitātes veidošanos. Šī mācīšanās organizācija pamatojas uz sistēmiski konstruktīvistisko izpratni, kur ar konstruktīvistisko saprot mācīšanās, sadarbības, saziņas un valodu lietošanas pašorganizāciju un ar sistēmisko – šo procesu mijdarbību. Sistēmiski konstruktīvistiskā pieeja ārzemēs ir aktualizējusies tikai 20. gadsimta 90. gadu beigās.

Grāmata ir īpaši aktuāla, jo tā pamato Latvijas izglītības reformas idejas.

ISBN 9984-15-685-0



9 789984 156859