

Sociālo zinību skolotāju mācīšanas stratēģiju izvēle

Andris Kupšāns¹, Svetlana Ignatjeva², ¹⁻²Daugavpils Universitāte

Kopsavilkums. Svarīgi ir pētīt kontekstus, kuri sociālo zinību skolotājiem dod iespēju radīt savas personiskās profesionālās teorijas kā kodolu, kas ļauj īstenot sociālo zinību misiju mainīgos apstākļos, kad dažādos līmeņos notiek reformas, kas būtiski dezorientē vai kaut kādā citā veidā ietekmē interesi par sociālo zinību skolotāja darbu.

Atslēgas vārdi: sociālās zinības, profesionālā kompetence, konstruktīvisms, instrukcionisms.

I. IEVADS

Latvijas Republikas Saeimas apstiprinātais ilgtermiņa konceptuālais dokuments „Latvijas izaugsmes modelis: Cilvēks pirmajā vietā” nosaka uz cilvēku centrētu Latvijas izaugsmes modeli. Dokumentā par galveno izaugsmes resursu ir atzītas iedzīvotāju zināšanas un gudrība, to prasmīga un mērķtiecīga izmantošana. Šādā izaugsmes modelī zināšanas virza darbaspēka kvalitāti, kapitāla izmantošanu un tehnoloģiju attīstību. Izglītota un zinoša sabiedrība kļūst par valsts iekšējās un ārējās drošības garantu. Zināšanu pārvaldība, koordinēta un virzīta to radīšana, uzkrāšana, izplatīšana, lietošana kā komplekss process kļūst par ekonomikas un sociālās dzīves pamatu, aptverot visu valsti un sabiedrību [1].

Lai uzlabotu dzīves kvalitāti un vairotu izglītojamā iespējas, ir vajadzīgi skolotāji, kuri ir kvalificēti un zina, kā mācīt dzīvei daudzveidīgā sabiedrībā [2].

Tā kā sociālo priekšmetu bloks ieņem nozīmīgu vietu skolas mācību programmās, kvalitatīva tā apguve un arī sabiedrībā notiekošie procesi aktualizē nepieciešamību paplašināt profesionāli sagatavotu speciālistu loku sociālo zinību pasniegšanā. Pētījums var būt pamats esošo un jaunveidojamo sociālo zinību studiju programmu optimizēšanai.

II. PERSONISKĀS PROFESIONĀLĀS TEORIJAS JĒDZIENS

Sociālo zinību mācību programmas paraugā skolotājiem tiek ieteikts praksē īstenot šādas nostādnes:

- skolēns tiek pieņemts kā attīstībā esoša individualitāte, kā personība;
- tiek pieņemta skolēnu dažādā vērtīborientācija (dažādu sociālo grupu, tautību un reliģisko orientāciju ietekmes) un katra skolēna brīvas izvēles tiesības tikumisko vērtību, sociālo uzskatu un pārliecības jautājumos;
- skolotājs ir tolerants un savstarpējās attiecības ar skolēniem veido labvēlības un cieņas gaisotnē;
- skolēns var brīvi paust (vai nepaust) savu viedokli (gan pozitīvo, gan negatīvo), kam ir svarīga nozīme viņa uzskatu, attieksmju un personīgās pozīcijas noskaidrošanā, veidošanā un attīstīšanā;
- mācību satura temati tiek skatīti kā problēmas – lai mācību procesa laikā radušās diskusijas varētu tikt

izmantotas un virzītas skolēnu sociālo prasmju, kultūras un personības attīstībā;

- atbildes uz skolēnu jautājumiem ir vēlams sasaitīt ar dzīves realitātēm; skolotājs izvēlas tādus piemērus un situācijas, kuru analīze nerada psiholoģiskas traumas vai barjeras;
- skolotājs negaida un neprasa “ātrus rezultātus”, skolēnu sociālo uzskatu un vērtību izpratnes veidošanās procesā, jo dzīves izpratne un vērtību veidošanās norit saskaņā ar personības individuālo attīstību; svarīgi ir paša skolēna uzsāktie meklējumi [3].

Taču jākonstatē, ka praksē skolotāji paši ne vienmēr ir gatavi jaunajai lomai. A. Šmite atzīmē: “Pētījumi augstskolās un rajonos ar skolu vadītājiem un metodisko apvienību vadītājiem pierāda, ka pedagogi nav orientēti mūžizglītībai un ļoti asi pārdzīvo pārmaiņas konservatīvajā izglītībā. Darbs izglītībā prasa nepārtrauktu pamatzināšanu papildināšanu, paplašināšanu un pamatprasmju pilnveidi, pastāvīgu to attīstīšanu, izglītošanos vienmēr un visur.” [4] Rodas nopietnas pretrunas starp skolotāja tradicionālo darbības realizācijas līmeni un skolas un sabiedrības mūsdienīgām vajadzībām, ko var realizēt skolotājs ar radošu zinātniski pedagoģisko domāšanu [5].

Sociālās zinības un skolotāju sagatavošana šajā jomā ir, no vienas puses, tradīcijās balstīta, no otras puses, problēmām un pretrunām piesātināta. Tirgus paradigma izglītībā vislielākās problēmas ir aktualizējusi tieši sociālo zinību izglītībā. Latvijā jautājuma aktualitāte ir vēl lielāka, jo šeit uzslāņojušās problēmas un dilemmas, kas ierosinātas kā specifiskas postsociālisma valstīm un Latvijas situācijai.

Svarīgi ir pētīt kontekstus, kuri sociālo zinību skolotājiem dod iespēju radīt savas personiskās profesionālās teorijas kā kodolu, kas ļauj īstenot sociālo zinību misiju mainīgos apstākļos, kad dažādos līmeņos notiek reformas, kas būtiski dezorientē vai kaut kādā citā veidā ietekmē interesi par sociālo zinību skolotāja darbu un iespaido arī skolā notiekošo vērtību un izpratnes attīstību.

Sasaistē ar profesionālo attīstību A. Maslovs kā svarīgāko jēdzienu min „pašaktualizāciju”, ko definē kā cilvēka tieksmi pilnveidoties, izpaust sevi nozīmīgā darbībā [6]. Krievijas teorētiķi izmanto arī jēdzienus „pašnoteikšanās” (самоопределение), „pašrealizācija” (самореализация), „pašizpausme” (самоосуществление) [7], to saturā ietverot izpratni par profesionālo darbību kā attīstību un izaugsmi visas dzīves garumā: cilvēks pastāvīgi reflektē par savu profesionālo esamību, papildina to ar jaunu saturu un pašapliecinās savā profesijā.

A. Bandura [8], L. Reichwein Zientek [9] u.c. lieto jēdzienu „pašefektivitāte” (self-efficacy). Ar to apzīmē cilvēka uzskatus par viņa spējām kontrolēt savu darbību, ietekmēt notikumus, kas iespaido viņa dzīvi. Pašefektivitāte ietekmē cilvēka

izvēles, motivācijas līmeni, darbības kvalitāti, izturību sarežģītās situācijās un pakļaušanos vai nepakļaušanos stresam.

Pašefektivitāte ir savu prasmju apzināšanās, veidojot noteiktu uzvedību atbilstoši konkrētam uzdevumam vai situācijai. Tie, kuri apzinās savu pašefektivitāti, vairāk pūlas sarežģītu uzdevumu izpildē, tās ir panākumu gaidas, kas parasti dod labus rezultātus. Savas pašefektivitātes neapzināšanās saistīta ar neveiksmes gaidām, tas mazina motivāciju, pašcieņu. Skolotāja darbības produktivitāte un profesionālās attīstības vektors ir tieši atkarīgs no pašefektivitātes apziņas līmeņa.

Minētie jēdzieni apzīmē tostarp profesionālās izaugsmes procesu un kvalitāti. Kā svarīgu aspektu izvirzot skolotāja pieredzi, tās apjēgsmi, sintezējot personības iekšējās evolūcijas un ārējo faktoru noteiktās izmaiņas adaptīvā sistēmā, lietderīgāks un adekvātāks ir „personiskās profesionālās teorijas” jēdziena lietojums.

Skolotāja, tostarp sociālo zinību skolotāja, profesionālajā evolūcijā izšķiramas vairākas fāzes jeb hipostāzes: sākot ar viņa kā kvalificēta speciālista sagatavošanu augstskolā; pirmo pieredzi, uzsākot patstāvīgu profesionālo darbību, līdz skolotājam ar noformējušos skatījumu uz savu pieredzi un pedagogam ar personīgi nozīmīgu teoriju [10].

Personiskā profesionālā teorija ir skolotāja profesionālā brieduma rādītājs. Var runāt par to, ka tās teorētiskie pamati (ar nelielu ievirzi uz praktisko komponenti kvalifikācijas prakses laikā) tiek iezīmēti topošā skolotāja sagatavošanas procesā augstskolā, evolucionē skolotāja pedagoģiskās darbības laikā caur viņa skatījumu uz personisko pieredzi (kas izpaužas refleksijā par attieksmi pret mācāmo priekšmetu, uzskatā par attiecību modeli „skolotājs-skolēns” mācību procesā; mācīšanas un mācīšanās vērtēšanas skatpunktā; nostājā pret integrēšanas un integrēšanās tendencēm profesionālās darbības pieredzē). Šajā fāzē veidojas sociālo zinību skolotāja bāzes funkcionalitāte, kā arī metodiskā un saskarsmes meistarība, ko determinē konkrētā sociālo zinību skolotāja līdzšinējās prakses īpatnības, proti, sociālo zinību mācīšanas ilgums, kopējais pedagoģiskā darba stāžs, tas, vai skolotājs māca tikai sociālās zinības, vai arī vēl citus priekšmetus.

Teorijā nozīmīga vieta ierādāma konstruktīvismā sakņotai mācību stratēģijai, turklāt šai pieejai jābūt realizētai pilnībā, nevis atsevišķu elementu veidā. Iztrūkstot atsevišķiem elementiem, tā var nesniegt gaidīto rezultātu, kas vērojams Latvijas izglītības sistēmā, tai skaitā sociālo zinību skolotāju sagatavošanā un praktizējošo pedagogu darbībā.

III. MĀCĪBU STRATĒGIJAS

Profesors Ļ. Ļubimovs atzīmē, ka jau 20. gs. 70. gados tiek runāts par to, ka translācijas tipa pedagoģiskās tehnoloģijas (kas balstās uz informācijas nodošanu skolotājs→skolēns, kā arī uz iegaumēšanu un reproducēšanu) ir sevi izsmēlušas. Šīs tehnoloģijas *learning studies* sāk apzīmēt ar jēdzienu „instrukcionisms” [11]. Instrukcionisms jeb tradicionālā mācīšana ir zināšanu translācija, kuras ietvaros skolotājs (subjekts) iedarbojas uz skolēnu (objektu). Tam raksturīgas šādas īpatnības: 1) skolēns jaunu tēmu apgūst bez sasaistes ar iepriekš apgūto; 2) skolēns uzkrātās zināšanas neintegrē ar

jaunām idejām un neprot atrast savstarpējas kopsakarības; 3) skolēns iegaumē faktus, notikumus un procesus, neizprotot to jēgu; 4) skolēns informāciju iegaumē, nereflektējot par mācību mērķi un mācību stratēģijām; 5) skolēns neizprot dialogu kā procesu, neprot spriest, izvērtēt argumentu loģiku, argumentēt. Skolotājs instruē, kontrolē, novērtē.

Akceptējot mūsdienu sabiedrības attīstības dinamiku, moderno tehnoloģiju straujo progresu, globalizācijas piedāvātās iespējas un izaicinājumus, kā atbilstošākā mācību stratēģija sociālo zinību apgūvē tiek pozicionēts konstruktīvisms, kura sākotne meklējama 20. gs. 1. pusē.

Konstruktīvismā notiek pārorientēšanās no mācīšanas uz mācīšanos. Tas noraida objektīvisma teorijas un instrukcionisma idejas. Konstruktīvisms pamatojas uz ideju par mācīšanos kā aktīvu procesu, kura gaitā skolēns aktīvi konstruē zināšanas, balstoties uz paša pieredzi. Zināšanas skolēnam netiek piedāvātas „gatavā” veidā, tiek radīti labvēlīgi pedagoģiskie apstākļi, kas nodrošina katra skolēna intelektuālo iespēju akceptēšanu un viņa viedokļa respektēšanu. Skolēns (subjekts) kļūst par pilnvērtīgu mācību procesa līdzdalībnieku. Skolotājs šai kontekstā ir konsultants, problēmbalstītas mācīšanās organizētājs un koordinētājs. Viņš modelē apstākļus, kas stimulē skolēna kritiskās domāšanas attīstību (izmantojot pretēju viedokļu saduri, diskusijas procesā atklājot pretrunas utt.) [12].

Kādi uzdevumi nereti tiek risināti skolā? Tā sauktie „slēgtie”, proti, tādi, kam ir precīzi noteikumi (no punkta A līdz punktam B), strikts risinājuma algoritms, vienīgā pareizā atbilde. Savukārt dzīve mums izvirza „atvērtus” uzdevumus – tādus, kam ir variatīvi noteikumi (Kā atrast darbu? Kā izvēlēties dzīvesbiedru?), dažādas risinājuma iespējas, vairākas potenciālās atbildes. Šajās „šķērēs” starp skolas slēgtajiem un dzīves atvērtajiem jautājumiem arī bieži vien pazūd skolēna interese par mācībām un līdz ar to arī skolotāja pūliņi.

A.Gins formulē pedagoģiskās tehnikas pamatprincipus, kas faktiski traktējami konstruktīvisma kontekstā:

- izvēles brīvības princips – jebkurā mācību darbībā, kur vien tas ir iespējams, piedāvāt skolēnam izvēles iespēju, bet, ievērojot vienu svarīgu noteikumu, izvēles tiesības tiek līdzsvarotas ar atbildību par savu izvēli;
- atvērtība – ne tikai sniegt zināšanas, bet arī parādīt to robežas, uzrādot skolēniem problēmas, kuru risinājums atrodas ārpus apgūstāmās vielas rāmjiem. Skolēna ieguvums nav akurāti sakārtotas atbildes uz standartjautājumiem, bet tieksme pēc pašattīstības;
- darbības princips – zināšanu, prasmju un iemaņu apguvei jānotiek darbojoties – zināšanas pielietojot praktiski;
- atgriezeniskās saites princips – mācību procesā regulāri izmantot atgriezeniskās saites paņēmienus;
- ideālums (DDK – derīgas darbības koeficients) – maksimāli izmantot pašu skolēnu iespējas, zināšanas, intereses, lai paaugstinātu rezultativitāti un mazinātu pūliņu tēriņus izglītošanas procesā. Jo lielāka skolēna aktivitāte, pašorganizēšanās, jo lielāks darbības vadītāja ideālums. Ja pareizi tiek saskaņots mācību saturs un forma, skolēni paši centīsies uzzināt: kas tālāk? Šis

princips paredz arī skolēnu aktīvu iesaistīšanos sava kolektīva vadīšanā, kad paši māca cits citu [13].

Skolotājs konstruktīvis:

1. Problēmbalsstīta, pētnieciski orientēta mācību procesa organizētājs, konsultants un koordinators; veido labvēlīgu vidi skolēnu patstāvīgai intelektuālai darbībai un atbalsta viņu iniciatīvu. Skolēni savukārt kļūst par pilnvērtīgiem mācību procesa dalībniekiem, ar skolotāju dalot atbildību par mācību procesu un rezultātu.
2. Gatavojot un plānojot stundu, skolotājs dod priekšroku problēmām no skolēnu reālās dzīves, uzdevumos iekļauj praktisku situāciju elementus, izmanto pirmavotus, oriģinālus materiālus. Skolēni tiek aktīvi iesaistīti šai procesā, vēro reālas situācijas, meklē atbilstošu informāciju. Tādējādi veidojas iekšēja motivācija, kas nosaka interesi par konkrētās problēmas izpēti un ar to saistītā mācību materiāla apguvi.
3. Skolotājs izstrādā mācību mērķus, izmantojot kognitīvo terminoloģiju, mēģina klasificēt, pamatot, izpētīt, vispārināt, analizēt, prognozēt, novērtēt, modelēt utt. skolēnu radošo intelektuālo darbību. Tas skolēnus motivē padziļināti apjēgt stundas materiālu, ietverot to saturiskā diskusijā, izsakot savu viedokli, pieņēmumus, hipotēzes. Skolēni var uzņemties stundas fragmentu vadību, mainīt diskusijas virzību apspriežamās problemātikas ietvaros, piedāvāt savas mācību metodes un formas. Tas ir iespējams, ja skolotājs labi pārvalda mācību materiālu un mācību situāciju, māk improvizēt.
4. Skolotājs vispirms uzklauša skolēnu viedokli, tikai pēc tam rezumē un pauž savu pozīciju, to neuzspiežot. Tas dod iespēju skolēniem pašiem izprast un izanalizēt mācību problēmu, noformulēt neskaidros jautājumus, uzdot tos saviem klasesbiedriem, aizstāvēt savus uzskatus, uzklaut klasesbiedru argumentus, tādējādi pilnvērtīgi piedaloties jaunu zināšanu konstruēšanā.
5. Skolotājs rada labvēlīgus apstākļus skolēnu kritiskās domāšanas attīstībai, izmantojot pretēju viedokļu konfrontēšanu, apspriešanas gaitā atklājot pretrunas. Viņš augstu vērtē saturiskus un „gudrus” jautājumus.
6. Skolotājs „provocē” skolēnos no dabas doto zinātkāri, mācību procesā izmantojot heuristiskās un pētnieciskās metodes [14].

Zināšanas konstruktīvisma paradigmas ietvaros ir ne tik daudz apgūtas kā aptvertas/apjēgtas. Tās ir oriģinālas, uz personu orientētas, tāpēc reālas, godīgas, dziļas, patiesas, būtiskas. Viena pieredze/zināšanas ir saistīta ar otru/visām. Visas kopā atspoguļo pilnīgāku un integrētāku paša, intelekta un izjūtu pieredzi. Tādējādi izglītība katram ir plaša un dziļa, kas dod ne tikai zināšanas, bet arī gudrību. Tāpēc ir sakarība starp cilvēka spēju zināt, saprast un komunicēt patiesību, kas ir saskaņota ar holistiskas personības attīstību [15].

Konstruktīva mācīšanās ietver radošuma aspektu. Mūdienu pasaulē ikviens cilvēks ir iesaistīts radošajā procesā. Profesionāls konstruktīvs radošums nosaka jaunu iezīmju attīstīšanu: jaunas idejas nepieciešamības apziņa; spēja formulēt problēmu, kamēr citi to vēl neapzinās; spēja saskatīt alternatīvas, paskatīties uz profesionālajiem pienākumiem no

citas puses; spēja būt elastīgam, ātri reaģēt un pārvarēt šķēršļus; spēja pievērst uzmanību neparastiem, dažreiz šķietami nenozīmīgiem notikumiem; gatavība kritiski izvērtēt vispārpieņemtās patiesības un jaunas idejas; prasme rast jaunas kopsakarības pastāvošajā lietu kārtībā; gatavība darboties jaunā realitātē (piemēram, virtuālajā realitātē) u.c. [16].

IV. SOCIĀLO ZINĪBU SKOLOTĀJU ATTIEKSME PRET MĀCĪBU STRATĒGIJĀM: APTAUJAS REZULTĀTI

2012. gada pavasarī tika veikta aptauja. Lai iegūtu pēc iespējas objektīvāku kopainu, pētījuma izlasē tika iekļauti skolotāji ar dažādu pedagoģisko un sociālo zinību mācīšanas stāžu. Aptaujas mērķis: noskaidrot sociālo zinību skolotāju personiskās profesionālās pieredzes, pētot: 1) skolotāju viedokli par mācību procesa organizēšanas principiem; 2) skolotāju attieksmi pret instrukcionismu un konstruktīvismu; 3) skolotāju profesionālo sagatavotību, lai savā profesionālajā darbībā varētu īstenot konstruktīvisma pamatnostādnes.

Anketu veido trīs daļas – Pirmajā daļā ievietoti 24 apgalvojumi, kuriem piekriņot vai nepiekriņot skolotāji demonstrēja savu attieksmi pret konstruktīvismu vai instrukcionismu. Savu viedokli par mācību stratēģijām skolotāji puda vērtējumu skalā no 0 līdz 3 (0 – nav viedokļa, 1 – drīzāk piekriņot nekā nepiekriņot, 2 – piekriņot daļēji, 3 – piekriņot pilnībā).

Anketas otrajā daļā tika piedāvātas divas mācību situācijas (viena balstīta instrukcionisma pieejā, otra bāzēta konstruktīvismā). Skolotājiem bija jāpauž savu attieksmi pret tām četros aspektos, katru vērtējot amplitūdā no 0 līdz 3.

Anketas trešajā daļā tika ievietoti apgalvojumi, lai noskaidrotu sociālo zinību skolotāju sociālo nostādni (gatavību izmantot konstruktīvisma mācību stratēģiju). Tika pētīti četri komponenti: kognitīvais, emocionālais, konotīvais (uzvedības) un ekoloģiskās nišas (vides) komponenti.

Anketas izstrādē izmantotas dažas starptautiskā matemātikas skolotāju uzskatu pētījuma projekta “Ziemeļvalstu-Baltijas salīdzinošais pētījums matemātikas izglītībā” nostādnes. Šo projektu organizē Ziemeļvalstu un Baltijas valstu matemātikas izglītības pētnieku komanda.

Tika aptaujāti 132 respondenti, kas ieguvuši sociālo zinību skolotāja kvalifikāciju:

- māca tikai sociālās zinības – 37 (28%);
- māca sociālās zinības un vēsturi – 64 (49%);
- māca sociālās zinības un citus priekšmetus (bioloģija, ķīmija, sports, latviešu valoda un literatūra, ģeogrāfija u.c. – 31 (23%).

Respondentu vecums ir no 23 līdz 80 gadiem; darba stāžs – no 1 gada līdz 52 gadiem (pusei skolotāju – vairāk nekā 17 gadu).

Datu apstrādē izmantota IBM SPSS Statistics 19. versijas programma.

Empīrisku datu apstrādes rezultātā konstatēts, ka kopumā pret mācāmo priekšmetu skolotāji izturas pozitīvi un mācību procesa organizēšanā dod priekšroku konstruktīvismam kā mācīšanas stratēģijai.

Kopumā vērtējot iegūtos rezultātus, secināms, ka attieksmē pret konstruktīvismu nav vērojamas būtiskas atšķirības atkarībā no skolotāja vecuma. Nozīmīgas atšķirības konstatējam tikai dažos indikatoros. Anketēšanas rezultāti uzrāda, ka konstruktīvisma pieeju konsekventāk atbalsta pedagogi ar mazāku darba stāžu. Konstatējams, ka elastīgāki attieksmē pret konstruktīvismu ir skolotāji, kas māca sociālās zinības un citus mācību priekšmetus. Savukārt skolotāji, kas māca vēsturi un sociālās zinības, ir distancētāki šīs pieejas akceptēšanā.

Rezumējot varam teikt, ka anketas sadaļā par mācību stratēģiju izvēli 20 jautājumos no 24 skolotāji ieņem konstruktīvismā sakņotu nostāju, tikai 4 sniedz atbildes, kas tuvākas instrukcionisma pozīcijai.

Anketas ietvaros skolotājiem tika piedāvāti divu atšķirīgu mācību stundu modeļi. Skolotājas Kalniņas stunda modelēta, pietuvinot instrukcionisma pieejai, savukārt skolotājas Liepiņas stundā dominējoša ir konstruktīvismā balstītā pieeja. Skolotājiem bija jāizvērtē šīs stundas, atbildot uz četriem jautājumiem:

- 1) Kurai stundas formai jūs dotu priekšroku?
- 2) Kurai stundas formai dotu priekšroku lielākā daļa skolēnu?
- 3) Kura stundas forma paver iespēju apgūt vairāk zināšanu?
- 4) Kura stundas forma paver iespēju apgūt vairāk prasmju?

Atbildot uz pirmo jautājumu, 33% pilnībā atbalstīja skolotājas Liepiņas vadīto stundu. Kopumā šai stundas formai priekšroku dod 65% aptaujāto. 8% respondentu nespēja definēt savu attieksmi. Skolotājas Kalniņas vadīto stundu akceptēja kopumā 28%.

Uz jautājumu par to, kurai stundai, pēc skolotāju domām, priekšroku dotu viņu skolēni, 30% pilnībā atbalstītu konstruktīvisma pieejā bāzēto stundu, daļēji atbalstītu 24%. Kopumā Liepiņas stundu atbalstītu 63%. Sava viedokļa nav 5% aptaujāto. 33% aptaujāto skolotāju uzskata, ka viņu skolēni izvēlētos instrukcionismā balstīto stundas modeli.

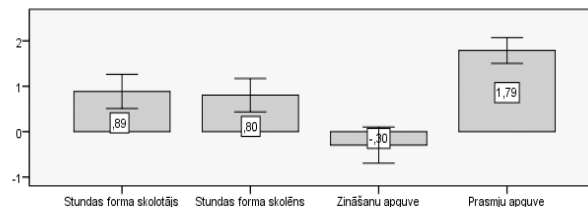
Izvērtējot to, kura stundas forma paver iespējas labāk apgūt zināšanas, lielākā daļa skolotāju uzskata, ka zināšanas vislabāk var apgūt stundā, kurā dominē instrukcionisma pieeja. Pilnībā to akceptē 19% respondentu, 29% tam piekrīt daļēji, drīzāk piekrīt nekā nepiekrīt 9% – kopumā 57% aptaujāto. 5% nav sava viedokļa. Pārējie (38%) domā, ka zināšanas vislabāk var iegūt stundā, kurā dominante ir konstruktīvisma pieejai.

Atbildot uz ceturto jautājumu, vairākums skolotāju, tas ir, 85% uzskata, ka prasmes vislabāk var apgūt skolotājas Liepiņas stundā, turklāt 42% to atbalsta pilnībā, 35% tam piekrīt daļēji. 2% skolotāju nav sava viedokļa. Savukārt 12% aptaujāto domā, ka prasmes labāk var apgūt skolotājas Kalniņas stundā.

Rezumējot var secināt, ka 1., 2. un 4. jautājumā vairākums skolotāju atbalsta konstruktīvisma pieeju, savukārt 3. jautājumā lielākā daļa ir instrukcionisma pozīcijā. Mācību situācijas faktoru vērtējumu ne skolotāju vecums, ne pedagoģiskā darba stāžs gandrīz neietekmē. Atšķirības statistiskās tendences līmenī konstatējam faktora *Prasmju apguve* vērtējumā atkarībā no mācāmo priekšmetu klāsta. Skolotāji, kas māca

sociālās zinības un citus priekšmetus, šo faktoru vērtē augstāk, tādējādi viņu pozīcija ir vistuvāk konstruktīvismam.

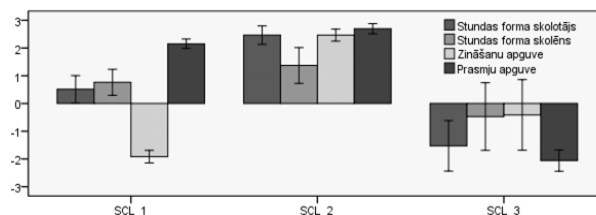
Jākonstatē, ka liela daļa skolotāju konstruktīvisma pieeju neasociē ar zināšanu apgušanu, bet uztver to viendimensionāli, kā interaktīvu procesu, kura ietvaros apgūstamas prasmes (sk. 1.attēlu).



1. att. Skolotāju viedokļu sadalījums par stundas formu.

Veicot iegūto datu analīzi, var konstatēt, ka fiksējami trīs klasteri:

- (SCL_1) Skolotāji, kuri konsekventi atbalsta instrukcionismā bāzēto pieeju (12,9% jeb 17 aptaujātie);
- (SCL_2) Skolotāji, kuri konsekventi atbalsta konstruktīvismā bāzēto pieeju (32,6% jeb 43 respondenti);
- (SCL_3) Skolotāji, kuri nav konsekventi savā izvēlē (pārsvārā atbalstot konstruktīvismu, bet atsevišķos gadījumos akceptējot instrukcionisma pieeju) (54,5% jeb 72 respondenti) (sk. 2.attēlu).



2. att. Klasteri.

Nav vērojama statistiski nozīmīga atkarība starp piederību kādam klasterim Mācību situācijas faktoru telpā un vecumu, pedagoģisko stāžu vai mācāmajiem priekšmetiem (Chi-Square Tests, $p > 0,05$).

Klasifikācijas koka analīze dod iespēju konstatēt šādas likumsakarības:

- respondenti, kas māca sociālās zinības un citus priekšmetus iekļaujas trešajā klasterī ar varbūtību tikai 6,5%, bet pirmajā un otrajā – apmēram līdzīgās proporcijās (46,2%, 48,4%);
- skolotāji ar 2-8 gadu stāžu, kas māca tikai sociālās zinības vai tās un vēsturi, iekļaujas trešajā klasterī ar varbūtību 26,7%, kas ir divas reizes augstāks rādītājs, nekā vidēji kopumā.

Ir konstatējama saikne starp sociālo nostādni un konstruktīvisma pieejas atbalstīšanu/neatbalstīšanu modelētajā stundā. 16 respondentu neatbalsta nostādni un neakceptē konstruktīvismu piedāvātajā situācijā. 14 aptaujātie neatbalsta nostādni, bet akceptē konstruktīvisma pieeju modelētajā Liepiņas stundā.

Analizējot metodiskās daļas datus, nošķirami divi klasteri. Konstatējams, ka visi skolotāji pamatā atbalsta konstruktīvisma pieeju, tomēr atkarībā no akceptēšanas pakāpes, var runāt par divām grupām:

- skolotāji, kuri konstruktīvismu atbalsta mazākā mērā (no aptaujātajiem 132 tādi ir 51 jeb 38,6%);
- skolotāji, kuri konstruktīvismu atbalsta lielākā mērā (no 132 respondentiem 81 jeb 61,4%).

Nav konstatējama statistiski nozīmīga atkarība starp respondentu piederību klasteriem, ko nosaka Sociālās nostādnes komponenti, un vecumu, pedagoģisko stāžu vai mācāmajiem priekšmetiem (Chi-Square Tests, $p > 0,05$). Tomēr klasifikācijas koka analīze ļauj fiksēt šādas likumsakarības:

- skolotāji vecumā no 22 līdz 33 vai no 43 līdz 51 gadam, ar stāžu, kas mazāks par 25 gadiem, kuri māca sociālās zinības un vēsturi, ar varbūtību 50% pārstāv tos, kuri konstruktīvismu atbalsta mazāk;
- šo pašu vecuma grupu respondenti ar stāžu no 2 līdz 8 gadiem vai vairāk par 25 gadiem, kuri māca tikai sociālās zinības vai sociālās zinības un citus priekšmetus, ar varbūtību 95% pārstāv tos, kas konstruktīvismu atbalsta lielākā mērā.

V. SECINĀJUMI

Klasteranalīze ļauj konstatēt, ka skolotāju-instrukcionistu kvantitatīvi nav daudz, bet viņi ir pārliecinātāki par savas pieejas pareizumu. Savukārt skolotāji-konstruktīvistu ir mazāk pārliecināti par savu pozīciju. Iespējams, tas skaidrojams tādējādi, ka konstruktīvisma atbalstītājiem ir tuvas šīs stratēģijas pamatnostādnes, bet diemžēl viņiem pietrūkst izpratnes par tās praktisko realizēšanu mācību procesā.

1. Aptauju un interviju rezultāti liecina, ka jaunie skolotāji, kas vēl studē vai tikko pabeiguši studijas augstskolā un sākuši strādāt skolā, teorētiski ir labi sagatavoti un viņu arsenālā ir daudzveidīgs metožu klāsts, taču viņiem sagādā grūtības to praktiskais pielietojums. Tāpēc parādās pretruna starp jaunā skolotāja uzskatiem par produktīva mācību procesa organizēšanas principiem (orientēšanos uz konstruktīvismu) un viņa reālo darbību (drošāk jūtas, ieņemot instrukcionista pozīciju, pārliecība, ka instrukcionismā bāzēta pieeja ļauj efektīvāk apgūt zināšanas, kā arī, viņuprāt, instrukcionisms ļauj nodrošināt skolotāja autoritāti, kas jaunajam pedagogam ir īpaši svarīgs aspekts).
2. Skolotāji ar lielu (vairāk par 10 gadiem) pedagoģiskā darba stāžu savā profesionālajā darbībā biežāk nekā citi pedagogi ieņem instrukcionista pozīciju, kas neatbilst sociālo zinību misijas uzstādījumam.
3. Tādējādi personiskās profesionālās teorijas attīstības un pilnveides kontekstā primārā auditorija, kam jāpievērš uzmanība, ir jaunie skolotāji un pedagogi ar lielu pedagoģisko stāžu.

Andris Kupšāns, Svetlana Ignatjeva. Social studies teachers' choices of teaching strategies

The dynamics of the social processes determines the necessity to facilitate preparation of high quality professionals for teaching social sciences and improve the professional competence of the currently working teachers. Social science and preparing teachers in this sphere are, on the one hand, tradition based, on the other, saturated with problems and contradictions. The market paradigm in education has brought out most problems in social science education. In Latvia this issue is even more urgent as here it manifests problems and dilemmas that are specific for post-socialist countries and Latvia in particular. It is important to investigate context that give an opportunity for social science teachers to create their own professional theories as a nucleus that makes it possible to fulfill the mission of social science under changing conditions. Accepting contemporary society development trends, the rapid progress of modern Technologies, opportunities and challenges opened by globalization, constructivism is positioned in learning social science as the most appropriate learning strategy. In the spring of 2012 a survey was organized with the aim of investigating the personal professional experiences of social science teachers by studying: 1) teachers' opinion of the principles of organizing the process of learning; 2) teachers' attitude towards instructionism and constructivism; 3) teachers' professional aptitude for the implementation in their professional activities basic positions of constructivism. 132 respondents who are the holders of the qualification of teacher of social

LITERATŪRAS SARAKSTS

- [1] *Izglītības attīstības koncepcija 2007.-2013. gadam* - skatīts [10.09.2012.]. Pieejams: http://www.aip.lv/kocept_doc_att-kocep.htm
- [2] Cochran-Smit, M., Kim Fries, M. *Sticks, Stones and Ideology: The Discourse of Reform in Teacher Education*, 2001. - skatīts [03.09.2012.]. Pieejams: <http://edr.sagepub.com/content/30/8/3.full.pdf+html>
- [3] *Sociālās zinības 1.–9. klasei. Pamatzinātnes mācību priekšmeta programmas paraugs*. Rīga: Izglītības satura un eksaminācijas centrs, 2007. Ar labojumiem 2010. gada septembrī.
- [4] Šmite, A. *Izglītības iestādes vadība 1.d. Pedagoģ. Organizācija. Pārmaiņas*. Rīga: RaKa, 2004. 256 lpp.
- [5] Davidova, J., Kokina, I. *Skolotāja radošās pašattīstības motivācija inovatīvos darbības apstākļos*. In: RPIVA Zinātniskie raksti. IV, Rīga: SIA Petrovskis un Ko, 2004. pp. 178–188.
- [6] Maslow, A. *Motivation and Personality* (2nd ed.) N.Y.: Harper & Row, 1970, Pervod A.M.Tatlybaevoj. Sankt-Peterburg: Evrazija, 1999.
- [7] Gusejnov, G. *Professionaloe samoopredelenie lichnosti*. In: *Sovremennye nauchnye issledovanija i innovacii. Jelektronnyj žurnal*, 2011 maj - skatīts [20.09.2012.]. Pieejams: <http://web.snauka.ru/issues/2011/05/429>
- [8] Bandura, A. *Self-Efficacy*, 1994 - skatīts [25.09.2012.]. Pieejams: <http://www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html>
- [9] Reichwein, Zienteck L. *Preparing High-Quality Teachers: Views From the Classroom*, 2007 - skatīts [14.09.2012.]. Pieejams: <http://aer.sagepub.com/content/44/4/959.full.pdf+html>
- [10] Salīte, I. *Ilgspējīga izglītība demokrātijas un darbības pētījuma skatījumā*. Skolotājs, 2009, Nr. 1, 8. –14.lpp.
- [11] Ljubimov, L. *Kompetentnyj podhod i kachestvo obshhego obrazovanija*, 2012 - skatīts [20.09.2012.]. Pieejams: http://www.schools.keldysh.ru/economio/lub_ll.doc
- [12] Pustovojtov, V. *Idei pedagogiki konstruktivizma i taktika lichnostno orientirovannoj paradigmy obrazovanija*, 2011 - skatīts 20.09.2012.]. Pieejams: <http://www.emissia.org/offline/2011/1539.htm>
- [13] Gin, A. *Priemy pedagogicheskoj tehniky*. Moskva: Izdatelstvo VITA Press, 2001.
- [14] Zhilin, D. *Instruktivizm i konstruktivizm – dialekticheski protivopolozhnyje strategii obuchenija*. Pedagogika: nauchno-teoreticheskij žurnal. 2011, № 5. s.26–36.
- [15] Grabovska, R., Belousa, I. *Ilgspējīga attīstība: praktiskā pieredze izglītībā*. Daugavpils: AIIA, 2011. 208 lpp.
- [16] Shatalova, N. P. *Konstruktivizm v obrazovanii*, 2010 - skatīts [15.09.2012.]. Pieejams: http://www.portalus.ru/modules/pedagogics/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1271195149&archive=&start_from=&ucat=&

Andris Kupšāns, Master of History (1996), Latvia State University, Faculty of History and Philosophy; since 1997 lecturer Daugavpils University Faculty of Humanities, Department of History; andriskupsans@inbox.lv

Svetlana Ignatjeva, since 1986 Doctor degree, 1992 LR Doctor degree in Physics, Work at Daugavpils University Docent (since 1985), Director of masters study programme „Computer Science”, Head of Department of Computer Science (since 2011); svetlana.ignatjeva@du.lv

sciences participated in the survey. Cluster analysis gives an opportunity to state that teachers-instructionists are not many in number but they are more assured of the rightness of their position. Teachers-constructivists, in turn are less assured of their position. This may be accounted for by the fact that supporters of constructivism share the basic positions of this strategy but unfortunately they lack deeper understanding about its practical implementation in the process of learning.

Андрис Купшанс, Светлана Игнатъева. Выбор стратегий обучения учителями социальных наук

Динамика социальных процессов, обуславливает необходимость подготовки высококлассных профессионалов для преподавания общественных наук и повышения профессиональной компетентности учителей, работающих в настоящее время. Предмет социальных знаний и подготовка учителей, с одной стороны, опирается на определенные традиции, с другой – наблюдается ряд проблем и противоречий. Рыночная парадигма в образовании актуализирует проблемные аспекты в обучении социальных знаний. В Латвии это особо существенно, потому что приходится решать проблемы, характерные постсоциалистическим странам. Важно изучать контексты, которые позволяют учителям социальных знаний создавать свои профессиональные теории как основу, которая дает возможность осуществлять миссию социальных знаний в меняющемся мире. Учитывая тенденции развития современного общества, стремительный прогресс технологий, возможности и вызовы глобализации, в обучении как более соответствующий позиционируется конструктивизм. Весной 2012 года был организован опрос с целью изучения мнения преподавателей социальных наук относительно: 1) принципов организации процесса обучения, 2) отношения к инструкционизму и конструктивизму; 3) готовности учителей следовать принципам конструктивизма в своей профессиональной деятельности. 132 респондентов, которые являются преподавателями общественных наук, приняли участие в опросе. Кластерный анализ позволил установить, что учителей-инструкционистов меньше, чем учителей-конструктивистов, но они более уверены в правоте своей позиции. Учителя-конструктивисты, в свою очередь, менее уверены в своей позиции. Это может быть объяснено тем фактом, что сторонники конструктивизма разделяют основные положения этой стратегии, но, к сожалению, они не имеют глубокого понимания ее практической реализации в процессе обучения.