

D. Nīmante

KLASVADĪBA

Rokasgrāmata skolotājiem

371(072) Ni 850

Zinātniskā konsultante *Baiba Kaļķe*, Dr. paed.
Jutas Tirones ilustrācijas
Māras Alševskas mākslinieciskais noformējums

D. Nīmante
KLASVADĪBA
Rokasgrāmata skolotājiem

Redaktore *Inese Auziņa*

Apgāds Zvaigzne ABC, SIA,
K. Valdemāra ielā 6, Rīgā, LV-1010.
Red. nr. L-2494.
A/s "Poligrāfists", K. Valdemāra ielā 6,
Rīgā, LV-1010.

© Apgāds Zvaigzne ABC

ISBN 978-9984-40-366-3

Saturs

Ievads.....	5
Kas ir klasvadība?.....	9
<i>In loco parentis</i> (lat. vai.) - vecāku vietā.....	24
Kas visām klasēm ir kopīgs un kas - atšķirīgs?.....	30
Klasvadības modeļi: dažādas pieejas klasvadība.....	33
Humānistiskā pieeja klasvadība.....	35
Kārļa Rodžera brīvības modelis.....	36
Tomasa Gordona skolotāju efektivitātes trenēšanas modelis.....	40
Demokrātiskā pieeja klasvadība.....	50
Alfrēda Adlera, Rūdolfa Dreikura, Džeinas Nelsenas pozitīvās disciplīnas modelis un Lindas Albertes kooperatīvās disciplīnas modelis.....	51
Viljama Glasera realitātes terapijas teorija.....	61
Biheivioristiskā pieeja klasvadība.....	70
Lī un Merlīnas Kanteru uzstājīgās disciplīnas teorija	70
Burhusa Frederika Skinera uzvedības modifikācijas teorija.	76
Kuru klasvadības modeli izvēlēties?.....	85
Klasvadības nodrošināšanas paņēmieni.....	90
Preventīvie paņēmieni disciplīnas nodrošināšanai.....	91
Efektīvs mācību process.....	92
Sadarbības principi klasē.....	95
Likumi un to ieviešana klasē.....	95
Citi faktori preventīvajā disciplīnā.....	101
Atbalstošie paņēmieni disciplīnas nodrošināšanai	103

Korektīvie paņēmieni disciplīnas nodrošināšanai.....	111
Koncentrēšanās un izvēle.....	112
Loģiskās sekas.....	115
Neformālā saruna un vienošanās ar skolotāju	119
Formālā vienošanās.....	122
Individuālais uzvedības plāns (IUP).....	124
Problēmrisināšana.....	128
Kādēļ svarīgi ievērot disciplīnas nodrošināšanas paņēmienu hierarhiju?.....	130
Pedagoga loma disciplīnas nodrošināšanā.....	133
Nobeigums.....	139
Literatūras saraksts.....	141

Ievads

Katra klase kādreiz ir uzvedusies tā, kā mēs, pedagogi, to noteikti nebūtu vēlējušies. Pat tad, ja esam pārdomājuši stundas mērķi, rezultātu, tās saturu un gaitu, kādreiz ir noticis tas, kas stundas plānā nav bijis paredzēts. Katrā klasē kādreiz ir bijis skolēns, kura uzvedība ir raisījusi bažas un pārdomas par to, ko ar "to" darīt, kā ar "to" tikt galā. Taču, iespējams, mūsu praksē ir bijušas arī klases, kas sākotnēji ir šķitušas pilnīgi nevaldāmas un skolotājs nav zinājis, kā rīkoties, bet vēlāk ir atradis kontaktu ar skolēniem un varējis sekmīgi turpināt strādāt.

Katra klase kādreiz ir kļuvusi mazliet nevaldāma, un katram skolotājam ir nācies saskarties ar šādām klasēm vai vismaz ar šādiem nevaldāmiem skolēniem. Latvijā nav veikti plaši pētījumi par bērnu uzvedību klasē, bet pasaules demokrātisko valstu zinātnieki ir atklājuši, ka tieši skolēnu uzvedības problēmas ir tās, ar kurām pedagogiem nākas saskarties arvien biežāk, skolēnu pārkāpumi kļūst smagāki un intensīvāki. [35.]¹ Latvijas Cilvēktiesību birojs, 2003. gadā veicot pētījumu "Bērnu ar uzvedības traucējumiem mācības vispārīglītojošās skolās, problēmas un to iespējamie risinājumi" [44.], noskaidroja, ka skolotāji skolēnu dažādus uzvedības pārkāpumus saista arī ar pedagogu un pārējo bērnu tiesību pārkāpumiem. Gan skolotājus, gan sabiedrību arvien biežāk uztrauc skolēnu uzvedība klasē un ārpus tās. Arvien biežāk tieši ar skolēnu uzvedību saistītās problēmas nokļūst masu mediju uzmanības centrā. "Skolēni spļauj uz skolotāju", "Skolniece par stundu kavēšanu tiek ielikta cietumā", "Skolotāja pacēlusi roku pret skolnieku", "Skolotāja aizgāja, kad tika rupji nolamāta" - šie ir tikai daži virsraksti plašsaziņas līdzekļos, kas atspoguļo skolēnu uzvedības problēmas.

¹ *Cipari kvadrātikavās norāda izmantotā avota numuru literatūras sarakstā.*

Vai Latvijā tā patiesi ir problēma? Vai Latvijā ir nevaldāmi bērni? Vai Latvijā ir šādas nevaldāmas klases, un kas ir nevaldāma klase? Varbūt šie vārdi atspoguļo tikai mītu par nevaldāmu klasi.

1996. gadā Latvijas skolotāji Sorosa fonda-Latvija projekta "Nevaldāmā klase" ietvaros, atbildot uz aptaujas jautājumu, kas ir nevaldāma klase, minēja, ka "tā ir klase, kur grūti nodrošināt klusumu un darba atmosfēru", "tā ir klase, kurā mācās viens vai vairāki bērni ar uzvedības traucējumiem [..], kurā ir viens nevaldāms bērns, kas neklausa, nepakļaujas noteikumiem, vispārzināmām normām, ir rupjš, agresīvs, fiziski iespaido savus klasesbiedrus", arī "bērns, kas var būt vardarbīgs pret skolotāju", "tā ir klase, kurā grūti realizēt pilnvērtīgu mācību procesu [..], kura ir nesaticīga, kurā ir sliktas savstarpējās attiecības", "tā ir klase, kas "iet pa gaisu", neklausa, ir agresīva [..], kur skolotājs ir bezspēcīgs jel ko darīt", "tā ir klase, kurā skolēni nespēj koncentrēties mācībām [..] un skolēniem ir zema motivācija".

Katrs šis apgalvojums raksturo nevaldāmības dažādus aspektus. Tomēr svarīgi ir sev kārtējo reizi atgādināt, ka galvenais un svarīgākais skolotāja uzdevums ir mācīt, realizēt ieplānoto stundas mērķi, uzdevumus un saturu. Līdz ar to nākas piekrist kādam pedagogam, kas aptaujā nevaldāmu klasi definēja kā klasi, kurā ir "grūti realizēt pilnvērtīgu mācību procesu". Skolotāja darbs ir palīdzēt skolēniem apgūt mācību programmu saturu, to viņš dara, mērķtiecīgi realizējot pilnvērtīgu mācību procesu. Tomēr klasē var rasties un rodas dažādas situācijas, kas var būt gan paredzamas, gan neparedzamas, kas var tikai nedaudz traucēt skolotājam paveikt ieplānoto, taču ir gadījumi, kad skolotāja darbība tiek pārtraukta. Šīs problēmas var būt daudzveidīgas, ar dažādu "nevaldāmības un intensitātes" pakāpi: sākot no nevainīgas smiešanās un pļāpāšanas stundas laikā līdz apzinātai pretdarbībai, rupjībai, atriebībai un pat vardarbībai pret klasesbiedriem un pedagogu. Tas var notikt **jebkurā stundā, ar jebkuru klasi, jebkuru skolotāju**. Tādēļ katram skolotājam - ne vien klases audzinātājam, kā tas bieži tiek pārprasts, bet arī priekšmetu skolotājam - ir jābūt nepieciešamajām zināšanām, prasmēm,

iemaņām, lai profesionāli "reaģētu" šādā situācijā. Visiem skolotājiem, kas ilgāku vai īsāku laiku strādā klasē (pat ja skolotājs tikai aizvieto kolēģi), vai studentam, kurš savā praksē strādā klasē, ir jāpārzina, kā vadīt klasi. Katrs gadījums prasa izpratni, atbilstošu skolotāja reakciju, pedagoģisku iejaukšanos un konkrētu profesionālu darbību. Skolotājam jāizprot un jāprot vadīt klasē notiekošo. Skolotājam jābūt nepieciešamajām klasvadības kompetencēm. Tas ne vienmēr nozīmē uzņemties vadošo lomu, taču tas nozīmē izprast notiekošo un mērķtiecīgi izvēlēties atbilstošu - gan situācijai, gan saviem pedagoģiskajiem un filozofiskajiem uzskatiem piemērotu - pedagoģisko stratēģiju.

Ko skolotājam darīt šādās situācijās, kā sagatavoties un ieplānot savu darbību neparedzamos gadījumos? Pieredzējuši skolotāji problēmsituācijās vienkārši rīkojas, intuitīvi izvēloties kādu risinājumu. Ja skolotājam vaicās, kādēļ viņš ir darījis tieši tā un ne citādi, viņš atbildēs, ka par to nav aizdomājies, jo rīkojies "automātiski", izmantojot savu iepriekšējo pieredzi. Vai vienmēr šis intuitīvais risinājums būs pareizs un efektīvs? Vairumā gadījumu, iespējams, tas būs pareizais risinājums. Tomēr būs situācijas, kad pedagogs rīkosies neprofesionāli, jo ļausies emocijām un reaģēs neadekvāti. Profesionālu pedagogu raksturo apzināta un mērķtiecīga darbība visās, arī neparedzamās situācijās. Tādēļ tieši teorētiskās zināšanas pedagogiem var palīdzēt sistematizēt savu pieredzi, pārdomāt jau izmantotās stratēģijas un izmēģināt jaunas.

Jaunajiem skolotājiem, visticamāk, nebūs nepieciešamās pieredzes, lai intuitīvi pareizi un atbilstoši rīkotos. Tomēr katrs atceras savu skolas dzīvi un gūto pieredzi, kas veidojusies skolā, atrodoties skolēna lomā, kā arī ģimenē, esot bērna lomā. Šī pieredze ir gana noderīga, lai analizētu un izprastu dažādas situācijas un izdarītu kādus sev nozīmīgus secinājumus. Tomēr tikpat nozīmīgi un svarīgi ir apgūt zināšanas un prasmes, kas palīdz ne vien risināt problēmsituācijas, bet arī kopumā vadīt mācību procesu klasē.

Uz šiem un citiem jautājumiem centīšos rast atbildes grāmatā "Klasvadība". Šī grāmata ir manas pieredzes un atziņu apkopojums, kurš radies ilgā darbā projektā "Nevaldāmā klase", vadot tālākizglītības kursus visā

Latvijā, kā arī docējot kursu "Klasvadība" LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē. Grāmata ir domāta gan topošajiem pedagogiem, kuri apgūst kursu "Klasvadība", gan jaunajiem pedagogiem, kas tikko sākuši strādāt, gan pieredzējušiem pedagogiem, lai rastu teorētisku pamatojumu savai praktiskajai pedagoģiskajai darbībai un papildinātu zināšanas par klasvadības stratēģiju izmantošanu savā darbā. Aplūkotās teorijas un klasvadības stratēģijas ir vienlīdz nozīmīgas un noderīgas gan pirmsskolas un sākumskolas, gan pamatskolas un vidusskolas skolotājiem.

Vēlos izteikt īpašu pateicību projekta "Nevaldāmā klase" krustmātei - McGill Universitātes (Kanāda) profesorei Fionai Bensonei, projekta kolēģēm, īpaši - Ventpils ģimnāzijas direktora vietniecei mācību darbā Ligītai Priekulei, kā arī visiem, kas dalījās savā pieredzē, īpaši - manai kursabiedrenei Sanitai Djadelai.

Kas ir klasvadība?

Mēs, pedagogi, šodien atrodamies nozīmīgā vēsturiskā atīstības posmā. Tas gan nav tikai tādēļ, ka sācies jauns gadsimts. Drīzāk tādēļ, ka mācīšana no mācīšanas kā mākslas ir kļuvusi par mācīšanu kā zinātņi. Tas ir jauns fenomens. Kādu var pārsteigt tas, ka tikai pirms 30 gadiem mācīšana netika zinātniski pētīta. Tas gan nenozīmēja, ka efektīvas mācību metodes netika lietotas līdz 1970. gadam. Patiesībā izglītotāji pēdējos pusotra gadsimtos pietiekami efektīvi lietoja Sokrāta metodi. Tomēr 1970. gadā izglītotāji, izmantojot zinātniskus paņēmienu, sāka nopietni pētīt, kas ir efektīva pedagogija.

(R. J. Narzans, D. J. Pikerings, J. E. Polloks)

Klasvadības jēdziens teorētiskajā literatūrā ir jauns. Tikai 20. gs. gadsimta 60.gados paralēli pētījumiem par cilvēka uzvedību un efektīvu pedagogiju aktualizējās klasvadības (*classroom management* - angļu vai.) jēdziens. Latvijā jēdziens *klasvadība* ir tikpat nesaprotams un svešs kā sākotnēji lietotais *skolvadība*. Pirmo reizi šis jēdziens Latvijā ienāca 1999. gadā līdz ar Filipa Voterhauza tulkoto grāmatu "Klasvadība". [8.] Nelielais, pamatā tulkotās literatūras klāsts latviešu valodā arī apstiprina, ka šī tēma nav guvusi pietiekamu aktualizāciju Latvijas pedagogiskajā laukā. Līdz šim nav uzsākts zinātniskais dialogs par to, cik svarīgs klasvadības jautājums ir Latvijā. Turpretī praktizējošo pedagogu interese par šo tēmu ir nemainīga un neatslābstoša, par to liecina kursa "Nevaldāmā klase" apmeklējums dažādos Latvijas rajonos pēdējos deviņus gadus.

Pirmais, kas ārzemēs nopietni pievērsās tieši klasvadības aspektu pētniecībai praksē, bija Jakobs Kunins [27.], kura pētniecisko interesi izraisīja situācija, kad lekciju laikā viņš kā pasniedzējs izteica skarbu piezīmi kādam studentam par avīzes lasīšanu. Aizrādījums ietekmēja ne vien šī studenta, bet arī citu studentu uzvedību

- auditorija pieklusā, klausītāji pievērsa uzmanību uzdevumam, sāka lasīt grāmatas un pievērsa skatu pasniedzējam. J. Kunins vēlējas noskaidrot, kāpēc mainījās arī citu studentu uzvedība. Šī sākotnēji ikdienišķā situācija mudināja J. Kuninu pievērsties plašākiem pētījumiem par klasvadību un tās ietekmi uz grupu un noskaidrot, kādas ir efektīvākās vadīšanas tehnikas, kuras izmantojamās klasēs. Tās viņš sākotnēji sauca par grupvadības tehnikām, bet vēlāk dēvēja par klasvadības tehnikām. Savā darbā aplūkotās tehnikas viņš nav izdomājis, bet gan pats piedzīvojis savā praksē. Viņš salīdzināja "sekmīgas" klases un "nesekmīgas" klases, par sekmīgām uzskatot tās klases, kurās mācību stundu laiks maksimāli tika veltīts mācīšanai un mācīšanās procesam, savukārt līdz minimumam samazināts laiks, kas veltīts uzvedības jautājumiem. J. Kunina 1970. gadā publicētā grāmata informēja par diviem plašiem pētījumiem klasvadībā, kuri veikti 7 gadu laikā.

20. gs. 70.-80. gados klasvadības jautājumiem pievērsās ASV zinātnieki, un arī 21. gs. šī ir aktuāla pētniecības tēma pasaulē.

Pagājušā gadsimta sākumā aizsāktajos un aktīvi veiktajos pētījumos par efektīvu pedagogu un pedagoga darbību **tieši veiksmīga un efektīva klasvadība, klases vadības paņēmieni kopums un to atbilstošā izmantošana mācību procesā tika identificēta kā viens no galvenajiem komponentiem un priekšnoteikumiem, lai tiktu nodrošināta efektīva pedagogija un efektīva mācīšana klasēs.** [31.; 28.] Pētījumi atklāja to, ko daudzi skolotāji zināja vai vismaz intuitīvi nojauta jau sen. Skolotājam nepietiek zināt mācību priekšmeta saturu un izmantojamās metodes, ir arī jāpārzina, kā nodrošināt klasē kārtību. Ja nav atbilstošas kārtības klasē, skolotājs daudz laika izmanto kārtības nodrošināšanai, ne mācīšanas procesam. Bieži vien skolotāji par šādām klasēm saka: "Šiem skolēniem nav iespējams iemācīt neko, es visu stundu nodarbojos ar klases audzināšanu." Šādā situācijā ilgtermiņā zaudētājs, protams, būs bērns, kurš neiemācīsies to, kas jāiemācās.



No manas pieredzes

Es atceros savus pirmos skolas gadus. Mūsu klasi dēvēja par "trako zēnu klasi", tā kā lielākā daļa klasē bija zēni un dažu uzvedība bija patiešām nepieņemama. Mēs, pārējie, regulāri tikām ierauti notikumu virpulī, klasē vienmēr kaut kas atgadījās. Katra stunda bija kā izrāde, kurā galveno lomu tēloja skolotāja un daži zēni, ar kuriem viņa cīnījās, lai viņi vispār sāktu strādāt. Tikmēr mēs, pārējie, ar interesi vērojām šo izrādi. Mums bija jautri, bet galvenais: kamēr teātris turpinājās, nebija jāmācās. To, kādu negatīvu iespaidu tas bija atstājis uz mūsu zināšanu līmeni, sapratu tikai vēlākajās klasēs, kad nācās visu laiku "lāpīt" robus. Līdzīgi gāja arī citiem maniem klasesbiedriem.

Cietējs būs arī skolotājs, jo viņš nespēs realizēt savu primāro darba uzdevumu - mācīt, kā arī paaugstināsies viņa profesionālais stress un pazemināsies pašvērtējums.



No kādas sarunas ar skolas direktori

Nesen kādā sarunā skolas direktora vietniece stāstīja par skolotāju, kurai kāda zēna dēļ regulāri ir slikts un nomākts garastāvoklis. Skolotāja, kas iepriekš ar visu bija tikusi galā un bija atzīta un novērtēta, pēkšņi klasē vairs netika galā ar vienu zēnu. Katra stunda, kad zēns bija skolā, pārvērtās par murgu skolotājai. Skolotāja vairs neguva prieku un gandarījumu par savu darbu, ko iepriekš bija izjutusi. Skolotāja visu laiku dzīvoja stresa situācijā. Viņa pat saviem kolēģiem bija izteikusies, ka varbūt esot vienkārši sevi profesionāli izsmēlusi un nu ir jāmeklē cits darbs. Viņu mierināja kolēģu atbalsts un apziņa, ka pēc pusgada skolēns, pārejot nākamajā klasē, dosies pie citas skolotājas.

Lai skolotājs varētu realizēt mācību saturu un izvēlētās metodes, viņam ir jāzina, kā tikt galā ar klasi un disciplīnas problēmām. J. Kunins [27.] ir apgalvojis, ka klasvadības paņēmieni pārzināšana un izmantošana ir neatņemama pedagoga darbības sastāvdaļa. "Lai sāktu darboties pat vislabākā programma, skolotājam ir jāprot

izvēlēties piemērotus klasvadības paņēmienus, lai skolēni sāktu strādāt un aktīvi piedalītos stundā. Jūs nekad neaizbrauksiet tur, kur vēlējāties, ja nemācēsiet iedarbināt mašīnu vai apstādināt to tur, kur tas ir nepieciešams." [27.]

Diemžēl reizēm gadās: skolotājs ir labi sagatavojies stundai, izpratis mācību saturu, precīzi izvēlējis mācību metodes un pārdomājis stundas plānu, bet, ienākot klasē, nespēj to realizēt, jo klase uzvedas neadekvāti.



No manas pieredzes

Man palikusi prātā viena no manām pirmajām klasvadības pieredzēm pēdējās augstskolas prakses laikā. Šī situācija mani nopietni samulsināja, jo es kā topošais pedagogs īsti tai nebiju sagatavojusies. Lai gan biju pārdomājusi stundu, uzrakstījusi stundas plānu, daudz zināju par pirmsnacionālo literatūru un biju izvēlējusies patiešām saistošu materiālu, stunda gandrīz "izjuka". Tad, kad ienācu klasē, uzrunāju skolēnus, sakot "labrīt"; pretī es nesaņēmu gaidīto "labrītu", bet gan klusumu, kam sekoja visu klases skolēnu vienmērīga un ritmiska pildspalvas dauzīšana pret galdu. Ritmiskais troksnis kļuva arvien skaļāks un intensīvāks. Tajā brīdī es jutos pilnīgi bezspēcīga un izmisusi, tomēr sapratu, ka nedrīkstu padoties. Intuitīvi sāku rīkoties. Es stāvēju klases priekšā, klusēju, tad ar skatienu uzsāku meklēt klases skolēnu acis - to skolēnu acis, kas uz mani skatījās. Citu pēc cita es viņus uzlūkoju ar koncentrētu un rāmu skatu, it kā domās jautādama: "Kāpēc?" Tie, kuru skatienu es "noķēru", pārtrauca pildspalvas dauzīšanu, pakāpeniski arī pārējie norima. Kad iestājās klusums, es pateicu "paldies", mēs varējām stundu turpināt. Tikai vēlāk uzzināju, ka klase ir slavēta ar šādiem gājieniem. Skolēni regulāri līdz asarām bija noveduši jau vairākus praktikantus un jaunus skolotājus, arī dažus pieredzējušus pedagogus. Toreiz mana intuīcija izrādījās pareiza, arī vēlākās darbības vainagojās ar panākumiem. Es sev izvīrēju uzdevumu - veidot labas attiecības ar skolēniem un tieši uz tām balstīties mācību procesā. Šī izvēle bija veiksmīga, vēlāk man nebija disciplīnas problēmu ar klasi, mēs braucām ekskursijā, gājām ciemos cits pie cita, ar dažiem no klases sarakstījās vēl ilgi pēc prakses beigām.

Šajā situācijā es nepadevos un tiku galā, "izdzīvoju", stunda neizjuka. Tomēr jāatzīst, ka situācija no manis prasīja daudz garīgā spēka, enerģijas un nervu. Esmu pārliecināta, ka notikumus būtu uztvērusi citādi, ja zinātu to, ko zinu šobrīd, ja būtu apjautusi jau pirms došanās uz skolu, ka "var notikt arī tā", jo šādas situācijas ir skolas dzīves daļa un viena no pedagoga funkcijām ir nodrošināt klasē kārtību. Ja man būtu bijis iespējams sagatavoties šādām situācijām vismaz teorētiski, būtu jutusies daudz pārliecinātāka, nevainotu sevi, domādama, ka "neesmu pietiekami laba, laikam nekad nebūšu laba skolotāja, ja jau ar mani tā notiek".

Jautājums ir neatbildēts - vai šādām situācijām vispār var sagatavoties? Vai es būtu izvēlējusies citu stratēģiju, ja būtu zinājusi to, ko zinu šobrīd? Vai var iemācīties kļūt par labu skolotāju? Vai par skolotāju ir jāpiedzimst? Es aizstāvu viedokli, ka skolotājs var iemācīties kļūt par labu skolotāju, par tādu, kas pārziņā dažādas klasvadības stratēģijas un izmanto tās situācijā, kad tas visvairāk ir nepieciešams. To pierāda arī pētījumi, kuros konstatēta sakarība starp uzvedības pārkāpumu - disciplīnas pārkāpumu biežumu un skolotāja izmantojamām disciplinēšanas tehnikām jeb paņēmieniem. Jo klasē biežāk pedagogi mērķtiecīgi bija izmantojuši kādas disciplinēšanas tehnikas jeb paņēmienus, jo mazāk bija disciplīnas pārkāpumu. Bieži vien tieši nekā nedarīšana un nezināšana, kā rīkoties, rada vislielākās problēmas. Skolēniem šķiet, ka viņiem viss atļauts, un kārtība neuzlabojas. Tādējādi vērā ņemams ir A. Mendlera un R. Kurvina [18.] padoms, ka skolotājam jāplāno ne vien mācību stunda, bet arī skolēnu uzvedības modificēšana (pārmainīšana), kas var palīdzēt dzīvē ieviest dažādas stratēģijas. "Labs disciplīnas plāns ietver skaidrus noteikumus (likumus) un daudzveidīgas stratēģijas, ja noteikumi (likumi) netiek ievēroti." [18.] No tā var secināt - ja skolotājs būs apjautis nepieciešamību pēc kādiem klasvadības paņēmieniem un tos izmantos, tad arī sasniegs rezultātus.

Tātad, lai klasē nodrošinātu efektīvu mācību procesu, ir nepieciešams ne vien labi pārziņāt mācību programmas saturu, mācību metodiku, bet arī nodrošināt efektīvu klasvadību.

Tam piekrīt arī Gijs Lefransuā [39.], pēc kura ieskatiem klasvadības Jēdziens ietver pedagoga darbību, kas virzīta uz to, lai **nodrošinātu un atvieglotu mācīšanu un mācīšanos klasē**. Lai mācību process būtu efektīvs,

pedagogam **jānodrošina disciplīna**, jārealizē ikdienas mācību darba process, jāorganizē bērnu atrašanās vieta un laiks. K. Rinne [32.] uzskata, ka klasvadības primārais mērķis ir nodrošināt klasē **kārtību**. Latvijā izdotajā *Pedagoģijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā* rodams plašs skaidrojums jēdzienam *klasvadība*. Klasvadība raksturota kā procesu kopums, kurā skolotājs, prasmīgi organizējot un vadot skolēnu darbību un uzvedību, veidojot skolēnu un skolotāju savstarpējās attiecības, kā arī psiholoģisko un emocionālo atmosfēru klasē un fizisko vidi mācību stundā, nodrošina **efektīvu audzināšanas un mācību procesu**. [7.]

Tāpat klasvadība kā jēdziens ietver pedagoga daudzveidīgu darbību ar mērķi nodibināt zināmu kārtību (skolotāja noteikta vai savstarpēji norunāta), kas vērsta uz to, lai klasē tiktu nodrošināts efektīvs mācību process. Būtiskākie klasvadības aspekti ir savstarpējo attiecību veidošana - gan starp skolēniem, gan pedagogiem; optimālas fiziskās un emocionālās vides nodrošināšana; prasmīga skolēnu darbības (laika un vietas) un uzvedības organizācija stundu laikā; vadība un kontrole; efektīva problēmsituāciju risināšana. Efektīva klasvadība ietver visus šos elementus, kā arī pedagoģisko paņēmieni un metožu kopumu, ko skolotājs izmanto, nodrošinot kārtību stundā.

Klasvadība ir ietverts arī cits, bieži diskutabls jēdziens *disciplīna*. Šķiet, neviens no mums nav vienaldzīgs pret šo vārdu: katram varētu būt savs viedoklis.

Tālākizglītības semināros, lūdzot pedagogus novērtēt disciplīnas nozīmi mācību procesā, nereti ir izraisījušies strīdi: kā vērtēt disciplīnu, cik tai ir liela nozīme? Vai tā vispār ir vajadzīga? Pedagogi min argumentus, ka skolā nav nepieciešama pilnīga, simtprocentīga disciplīna, ka būs reizes, kad tā netiks ievērota, piemēram, strādājot klasē grupās. Citi pedagogi turpretī aktīvi iestājas par disciplīnas lielo nozīmi mācību procesa nodrošināšanā. Abos gadījumos svarīgi ir konstatēt, ko skolotāji ir sapratuši ar vārdu *disciplīna*. Vai tas ir stereotipisks pieņēmums, ka *disciplīna* nozīmē "dzelzs disciplīna" vai jēdzienu, kas ir skaidrojams ar vārdu *kārtība*?

Kristofers Vinčs un Džons Gingels [37.] disciplīnu nosauc par "noteikumu un kādas **kārtības** ievērošanu".

Ja mēs pieņemam, ka disciplīna ir *kārtība*, tad visi skolotāji, šķiet, piekritīs: lai nodrošinātu mācību procesu, ir nepieciešama kaut kāda - stingri diktēta, demokrātiskā ceļā noteikta vai cilvēciski sarunāta kārtība. Tas būs atkarīgs no skolotāja, kādu kārtību viņš klasē iedibinās, taču, ja tās nebūs, nebūs iespējams realizēt arī mācību procesu.

R. Dreikurs, psihologs un pedagogs, ir teicis, ka **"disciplīna ir visas izglītības atbalsta punkts. Bez disciplīnas abi - gan skolotājs, gan skolēns - atrodas disbalansā un klasē nevar notikt pienācīga mācīšanās"**. [20.]

Mūsdienu skolā mēs vairs nerunājam tikai par disciplīnas nodrošināšanu, bet gan par efektīvu klasvadību. Efektīvas klasvadības mērķis ir ne vien uzturēt klasē kārtību, kas sekmē mācīšanu un mācīšanos, noturēt skolēna uzmanību (vai nu uz skolotāju, bet svarīgāk - uz mācību saturu), bet arī attīstīt noturīgu skolēna motivācijas un ieinteresētības veidošanos stundās, kā arī sekmēt pašdisciplīnas attīstību un nostiprināšanos. Jebkura skolotāja mērķis ir ne vien iemācīt, bet arī audzināt bērnus kā atbildīgus pilsoņus, tātad **attīstīt skolēnos pašdisciplīnu**. Pašdisciplinēts skolēns ir atbildīgs skolēns, kas prot izdarīt pareizās izvēles, māk izvērtēt, pieņemt lēmumus, ir spējīgs kontrolēt pats savu rīcību, jūtas un emocijas un ir atbildīgs par savas rīcības sekām. Tad, kad ne vien skolotājs, bet arī pats skolēns var uz sevi paļauties (ir attīstījusies paškontrolē), skolēns ir kļuvis pašdisciplinēts.

1998. gadā izdotajā izglītības vārdnīcā [33.] rodam skaidrojumu, kurā apgalvots, ka disciplīna ir "saistīta ar pašdisciplīnas attīstību, cilvēka uzvedības vadību piemērotas uzvedības vai sagaidāmās kārtības kontekstā".

Tātad disciplīna ir noteikta kārtība, kas var būt gan stingri un obligāti noteikta, gan savstarpēji norunāta, tai ir jābūt saskaņotai ar noteiktajām uzvedības normām sabiedrībā un atbilstoši sabiedriski sagaidāmajai kārtībai. Kārtība panākama, attīstot bērnos pašdisciplīnu vai - nepietiekamas pašdisciplīnas gadījumā - nodrošinot atbilstošu bērna uzvedības maiņu, modifikāciju un vadību.

Jautājums, kā nodrošināt kārtību vai disciplīnu klasē, ir aktuāls šodien un ir bijis aktuāls visos laikos. Kopš pieaugušais ir mācījis bērnus un bērni ir mācījušies, kopš pedagoģiskās domas un pedagoģijas rašanās

pedagogus un filozofus ir nodarbinājis jautājums, kā nodrošināt kārtību klasē, kā tikt galā ar "nepaklausīgiem, nevaldāmiem" bērniem. Diskusija par to, kāda ir vislabākā pieeja, aizsākās jau toreiz un turpinās līdz mūsdienām. Šīs diskusijas norise vienmēr ir bijusi atkarīga no tā, kāds ir bijis attiecīgās valsts vēsturiskā laika posma kultūras un sabiedriskā uzstādījuma konteksts, kāda ir bijusi šī uzskata paudēju pārlicība un izpratne. Uzvedība vienmēr ir bijusi cieši saistāma ar sabiedriski un sociāli noteiktajām normām, vērtībām un tradīcijām. Piemēram, viens no aktuālākajiem jautājumiem: vai un kā sodīt bērnu? Sods izmantots kā paņēmieni gan disciplīnas uzturēšanai, gan uzcītības veicināšanai. Kāda ietekme sodam ir bijusi uz bērnu un vai izvirzītais mērķis tiek sasniegts, ir interesējis daudzus. Jau Augustīns Aurēlijs savā autobiogrāfiskajā darbā "Grēksūdze" spilgti tēlo psihiskās traumas, ko rada miesassodi.

Arī Latvijā miesassodi pastāvējuši kā disciplinēšanas forma. Par to liecina kāds fragments no apraksta par 19. gadsimtā draudzes skolā valdošo kārtību: "Viegli miesas sodi nevar tikt pielaisti bez mācītāja ziņas, bet bargāki - bez draudzes priekšnieka piekrišanas". [5.]

Lai gan miesassodi bija viena no dominējošām disciplinēšanas formām, kura bija sastopama Eiropā, Amerikā, Ķīnā un citur pasaulē līdz pat pagājušā gadsimta vidum, visos laikos ir bijuši cilvēki, kas pret to ir iebilduši. Viens no autoriem, kas iestājās pret miesassodu, bija J. A. Komenskis. [4.] Viņš gan atzina sodīšanu kā galējo metodi (ne miesassodu). "Par uzvedību ir jāsoda stingrāk nekā par mācībām un zinātņi" [4.], taču arī tad sods skolotājam un skolēnam būtu jāuztver kā "zāles, kas saņemtas no ārsta". Lai nepieļautu, ka situācija nonāk tik tālu, skolotājam mācību procesu jācenšas organizēt "pareizi", lai bērna uzmanība būtu piesaistīta tam, kas notiek klasē, lai nebūtu laika disciplīnas pārkāpumiem. J. A. Komenskis uzskata: ja nav interesantas mācības, tad vainīgi nav skolēni, bet gan skolotāji.

Sava fundamentālā darba "Lielā didaktika" kādā nodaļā J. A. Komenskis ir pievērsies disciplīnas nodrošināšanas jautājumiem klasē, uzskatot tos par pietiekami nozīmīgiem. Šajā nodaļā J. A. Komenskis īpaši uzsver disciplīnas nozīmību skolas pedagoģiskajā procesā.

Lai raksturotu savus uzskatus, viņš lieto čehu tautas parunu: "Skola bez disciplīnas ir kā dzirnavas bez ūdens." J. A. Komenskis raksta: "Disciplīna ir metode, ar kuras palīdzību skolēni tiešām kļūst par skolēniem." [4.] Disciplīna, pēc J. A. Komenska domām, ir jāizmanto kā līdzeklis pret tiem, kas to pārkāpj, ar mērķi, lai viņi to vairs nedarītu. J. A. Komenskis uzsver kārtības nozīmi skolā, apgalvojot, ka skolas pamatā jābūt kārtībai, līdzīgi kā dabā visa pamatā ir noteikta kārtība.

Diskusijas par to, kura pieeja ir vislabākā, ir pastāvējušas visos laikos. 20.gadsimta 70. gados R. Dreikurs, izvērtējot pasaules un izglītības vēsturi, secināja, ka pēdējos 10 000 gadus pasaulē visi esam dzīvojuši autokrātiskā sabiedrībā [20.], kur arī izglītības sistēma pamatā ir bijusi autokrātiskā.

Arī Latvija ir pārdzīvojusi dažādus laikus un sabiedrības prasības pret skolu. Tradīcijas noteica sabiedrības viedokli, kas bija plaši izplatīts Latvijā līdz pat pagājušā gadsimta 90. gadiem, proti, skolotājam ir jābūtu, skolēnam ir jābūtu, visa uzmanība klasē ir pievērsta skolotājam, vienīgās patiesības paudzējam, viņš nosaka kārtību klasē, bet skolēns klausās un bez ierunām pakļaujas noteiktajai kārtībai.

Jāņa Jaunsudrabiņa stāsta "Mācību stundas" fragmentā tēlotā situācija bija realitāte Latvijas skolās. Ja vien šajā aprakstā netiktu lietoti senvārdi "iela, gripeles un spalva", šāda pati aina varētu raksturot arī to laiku (20.gs. 80. gadus), kad es mācījos skolā, un to laiku (20. gs. 90. gadus), kad uzsāku savas skolotājas gaitas.

"Klasē valdīja klusums. Skolotājs staigāja pa ielu (*ēja starp solu rindām*. - D. N.) lieliem soļiem, rokas aiz muguras salicis, nogrimis domās, un, kā likās, mūs nemaz neievēroja. Griepes mīksti čirkstēja, stāvēja kā veca spalva, nemākulīgi vilka pa papīru. Visa telpa bija saldskābas tintes smaržas pilna. Mēs strādājām cītīgi katrs savu darbu. Bet vajadzēja tik skolotājam iziet otrā klasē, kad uzreiz pie mums sacēlās švīkoņa. Un, ja viņš stundas vidū izgāja savā istabā, tad mēs gāģinājām kā zosis." [3.]

Normatīvās skolas princips, ko pauž iepriekš aprakstītā situācija, nav pilnībā izskausts arī mūsdienās, to pārstāv ne vien pedagogi, bet liela daļa bērnu vecāku, jo viņi ir uzauguši šādā sistēmā. Sabiedrībā valdošais politiskais autoritārisms noteica lielā mērā arī to, kas notika klasē un ģimenē. Režīma, skolas un pedagoga

diktēta kārtība, bailes, sacensība, sodīšana un pakļaušanās - iezīmes, kas raksturīgas galējam autoritārajam režīmam, bija daļa no Latvijas īstenības līdz 1991. gadam, raksturoja arī klasē valdošo atmosfēru.

Līdz ar demokrātijas iedibināšanu Latvijā pakāpeniski ir mainījusies sabiedrības attieksme un prasības pret skolotāju un to, ko skolotājs sagaida no skolēna, kāda kārtība jāveido klasē. Mūsdienu demokrātiskajā sabiedrībā izstrādātie normatīvie dokumenti - Izglītības likums, MK noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un vispārējā izglītībā un mācību priekšmetu standartiem - piedāvā principus, kas pedagogam jāievēro klasvadības procesā.

1. Katram ir tiesības uz saviem uzskatiem un vērtību sistēmu.
2. Katrs pats ir atbildīgs par savu uzvedību un šīs uzvedības sekām.
3. Baiļu vietā savstarpējā cieņa.
4. Sacensības vietā sadarbība.
5. Līdzdalība un dalīta atbildība problēmu risināšanā.

Mainoties sabiedriskajai iekārtai, pakāpeniski pārveidojās arī skola, skolotājs un klasē notiekošais. Pārmaiņu process ietver daudz un dažādas problēmas. Šis process var notikt tikai pie zināmiem nosacījumiem, un, mainoties skolai, pārveidojās skolotāju klasvadības principi. Kā izrādījās, strauji mainīt klases vadīšanas stereotipus un pieņemtos uzvedības modeļus bija īpaši grūti, jo tie sakņojas katra cilvēka personiskajos uzskatos un vērtību sistēmā, kuras pamati veidojas jau bērnībā, arī tajās tradīcijās, kas ir iedibinātas sabiedrībā. Lielākā daļa skolotāju nāca no autoritārā režīma sabiedrības, kur autoritārisms bija "iesūcies" gan ģimenēs, gan "ieviests" skolās. Nenoliedzami, arī autoritārā režīma apstākļos strādāja pedagogi, kas savu klasvadības koncepciju balstīja uz humānisma vai uz demokrātijas pamatvērtībām, arī autoritārajā režīmā bija skolotāji, kas vienmēr attiecības ar skolēniem veidoja, pamatojoties uz savstarpēju cieņu un uzticēšanos, mudināja bērnus uzņemties atbildību par savu uzvedību un uzvedības radītajām sekām, veicināja skolēnos pašdisciplinētas personības attīstību. No šādiem skolotājiem parasti skolēni nebaidījās, bet uz stundām gāja ar interesi.

Arī mana klases audzinātāja bija tieši tāda: viņa panāca, ka klasē valdīja savstarpēja cieņa, sarežģītas situācijas risināja, izmantojot dažādus problēmrisināšanas paņēmienus, gan iesaistot visu klasi, gan individuāli; viņa vadīja pārdomātas un aizraujošas stundas, kuras rosināja piedalīties un radīja interesi par mācību priekšmetu.

Straujām, neprognozējamām pārmaiņām diemžēl ir raksturīgi, ka skolotāji, kas ārējā spiediena rezultātā (sabiedrības, skolas administrācijas, vecāku, bērnu u. c.) strauji maina savu klasvadības koncepciju, var pazaudēt esošo uzskatu kopumu, bet vietā neiegūt nepieciešamo izpratni par jaunajiem klasvadības principiem. R. Dreikurs [20.] apgalvo, ka 20. gs. 70. gados daudzi skolotāji ASV, sekojot sabiedrības prasībām, centās kļūt demokrātiski. Taču neviens šos skolotājus nemācīja, ko nozīmē būt demokrātiskiem. Viņi kļuva nevis par demokrātiskiem skolotājiem, skolotājiem-līderiem, bet gan par visatļaujošiem anarhistiem. 90. gados atsevišķās Latvijas skolās bija vērojams tieši šāds fenomens, kad daļa pedagogu, cenšoties kļūt demokrātiski, atteicās no autoritārā klasvadības stila un kļuva visatļaujoši un liberāli. Šo skolotāju klases pēkšņi pārvērtās par tādām, kur "katrs dara, ko vēlas", kur "neviens viņus nevar savaldīt", kur bērni dara, ko grib, bet skolotājs no tādas klases "iznāk raudādams". Šādi skolotāji, no vienas puses, nebija apguvuši jaunus demokrātiskus klasvadības principus, bet, no otras puses, negribēja arī atgriezties pie vecajām metodēm. Tādējādi no vienas galējības nonāca citā galējībā, kur skolotājs no "bērniem nekas nav atļauts", jo "visu nosaku es", nonāca pie "viss ir atļauts", jo "bērnim tagad ir visas tiesības, bet skolotājam jau nav nekādu". Šajā laikā Latvijas pedagogiskajā sabiedrībā radās jauns jēdziens: *pārprastā demokrātija*. Tieši 90. gadu beigās, vadot semināru "Nevaldāmā klase", skolotāji ar pateicību saņēma ziņu un nopietnu skaidrojumu, ka arī skolotājam ir tādas pašas cilvēktiesības, kādas ir bērnam, ka arī skolotājam, līdzīgi kā bērniem, ir pamatvajadzības. Pārprastās demokrātijas sekas bija arī neskaitāmu disciplīnas problēmu palielināšanās Latvijas skolās.

Kā zināms, pārmaiņas ir jāsaģatavo, īpaši, ja tās attiecas uz tik komplicētu parādību kā uzvedības modeļu, uzskatu un vērtību maiņa vai korekcija.

Pedagoga realizētā klasvadības koncepcija klasē un tai atbilstoši izvēlētās kārtības nodrošināšanas metodes ir cieši saistītas ar paša pedagoga uzskatiem par kārtību, disciplīnu, tās svarīgumu vai mazsvarīgumu, nepieciešamības pakāpi, tie ir cieši saistīti ar katra paša vērtību sistēmu, dzīves pieredzi, kura gūta gan ģimenē, gan skolā, arī ar sabiedrībā valdošajām tradīcijām, sabiedrisko iekārtu. M. Balsons apgalvo, ka "attiecību pamatā vienmēr ir sociālas vērtības. Vērtību kopums nosaka skolotāja izturēšanos pret neuzvedīgu skolēnu". [1.] Šo uzskatu un vērtību kopumu varētu arī nosaukt par katra pedagoga personisko disciplīnas filozofiju. Pamatojoties uz to, katrs pedagogs arī izvēlas sev tuvāko un atbilstošāko klasvadības stilu. Piemēram, pedagogs, kurš pēc savas dziļākās pārliecības būs humānists, nekad, sevi "nelaužot", nespēs klasē pilnībā realizēt autoritārus klasvadības paņēmienus, piemēram, dažādus sodus. Viņš izvēlēsies citas metodes, kuras atbilst viņa uzskatiem par disciplīnu. Tieši tāpat būs, ja skolotājs pēc savas būtības būs vairāk autoritārs, viņam humānistiskā pieeja liksies "tāda laika nosīšana un bezmērķīga plāpāšana".



No kādas skolotājas stāstītā

Reiz man kāda izglītības iestādes mācību pārzine stāstīja par savu problēmu. Kolēģi pie viņas sūtīja pārbiedētus bērnus, kurus skolotāja jau iepriekš bija brīdinājusi: ja slikti uzvedīsieties, būs jāiet uz pārrunām pie mācību pārzines, viņa jau to tā neatstās. Kā vēlāk izrādījās, tieši tā bija noticis pie iepriekšējās mācību pārzines. Jaunā mācību pārzine pēc savas dziļākās pārliecības bija pret šādām uzvedības un kārtības nodrošināšanas formām, viņa uzskatīja, ka iebiedēšana nav pieņemama pedagoģiska metode problēmu risināšanā. Bērnu sodīšana ar "pārrunām pie mācību pārzines" likās drīzāk kā sods jaunajai mācību pārzinei, nevis bērnam. Manai kolēģei nācās veltīt ne mazums pūlu, lai, pirmkārt, pārliecinātu kolēģus, ka tā nav efektīva metode, kā cīnīties ar uzvedības pārkāpumiem. Otrkārt, drīz vienpaši skolas bērni atskārta, ka jaunā mācību pārzine nav "bubulis", bet gan smaidīgs un saprotošs cilvēks, kam svarīgas labas, cilvēciskas attiecības ar bērniem. Viņa prata vienkārši sarunāties, uzzināt skolēnu problēmas un palīdzēt visiem kopīgi tās atrisināt.

Kādā reizē, kad tomēr kāda skolotāja bija atkal atsūtījusi kārtējo bērnu uz pārrunām, mācību pārzine, aizvedot bērnu atpakaļ uz klasi, skolotājam starpbrīdī bija teikusi, ka ar viņu nevajag biedēt, jo neviens tāpat nebaidās; ja kolēģe vēlas palīdzību problēmu risināšanā, par tām var aprunāties pēc stundām.

Cita mūsu skolu problēma nereti saistās arī ar audzināšanas stilu disonansi, kas vērojama mājās un skolā. Ja skola ir spiesta mainīties un pedagogi maina savu klasvadības stilu, tad mājās bērni nereti joprojām tiek audzināti tā, kā "kādreiz audzināja viņu vecākus". Skolotājs var piedzīvot provokatīvas situācijas.



No kādas skolotājas stāstītā

Jāņa (vārds mainīts) vecāki bija lūgti ierasties uz individuālajām pārrunām, lai apspriestu bērna uzvedību, kā arī to, kādu atbalstu varētu sniegt vecāki. Tēvs ieradās, bet jau sākumā izrādīja dziļu neizpratni par skolotājas uztraukumu un neizrādīja gatavību risināt problēmu. Tētis nesaprata, ko skolotāja īsti no viņa vēlas. Noklausoties visu, ko skolotāja viņam klāstīja, tēvs beigās, miedzot ar aci, ieteica tik ļoti nesaspringt, bet citreiz nepaklausības gadījumā puisi vienkārši nopērt.

Domājot par šādu problēmu risināšanu, iespējams, ka skolām un klašu audzinātājiem turpmāk būtu vērtīgi ne vien slēgt līgumus ar vecākiem par bērna sekmēm, bet arī līgumā informēt par skolas darbības principiem, vērtībām un klasvadības principiem, lai vecāki, jau atnākot uz skolu pirmo reizi, zina, kāds klasvadības stils valdīs skolā un kas tiek sagaidīts no vecākiem.

Disciplīnas filozofijas jautājums kļūst īpaši aktuāls arī tajā brīdī, kad skolotājam ir jāstrādā pāri vai komandā ar kādu citu vai citiem kolēģiem (gan pirmsskolā, gan pamatskolā). Šādās situācijās būtu Jānoskaidro, kādi ir katra pedagoga ieskatī par disciplīnas nodrošināšanu, jo katram pedagogam ir tiesības uz savu viedokli, un neviens viedoklis nav nepareizs, ja vien tas nepārkāpj bērnu tiesības un ietver mūsdienu izpratni par demokrātiju. Kopā strādājot, svarīgi ir arī vienoties par abpusēji pieņemamām metodēm un vienotām prasībām.



No kādas skolotājas stāstītā

Kādā piepilsētas skolā klasē paralēli skolotājam darbu uzsāka otrs pedagogs, kas pildīja skolotāja palīga funkcijas, jo klasē bija bērns ar speciālajām vajadzībām. Drīz vien skolotāja palīdzība tika iesaistīta visas klases dzīvē, jo laika jau pietika un arī jaukā kolēģe izrādīja interesi par šādu sadarbību. Lai gan abas kolēģes sapratās ļoti labi, tomēr, šķiet, vienīgā problēma, kas laika gaitā atklājās, bija abu pedagogu atšķirīgā pieeja disciplīnas nodrošināšanai klasē. Pamatskolotāja daudzas problēmas atrisināja ar savu skaļo balsi, skolēnu izolēšanu no mācību procesa, piezīmju rakstīšanu dienasgrāmatā. Arī paši klases bērni bija paskaļi, tādējādi reaģēja tikai uz vēl skaļākiem skolotājas impulsiem. Otra skolotāja pēc savas būtības bija maigas dabas cilvēks, mierīga un klusa. Tā kā viņa bija ienācēja klasē, tad centās pielāgoties pamatskolotājas klasvadības stilam. Tomēr tad, kad balsi pacēla skolotāja palīdzība (un viņai tas nesanāca visai pārliedzinoši), bērni viņu neklausīja, arī citādi viņai neizdevās realizēt pamatskolotājas klasvadības paņēmienus. Tie, pirmkārt, neizdevās vai izdevās daļēji, bet, otrkārt, pati jaunā skolotāja nejutās labi. To apliecināja arī viņas atlūgums pēc otrā darba mēneša. Tajā viņa savu promiešanu pamatoja ar nespēju tikt galā ar disciplīnas problēmām, strādāt tikpat efektīvi kā otra skolotāja.

Vai tāpēc šī jaunā skolotāja bija slikta skolotāja? Protams, ne, viņai bija cits, atšķirīgs klasvadības stils. Šis stāsts par jauno skolotāju beidzās nosacīti labi. Skolotāja mainīja skolu, viņa nepameta pedagoga profesiju, kā tas nereti notiek ar jauniem skolotājiem pēc pirmajām neveiksmēm. Viņa strādā citā izglītības iestādē un ir laba skolotāja, kas klasi vada, izmantojot citas metodes, kas vairāk atbilst viņas pašas būtībai, viņas disciplīnas filozofijai.

Lai nerastos situācija, kādā nonāca mana kolēģe, ideālā variantā visā skolā kā vienā lielā, labā ģimenē vajadzētu vienoties par kopīgu disciplīnas filozofiju vai, citiem vārdiem, par skolas disciplīnas politiku.



No kādas skolotājas stāstītā

Iepriekšējā gadā man nepalaimējās, nācās "paņemt" direktores klasi. Ko tas nozīmēja man? Tās bija daudzas nevajadzīgi radītas problēmas, kādas citās klasēs neradās. Taču viena lieta, kas mani nokaitināja, bet pēc tam padarīja absolūti bezspēcīgu, bija mani un direktores dažādie uzskati disciplīnas jautājumos. Es biju pārliecināta, ka skola ir vieta, kur jāmacās, kur jāvalda noteiktai kārtībai un noteikumiem. Ja esi tos pārkāpis, ja neesi, piemēram, izmācījies, tad attiecīgi ir jāvienojas, ko darīsi, kā tu mainīsies, lai varētu savu darbu uzlabot. Par to arī runāju ar skolēniem. Dažbrīd nācās ziedot arī stundas laiku, lai risinātu šīs problēmas. Esmu godprātīga un parasti no sirds cenšos situāciju vērst par labu. Visās citās klasēs tas vienmēr bija izdevies, bet direktores klasē tieši tas man neizdevās. Pēc kādām pārrunām skolēni bija aizskrējusi "pasūdzēties" savai klases audzinātājai - direktorei. Tā vietā, lai sagaidītu atbalstu no kolēģes un turklāt no administrācijas pārstāves, es saņēmu negaidītu "apciemojumu stundā" un nopietnus aizrādījumus, ka viņas bērni ir labi un brīnišķīgi un es pārmetu nepelnīti. Biju patiesi laimīga, ka vēl bija atlikuši tikai divi mēneši līdz mācību gada beigām, bet nākamajā gadā es no šīs klases vienkārši atteicos.

Pārmaiņas sabiedrībā diemžēl ne vienmēr ir pozitīvas. Lai gan sabiedrības demokratizācija piedāvā daudzus pozitīvus dzīves aspektus - brīvību un iespēju izvēlēties -, diemžēl ir vērojamas arī negatīvas sekas sabiedrībā notiekošajiem procesiem. Neapšaubāmi šīs pārmaiņas tieši ietekmē arī to, kas notiek klasē. Negatīvās pārmaiņas vistiešākā mērā ietekmē disciplīnas problēmu rašanos klasēs.

R. Kurvins un A. Mendlers [18.] ir minējis vairākus skolēnu disciplīnu ietekmējošus faktorus, kurus impulsi norisē sabiedrībā.

X Vardarbība sabiedrībā.

X Mediju ietekme.

X Jaunās "es" paaudzes problēma. Jaunā "es" paaudze vispirms rūpējas par savām vajadzībām un Primāri izvērtē, kā notiekošais apmierinās viņu individuālās vajadzības, piemēram, ja man nav interesanti šajā brīdī, es eju uz pēdējo solu un guļu vai, ja es nevēlos šobrīd rakstīt kontroldarbu, klausos mūziku. Tā ir paaudze, kura nevar

gaidīt, tā ir paaudze, kurai visu vajag tūlīt. Šāda paaudze ir radusies kā viņu vecāku neapzinātās bezatbildības rezultāts. Vecāki, rūpējoties par savām vajadzībām, dzenoties pēc laimes (piemēram, ja nevar saprasties, ja vēlas jaunas spilgtas izjūtas, - šķiras; ja nepieciešams lielāks sadzīvīvisks komforts, - vairāk strādā, nerēķinoties ar bērniem), pameta novārtā savus bērnus, nepietiekami pavadīja laiku kopā ar viņiem, nerūpējās par tiem un tādējādi nepietiekami nodrošināja viņu psiholoģisko labsajūtu un drošību.

X Iztrūkstošā drošā ģimenes vide. Mainītā ģimenes struktūra (vientuļās mātes, vientuļie tēvi, divi strādājoši vecāki u. c), kura pati par sevi nav slikta vai laba parādība, savā būtībā nav spējusi piedāvāt alternatīvu tradicionālajai ģimenei un audzināšanai. Arī vecāki ir auguši šādā tradicionālā ģimenē un ir piedzīvojuši līdzīgus audzināšanas paraugus, tādēļ automātiski tos kopē, taču viņu izveidotā ģimene jau sen vairs nav tāda, kāda bija viņu vecāku ģimene. Tā nu bieži vien gadās, ka, neiedarbojoties kādam vienam audzināšanas stilam, nenotiek nekāda audzināšana. Taču, kā rāda pētījumi, tieši tas, kā vecāki reaģē uz bērna slikto uzvedību, rada visnopietnākās sekas turpmākajā bērna attīstībā. Vecākiem būtu jāapgūst šīs prasmes, kā atbilstoši reaģēt uz bērna uzvedību.

X Atsevišķu bērnu "grūtais" temperaments. Vai to, kā skolēns uzvedas, ietekmē tikai skolotāja darbība klasē? Jāatzīst, ka viss sākas daudz agrāk. Pirmie skolēna izglītotāji ir vecāki.

In loco parentis (lat. vai) - vecāku vietā

Uzvedības kontrole - viena no bērnu audzināšanas svarīgākajām sastāvdaļām.

(Grjs Lefransuā)

Neviens, iespējams, neapstrīdēs apgalvojumu, ka pirmie bērna skolotāji ir viņa vecāki. Tomēr dažbrīd izglītības iestādē veidojas situācija, kad vecāki nesaskata saikni starp to, kā uzvedas viņu bērni skolā, un to, kāda ir bijusi bērna audzināšana ģimenē.



No kādas skolotājas stāstītā

Manā audzināmā klasē bija kāda paradoksāla situācija, kad māte un bērns vieglāk kontaktējās ar mani, skolotāju, nevis savā starpā kā māte un dēls. Ja bija jāsazvana dēls un viņam jānodod kāda informācija, māte zvanīja man, tad es meklēju puisī. Tas notika pat vasarā, kad zēns bija brīvlaikā un man kā skolotājai it kā nebija nekādas saistības ar jauniešu. Savukārt dzimšanas dienā viņu sveicu es, bet dzirdēt man nācās par mammu un tēti, kuri nav piezvanījuši un apsveikuši. Tad, kad mēģināju kaut ko ieminēties mammai, viņa tikai noteica: "Nūja, viņš jau mums tāds ir, nez no kurienes?"

Nereti vecākiem šķiet, ka bērnu sliktā uzvedība nav tieši saistīta ar viņiem un audzināšanas stilu ģimenē. Dažreiz ir tā, ka vecāki nesaprot, kā "viņš man tāds izaudzis - nemāk uzvesties " vai arī "es nesaprotu, kādēļ viņš tik briesmīgi uzvedas, mājās viņš ir tik labs zēns". Iespējams, mammai ir taisnība, jo mājās bērns varbūt visu laiku ir kopā ar vecmāmiņu, kas izdabā katrai viņa vēlmei, tādēļ arī nerodas nekādas konfliktsituācijas. Nonākot izglītības iestādē, bērns ir spiests atklāt, ka pasaule nav "laipnās vecmāmiņas" attēls, ir arī citi bērni, skolotāji, kam ir savas vajadzības un tiesības.

Audzinašana nenotiek, īpaši "audzintot" bērnu vai organizējot "audzinātārstundas" mājās. Vecāki jau no bērna pirmajiem soļiem neuzspiestā veidā sniedz viņam pirmās audzinātārstundas par to, kas ir laba un pieņemama uzvedība un kāda uzvedība nav pieļaujama. Viņi iemāca, ko bērns drīkst darīt, ko nedrīkst, kā viņam jāuzvedas, lai nenodarītu pāri sev un citiem, ar kurām mantām drīkst spēlēties, kuri priekšmeti viņam nodarīs ļaunumu, kas ir droši un kāda rīcība apdraud bērna veselību. Vecāki pirmie iemāca bērnam, kas ir "laba" un kas ir "slikta" uzvedība, citiem vārdiem sakot, vecāki iemāca bērnam sociāli pieņemamu, sabiedrības normām un kārtībai atbilstošu uzvedību. Ja vecāki nav pietiekami nopietni izturējušies pret savu uzdevumu - "iemācīt labu uzvedību", tad var rasties situācijas, kad vecāki, pašiem to neapzinoties, ir "iemācījuši" saviem bērniem "atšķirīgus" uzvedības modeļus, kādi nav pieņemami sabiedrībā. Šo situāciju raksturo piemērs, kad divus vai trīs gadus vecs bērns, lai iegūtu mantu no cita sava vienaudža, iesitis tam, bet tēvs par to gardi

pasmiesies, jo, redz, kā bērns izkaro savu vietu zem saules mūsu sarežģītajā pasaulē. Viņš noteikti dienās būs biznesmenis. Smiesies un atbalstīs to katreiz, kad bērns šādā veidā risinās jautājumu, kā iegūt to, ko vēlas. Tā rezultātā, pirmkārt, bērns neiemācīsies dalīties, viņam šķitīs, ka visu, ko viņš vēlas, var iegūt ar fizisku spēku un agresiju. Iespējams, viņš arī dzirdēs tēva un mātes apstiprinājumu, ka "kauties un sist ir labi, jo tā jau mūsdienās tikai uz priekšu varēs tikt". Viņa sociālo prasmju pamats jau sākotnēji tiks sagrauts. Tad, kad tēvs un māte nāks uz skolu, lai noskaidrotu, kāpēc viņa bērns sit ne vien citiem bērniem, bet arī apsaukā skolotājus, kāpēc bērnam nav neviena drauga, kāpēc citi bērni ar viņu negrib spēlēties un draudzēties, tēvs un māte savu vainu problēmā nesaskatīs. Visdrīzāk, tiks izteikta nesapratne. Arī skolotāji plātīs rokas, jo bērns jau nāk no tik labas ģimenes.

Bērni ģimenē pakāpeniski gan apgūst vērtības, gan izzina, kas ir morāle. Tas notiek neuzkrītoši, summējoties daudzām sīkām, atsevišķām dzīves situācijām, kurās gan bērns vēro vecāku rīcību un to atdarina, gan māmiņa vai tētis norāda: "Labam puisītim jāuzvedas tā", "Pieklājīga meitene dara tā". Šādā vienkāršā veidā bērns apgūst to, kāda uzvedība no viņa tiek sagaidīta.

Albertas Universitātes profesors, psihologs Gijs Lefransuā [39.] apgalvo, ka tieši no tā, cik veiksmīgi vecāki tiek galā ar šo savu svarīgo uzdevumu, ir atkarīga bērna turpmākā veiksmīgā vai neveiksmīgā socializācija sabiedrībā - gan pirmsskolā, gan skolā. Pirmās sociālās prasmes bērns apgūst ģimenē, pedagogs savā darbā tikai turpina strādāt pie šī vecāku aizsāktā darba. **Pedagogs izglītības iestādē nosacīti ieņem vecāku vietu (*in loco parentis*) un uzņemas tās funkcijas, kas saistās ar bērna uzvedības atbalstīšanu, korekciju, sociālo prasmju pilnveidi.**

Sociālās prasmes, lai gan dažādi definētas, var raksturot kā "sociāli pieņemamu uzvedību, kas palīdz cilvēkam efektīvi sadarboties ar citiem un izvairīties no sociāli nepieņemamas citu personu reakcijas". [26.] P.Kaldarella un K. Marels [13.], analizējot citu veiktos pētījumus par sociālajām prasmēm, norādīja piecas visbiežāk minētās sociālo prasmju pamatkategorijas.

1. Prasme veidot un uzturēt attiecības ar saviem vienaudžiem (pozitīva, sociāli pieņemama uzvedība savu vienaudžu vidū, empātija, socializēšanās, citu atbalstīšana).

2. Prasme tikt ar sevi galā (pašsavaldība, temperamenta un emociju kontrole, likumu un citu noteiktu robežu ievērošana, prasme pieņemt kritiku, rast kompromisus).

3. Akadēmiskās prasmes (prasme individuāli, patstāvīgi un produktīvi strādāt klases sociālā kontekstā).

4. Prasme piekāpties (dalīties ar citiem, attiecību uzturēšana, kas balstās uz likumu un sociālā pieprasījuma ievērošanu).

5. Prasme apliecināties (spēja komunicēt, neatkarīga un vienlaikus sociāli apliecināša uzvedība).

Tieši sociālo prasmju trūkums vai nepietiekami apgūtas sociālās prasmes ģimenē mūsdienās bieži rada daudzas problēmas jau pirmsskolā un arī vēlāk skolā. Pētījumi apliecina, ka daudziem skolēniem nav nepieciešamo sociālo pamatprasmju un viņi nezina, kāda ir piemērota uzvedība. [35.] Atsevišķas ģimenes, audzinot bērnu, līdzīgi kā visa sabiedrība kopumā, pārmaiņu laikā ir zaudējušas savus sociālos un vērtību orientierus. Daļu mūsdienu jauno ģimeņu raksturo liela aizņemtība, nepietiekama uzmanība, visatļautība vai - gluži pretēji - pārspīlētas rūpes, citos gadījumos - agresija, fiziska vai psiholoģiska vardarbība.

Tādējādi skolotājiem arvien biežāk jāsaskaras ar dažādām problēmām, kuras iepriekš nebija tik aktuālas un izplatītas.

1. Daļa bērnu nāk no ģimenēm, kurās piedzīvo nevēlamus uzvedības paraugus, līdz ar to nezina, kāda ir sociāli pieņemama uzvedība.

2. Arvien vairāk bērnu nav apguvuši sociālās pamatprasmes.

3. Ir atsevišķi bērni vai bērnu grupas, kas ir pārpratuši demokrātijas būtību. Lai gan mūsdienās skolēniem ir tādas pašas cilvēktiesības kā skolotājam, tas gan nenozīmē, ka bērni kaut kādā veidā varētu ierobežot citu bērnu vai pedagoga tiesības.

4. Arvien lielāka atbildība un līdz ar to stress gulstas uz pedagoga pleciem, risinot sociāla rakstura problēmas izglītības iestādēs.

Pedagogam, risinot jebkuru problēmsituāciju, ir jābūt korektam, Jo bērnu tiesību jautājums un uzvedības problēmas ir sabiedrības uzmanības centrā.

Vai pedagogs var iemācīt to, ko nav iemācījuši vecāki? Vai tas viņam ir jādara? Te man nāk prātā kāda anekdote.

Skolotāja, kārtējo reizi saskaitusies par Pēterīša slikto uzvedību, pagriežas pret Pēterīti un vaicā: "Kādēļ tu, Pēterīt, tā dari? Ko gan teiktu tava māmiņa, ja viņa redzētu, kā tu uzvedies?" Pēterītis, nodūris galvu, atbild: "Viņa būtu ļoti sarūgtināta. Mamma tik ļoti cerēja, ka vismaz jūs, skolotāj, man iemācīsiet kārtīgi uzvesties."

Kā jau iepriekš tika minēts, pētījumi apliecina, ka daudziem skolēniem nav nepieciešamo sociālo pamatprasmju un viņi nezina, kāda ir un kādai jābūt piemērotai uzvedībai, bet tas savukārt, kā rāda pētījumi, traucē iesaistīties mācību darbā. Lai skolēns pilnvērtīgi piedalītos mācību procesā, viņam ir agri vai vēlu jāapgūst nepieciešamās sociālās pamatprasmes. Līdz ar to viens no skolotāja uzdevumiem ir palīdzēt skolēniem tās apgūt.

Pētījumi rāda saikni starp nepietiekamajām sociālajām prasmēm, uzvedības problēmām un zemajiem skolēnu sasniegumiem. Ja skolēna sociālās prasmes nav pietiekamas, viņa socializācija nenotiek sekmīgi, tā rezultātā skolēns tiek sociāli izstumts no klases vides, bet tam savukārt ir vistiešākā ietekme uz skolēna sasniegumiem skolā. [36.] Protams, skolotājs nevar pilnībā ieņemt vecāku vietu, būt vecāku vietā (*in loco parentis*), un tomēr skolotājs var paveikt ļoti daudz. Lai gan pedagogam mācību programmā nav paredzētas atsevišķas stundas sociālo prasmju apguvei, skola un skolotājs var rast iespējas palīdzēt skolēniem tās apgūt.

Lieliski te noder jau vairākās Latvijas skolās organizētās adaptācijas nedēļas mācību gada sākumā. Adaptācijas nedēļa, kas var būt gan katru gadu, gan pārejot jaunā izglītības pakāpē, piemēram, 1. klasē, 5.klasē, 7. klasē utt., ir brīnišķīgs veids, kā veidot labu pamatu visam turpmākajam darbam klasē. Šajā nedēļā skola jaunpieņacējiem izskaidro un pārējiem atgādina un nostiprina izpratni par pašu būtiskāko skolā - par kārtību, kādu skola sagaida no skolēniem. Adaptācijas nedēļā skolotājam un skolai ir plašas iespējas pārrunāt gan kārtības noteikumus, gan pilnveidot un nostiprināt sociālās prasmes, iepazīstināt ar tradīcijām skolā, iekļaut jaunpieņacēju kolektīvā. Skolotājs var gan atbalstīt skolēnus viņu vēlmē sadraudzēties, gan palīdzēt iepazīt labāk citam citu un sevi, gan rosināt diskusijas par savstarpējo sadarbību stundās un ārpus stundām, kā arī iesaistīt bērnus citās svarīgās, sociālās prasmes izkopjošās un attīstošās aktivitātēs. Katra mācību priekšmeta standartā ir iekļauta arī sociālo prasmju apguve, līdz ar to tā nav tikai klases audzinātāja atbildība. Zināmas priekšrocības te, protams, būs humanitāro priekšmetu skolotājiem, kuriem integrēt mācību saturā sociālo prasmju apguvi būs vieglāk. Tomēr arī citu mācību priekšmetu skolotāji var integrēt savā mācību saturā šo prasmju apguvi.

Ja skolotājs uzdotu sev jautājumu: kādu bērnu viņš vēlētos redzēt savā klasē, tad ļoti iespējams, ka lielākā daļa skolotāju aprakstītu tādu bērnu, kam piemistu gan iepriekš minētās sociālās prasmes, gan arī emocionālās inteliģences īpašības, par kuru nozīmību raksta D. Golemans. [23.] Viņš uzskatīja, ka emocionālo inteliģenci raksturo spējas atpazīt, kontrolēt un vadīt savas emocijas, spēja sevi motivēt, atpazīt citu cilvēku emocijas un uzturēt attiecības. Ar šādu bērnu būtu viegli sastrādāties kā klasesbiedriem, tā arī pedagogam, viņš būtu patīkams sarunu biedrs un labs skolēns. Šāda bērna un skolēna izaudzināšana ir katras mammas, tēta un pedagoga mērķis. Ja tikai šādi skolēni vien mācītos skolā, šai grāmatai nebūtu nozīmes.

Kas visām klasēm ir kopīgs un kas - atšķirīgs?

Viens no klasvadības mērķiem ir veicināt katra skolēna individuālo pašdisciplīnu. Ikvienā klasē ir daudz indivīdu. Katrs skolēns ir individualitāte, nācis no savas ģimenes, ar atšķirīgu pieredzi, vērtībām un uzvedību. Tomēr visi šie indivīdi veido kopumu vai grupu, ko mēs saucam par klasi. **Klasvadības mērķis līdz ar to nav tikai vērsts uz katru indivīdu, bet uz visu klasi kā grupu. Klasvadības paņēmieni nav tikai individuāli, tie parasti ietver izpratni par to, ka viss, kas notiek klasē ar vienu bērnu, ietekmē to, kas notiek ar pārējiem. [27.]** Tieši tādēļ ir svarīgi izprast, kas ir klase, ar ko viena klase var atšķirties no citas un kas tām kopīgs. Tāpat kā katrs bērns ir unikāls, atšķirīgs, tāpat arī viena klase no citas klases atšķiras. Katrā klasē veidojas daudzveidīgas atsevišķu indivīdu kombinācijas. Līdz ar to nav divu vienādu klašu.



No kādas skolotājas stāstītā

Es atceros savus pirmos darba gadus skolā, kad strādāju divās paralēlajās klasēs, gatavoju vienu stundu plānu, taču nekad abās klasēs man neizdevās realizēt vienu un to pašu stundas plānu identiski. Viena un tā pati stunda divās paralēlās klasēs atšķīrās. Toreiz tas man bija liels pārsteigums un atklājums.

Noteikti paši ko līdzīgu būsiet pieredzējuši. Skolotāji domās un neformālās sarunās pat nereti dod klasēm "iesaukas" vai sauc mīļvārdiņos: "tie ir mani ašie", "mīļie", "tie mierīgie", tā ir mana "gudrā klase", tie ir "stūrgalvīgie" u. c.

Ir gan skolotāji, kas šīs īpatnības īpaši neņem vērā, nesaskatot arī kādas īpašas atšķirības.



No kādas skolotājas stāstītā

Biju nostrādājusi skolā jau 8 gadus, kad izraisījās interesanta saruna ar mācību pārzini. Stāstīju viņai, cik ļoti katru gadu klases ir atšķirīgas cita no citas. Biju pārliecināta, ka katrai klasei jāpārveido ne tikai konspekts, bet arī kontroldarbi katrreiz jāveido citi, vienā un tajā pašā klašu grupā nevaru iet ar vienu un to pašu kontroldarbu. Mācību pārzine mani nesaprata. Viņai esot dzelžains konspekts, ar kuru klasē viņa iet jau 20 gadus.

Klases ir atšķirīgas, katrai ir savas raksturīgās iezīmes. Arī skolotājiem ar dažādām klasēm veidojas atšķirīgas attiecības. Tomēr ir zināmas likumsakarības, kas kopīgas visām klasēm. Tās jāņem vērā skolotājam, realizējot savu klasvadības koncepciju.

V Doils [19.] ir minējis vairākus aspektus, kuri raksturo to, kas notiek visās klasēs. Viņš ir nosaucis kopīgos klašu raksturojošos parametrus.

1. Katras klases sastāvs ir daudzveidīgs - ikviena klase apvieno dažādus indivīdus, kam var būt savi individuālie mērķi, kurus viņš vēlas sasniegt; katrs bērns nāk no savas ģimenes, tādējādi neviena klase nebūs līdzīga citai.

2. Viss klasē notiekošais ir daudzdimensionāls - viss notiek vienlaikus ierobežotā laikā: skolotājs māca, skolēni mācās; kāds sarunājas ar citu, traucē mācīties; skolotājs uzdod jautājumus, izvēlas, kurš atbildēs, vērtē; skolotājs apsauca kādu, viņš atbild utt.

3. Viss notiek nekavējoties - skolotājam momentā jāreaģē uz klasē notiekošo. Pedagogam vienlaikus jānodrošina mācību process un jāreaģē uz uzvedības pārkāpumu, jāpieņem lēmums, kā rīkoties, lai turpinātu mācību stundu un sasniegtu stundas mērķi.

4. Klasē jebkura situācija ir neparedzama - klasē pēkšņi vienlaikus var risināties vairāki notikumi, kas, iespējams, būs atrisinājums starpbrīdī aizsāktam konfliktam vai aizsākums jaunam strīdam.

Labi jeb, citiem vārdiem sakot, efektīvi skolotāji ir tādi, kas pārzina situāciju klasē - gan bērnu individuālās rakstura iezīmes, gan savstarpējās attiecības, kas veidojas klasē, klases kopīgo raksturojumu, noskaņojumu, gan

briestošās konfliktsituācijas, atrisinātās un neatrisinātās problēmas. Labs skolotājs zina, kad reaģēt uz problēmsituāciju un kad ignorēt notiekošo. Uzdevums nebūt nav viegls. Pirmkārt, par šādu profesionāli var kļūt tāds skolotājs, kuram patiesi interesē tas, kas notiek klasē, viņam nebūs vienaldzīga katra bērna personības attīstība. Šāda pedagoga attieksme ietver ticību un uzticēšanos skolēniem un palīdz veidot pozitīvas attiecības. Pie šāda skolotāja skolēni vienmēr meklē palīdzību, ja radusies problēma, un viņš vienmēr "izglābs" situāciju, ja tas būs nepieciešams.

Vienlaikus jāsaprot - lai varētu ne vien "izdzīvot" šādā klasē, bet arī pilnvērtīgi realizēt iepriekš minēto mācību procesu, skolotājam ir nepieciešams gan teorētiski pārziņāt dažādus klasvadības paņēmienus, gan prast atbilstoši konkrētajai situācijai pareizajā laikā un vietā tos pielietot. To, kā un cik efektīvi skolotājs tos izmanto, ir arī atkarīgs no paša pedagoga disciplīnas filozofijas, klasvadības stila, klases sastāva, skolas disciplīnas filozofijas un citiem aspektiem.

Otrkārt, efektīvs skolotājs balstīsies gan uz savu iepriekšējo pieredzi (jaunais skolotājs - uz to, kas ir novērots, pašam mācoties skolā), gan nepārtraukti analizēs esošo pieredzi (ko es darīju, kā uz to reaģēja skolēni, ko es no tā varu secināt) un, ņemot palīgā teorētiskās zināšanas par efektīvu klasvadību, attīstīs un pilnveidos savu klasvadības koncepciju, nostiprinās klasvadības prasmes.

Kā iepriekš tika minēts, klasvadībā var būt dažādas pieejas. Teorētiskajā literatūrā apskatītas vairākas pieejas vai tā sauktie klasvadības modeļi.

Klasvadības modeļi: dažādas pieejas klasvadībā



No kādas jaunās skolotājas stāstītā

Reiz man kāda bijusi paziņa, jaunā skolotāja, stāstīja, kā viņai ir gājis ar pirmo nopietno disciplīnas problēmu klasē. Lai būtu pārliecināta par savas atbildes reakcijas (pret disciplīnas pārkāpumu) pareizību, kolēģe problēmas risināšanas gaitā nolēma konsultēties ar citiem kolēģiem, kā viņi rīkotos līdzīgā situācijā. Jaunās skolotājas pārsteigums bija gana liels, kad viņa no kolēģiem saņēma dažādus, brīžiem diametrāli pretējus ieteikumus - no disciplīnas pārkāpuma ignorēšanas, jo iespējams, problēma atrisināsies, līdz tam, ka nekavējoties skolēni ir jā sodā, problēma jārisina visas skolas līmenī - "to tā atstāt nevar". Jaunā skolotāja bija cerējusi sagaidīt vienu "īsto", bet saņēma tik dažādas atbildes.

Kā rāda šis piemērs, vienai situācijai ir iespējami vairāki risinājumi, viss ir atkarīgs no tā, kuru viedokli skolotājs pārstāv. Vai viņš ir pārliecināts humānists un Kārļa Rodžera brīvības skolas piekritējs, kas uzskata, ka minimāli ir jāiejaucas problēmsituācijā, jo skolēns pats atradīs pareizo risinājumu, skolotājs būs tikai padomdevējs un jautātājs, kas ar savām piezīmēm un jautājumiem skolēnu rosinās meklēt pareizo atbildi. Vai - gluži pretēji - pedagogs sevi uzskata par biheivioristu un ir pārliecināts, ka tieši vide ir tā, kas ietekmē skolēna uzvedību, tātad skolotājs ar savu vadošo lomu nosaka bērna uzvedību un nodrošina kārtību klasē.

Pasaulē jau kopš pagājušā gadsimta 60. un 70. gadiem ir attīstījušās vairākas teorijas, tās ir centušās ne vien skaidrot bērna uzvedību, bet arī dot padomus un piedāvāt metodes, kā tikt galā ar uzvedības pārkāpumiem un kā risināt uzvedības problēmas klasē.

Šobrīd zināmos klasvadības modeļus nosacīti varētu sakārtot tabulā (*sk. 1.tabulu*), kura atklāj gan paša skolotāja lomu disciplīnas nodrošināšanā, gan demonstrē dažādo attieksmi pret bērnu.

1. tabula

Klasvadības modeļi

Lielākā mērā liberāli Vismazākā mērā autoritāri <			Vismazākā mērā liberāli Vislielākā mērā autoritāri, >		
K. Rodžers	T. Gordons	A. Adlers/ R. Dreikurs/ Dž. Nelseņa, L. Alberte	V Glasers	L. un M. Kanteri	F. Skiners
Brīvības modelis	Mācīšanas efektivitātes vēicināšanas modelis	Pozitīvas disciplīnas modelis	Realitātes modelis	Uzstājīgās disciplīnas modelis	Uzvedības modifikācijas modelis
<p>Humānistiskā pieeja Uz humānisma atziņām balstīta pieeja izglītības saturam un tā īstenošanas procesam katrā mācību nodarbībā, ievērojot skolēnu intereses, iespējas. Balstās uz principiem: cilvēcisko vērtību attīstīšana, pašapziņas, pašvērtības, pašrefleksijas un citu izpratnes palielināšana, skolēnu aktīva iesaistīšanās mācību procesā.[7]</p>		<p>Demokrātiskā pieeja Demokrātija (burtiskā tulkojumā - <i>cilvēku vadīts</i>) nozīmē, ka skolotāji un skolēni ir līdzvērtīgi procesa dalībnieki, tāpēc par procesa gala iznākumu atbildība jāuzņemas abpusēji -gan skolotājam, kas māca, gan skolēnam, kas mācās. [37.]</p>		<p>Biheivioristiskā pieeja Teorētiskā pieeja, kas apgalvo, ka indivīda uzvedību nosaka ārējās vides ietekme. [33.]</p>	

Jāatzīst: lai gan šīs teorijas Latvijā ir nepietiekami izzinātas, pasaulē tās nosacīti jau ir kļuvušas par klasiskām teorijām jeb pamatteorijām, jo uz tām balstās visas vēlākajā laikā veidotās teorijas, kuras atvasina, integrē un papildina esošās. Teorijas ir sakārtotas pēc noteiktiem principiem:

X teorijas, kuras vairāk pārstāv humānisma idejas: to centrā vienmēr būs bērns kā personība, kas pats spēj secināt un pats attīstīties pašdisciplinētas personības virzienā;

X teorijas, kas sakņojas demokrātijas pārliecībā, ka bērnam ir jābūt atbildīgam sabiedrības loceklim, kas uzņemas atbildību ne vien par savu uzvedību, bet arī par tās sekām;

X teorijas, kuras savu teorētisko pamatu bāzē biheiviorismā, paužot pārliecību, ka indivīda uzvedību nosaka ārējās vides ietekme un tā diktē skolotāja vadošo lomu piemērotas bērna uzvedības nodrošināšanā.

Visas šīs teorijas varētu sakārtot uz nosacītas līnijas, kur vienas teorijas ir vairāk liberālas, uz skolēnu centrētas, mazāk autoritāras, un pretēji citas - vairāk autoritāras, uz skolotāju centrētas, mazāk liberālas. Vienlaikus jāpiebilst, ka pārsvarā (ar vienu izņēmumu) šīs teorijas ir radušās Rietumeiropas demokrātiskajās sabiedrībās un ASV. Neviena no tām nav ne galēji liberāla, ne autoritāra. Tās visas darbojas demokrātiskas sabiedrības un cilvēktiesību noteikto normu ietvaros. Katra no šīm teorijām ir guvusi zināmu popularitāti kādā atsevišķā skolotāju daļā, ir tikusi aprobēta un sekmīgi darbojas praksē. Neviena no šīm teorijām nav ne "laba", ne "slikta", katrai ir savas priekšrocības un savi trūkumi. Skolotāja ziņā ir izvēlēties to teoriju, kura visvairāk atbilst viņa uzskatiem.

Humānistiskā pieeja klasvadībā

Humānistiskā pieeja klasvadībā pamatojas uz pieņēmumu, ka katrs bērns ir individuāls un unikāls. Humānistiski uzskata, ka katrs cilvēks neatkarīgi no viņa garīgajām spējām (gan īpaši apdāvināti, gan garīgi atpalikuši) ir spējīgs augt un attīstīties. Līdz ar to izglītībai un izglītošanās procesam jāatbilst paša cilvēka interesēm un vajadzībām. Tādēļ klasvadībā jāņem vērā bērna vajadzības un spējas, „pašaktualizācijas”

iespējas[40.], **to skaitā bērna spējas pašam uzvesties piemēroti.** Atšķirībā no klases, kur skolotājs ir skolotājs - lektors un skolotājs - reglamentētājs, skolotājs - dzenātājs un skolotājs - priekšnieks, skolotājs - humānists neiejaucas, viņš atbaida, kļūst par padomdevēju, pieņemot bērnu tādu, kāds viņš ir. [42.]

Skolēns ir galvenais procesa dalībnieks, skolotājs ir tikai palīgs un padomdevējs. Vienlaikus skolotājs var palīdzēt ar savu pozitīvo piemēru, dažkārt skolotājs var būt labāks piemērs skolēniem nekā vecāki, kas piedāvā bērnam nepareizus uzvedības modeļus. Skolotājs piedāvā interesantas, aizraujošas un jautras mācības, tā nodrošinot bērnu vajadzību pēc augstākiem emocionāliem pārdzīvojumiem. Tādējādi humānistiskās pieejas klasvadības modeļos **skolotājam ir ierādīta atbalstoša, ne vadošā loma** - skolotājs palīdz veidot klasē atmosfēru, kas atbalsta katra bērna attīstību, arī pašdisciplinētības attīstību. Būtiski atcerēties, ka humānistiskā pieeja pedagogijā nav visatļaujoša. Humānistiskās pedagogijas mērķis ir pašrealizēties cilvēks, kas ir psiholoģiski vesels, spējīgs pārvaldīt savus impulsus, prot harmoniski vadīt sevi, ir pašdisciplinēts, koncentrēties uz nopietnām, eksistenciālām problēmām un prot izdarīt pareizās izvēles. Tādējādi izglītības mērķis ir palīdzēt sasniegt augstākās vajadzības un pašaktualizēties. [42.] Pedagogi un psihologi, kas izstrādājuši šo pieeju un teoriju, ir Karls Rodžers, Abrahams Maslovs, Tomass Gordons, Maikls Marlands. Tuvāk aplūkošu K. Rodžera un T. Gordona devumu klasvadībā.

Karla Rodžera brīvības modelis

Karls Rodžers, viens no **humānistiskās pedagogijas pamatlicējiem**, dzimis 1902. gada 8. janvārī Ilinoisā. Lai gan sākotnēji Karls Rodžers studējis gan lauksaimniecību, gan reliģiju, neilgu laiku pat strādājis par mācītāju, tomēr vēlāk pievērsies psiholoģijai, iegūstot doktora grādu klīniskajā un izglītības psiholoģijā Kolumbijas Universitātē. Viņš ir strādājis gan Kolumbijas Universitātē, gan Viskonsinas Universitātē, bet pēdējos dzīves gadus līdz pat savai nāvei - 1987. gada februārim - darbojies pētniecībā, rakstījis grāmatas un uzstājis ar priekšlasījumiem dažādās auditorijās. Viņa galvenā darbības joma bija klīniskā psiholoģija. Tieši

strādājot ar klientiem, viņš radīja savu klientcentrēto teoriju, uz kuru pamatojoties izstrādāja uz skolēnu centrētu jeb tā saukto bērncentrēto pieeju un brīvības skolu teoriju.

K. Rodžera brīvības modeļa pamatā ir uzskats, ka jebkuras skolas, klases un līdz ar to skolotāja - humānista mērķis ir palīdzēt attīstīties bērnam kā personībai. Izglītota personība ir cilvēks, kas iemācījies mācīties, pielāgoties un mainīties, kas apzinās, ka drošība ir ne pašās zināšanās, bet gan prasmē tās iegūt. **Pilnvērtīga personība ir arī pašdisciplinēta personība.** K. Rodžers neatbalsta visatļautību [43.] un iestājas pret to. K. Rodžera mērķis ir panākt, lai skolēni būtu pašdisciplinēti. **Plašā dzīves kontekstā pašdisciplīna nozīmē sevis un savas darbības apzināšanos, kas nepieciešama personības izaugsmei un attīstībai.** Līdz ar to katram skolotājam ir jāsaprot, ka viņa uzdevums ir palīdzēt attīstīties bērnam kā pašdisciplinētai personībai, kļūstot par tādu cilvēku, kurš apzinās, kas ir veicams, kas darāms, kā dzīvot, uzvesties, kā motivēt sevi, lai kļūtu par arvien labāku, pilnīgāku, arī pašdisciplinētāku personību.

K. Rodžera attieksmi pret bērnu kopumā raksturo dziļa **cieņa, uzticēšanās un pilnīga pieņemšana.** Viņš ir pārliecināts, ka, pieņemot bērnu tādu, kāds viņš ir, uzskatot bērnu par vērtību, skolotājs rada vislabākos apstākļus bērna attīstībai. Skolotājam klasē un skolā ir jārada atmosfēra, kurā bērnu pieņem bez jebkādiem nosacījumiem. Šāda atmosfēra ir vismazākā mērā apdraudoša, un bērns jūtas vislabāk, spēj vislabāk, vispilnvērtīgāk attīstīties un mācīties.

Tā kā K. Rodžers uzskata, ka nevienu nav iespējams attīstīt pret viņa gribu, tad arī mācīt "direktīvi" nav iespējams, tieši "uzspiežot" kaut ko iemācīties. Skolotājs var tikai veicināt bērna attīstību. Lai skolotājs varētu atbalstīt skolēnu viņa attīstībā, jāizmanto tā sauktās "**nedirektīvās**" **metodes.** K. Rodžers noliedz skolotāja vadošo lomu, uzskatot, ka **katram bērnam jāļauj attīstīties pašam.** Šis uzskats sakņojas gan K. Rodžera, gan A. Maslova izteiktajā apgalvojumā, ka katram bērnam ir noteiktas pamatvajadzības augt, attīstīties un kļūt par personību. **Katrs bērns ir spējīgs kļūt par pašdisciplinētu cilvēku,** ja vien netiek ierobežota viņa racionālās domas attīstība. Tādējādi gan vecākiem, gan skolotājiem būtu jānodrošina visi nepieciešamie apstākļi un atbalsts, lai atvieglotu bērna attīstību un personības veidošanos. Tas ir līdzīgi, kā mācīt bērnam braukt ar riteni. Ja pieaugušais tikai stāstīs, kā jābrauc, vai visu laiku balstīs bērnu, viņš nekad neiemācīsies braukt pats, to varēs

darīt tikai ar pieaugušā balstīšanu un riteņa turēšanu. Lai iemācītos braukt, bērnam pašam ir jāizjūt ritenis, jāmēģina braukt un krist, līdz iemācās. Protams, pieaugušais var sniegt savu atbalstu, padomu, stāstīt par riteņbraukšanas principu, kā jāmin pedāļi, taču viņš nevar braukt bērna vietā. Ja pieaugušais nepiedāvās bērnam brīvību un neatkarību, viņš to nevarēs iemācīties. Līdzīgi, ja skolotājs nepiedāvās bērnam kļūt pašdisciplinētam, viņš nekad neiemācīsies par tādu kļūt, vienmēr būs atkarīgs no skolotāja, nekad nekļūs pašdisciplinēts, bet gaidīs, kad viņa uzvedību virzīs kāds cits.

Pedagoga loma darbā ar skolēniem

K. Rodžera klasē skolotājam klasvadībā ir atbalstošā, ne vadošā loma. Viņam jābūt tik zinošam un gudram, ka skolēniem jādod brīvība attīstīties kā pašdisciplinētam personībām, vienlaikus izprotot situāciju un sniedzot nepieciešamo atbalstu pašu skolēnu iniciatīvai atbilstošās situācijās. Skolotājam jābūt apveltītam ar empātiju un jāsaprot, kā skolēns jūtas un ko domā, kā pieņemt mācību procesu. Ar skolēniem skolotājam jārunā kā ar līdzvērtīgiem cilvēkiem, jābūt patiesam un cilvēcīgam. Skolotājam gan jāslavē, gan jāatbalsta skolēni, jāpieņem bērni kā autonomas personības. Skolēns būs ieguvējs, viņa attīstība progresēs, ja viņu pieņems, atbalstīs un sapratīs. K. Rodžers nesniedz skolotājam kādus īpašus padomus vai konstruktīvus ieteikumus, nepiedāvā kādus konkrētus klasvadības paņēmienus, tomēr vienlaikus viņa teorijā ir rodami vairāki ieteikumi klasvadībai humānā klasē.

Svarīgākais ir organizēt klases vidi, kur bērnam ir visas iespējas attīstīties savstarpējas cieņas un uzticēšanās atmosfērā, kur bērns ir pieņemts tāds, kāds viņš ir. K. Rodžera skolā skolēns iemācās paškontroli, tajā skaitā spēju kontrolēt savas emocijas un uzvedību. Pašdisciplīna veidojas, cilvēkam pamatojoties uz paša daudzveidīgo pieredzi. Tādējādi nav viena ceļa, kā panākt, lai skolēns kļūtu pašdisciplinēts. Taču šādi attīstībai ir svarīga vide, kura nodrošina iespēju mācīties, balstoties uz paša pieredzi, arī kļūdām un refleksiju par šo pieredzi. Vispārējās tehnikas, ko K. Rodžers iesaka izmantot kā mācību procesā, tā arī klasvadībā, ir sapulce, sadarbība nelielās grupās, savstarpēja mācīšanās, diskusija, pašvērtējums un darbs pie projektiem, pētījumiem.

K. Rodžera ieteikumi.

1. Jāpiedāvā skolēniem risināt reālas dzīves problēmas. Lai to darītu, vispirms ir jānoskaidro, kādas ir skolēnu problēmas, un tad jānodrošina to risināšana.

2. Jānodrošina skolēns ar nepieciešamajiem resursiem. Būtiski ir dažādi resursi - grāmatas, žurnāli un citi, tomēr galvenais "resurss" būs skolotājs, viņa pieredze.

3. Jāizmanto līgumu veidošana starp skolēniem un skolotāju, kas palīdz pašam skolēnam izvirzīt mērķus un tos realizēt. K. Rodžers norāda, ka klases dzīves sociālais pamats veidojas tāpat kā sociālais līgums, kas ir daļa no mūsu sabiedrības demokrātiskiem pamatiem. [42.]

4. Jāmudina strādāt pie pašvērtējuma, ar kura palīdzību mācīšanās un pašdisciplinētas personības veidošanās var kļūt par apzinātu un atbildīgu procesu. Skolēns pats izvirza sev mērķus un tos sasniedz ar pašdisciplinētības palīdzību, pieņemot, ka pats ir atbildīgs par to ievērošanu.

5. Jāiesaista personības sekmēšanā sabiedrība - ģimene un citi sabiedrības locekļi.

6. Jānodrošina savstarpēja un kopīga mācīšanās, kur viens skolēns mācās no cita, viens skolēns palīdz mācīties otram, kur skolēns ieņem skolotāja lomu un māca. Palīdzība un rūpes citam par citu ir pašdisciplīnas sastāvdaļa. Svarīgi, strādājot grupā, ir mācīties ieklausīties citos un sevī.

7. Jāpiedāvā iespēja izvēlēties. Gan sava laika plānošanā, gan mērķu izvirzīšanā un prioritāšu noskaidrošanā.

Lai skolotājs varētu strādāt šādā klasē, viņam jābūt tādām, kas

X spēj domāt; skolotājs, vērojot klasi, saskata vispārīgos un individuālos procesus, kuri notiek klasē, un atsevišķās situācijās sniedz atbalstu gan visai klasei kopīgi, gan individuāli, mudinot skolēnus vērtēt savu uzvedību, atbalstot skolēnu domas par savu rīcību;

X visās situācijās atbalsta skolēnus, izturas pret skolēniem bez nosacījumiem, ar cieņu un atbalstoši;

X veicina un atbalsta skolēnu pašvērtējumu, organizē skolēnu pašvērtēšanu, sniedz nepieciešamo palīdzību, lai skolēns pats izvērtē sevi, savu darbību;

X veicina skolēnu atbildības izjūtu, piedāvā skolēniem situācijas, kurās viņi var demonstrēt savu atbildību, piedāvā pašiem risināt problēmas un meklēt atbildes, atbildēt par notiekošo;

X veicina un atbalsta skolēna kā personības vispusīgu attīstību, attīstot bērnos dažādus talantus.

KOPSAVILKUMS

K. Rodžera teorijas pamatā ir uzskats, ka *katram* bērnam ir noteiktas pamatvajadzības augt, attīstīties un kļūt par *personību*. Katrs bērns ir spējīgs kļūt par pašdisciplinētu *personību*, ja vien netiek ierobežota viņa racionālās *domas* attīstība. Gan vecākiem, gan skolotājiem būtu jānodrošina visi nepieciešamie apstākļi un atbalsts, lai atvieglotu bērna attīstību un *personības* veidošanos. Viens no svarīgākajiem personības veidošanās komponentiem ir *pašdisciplīna*, līdz ar to skolotājam ir jākalpo par atbalstu skolēnam pašdisciplīnas veidošanās procesā. K. Rodžera skolotājs ir atbalstošs, viņš ciena un respektē skolēnu, izmanto "nedirektīvas metodes". *Pašdisciplīna sākas no mazotnes* un aug, attīstās kopā ar individu. Brīvs skolēns ir skolēns, kas *kļūdās*, bet pats par to *atbild*. *Pašdisciplīna veidojas*, balstoties uz daudzveidīgo *personīgo* pieredzi. *Tādējādi nav viena ceļa*, kā panākt, lai skolēns kļūtu pašdisciplinēts. Taču, lai *pašdisciplīna attīstītos*, svarīga ir vide, kas *nodrošina iespēju mācīties*, izmantojot *paša* pieredzi, arī kļūdas un refleksiju par šo pieredzi. *Skolotājs rada labvēlīgu atmosfēru*, atbalsta, bet galvenais procesa dalībnieks *vienmēr* ir bērns.

Tomasa Gordona skolotāju efektivitātes trenēšanas modelis

T. Gordons, klīniskais psihologs, vairāku grāmatu un pārdesmit rakstu autors, trīskāršs Nobela prēmijas pretendents, K. Rodžera skolnieks un A. Maslova ideju attīstītājs, ir citas klasvadības teorijas - **skolotāju efektivitātes trenēšanas modeļa** - izveidotājs. Tomass Gordons ir ieguvis doktora grādu psiholoģijā Čikāgas Universitātē. T. Gordons ir radījis vecāku efektivitātes trenēšanas modeli (VET) vecākiem, līderu efektivitātes

trenēšanas metodi (LET) biznesa kompānijām, kā arī skolām un skolotājiem domāto skolotāju efektivitātes trenēšanas modeli (SET).

Viens no T. Gordona pasniedzējiem augstskolā bija arī K. Rodžers, kura idejas lielā mērā vēlāk T. Gordons pārņēma, veidojot savu teoriju - skolotāju efektivitātes modeli.

Pēc doktora grāda iegūšanas T. Gordons uzsāka psihoterapeita praksi. Te viņš pirmo reizi saskārās ar problēmu, kurai risinājumu meklējot radās viņa teorija. T. Gordons savā teorijā pamatojas uz K. Rodžera un A. Maslova teoriju, kas apgalvo, ka, apspiežot bērna dabisko tieksmi pēc izaugsmes, ignorējot viņa iekšējo saprātu un liekot izturēties kaut kādā noteiktā veidā, skolotājs rada augšņi sliktai uzvedībai, jo katra indivīda unikalitāte padara neiespējamu cita cilvēka izrikošanu un vadīšanu.

Skolotāju efektivitātes modeļa pamatā ir uzskats, ka skolotājam ir jābūt efektīvam savā sadarbībā un attiecībās ar skolēnu, atbalstot skolēnus viņu attīstībā.

Strādājot savā psihoterapijas praksē, T. Gordons konstatēja, ka nereti problēma starp bērnu un vecākiem rodas nevis tādēļ, ka problēma ir kādā no viņa klientiem, bet gan viņu attiecībās. Līdzīgi tas ir skolā starp skolotāju un skolēnu. Pats galvenais nav tas, kā vai kam skolotājs māca, bet gan kādas ir savstarpējās attiecības starp skolotāju un skolēnu. [25.] Tādēļ, lai atrisinātu problēmu, ir nepieciešams mainīt viņu attiecības. Sākotnēji T. Gordons izveidoja modeli, kas uzlabo vecāku un bērnu attiecības (VET), bet vēlāk to adaptēja skolas vajadzībām (SET).

Līdzīgi kā K. Rodžers un A. Maslovs, T. Gordons uzskata, ka skolotājam jāsniedz nepieciešamais atbalsts, lai bērni attīstītos un veidotos par pašdisciplinētiem, vienlaikus pašpaļāvīgām personībām, ar ticību sev un savām spējām, kas prot pieņemt lēmumus, risināt problēmas un iemācīties kontrolēt savu uzvedību. Lai sasniegtu šos mērķus, skolotājam jāveido klase, kurā valda labas **skolēna un skolotāja savstarpējās attiecības**. T. Gordons apgalvo, ka labas attiecības starp skolēnu un skolotāju ir tad, ja abas puses viena pret otru ir atvērtas un atklātas, attiecības raksturo savstarpēja gādība, novērtēšana, atkarība, savstarpēju vajadzību apmierināšana, bet vienlaikus spēja neierobežot cita cilvēka brīvību.

T. Gordons vērsas pret tādiem skolotājiem, kuri nosaka skolēnam, ko un kā darīt, kā uzvesties. Viņš uzskata, ka tādējādi skolotājs nevis māca bērnam labu uzvedību, bet - gluži pretēji - attīsta viņā atkarību un bezpalīdzību. Skolēnam netiek mācītas tās prasmes un iemaņas, kas attīstītu viņā atbildības izjūtu, paškontroli, pašdisciplinētību un pašāvēību saviem spēkiem.

T. Gordona uzskati ir tuvi K. Rodžera un A. Maslova uzskatiem, kas pauž pārliecību, ka katram bērnam ir noteiktas vajadzības. Dažreiz, lai tās apmierinātu, skolēns neuzvedas tā, kā mēs, pieaugušie, to no viņa gaidām. Tad mēs sakām, ka bērns "slikti uzvedas". Patiesībā tas ir pieaugušo izdomāts jēdziens - "slikta uzvedība". Pieaugušais savu uzskatu dēļ secina, ka bērns "slikti uzvedas", aizmirstot noskaidrot, kādēļ bērns uzvedas tā, kā viņš uzvedas. Skolotāji nepapūlas noskaidrot, kādas ir skolēna vajadzības un problēmas esošajā brīdī. Ja klasē būs sliktas savstarpējās attiecības, skolotājs arī nekad nenoskaidros, kādēļ bērns uzvedas tā, kā viņš uzvedas. Skolotājs vienkārši skolēnu nesadzirdēs. Tādās situācijās T. Gordons iesaka noskaidrot: "Kam pieder problēma?" Vai tā pieder skolotājam vai skolēnam?

T. Gordons arī apgalvo, ka viņa teorija attiecas uz dažāda vecuma bērniem un skolotājs ir cilvēks, kas nosaka to, ka attiecībām starp abiem ir jābūt cilvēciskām, balstītām uz efektīvu savstarpēju attiecību principiem. Jebkurš cilvēks jebkurā vecumā vēlas apmierināt savas pamatvajadzības, viņš vēlas būt uzklauts, saprasts, pieņemts un novērtēts. Ikviens vēlas interesanti mācīties un sasniegt kaut ko un būt novērtēts. Jebkuram bērnam jebkurā vecumā, tāpat kā skolotājam, ir savas pilsoniskās tiesības, kuras aizstāvēt. Līdz ar to T. Gordons uzsver, ka viņa izstrādātās un piedāvātās metodes ir piemērotas visiem un visās situācijās.

Pedagoga loma darbā ar skolēniem

T. Gordona modelī **skolotāja loma ir palīdzēt attīstīt bērna spēju racionāli un saprātīgi analizēt un risināt dzīves problēmas.**

T. Gordona skolotājs klasvadībā izmanto **daudzveidīgas komunikācijas prasmes** un lieto apgūtus **konfliktrisināšanas paņēmienus**, kas, pirmkārt, samazina konfliktsituācijas klasē un, otrkārt, palielina

mācīšanas un mācīšanās laiku klasē. Izmantojot šīs prasmes, T. Gordona skolotājs veido **labas savstarpējās attiecības starp skolēniem un skolotāju**. Lai tas izdotos, noteicošā loma T. Gordona klasvadības modelī ir **pozitīvas atmosfēras radīšanai klasē**. Tai ir jābūt tādai, kas spēcīgi atbalsta skolēnu izaugsmi un attīstību. Līdz ar to vide, laiks un mācību aktivitātes ir jāvada tā, lai **pēc iespējas vairāk laika būtu mācīšanās un radošas izpausmes procesam un minimāls laiks tā pārtraukumam**.

T. Gordons atzīst, ka daudzus skolotājus nodarbina disciplīnas nodrošināšanas problēmas klasē. Viņš iesaka mainīt skolotāju ierasto stilu un metodes, kas balstās uz autoritāru pieeju un varas realizēšanu klasē, uz metodēm, kas dod lielāku iespēju ietekmēt to, kas notiek klasē ar skolēniem.

T. Gordons uzsver, ka tad, kad skolotājs atsakās no šīm varas metodēm, mainās pat viņa valoda. Skolotājs vairs nesaka: "Sodīt, komandēt, kontrolēt, noteikt, disciplinēt utt." Skolotājs sāk izmantot tādus vārdus, kurus izmanto cieņpilnās attiecībās: draugs - draugs, kolēģis - kolēģis utt. [25.]

Lai skolotājs sasniegtu mērķi, viņam jāpārvalda trīs veidu klasvadības nodrošināšanas stratēģijas: **preventīvā, palīdzošā, konfrontējošā**.

Skolotājs darbosies preventīvi, ja savlaicīgi radīs apstākļus, kas nepieļaus problēmu veidošanos klasē.

1. Klasē veidos pozitīvu atmosfēru, kas pamatojas uz savstarpējo cieņu un atklātību.

2. Kopā ar skolēniem veidos kopīgus noteikumus, kas visiem palīdz dzīvot tā, ka tiek apmierinātas visu (gan skolēnu, gan skolotāju) vajadzības. T. Gordons īpaši uzsver, ka situācijā, kad skolēni paši ir veidojuši noteikumus, viņi arī šos noteikumus labprāt izpilda, jo tie nav citu noteikti, bet gan pašu izstrādāti.

3. Kopā ar skolēniem izlems ne vien par noteikumiem, bet arī Par "sēdēšanas plānu", klases iekārtojumu, stundas tēmām, aktivitātēm, stundas plānu utt.

4. Nodrošinās efektīvu un interesantu mācību procesu, kur nerodas problēmas ne skolēniem, ne skolotājiem.

Skolotājs palīdzēs skolēniem tādos gadījumos, ja būs radušās problēmas, - tās būs, kā teiktu T. Gordons, skolēnu problēmas.

1. Skolotājs izmantos dažādas klausīšanās prasmes - gan pasīvo klausīšanos, kad skolotājs tikai klausās bērnam, izmantojot acu kontaktu, tuvumu, koncentrēšanos, gan aktīvo klausīšanos, kad skolotājs pārfrāzē skolēna teikto, uzdod precizējošus jautājumus, atkārto, gan reflektīvo klausīšanos, kad skolotājs reflektē par to, ko teicis un jutis, gan arī "atvērto" klausīšanos, kas mudina skolēnu diskutēt par problēmām kopīgi. Klausīšanās prasmes īpaši nozīmīgi ir izmantot tad, ja skolēnam būs radusies problēma, taču viņš to pats varbūt arī neapzināsies.

T. Gordona skolotāja dialogs ar bērnu:

Skolēns: Man riebjas šis stāsts.

Skolotājs: Tev šis stāsts nepatīk, kas tev šajā stāstā nepatīk?

Skolēns: Tas ir garlaicīgs, kam šodien interesē tas, ko viņš te raksta?

Skolotājs: Tev nepatika šī stāsta problēmas?

Skolēns: Jā, man patika iepriekšējais stāsts, ko mēs lasījām, -par piedzīvojumiem.

Skolotājs: Tātad tev labāk patīk piedzīvojumu grāmatas.

Skolēns: Jā, tā laikam ir. Pēc šīs grāmatas es atkal lasīšu kādu piedzīvojumu grāmatu.

Skolotājs: Man plauktā ir kāda ļoti laba grāmata, varu tev to aizdot, un es, starp citu, priecājos, ka spēji sevi rast spēku, lai pabeigtu (lasīt) šo grāmatu

Tipisks dialogs:

Skolēns: Man riebjas šis stāsts.

Skolotājs: Nē, tas ir ļoti labs stāsts, ļoti pamācošs, tā ir mūsu literatūras klasika.

Skolēns: Es nevaru ciest lasīšanu.

Skolotājs: Nē, tam nu gan es nepiekrītu, tu esi līdz šim bijis cītīgs lasītājs.

Skolēns: Te bija par daudz lasāmā, šoreiz par garu.

Skolotājs: Nu gan tu joko, stāsts nebija garāks kā visi citi.

Skolēns: Tas ir par grūtu, jebkurā gadījumā es nevaru to visu izlasīt.

Skolotājs: Tu pat nemēģini, tu vienkārši šodien esi slinks.

Skolotājam jāuzlabo savas komunikācijas prasmes, runājot ar skolēnu. Iepriekš minētajā piemērā salīdzināti divi skolotāji, kuri cenšas risināt problēmu. Abi skolotāji vēlas ko darīt lietas labā, abi reaģē, un abiem ir vislabākie nodomi. Taču abos gadījumos būtisks ir jautājums, kuram skolotājam izdevās atrisināt situāciju. Kurā gadījumā skolēns izlasīs grāmatu, kaut ar piespiešanos, bet bez nepatikas un vienlaikus nebūs zaudējis kontaktu ar pedagogu, bet kurā gadījumā skolotājs vienkārši sadusmosies par savu bezspēcību, bet skolēns, visdrīzāk, neizlasīs stāstu, bet, ja izlasīs, iespējams, zaudēs patiku pret lasīšanu.

2. Pedagoģs savā darbā mazinās komunikatīvās barjeras vai izvairīsies no tām - komandu došanas, iebiedēšanas, moralizēšanas, padomu došanas, skološanas, tiesāšanas, stereotipizēšanas, analizēšanas, lūgšanas, lekciju lasīšanas, izjautāšanas, sarkasma. Citādi tas viss iznīcinās divpusēju sadarbību un savstarpējās attiecības. Arī tādi paņēmieni kā sods vai apbalvojums nav T. Gordonam pieņemami.

<i>T. Gordona skolotāja dialogs ar bērnu</i>	<i>Tipisks dialogs</i>
Skolēns: Es pazaudēju atslēgas. Skolotājs: Kā tad tā? Skolēns: Atslēgas bija man kabatā. Skolotājs: Jā? Skolēns: Mēs abi ar Jāni grūstījāmies pagalmā, šķiet, ka būs izkritušas. Skolotājs: Mmm... Skolēns: Tā jau ir otrā reize, mamma mani nositīs. Skolēns: Ko mēs varētu darīt? Skolēns: Varbūt aiziet pajautāt sargam, vai kāds tās ir atradis.	Skolēns: Es pazaudēju atslēgas. Skolotājs: Atkal. Kā tas notika? Skolēns: Atslēgas bija manā kabatā. Skolotājs: Es jau iepriekšējā reizē, kad tu pazaudēji atslēgas, teicu, ka tava kabata ir pārāk sekla atslēgām. Vai tu to ņēmi vērā? Turklāt es jūs brīdināju netrakot skolas pagalmā starpbrīdī. Tāpēc tu tās pazaudēji. Skolēns: Mani mamma nositīs. Skolotājs: Jā, protams, jo viņai tagad nāksies kavēt darbu, lai ielaistu tevi mājās. Nu labi, aizej

<p>Skolotājs: Jā, tā ir laba doma. Bet kā ar mājās nokļūšanu, ja atslēgas neatradīsi?</p> <p>Skolēns: Palūgšu Jānim, vai varu pie viņa palikt līdz pieciem, līdz mamma atnāk mājās.</p> <p>Skolotājs: Redzi, cik labi, ka tu tā visu izdomāji.</p> <p>Skolēns (domās): Man neveicas, bet tas nekas, es esmu atradis veidu, kā atrisināt problēmu, arī skolotājs mums ir ļoti saprotošs.</p>	<p>vēlreiz uz pagalmu, pajautā sargam, varbūt viņš ir ko atradis. Nav jau pasaules gals. Taču nākamajā reizē esi uzmanīgāks!</p> <p>Skolēns (domās): Es esmu neveiksminieks un muļķis, kā man tā var neveikties. Es tiešām esmu slikts.</p>
---	---

T. Gordona dialoga rezultātā skolēns jūtas labi, skolotājs ir bijis tikai konsultants. Gala lēmumu ir pieņēmis pats skolēns. Skolotāja rīcība konfrontācijas gadījumā.

1. Lietos "es" formu. Tā tiks izmantota, runājot par problēmām, lai paskaidrotu skolēnam, kādēļ viņa uzvedība rada problēmas, kā skolotājs jūtas. Šāda metode nav nosodoša vai vērtējoša, tā paskaidro bērnam nepieņemamu uzvedību un ļauj saprast, kā tā ietekmē skolotāju un kā skolotājs jūtas. Šādā veidā bērna uzvedība tiek konfrontēta, taču skolotājs vienlaikus nav agresīvs un uzbrūkošs. Īpaši T. Gordons iesaka lietot "es" formu, ja tā ir skolotāja problēma.

2. Izmantos problēmrisināšanas metodi: *neviens nav zaudētājs*. T. Gordons iesaka izmantot E. Djūija sešpakāpju problēmrisināšanas metodi, kad visas problēmā iesaistītās puses ir uzaicinātas to risināt. Šajā gadījumā problēmas risinājums būs kvalitatīvāks, kā arī pastāv daudz lielāka iespēja, ka problēma tiks atrisināta, jo visi ir motivēti, tāpēc, ka ir piedalījušies lēmuma pieņemšanā.

Šai metodei ir sešas pakāpes:

- X problēmas noteikšana, kad abām pusēm ir svarīgi noteikt, kas tad ir patiesā problēma;
- X iespējamo risinājumu formulēšana, kad abas puses meklē dažādus problēmas risinājumus;
- X risinājuma novērtēšana, kad abas puses analizē risinājumu;
- X labākā risinājuma noteikšana, kad tiek izvērtēts, vai risinājums darbosies praksē;
- X lēmuma pieņemšana, kā to vislabāk īstenot, un abu pušu vienošanās, ko, kas un kad, kā dara;
- X novērtējums, cik labi ir atrisināta problēma.

3. Modificē vidi: ja nepieciešams, maina klases iekārtojumu, sēdēšanas plānu, kas var palīdzēt samazināt problemātisku uzvedību. Skolotājs var paplašināt vidi, piemēram, ierīkojot bibliotēkas un atpūtas stūrīti, vai samazināt kairinātājus. Skolotājs var pārdomāt, cik lielā mērā vide atbilst skolēnu vajadzībām, cik tā vienlaikus ir pieejama un ērti izmantojama, cik sistematizēta un saprotama skolēniem.

Lai izmantotu šīs klasvadības stratēģijas, skolotājam ir arī jāspēj noteikt: kad un kā runāt ar bērnu. Pēc T.Gordona ieskatiem, skolotājs uz skolēnu skatās kā caur logu (uzvedības logs). Līdzīgi kā visus cilvēkus, arī skolotāju, kas skatās pa šo uztveres logu, ietekmē vairāki faktori: izmaiņas pašsajūtā, otrā cilvēkā un situācijā. Līdz ar to skolotāja uztveres logs var mainīties attiecībā pret skolēnu un viņa uzvedību, proporcionāli dažādi uztverot, vai skolēns uzvedas piemēroti vai nepiemēroti, piemēram, no rīta un vakarā. Skolotāji arī mēdz dažādi uztvert vienu un to pašu divu skolēnu neuzvedību. Tas saistās ar dažādiem faktoriem, piemēram, kā bērns uzvedās iepriekš, kādas ir bērna individuālās īpatnības. Jāņem vērā, ka skolēna uzvedība kādā situācijā būs nepiemērota, bet citā situācijā tā pati uzvedība būs piemērota. Skolotājam tādēļ ir jāiemācās skaidri paust savas domas un izjūtas par skolēna uzvedību, lai skolēns "saņemtu pareizos signālus" par savu uzvedību. Skolotājam, skatoties pa *uzvedības logu*, jācenšas samazināt situācijas, kad skolēns nepieņēmi uzvedas, kā arī jānovērtē situācijas, kad viņam patiešām ir problēma. Tikai mazinot šīs situācijas, var palielināt iespējas mācīties un mācīt bez problēmām. Citiem vārdiem sakot - jāsamazina laiks, kad tiek risinātas disciplīnas problēmas klasē, un jāpalielina, kad notiek mācīšana un mācīšanās.

T. Gordona skolotājs nav tas, kas izrīko, vada un norāda. Viņš ir skolotājs - konsultants. Viņš **modina skolēnu** izprast savas jūtas, sevi un tā analizēt problēmu, un pieņemt pareizo lēmumu, atrast pareizo risinājumu.

Skolotājam ir jāapgūst komunikācijas prasmes, kas palīdz viņam komunicēt ar bērniem tā, ka viņi "sadzird", ko skolotājs saka, skolotājam ir jāapgūst problēmrisināšanas paņēmieni, kā arī jāiemācās tikt galā ar disciplīnas problēmām, nepazemot bērnu. Pedagogiem, strādājot pēc skolotāju efektivitātes modeļa, jāievēro vairāki nosacījumi.

1. Jāklūst par efektīvu konsultantu, kas uzklausa bērnu, palīdz un atbalsta ar savu kompetenci, tomēr nepieciešamās pārmaiņas un gala lēmumu pieņem pats bērns.

2. Jādalās ar skolēniem vērtību izpratnē. Ja skolotājs augstu vērtē godīgumu, tad pašam jābūt godīgam, ja propagandē demokrātiju, tad jārealizē demokrātiskie principi savā dzīvē, ja cildina mīlestību, tad jāmīl bērni.

3. Jāmainās līdzīgi bērniem. Tas nozīmē, ka skolotājam arvien vairāk jāizprot skolēni, apzinoties viņu vērtības un uzskatus, skolotājs mācās tos pieņemt. Skolotājs mācās no bērniem. Mācās pieņemt citādo. Tā skolotājs sekmē savu personisko izaugsmi.

4. Jāatrod "gaišums, ko pieņemt". Pat tad, kad nekas nelīdz, rast sevī mīlestību pret bērnu un meklēt palīdzību, iespējams, pat lūgšanā. T. Gordons iesaka skatīt Reholda Neiburha lūgšanu:

"Dievs, dāvā man svētumu, lai es varētu pieņemt lietas, kuras nevar mainīt, drosmi mainīt lietas, kuras varu, un gudrību, lai saprastu atšķirību."

KOPSAVILKUMS

Skolotāju efektivitātes modeļa pamatā ir uzskats, ka skolotājam ir jābūt efektīvam savā darbībā, atbalstot skolēnus viņu attīstībā.

Skolotājam jāsniedz nepieciešamais atbalsts, lai bērmos veidotos pašpaļāvība, ticība sev un savām spējām, lai skolēns iemācītos pieņemt lēmumus un risināt problēmas, šo mērķu sasniegšanā ārkārtīgi būtiskas ir skolēna un skolotāja savstarpējās attiecības. Pozitīva atmosfēra klasē nodrošina ne vien labas savstarpējās attiecības, bet arī spēcīgi atbalsta skolēnu izaugsmi un attīstību, jo pastiprina mācīšanos un radošumu un samazina iespēju pārtraukt mācību stundu. Skolotāju efektivitātes trenēšanas

modelis iemāca skolotājus izstrādāt un respektēt noteikumus, neizmantojot spēku, šī metode aizstāj konfliktu ar kooperāciju un savstarpēju cieņu. Skolotājam, lai realizētu skolotāju efektivitātes trenēšanas modeli, ir jāapgūst efektīvas komunikācijas prasmes un problēmrisināšanas paņēmieni.

T. Gordona dzīves kredo

Tu un es - mēs esam divi cilvēki, katram no mums ir savas vērtības un vajadzības. Tu un es - mēs veidojam attiecības, kuras ir svarīgas man, un es vēlos tās saglabāt.

Kad tavā dzīvē ir problēmas, es uzklāšu tevi un patiesi no sirds vēlos tev palīdzēt. Es cenšos kopīgi ar tevi rast risinājumu, taču tas būs tevis pašā izdomāts, ne manis uzspiests. Un es tāpat vēlēšos, lai tu uzklāsi mani tad, kad man būs problēma.

Ja tu uzvedies tā, ka tiks ierobežotas manas vajadzības, es tev to atklāti pateikšu. Es izstāstīšu, kā šī uzvedība ietekmē mani, cerot un pašļaujoties, ka tu respektēsi mani, manas vajadzības un izjūtas. Tu mainīsi savu uzvedību, jo pieņemsi, ka tā nav pieņemama man. Ja mana uzvedība neapmierinās tevi, tu to atklāti teiksi man un es centīšos mainīt savu uzvedību.

Tad, ja mēs nonāksim konfliktsituācijā, vienosimies, ka šo konfliktu risināsim bez nosacījuma, ka vienam par katru cenu ir jāuzvar, kamēr cits zaudēs. Es respektēšu tavas vajadzības, taču vienlaikus es respektēju pats savējās. Tādēļ vienmēr meklēsim kopīgi tādu risinājumu problēmai, lai ir apmierinātas abas puses un lai neviens nezaudē, bet abi uzvar.

Šādā veidā tu turpināsi attīstīties kā personība, apmierinot savas vajadzības, tieši tāpat kā es. Tādējādi mūsu starpā būs attiecības, kas rosinās mūs kļūt tādiem, kādi mēs vēlamies būt. Un mēs vienlaikus varēsim veidot attiecības, pamatojoties uz savstarpēju cieņu, mīlestību un mieru. [51.]

Demokrātiskā pieeja *klasvadībā*

Demokrātiskā pieeja klasvadībā balstās uz vispārzināmiem demokrātiskiem principiem. Skolotāji un skolēni ir līdzvērtīgi procesa dalībnieki, viņi cits citu ciena un respektē, ievēro cits cita tiesības, bet vienlaikus arī sadala atbildību par galarezultātu. Demokrātiskā sabiedrība nodrošina katra indivīda personisko brīvību, taču vienlaikus, kā saka R. Dreikurs, tā nav automātiska, tā ir dalīta atbildība par to, kā katrs rīkojas ar savu uzvedību, un tas ir jāiemācās. [20.] Tātad atbildība par skolēna uzvedību negulstas tikai uz skolotāja pleciem kā uz vienīgo disciplīnas nodrošinātāju, atbildība par galarezultātu ir abpusēja: gan skolotājam, kas māca, gan skolēnam, kas mācās. Skolotājs šajā procesā ir tas, kas pārdomāti un saprātīgi organizē klasē notiekošo, ierobežojot nevēlamu uzvedību, iesaistot pašus skolēnus gan problēmas apzināšanā, gan problēmsituāciju risināšanā. Demokrātisko pieeju ir attīstījuši vairāki autori, no tiem nozīmīgāko autoru - A. Adlera, R. Dreikura, Dž. Nelsenas, L. Alber-tes un V. Glasera - devumu aplūkošu tuvāk.

Alfrēda Adlera, Rūdolfa Dreikura, Džeinas Nelsenas pozitīvās disciplīnas modelis un

Lindas Albertes kooperatīvās disciplīnas modelis

Alfrēds Adlers, pasaulē labi zināms psihiatrs, gan attīstīja personības teoriju, gan ir pamatlicējs vienam no būtiskākajiem teorētiskajiem virzieniem klasvadībā - **pozitīvās disciplīnas teorijai**. Šo virzienu pārstāv R. Dreikurs, L. Alberte un Dž. Nelsene. R. Dreikurs, A. Adlera skolnieks un tuvs kolēģis, aprakstīja un precizēja A. Adlera teoriju, izstrādāja savu metodiku, kura palīdz labāk izprast bērnu uzvedības mērķus un ļauj stimulēt skolēnu sadarbību, izmantojot demokrātijas pamatprincipus. Dž. Nelsene attīstīja R. Dreikura idejas, veidojot praktiski izmantojamu disciplīnas sistēmu demokrātiskā skolā. L. Alberte izveidoja kooperatīvās disciplīnas teoriju.

Pozitīvās disciplīnas teorija balstās uz A. Adlera teoriju, kurā viņš **pauž uzskatu, ka bērni ir sociālas būtnes, kas vēlas būt piederīgas, tādēļ jau no bērnu dienām noteiktā sociālā kontekstā cenšas sasniegt zināmus mērķus.**

R. Dreikurs [20.] apkopojis A. Adlera teorētiskos uzskatus, nosaukdams piecus pamatprincipus.

1. Cilvēks ir sociāla būtne, tādēļ viņa pamatvēlme ir būt piederīgam. Tas ir attiecināms kā uz pieaugušajiem, tā bērniem.

2. Katrai cilvēka uzvedībai ir savs noteikts mērķis. Lai saprastu cilvēka uzvedību, ir jāsaprot, kādi ir viņa mērķi. Ja, piemēram, bērns uzvedas nepiemēroti, viņam ir nepareiza izpratne par to, kā jāuzvedas, lai būtu nozīmīgs.

3. Cilvēks ir spējīgs pieņemt lēmumus. Viņš tos pieņem, apzinoties, ko vēlas un nevēlas darīt, šis process bieži vien notiek neapzināti. Tas norāda, ka cilvēks pats izvēlas savu uzvedību.

4. Katrs cilvēks ir neatkārtojams kā indivīds un veselums, ko nevar skaidrot pa daļām.

5. Cilvēks redz realitāti tā, kā viņš to ir iedomājies, uztvēris, taču viņa uztvere var būt maldīga.

R. Dreikura modelis pamatojas uz A. Adlera pieņēmumu, ka slikta uzvedība ir rezultāts centieniem **apmierināt kādus konkrētus mērķus.** R. Dreikurs, novērojot simtiem bērnu, kuru uzvedība nebija pieņemama, secināja, ka pavisam ir 4 neuzvedības mērķi:

X pievērst sev uzmanību,

X izrādīt varu,

X atriebties,

X izskatīties bezpalīdzīgam un neadekvātam.

Visi šie četri mērķi ir zināmā hierarhijā. Tas nozīmē, ka sākotnēji bērns centīsies pievērst sev uzmanību, ja tas neizdosies, tieksies pēc varas. Bet, ja arī tas netiks panākts, - atriebsies, bet beigās viņa frustrācija būs tik liela, ka viņš kļūs bezpalīdzīgs un neadekvāts (*sk. 2. tabulu*).

Nedisciplinētības mērķi

Mērķis	Pievērst uzmanību	Izrādīt varu	Atriebties	Izskatīties bezpalīdzīgam, neadekvātam
Bērna uzvedība	<input checked="" type="checkbox"/> Čukstēšana, pļāpāšana <input checked="" type="checkbox"/> Bļautišanās, izsauциeni <input checked="" type="checkbox"/> Jautāšana <input checked="" type="checkbox"/> Staigāšana apkārt <input checked="" type="checkbox"/> Trokšņošana <input checked="" type="checkbox"/> Nesavaldīgums <input checked="" type="checkbox"/> Iejušanās āksta lomā <input checked="" type="checkbox"/> Pārlika noguršana <input checked="" type="checkbox"/> Slinkošana <input checked="" type="checkbox"/> Aicināšana pēc palīdzības	<input checked="" type="checkbox"/> Bieži tas pats, kas, pievērsot uzmanību, taču biežāk un intensīvāk <input checked="" type="checkbox"/> Dumpošanās, dusmošanās <input checked="" type="checkbox"/> Izaicināšana, iebilšana <input checked="" type="checkbox"/> Strīdēšanās <input checked="" type="checkbox"/> Slinkošana <input checked="" type="checkbox"/> Neklausīšana <input checked="" type="checkbox"/> Kaušanās <input checked="" type="checkbox"/> Priekšnieka tēlošana	<input checked="" type="checkbox"/> Aizvairo citus psiho-loģiski vai fiziski (zina pārējo vājības) <input checked="" type="checkbox"/> Aprunāšana <input checked="" type="checkbox"/> Pazemošana <input checked="" type="checkbox"/> Ķircināšana <input checked="" type="checkbox"/> Otra nomelnošana <input checked="" type="checkbox"/> Brutalitāte un nežēlība <input checked="" type="checkbox"/> Zagšana <input checked="" type="checkbox"/> Ļaunums <input checked="" type="checkbox"/> Vandalisms	<input checked="" type="checkbox"/> Nekā nedarīšana <input checked="" type="checkbox"/> Pazušana <input checked="" type="checkbox"/> Muļķība <input checked="" type="checkbox"/> Kūtrums <input checked="" type="checkbox"/> Mazvērtības izjūta <input checked="" type="checkbox"/> Bērnišķīga rīcība <input checked="" type="checkbox"/> Lietu aizmiršana

<i>Pieaugušā emocionālā reakcija</i>	<input checked="" type="checkbox"/> ģignums <input type="checkbox"/> Neapmierinātība <input checked="" type="checkbox"/> Aizkaitinājums <input type="checkbox"/> Vilšanās	<input checked="" type="checkbox"/> Bailes <input type="checkbox"/> Apdraudētība <input type="checkbox"/> dētība <input checked="" type="checkbox"/> Dusmas <input type="checkbox"/> Jūt, ka apdraudēta ietekme	<input checked="" type="checkbox"/> Riebums <input type="checkbox"/> Aizvainojums <input type="checkbox"/> jums <input checked="" type="checkbox"/> Satraukums	<input checked="" type="checkbox"/> "Nolaižas rokas" <input type="checkbox"/> Bezpalīdzība <input checked="" type="checkbox"/> Nekompetences izjūta
<i>pieaugušā vārdiskā reakcija (verbālā reakcija atspoguļo emocionālo reakciju)</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Gandrīz vienmēr ietver norādi uz skaitu: "Es tev vienreiz jau teicu. Esmu teikusi tev 10 reizes!" <input checked="" type="checkbox"/> "Dieva dēļ, kad tu vienreiz beigsi?"	<input checked="" type="checkbox"/> Ietver draudus: - sods - aizliegums <input checked="" type="checkbox"/> Nolikšana pie vietas (kurš te ir galvenais): "Tev tas neizdosies!" <input type="checkbox"/> Grib paturēt virsroku	<input checked="" type="checkbox"/> Pretaizvainojums (sarkasms) <input checked="" type="checkbox"/> Izsmiešana vai (ja atļauts) pēriens <input type="checkbox"/> Kāds nepateicīgs bērns! <input checked="" type="checkbox"/> "Ko es esmu nodarījis, ka man tas jāpiedzīvo?"	<input checked="" type="checkbox"/> Ja viņam vienalga, kāpēc gan man vajadzētu likties zinīs? <input type="checkbox"/> Ja tu pati sev nepalīdzēsi, es tev palīdzēt nevarēšu.
<i>Bērna reakcija uz labo</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Pārtrauc (uz brīdi) <input type="checkbox"/> Smaida	<input checked="" type="checkbox"/> Smaida <input type="checkbox"/> Turpina <input checked="" type="checkbox"/> Izaicina	<input checked="" type="checkbox"/> Visas varu demonstrējo šās reakcijas <input checked="" type="checkbox"/> Var aiziet pagrīdē <input checked="" type="checkbox"/> Vandalisms(riepu pārdur	<input checked="" type="checkbox"/> Rausta plecus <input type="checkbox"/> Nedara neko

jumu		X Augstprātība	šana u. c.)	
------	--	----------------	-------------	--

R. Dreikurs apgalvo, ka bērna neuzvedība atspoguļo bērna nepareizo priekšstatu par to, kā sasniegt mērķi. Bērns uzvedas slikti, nezinot, kā "atrast savu vietu" šajā pasaulē, viņš seko nepareizai loģikai, cerot, ka tādējādi tiks sociāli pieņemts. Līdz ar to skolēns izvēlas nepareizus uzvedības mērķu sasniegšanas veidus. Skolēni bieži kļūdās savā uzvedībā ceļā uz mērķiem. Tas ir tādēļ, ka **skolēni nav iemācīti, kā viņiem ir jāuzvedas, lai sasniegtu savus mērķus**. Piemēram, ja skolēns vēlas sev pievērst uzmanību, viņš to var sasniegt, labi mācoties, sociāli pieņemami un adaptīvi uzvedoties, veidojot labas attiecības ar saviem biedriem, nevis traucējot skolotājam, klaigājot no vietas, runājot pretī, apsaukājoties, citādi neadekvāti uzvedoties. Skolotājs arī nereti "uzķeras" uz šāda skolēna āķa un reaģē tā, kā patiesībā nevajadzētu reaģēt. Piemēram, skolēnam, kas runā no vietas, traucē citiem, pievērs pastiprinātu negatīvu uzmanību stundā. Tā skolotājs nevis novērš problēmu tās saknē, bet pastiprina skolēna slikto uzvedību. Savukārt skolotājs, kas izprot skolēna neuzvedības mērķus, var, pirmkārt, apzināt kopā ar bērnu viņa nepareizo izpratni par uzvedību un, otrkārt, palīdzēt to mainīt.

R. Dreikurs **pozitīvo disciplīnas modeli ir veidojis demokrātiskai skolai**, demokrātiskai klasei, kur tiek ievēroti demokrātijas pamatprincipi, kur pret skolēnu izturas ar cieņu un skolotājs ir grupas līderis. R. Dreikurs asi iestājas gan pret visatļautību, kas bērnam tikai iemāca visu darīt tā, kā viņš vēlas, gan pret autoritārismu, kur bērns iemācās tikai to, ka vara, prestižs un peļņa ir vienīgās vērtības. [20.]

"Bērni uzvedas tā, kā mēs, pieaugušie, uzskatām, ka viņi uzvedīsies. Ja mēs domāsim, ka viņi ir muļķīgi, viņi tā arī uzvedīsies. Ja mēs sagaidīsim no bērniem, ka viņiem ir jābūt atbildīgiem un nobriedušiem savā uzvedībā, viņi tādi arī būs." [20.]

R. Dreikurs pauž viedokli, ka demokrātiskā sabiedrībā vairs nav iespējams izmantot vecās metodes un audzināšanas stilu, kas bija efektīvs autokrātiskā sabiedrībā. Jaunajā, demokrātiskajā sabiedrībā arī bērnu disciplīnas problēmas nav iespējams atrisināt ar autoritārām metodēm, tās jārisina ar jaunām metodēm,

izturoties pret visām iesaistītajām pusēm ar vienlīdzīgu cieņu. R. Dreikurs uzsver, ka demokrātisks skolotājs ir līderis, kas māk izmantot grupas dinamiku, māca atbildību, tā nodrošinot psiholoģiski veselīgu mācīšanās

atmosfēru, kura veicina katra klases bērna un arī paša pedagoga psiholoģisko, emocionālo, akadēmisko izaugsmi.

Tādējādi skolotājam, koriģējot skolēna nepieņemamo uzvedību, nav ieteicams kaut kādā veidā norādīt un kritizēt skolēna uzvedību, kļūstot par autoritāru skolotāju. Tas varētu radīt tikai un vienīgi pretdarbību. R.Dreikurs aicina skolotāju rīkoties, izmantojot citus resursus un metodes, piemēram, grupas sapulces.



No kādas pirmsskolas audzinātājas stāstītā

Kādā pirmsskolas grupā (5-6 gadus jauni bērni) pirmajās divās nedēļās daļai jauno audzēkņu bija vērojama nepieņemama uzvedība. Viņi bija skaļi, neklausīja skolotāju, nereaģēja uz skolotājas uzaicinājumiem, strīdējās savā starpā. Kopīgajā grupas sapulcē, ko vadīja viena no vecākajām grupas meitenēm, tika lūgts katram bērnam izteikties, kādēļ viņš ir uzvedies slikti, kas viņam nepatīk grupā, vai ir pretenzijas pret citiem grupas biedriem, vai neapmierina skolotāja. Visiem bērniem izsakoties, izrādījās, ka sliktās uzvedības iemesls ir vienkāršs: jaunatnācējiem (viņi bija atnākuši no citas grupas) vienkārši nepatika (nebija vēl adaptējušies) jaunajā grupā, viņi vēlējās doties atpakaļ uz savu bijušo grupu.

Skolotājs, izzinot bērna neuzvedības patiesos iemeslus, var turpmāk plānot savu darbību, lai risinātu problēmu. Skolotājam bieži jāmodificē ne vien skolēna uzvedība, bet arī skolēna priekšstati par to, kā sasniegt savus mērķus, motivācija. R. Dreikurs gan atzīst, ka to ir vieglāk izdarīt līdz skolas vecumam, vēlāk tas var būt saistīts ar zināmām grūtībām.

Pedagoga loma darbā ar bērniem

Lai praktiski pedagogs varētu strādāt ar četru neuzvedības mērķu tehniku, viņam jāievēro vairāki nosacījumi.

1. Jānovēro bērna uzvedība, fiksējot visas detaļas.

2. Jāizprot, kā viņš pats jūtas (aizvainots, dusmīgs, personiski aizskarts, bezpalīdzīgs utt.), kāda ir viņa emocionālā reakcija uz skolēna uzvedību, tā secinot, kurš ir skolēna neuzvedības mērķis.

3. Bērns jākonfrontē ar četriem neuzvedības mērķiem.

4. Jāievēro, kā bērns reaģē konfrontācijas situācijā, vai viņš atpazīst (emocionāli, ar ķermeņa valodu) savas neuzvedības mērķi.

5. Jālieto pieņemamas korekcijas procedūras. [20.]

Nereti skolēni atrod visneiedomājamo veidu, lai cīnītos ar skolotāju un uzvarētu. Piemēram, ja skolēna uzvedības mērķis būs uzmanības iegūšana, viņš klasē, iespējams, kļūs par klases klaunu, kuram patiks izrādīties, ķēmoties citu skolēnu priekšā un aiz skolotāja muguras. Skolotājs, novērojot skolēnu, saskatīs viņa darbības un uzvedības izpausmes. Skolotājs konstatēs traucējošo uzvedību, kā arī vienlaikus centīsies izprast savas izjūtas. Tās var būt dažādas: viņš var justies sakaitināts, īgns, neapmierināts, skolēns it kā būs "uzkritis skolotājam uz nerviem". Ja skolēna neuzvedības mērķis ir uzmanības iegūšana, viņš visiem līdzekļiem centīsies iegūt jebkādu skolotāja uzmanību. Ja tā nebūs pozitīva, tad noderēs arī skolotāja dusmas un sodi utt. Vismazāk šāds skolēns pacietīs ignorēšanu. Taču, izprotot skolēna neuzvedības mērķi, R. Dreikura skolotājs ignorēs skolēna neuzvedību un pēc tam runās ar bērnu, konfrontējot viņu ar jautājumiem: "Vai tu vēlies, lai es tev pievērsu klasē īpašu uzmanību, vai tu vēlies īpaši izcelties citu savu klasesbiedru acīs, vai tu vēlies, lai es tevi ievēroju?" Ja skolēns ir licis saprast, ka tieši tas ir bijis viņa mērķis, skolotājs runās ar bērnu tālāk un centīsies izprast, kādi ir skolēna priekšstati, kādēļ viņš tā uzvedas. Kā iepriekš tika teikts, skolēna neuzvedība ir saistīta ar skolēna nepareizajiem priekšstatiem par realitāti. Tādēļ skolotājam ir jācenšas paskaidrot realitāti, proti, slikta uzvedība nav īstais un labākais veids, kā gūt skolotāja un klasesbiedru uzmanību. Pastāv citi, daudz pieņemamāki veidi, kā skolēns varētu iegūt uzmanību un kļūt pieņemts kolektīvā. Skolotājs ar skolēnu var pārrunāt šos veidus un arī to, kas skolēnam būtu darāms, lai sasniegtu savu mērķi, Pedagogs pēc šīs sarunas citās līdzīgās situācijās var pievērst skolēnam pastiprinātu uzmanību.

(Karikatūra, kuras te nav)

R. Dreikurs skolotājam, **izzinot** skolēna neuzvedības mērķus, **iesaka izmantot šādu konfrontācijas tehniku.**

Skolotājs: Vai tu zini, kādēļ tu.....(nosaukt neuzvedību)?

Skolēns: Nē (un apziņas līmenī tā arī būs skolēna godīga atbilde).

Skolotājs: **Vai tu vēlies uzzināt? Man ir dažas idejas.**

Skolēns: Labi (parasti skolēni ir ieinteresēti).

Skolotājs (uzdod jautājumus pēc iespējas neitrāli, neemocionāli, vērojot skolēna reakciju):

Vai tā varētu būt, ka tu vēlies saņemt īpašu uzmanību (vai min citus neuzvedības mērķus)?

Vai tā varētu būt, ka tu vēlies būt svarīgākais un darīt to, kas tev ir prātā?

Vai tu vēlies aizvainot citus, tāpat kā citi aizvainojuši tevi?

Vai tu vēlies, lai tevi visi liek mierā?

(Sk. 2. tabulu skolēna neuzvedības mērķu noteikšana!)

Daži R. Dreikura un Dž. Nelsenes ieteikumi pozitīvās disciplīnas modeļa realizēšanai.

1. Vispirms klasē panākt pozitīvu darba atmosfēru.

Dž. Nelsene uzskata, ka ļoti svarīgi ir aktīvi iesaistīt pašus skolēnus pozitīvas klases atmosfēras veidošanā, jautājot viņu domas un izjūtas. Dž. Nelsene iesaka izmantot arī citas tehnikas, kas mudina skolēnu klasē justies labi, vienlaikus arī esot atbildīgam par klasē notiekošo.

2. Attīstīt skolēnos efektīvas komunikācijas prasmes.

Dž. Nelsene uzsver, cik ļoti nozīmīgi ir iemācīt bērniem piemēroti izteikt savas domas un jūtas, pamatot tās, piedalīties diskusijā.

3. Lietot uzslavu vietā **iedrošinājumu** (piemēram, uzslavas "Es priecājos par tavām labajām atzīmēm" vietā izmantot iedrošinājumu un pamudinājumu: "Es priecājos, ka tev patīk mācīties").

4. **Soda vietā** lietot loģiskās sekas. R. Dreikurs uzskata, ka skolēni savā būtībā vēlas labi uzvesties, "būt labi". Tas ir pretrunā ar dažu skolotāju uzskatiem par soda un draudu nepieciešamību, lai skolēns uzvestos labi. No soda patiesībā neviens nemācās, gluži pretēji, skolēnam var rasties vēl nopietnākas uzvedības problēmas. **Loģiskās sekas** ir tās, kas iemāca bērnam uzvedību. Viņš iemācās saprast un arī izvērtēt, kas notiks, ja viņš uzvedīsies piemēroti vai ja viņš neuzvedīsies piemēroti. Loģiskās sekas skolēnam ir zināmas, to mērķis ir pamudināt viņu uzvesties atbilstoši situācijai.

5. Apgūt problēmrisināšanas tehnikas. R. Dreikurs problēmrisināšanas situācijā iesaka

X nekarot, taču nepadoties,

X izprast konflikta būtību,

X vienoties, kas turpmāk darāms,

X iesaistīt problēmrisināšanā visas puses,

X atrisināt problēmu, pieņemot kopīgu lēmumu par turpmāko darbību.

6. Strādāt tā, lai klase veidotos par grupu, kur neviens nav izstumts.

7.Regulāri, vismaz vienu reizi nedēļā, rīkot **klases sapulces**. Klases sapulces R. Dreikurs iesaka organizēt pēc šāda plāna:

- X minēt labās lietas, kuras notikušas iepriekšējā nedēļā;
- X ieteikt, ko var mainīt, uzlabot nākamajā nedēļā;
- X minēt personiskās problēmas;
- X noteikt atbildību;
- X veidot nākotnes plānus.

L. Alberte [9.], kas izveidoja **kooperatīvās disciplīnas** teoriju, piedāvā skolotājiem ne vien praktiski nepieciešamās prasmes, lai noteiktu, kas ir skolēna neuzvedības mērķis un kā praktiski katrā gadījumā rīkoties, bet arī paplašinājusi R. Dreikura skatījumu par disciplīnas problēmu risināšanu klasē, uzsverot, ka pats svarīgākais, kas skolotājiem būtu jādara klasē, - **jāveido skolēnos pašapziņa**. Viņa arī piedāvā vairākus praktiskus ieteikumus, ko skolotājs klasē var darīt.

1. Iemācīt bērniem pozitīvu "sarunāšanos ar sevi" ("es to varu", "man tas sanāks").
2. Iemācīt bērniem, ka kļūdīties ir cilvēcīgi (visi kļūdās, ir jāiemācās sadzīvot ar kļūdām).
3. Palīdzēt veidot pašapziņu, koncentrējoties uz izdošanos, uz tām lietām, kas padodas, izceļot stiprās puses, parādot, ka skolotājs uzticas skolēnam.
4. Pievērst uzmanību iepriekšējām veiksmei.
5. Īpaši ievērot un akcentēt visas izdošanās un veiksmes (izmantojot aplausus, uzlīmes, izstādes, apbalvojumus).

"Kad mēs strādājam ar bērniem, pat ar īpaši problemātiskiem bērniem, mums ir jātic šiem bērniem. Pesimisms nekad nevirza uz rezultātu, optimisms ir vienīgais iespējamais veids, kā kaut ko panākt - mainīt bērna uzvedību." [20.] Pozitīvās disciplīnas modeļa pamatā ir bezgalīga ticība bērnam, viņa saprātam un spējai būt atbildīgam, demokrātiskam pilsonim.

Dž. Nelsene [31.] ir konstatējusi pozitīvās disciplīnas ieguvumus.

1. Veido drošu atmosfēru klasē.

2. Palīdz attīstīt bērniem sociālās prasmes: uzklausīt, izteikties, saprast savas un citu izjūtas utt.

3. Skolēni iemācās lietot varu pieņemamā veidā, iemācās problēmas risināt demokrātiski.

4. Iemāca skolēniem lietot intrapersonālās prasmes.

5. Iemāca skolēniem atbildību.

6. Iemāca skolēniem izvērtēt situāciju un pieņemt pareizo lēmumu.

KOPSAVILKUMS

Pozitīvās disciplīnas teorija *pamatojas* uz A. Adlera teoriju, kurā viņš pauž uzskatu, ka bērni ir *sociālas* būtnes, kas vēlas *piederēt*, tādēļ jau no bērnu *dienām* noteiktā *sociālā* kontekstā viņi *cenšas* sasniegt zināmus *mērķus*. *Slikta uzvedība* ir rezultāts centieniem apmierināt kādus konkrētus mērķus. R.Dreikurs izšķir 4 neuzvedības mērķus: pievērst sev *uzmanību*, izrādīt varu, atriebties, izskatīties bezpalīdzīgam un neadekvātam. Viņš apgalvo, ka bērna "sliktā" uzvedība *atspoguļo* viņa *nepareizo* priekšstatu par to, kā sasniegt mērķi. *Skolotājam* nevajadzētu "pieķerties" *skolēna* neuzvedībai, bet gan *atpazīt tās mērķus*, lai izzinātu bērna neuzvedības patiesos iemeslus, *palīdzētu* bērnam *veidot* atbilstošu uzvedību. R. Dreikurs, Dž. Nelsene un L. Alberte iesaka skolotājiem izmantot demokrātiskus klasvadības paņēmienus, kas vairo skolēnu pašapziņu, savstarpēju cieņu un atbildību.

Pozitīvās disciplīnas modelis ir noderīgs demokrātiskai klasei, kurā strādā demokrātisks skolotājs - līderis.

Viljama Glasera realitātes terapijas teorija

Viljams Glasers, psihiatrs, dzimis 1925. gadā ASV Klīvlendā, Ohaio. Viņš ir **realitātes teorijas, kontroles un izvēles teorijas** autors. V Glasers laika gaitā, precizējot savu teoriju saturu, mainīja arī to nosaukumus. Viņa realitātes teorija 1970. gadā iegūst kontroles terapijas nosaukumu, bet 1996. gadā - izvēles teorijas nosaukumu. Tādēļ teorētiskajā literatūrā, kā arī internetā ir sastopami vairāki nosaukumi - no realitātes teorijas līdz izvēles teorijai. Savā aprakstā palikšu pie V Glasera realitātes teorijas nosaukuma, jo tas ir sākotnējais nosaukums. V.Glasers 1967. gadā dibina Realitātes teorijas institūtu, kuru vēlāk, 1994. gadā, precizējot savu teoriju, pārdēvē par Kontroles teorijas, realitātes teorijas un kvalitātes vadības institūtu, bet 1996. gadā institūts, par godu savam dibinātājam un pateicoties viņa ideju plašai izplatībai, tiek pārdēvēts par Viljama Glasera institūtu, kur izglītību un tālākizglītību ieguvuši tūkstošiem cilvēku visā pasaulē. Ilgstošais darbs psihiatrijā ar klientiem, kā arī darbošanās tālākizglītības jomā, arī ar skolotājiem, V. Glaseru mudināja adaptēt teoriju skolas dzīvei. Tā realitātes teorija tika adaptēta un pilnībā piemērota tik sarežģītai institūcijai kā skola. Tika aizsākta tā sauktā "Kvalitatīvas skolas programma", kurā V.Glasers aicina ne vien ievērot savas teorijas galvenos principus, bet arī mainīt skolas vadības un administrēšanas stilu kopumā.

1960. gadā radītā realitātes teorija balstās uz apgalvojumu, ka **cilvēkam jāiemācās izprast savu rīcību un jāspēr nepieciešamie soļi, lai uzvestos loģiskāk. Cilvēkam ir jābūt atbildīgam gan par savu rīcību, gan savas rīcības izraisītajām sekām. Savukārt atbildību V.Glasers definē kā spēju piepildīt savas vajadzības, turklāt darīt to tā, lai neatņemtu citiem iespēju realizēt viņu vajadzības.**

V.Glasers apgalvoja, ka cilvēkam ir piecas pamatvajadzības.

X Izdzīvošana (ietver gan ēdienu, dzērienu, drošību, citas bioloģiskās pamatvajadzības, arī seksuālās vajadzības).

- X** Mīlestība un piederība (ietver gan piederību grupai, gan ģimenes locekļu, gan citu tuvu un svarīgu cilvēku mīlestību).
- X** Vara (ietver apziņu, ka "es" varu ko sasniegt, panākt, uzvarēt).
- X** Brīvība (ietver spēju būt neatkarīgam, saglabāt savu autonomiju, savu "es").
- X** Prieks (ietver izklaides, interesantas nodarbes).

Katrs cilvēks apzināti vai neapzināti nemitīgi cenšas apmierināt šīs pamatvajadzības. V Glasers ir teicis: "Mēs izvēlamies darīt to, kas tajā brīdī apmierina mūsu vajadzības". [21.] Pēc V Glasera domām, arī bērniem, līdzīgi kā pieaugušajiem, ir šīs pašas piecas vajadzības, kuras viņiem ir jāapmierina vai nu mājās, vai skolā. Protams, neviens bērns neteiks, ka viņš uzvedas slikti, jo nav apmierinātas kādas viņa vajadzības. Taču viņš to izrādīs ar savu uzvedību. Uzvedība būs kā simptoms, kā pamudinājums meklēt kādu dziļāku iemeslu viņa rīcībai. Ja skolas dzīvē skolēni uzvedas nepiemēroti, tad, pēc V. Glasera domām, tas ir tieši tādēļ, ka bērni nav spējuši apmierināt savas pamatvajadzības ne mājās, ne skolā. Piemēram, ja mājās bērns nebūs pietiekami izjutis mīlestību un piederību, tad, atnākot uz skolu, viņš gaidīs, ka tiks nodrošināta viņa piederība klasei un skolotāja mīlestība. Ja klasē bērns nejutīsies piederīgs un ja skolotājs nespēs reaģēt uz skolēna vajadzību pēc mīlestības, bērns kļūs nepacietīgs un sāks uzvesties nepiemēroti, varbūt pat iedunkās savus klasesbiedrus, varbūt būs izaicinošs, neklausīsies skolotāja stāstītajā. V Glasers uzskata, ka skolotājam ir jāapmierina skolēna vajadzības, ja tas nav izdarīts mājās.

Visas V Glasera pamatvajadzības var sakārtot noteiktā kārtībā: fizioloģiskās pamatvajadzības (izdzīvošana, seksuālās vajadzības) un psiholoģiskās vajadzības (mīlestība, piederība, vara, prieks, brīvība). Pati būtiskākā pamatvajadzība ir izdzīvošana.

No kādas skolotājas stāstītā

Reiz seminārā, runājot par V. Glasera pamatvajadzībām, kāda skolotāja dalījās pieredzē ar semināra dalībniekiem. Viņas klasē ir zēns, kuram regulāri pirmdienās ir bijušas nopietnas problēmas gan ar uzvedību, gan ar mācīšanos. Pēc tam nedēļas laikā tās pakāpeniski ir samazinājušās, piektdienā puisis jau pietiekami raiti spēja uzvert mācību vielu, mazāk kašķējās un piedalījās stundā. Šī situācija atkārtojās katru nedēļu, līdz kādā reizē skolotāja, runādama ar zēna kaimiņu, noskaidrojusi, ka puisim mājās ir ļoti slikti materiālie un sociālie apstākļi, faktiski puisis dzīvo pusbadā. Internētā zēns vismaz dabūja kārtīgi paēst, tādēļ arī nedēļas beigās situācija regulāri uzlabojās.

Nereti skolotājam grūti iedomāties, ka mūsdienu sabiedrībā, kur cilvēkiem vairāk vai mazāk ir apmierinātas izdzīvošanas vajadzības, skolēna uzvedību var noteikt nepietiekami saņemts ēdiens vai nepietiekams miegs.

Tomēr arvien biežāk Latvijas skolās ir sastopami šādi gadījumi. Tad kā risinājums noderēs ne vien skolotājas nopirkta bulciņa, bet arī pagasta apmaksātas brīvbrokastis, kuras bērns varēs paēst pirms stundām. Skolotājam būs jāiesaistās pašam, bet vēl nopietnāka palīdzība jāmeklē pie sociālā pedagoga, sociālā darbinieka vai sava rajona sociālajā dienestā.



No kādas kolēģes stāstītā

Tā kā strādāju internātskolā, tad pirmajos mācību gada mēnešos, īpaši - septembrī, ir novērojams, kā bērni pēc vasaras brīvdienām pastiprināti vairāk ēd. Kā saka mūsu pavārīte - divus spaiņus ūdeni vairāk leju. Arī mācību process normāli var sākties tika otrajā mēnesī, kad skolēni ir atēdušies un ir pabaroti, tad var sākt domāt par citām lietām.

Lai gan neapmierinātas izdzīvošanas vajadzības nav vairs retums, visas problēmas skolā sagādā tā sauktās psiholoģiskās vajadzības: mīlestība un piederība, vara, brīvība un prieks.

Šķiet, par to, ka mūsdienu bērniem pietrūkst mīlestības, jo "vecāki caurām dienām cīnās par izdzīvošanu", ir rakstīts gana daudz, Tikpat nozīmīga ir piederības vajadzība - kaut kādu iemeslu dēļ nebūt izslēgtam no klasesbiedru grupas, no klases kolektīva, bet būt pieņemtam, būt vienam no grupas, cienītam un respektētam neatkarīgi no tā, kāds tu arī būtu.



No manas kolēģes pieredzes

Kāda mana kolēģe stāstīja par stratēģiju, kuru viņa grasījās lietot klasē pret sākumskolas skolēnu, kam bija nopietnas uzvedības problēmas. Skolotāja bija noskaidrojusi, ka mājās puisim trūkst mīlestības. Tad nu viņa uzsāka "glaudīšanas, pieskārienu un tuvuma" stratēģiju. Kur vien tas bija iespējams, viņa noglaudīja bērnam roku, noglaudīja plecu, pastāvēja biežāk blakus, apķēra. Pēc kāda laika, satiekot skolotāju, jautāju, kā veicas ar "pieskārienu stratēģiju". Viņa atbildēja, ka nu klasē beidzot varot normāli strādāt.

Viena no diskutablākajām pamatvajadzībām varētu būt vara. V. Glesers gan uzskata, ka vara nav nekas slikts vai labs. Vara ir vara, tā virza pasauli, ekonomiku un attīstību. Kādēļ lai mēs kaunētos no tā, ka katram cilvēkam vara ir viena no viņa pamatvajadzībām. Tēvocim Artūram jau ir viena mašīna, ar to var braukt itin labi, taču viņš pārdod mašīnu un nopērk jaunāku, lielāku, ar **jaudīgāku** motoru, tādējādi apmierinot savu vajadzību pēc varas. Vai mēs to atzīstam katrs sevī vai ne, katram cilvēkam ir svarīga vajadzība pēc varas. Arī vismazākais, viskautrīgākais skolēns klasē vēlas lai viņu ievērotu, novērtētu un dotu iespēju apliecināties. Kā skola var nodrošināt šīs vajadzības apmierināšanu? V. Glasers uzskata ka tikai tad, kad mēs darām ko patiesi kvalitatīvu, vērtīgu, mēs apmierinām arī savu vajadzību pēc varas. Ja bērnam klasē un stundā darītais šķiet

bejēdzīgs, viņš nesaskatīs tam pielietojumu vai nespēs tikt ar to galā, bērns atteiksies to veikt vispār. Tādēļ skolotājam jāizskaidro mācību nozīmi un apgūstamā svarīgums un noderīgums bērna nākotnei. Skolotājam būtu arī jānodrošina, ka skolēns spēj izpildīt uzdoto. V Glasers raksta: "Fokusēties uz disciplīnu - ir izvairīties domāt pa "īsto" problēmu. Ja skolēni tic tam, ko viņi mācās, viņi gūst apmierinājumu no tā, ko mācās, tad arī nav disciplīnas problēmu." [21.]

Brīvības vajadzība savukārt ir tā, kas palīdz bērnam justies brīvam un neatkarīgam gan savos uzskatos, gan rīcībā. Ja pieaugušais ilgstoši nerespektēs šo vajadzību, bērns ar savu uzvedību demonstrēs, pašam to neapzinoties, ka tiek ierobežots. Brīvības vajadzību var skolēnam nodrošināt visdažādākajos veidos mācību procesā, kā arī klasvadībā. Piemēram, kuru grāmatu lasīt pirmo, kuru tēmu ņemt, kuru uzdevumu lasīt, kur sēdēt, kā iekārtot klasi, kādus likumus veidot utt.

Visbiežāk skolotāji piemirst vajadzību pēc prieka, jo "mācīšanās ir nopietna nodarbe". V Glasers gan saka: "Visi taču kādreiz grib pasmieties." [21.] Viņš uzsver, ka priekam un mācībām patiesībā ir savstarpēja saistība. V Glasers mudina atcerēties, ar kādu prieku zīdainītis un mazs bērns atkārtoto, ko ir iemācījies. Jaunapgūtais un prieks par to liek viņam darīt vēl vairāk un jauno pieņemt ar vēl lielāku prieku. Prieks par iemācīto, prieks, ka ir izdevies, - tas bērns rada mācību procesā tik nepieciešamo iekšējo motivāciju mācīties. Ja motivācija balstās tikai uz ārējiem stimuliem, tā nav noturīga un nemudina bērnu darboties. Tātad, ja skolotājs neintegrēs kādu prieka momentu savā stundā vai nepadarīs stundu citādi saistošu, interesantu un aizrautīgu, ja "mācīšanās" notiks stundu no stundas, skolēns iepriecinājumu atradīs citā nodarbē, kaut vai uz stundu atnesot un palaižot klasē vardi. Domājot par to, vai skolēni mācās ar prieku, jādomā par mūsu izglītības sistēmu kopumā, kur pirmsskolā visi bērni vēlas mācīties ar prieku un lūdz "vēl kādu darbiņu". Uz sākumskolu visi aiziet ar lielām cerībām, pirmajās klasēs vēl ir vērojama zināma aizrautība, taču ceturtajā un piektajā klasē no mācīšanās prieka ir atlicis pavisam maz. Vienīgā cerība, ka to izdosies atkal atgūt vidusskolā.

Lai skolas nodrošinātu skolēnu vajadzības, ir nopietni jāpārdomā, kā skolotāji māca bērnus. V. Glasers uzsver, ka „disciplīnas” problēmas rodas tikai tajā gadījumā, ja skolēni ir spiesti atrasties klasē, kur viņi

negūst apmierinājumu. Tas būtu tāpat kā pievest zirgu pie ūdens, bet neļaut viņam dzert." [21.] Pēc V.Glasera ieskatiem, skolai savā darbībā ir daudz kas jāmaina. Ja skolotājs apzinās skolēnu vajadzības, viņš var tiem palīdzēt. **Skolotājam jāorganizē mācību process tā, lai tiktu apmierinātas visas bērna pamatvajadzības** - lai skolēns justos drošs, lai viņu pieņemtu, lai skolēnam būtu iespēja parādīt savu varēšanu un viņa viedokli respektētu, lai skolēnam tiktu dota iespēja izteikties, kā arī mācību process būtu interesants. Šī procesa nodrošināšanai V Glasers iesaka izmantot kooperatīvās darba metodes. Piemēram, veicināt piederību - organizēt darbu grupā vai pāri; varu - piedāvāt skolēniem grupā iespēju pēc kārtas uzņemties kādu iekārojamu pienākumu; brīvību - mācīt pieņemt viedokļu dažādību un to respektēt, ļaut izvēlēties; prieku - grupā atzīt un novērtēt skolēna personīgo ieguvumu, padarīt mācību procesu saistošu un personīgi nozīmīgu, rosināt atklājēja prieku un eksperimentētāja veiksmi.

Pedagoga loma darbā ar skolēniem

V Glasers pārstāv viedokli, ka cilvēkam, tātad arī bērnam, ir jābūt atbildīgam par savu uzvedību. **Skolotāja uzdevums ir palīdzēt bērniem izvērtēt savu uzvedību, lai noteiktu, kas rada problēmas. Kad bērni izsaka spriedumu par savu neatbilstošu uzvedību un izsaka apņēmību mainīties, viņi mācās uzņemties atbildību. V Glasers uzskata, ka cilvēks pats izvēlas, kā uzvesties.** Gan skolēni izvēlas, kā uzvesties, gan skolotājs -, kā reaģēt. Skolēni iemācās izdarīt pozitīvas izvēles, kuras rada piemērotu uzvedību. Protams, šo apgalvojumu ir grūti apjaust, jo mūsu izvēles ir automātiskas. Piemēram, cilvēks, kurš jūtas slikti, neapzinās, ka ir izvēlējis justies slikti. Ja vien viņš izdarītu citu izvēli, viņš tā nejustos. Viņš drīkst izdarīt citu izvēli - justies labi. Līdzīgi tas ir citās situācijās, kad mēs, piemēram, izvēlamies dusmoties, nevis savaldīt savas dusmas. Šādā brīdī uzvedība nav vis tikai atsevišķa aktivitāte, tā ietver darbību, domas, gribu, jūtas un ir fizioloģiski pamatota. Visa pamatā ir izjūtas, kuras liek mums darboties. Taču mēs nevienu nevaram vainot savās izjūtās, jo tās ir mūsu. Mūsu ziņā ir izvēlēties, kā mēs domāsim par šīm izjūtām, kā mēs turpmāk jutīsimies un kāda būs mūsu darbība. Skolotājam šīs teorijas izpratne var palīdzēt izprast skolēna rīcību un palīdzēt izvēlēties citu

uzvedības modeli. Piemēram, kādai meitenei pirms kontroldarbiem regulāri sāp vēders. Pēc V.Glasera teorijas vērtējot, meitene pati ir izvēlējusies šādu metodi, lai izvairītos no kontroldarba. Ja skolotājs paskaidrotu meitenei, ka viņa ir izvēlējusies sliktu metodi un ka skolotājs var palīdzēt meitenei apgūt citas stratēģijas, kā tikt galā ar stresu pirms kontroldarbiem, meitenei, iespējams, vairs nesāpēs vēders. Skolotājs var palīdzēt, jautājot: "Kāda izvēle bija tavā rīcībā? Ko tu izvēlējies? Kāds bija rezultāts? Ko tu no tā vari iemācīties? Ko tu mainītu?"

V. Glasers skolotājiem iesaka apgūt dažādus problēmrisināšanas paņēmienus.

Kā uzrunāt skolēnu, kas uzvedas nepiemēroti?

X "Es vēlētos tev palīdzēt šajā situācijā. Es negrāšos tevi sodīt par to, ko tu tikko izdarīji, taču to tā atstāt nevar. Ja tavai uzvedībai par iemeslu ir kāda nopietna problēma, tad mums tūlīt tā ir jāatrisina."

X "Šķiet, tev ir radusies problēma. Kā es tev varu līdzēt, lai to atrisinātu? Ja tu šobrīd nomierinātos, mēs varētu turpināt darbu, bet es, tiklīdz atbrīvošos, pārrunāšu ar tevi, kā mēs kopīgi radīsim risinājumu."

X "Tu izskaties saskaities un dusmīgs. Vai es daru ko tādu, kas tevi ir sadusmojis? Tagad centies nomierināties. Kolīdz es varēšu, mēs pārrunāsim problēmu un sarunāsim, ko mēs varam kopīgi darīt, lai to atrisinātu."

Satiekoties ar skolēnu vēlāk, vienmēr uzdodiet šādus jautājumus!

X Ko tu darīji, kad radās problēma?

X Vai tu kaut kādā veidā neievēroji likumus?

X Kā mēs varam labot šo situāciju, lai turpmāk tai līdzīga neatkārtotos?

X Kā būtu jārikojas gan tev, gan man, lai nepieļautu, ka situācija atkārtojas? [22.]

Lai skolotājs efektīvāk varētu palīdzēt skolēniem izvērtēt savu uzvedību, V Glasers piedāvā izmantot **jautājumu metodi**, ar kuras palīdzību skolēnam pašam jānoskaidro, kas notika, kā viņš domā, kāpēc tā notika, kas būtu jādara, lai tā vairs nenotiktu.

Šo jautājumu metodi sauc arī par **Glasera 4K metodi**.

1. **Skolēnam vispirms ir jāapraksta uzvedības pārkāpums, skaidri formulējot, kas ir noticis, izstāstot secīgi notikumu un izmantojot faktus, ne viedokļus.**

2. **Skolēnam ir jāpaskaidro sava nepiedienīgā uzvedība. Svarīgi, kā viņš izskaidro savu uzvedību.**

3. **Skolēnam jāsecina, kādus likumus vai noteikumus viņš ir pārkāpis.**

4. **Skolēnam jāizplāno, kas būtu darāms, lai tā vairs nenotiktu, proti, jāizveido pozitīvs uzvedības modelis, secinot, kā viņš būtu varejis rīkoties šajā situācijā un ko vajadzētu ievērot nākotnē.**

Atbildot uz šiem jautājumiem, no vienas puses, skolēns ir spiests uzņemties atbildību par to, kas ir noticis, nevis izvairīties no atbildības, sameklējot izskaidrojumu vai attaisnojumu savai uzvedībai (piemēram, viņš vainīgs, jo pirmais sīta vai apsūkāja), bet, no otras puses, atklāj skolotājam notikuma dažādos aspektus, jo ne vienmēr tas, ko skolotājs redz vai zina, ir visa patiesība.

Ja skolēna uzvedība nav atbilstoša, V Glasers iesaka izmantot **loģiskās sekas**, kā arī atsevišķos gadījumos - noslēgt ar skolēniem **uzvedības līgumu**, kur skaidri tiktu formulēts - kas notiks tad, ja uzvedība nebūs pieņemama, vai arī tad, ja uzvedība būs pieņemama. Pozitīvas sekas gan, pēc V Glasera domām, ir atrast daudz grūtāk, jo tām ir jābūt daudz pievilcīgākām par uzvedības pārkāpumu.

Kā sekas V. Glasers iesaka izmantot arī **izolēšanu vai izstumšanu**. Taču viņš uzsver, ka izolēšana ir galējais līdzeklis, jo šī metode neapmierina bērna pamatvajadzības. Ja skolēnu izolē, tad ir jāpārdomā, kas ar skolēnu notiks izolācijas laikā. Piemēram, sēžot skolas bibliotēkā, skolēns var pārdomāt savu uzvedību, atbildot uz Glasera 4K jautājumiem, kā rezultātā viņš var secināt, kas būtu jādara, lai atgrieztos klasē.

Darbā ar skolēniem un klasi kopumā V Glasers iesaka izmantot *klases sapulces* metodi. Te V.Glasers iesaka gan kopīgi ar klasi izstrādāt atbalsta *likumus*, gan *problēmas risināt, izmantojot grupas terapijas*

principus. Pēc V. Glasera domām, *pedagoga virzītā sapulcē* aicina diskutēt par problēmām, kādas ir klasē, to skaitā uzvedības problēmas, meklēt kopīgus risinājumus. Protams, skolotājam ir jābūt ziņošam grupu sadarbības vadītājam, lai nepārverstu sapulci par balaganu vai savstarpēju izreķināšanos un atriebsanas vietu. Skolotājam šādā sapulcē nav jāieņem galvenā loma, skolotājs ir tikai procesa vadītājs, lemtumus sapulcē pieņem skolēni.

V. Glasers skolotājam iesaka izmantot arī "*brīvprātīgā drauga*" metodi. Viņš savos novērojumos skolā bija konstatējis, ka bieži tiem bērniem, kuriem ir problēmas ar uzvedību, ir maz draugu vai draugu nav vispār. "*Brīvprātīgā drauga*" lomu var pildīt gan kāds bērns klasē vai arī kādas vecākas klases skolēns. Šāda metode palīdzēs nodrošināt bērna piederības vajadzību.

KOPSAVILKUMS

V. Glasers uzskata, ka skolām un *skolotājam mācību procesā jāapmierina visas* bērna *pamatvajadzības* - lai skolēns justos drošs, pieņemts, lai skolēnam būtu iespēja parādīt savu varēšanu, lai skolēna viedokli *respektētu, viņam* tiktu dota iespēja izteikties, kā arī *mācību process* būtu interesants. Ja visas skolēna *pamatvajadzības* tiks nodrošinātas, skolēnu uzvedības pārkāpumi mazināsies un pakāpeniski izzudīs.

V. Glasera izstrādātā realitātes *teorija pamatojas uz* apgalvojumu, ka *cilvēkam jāiemācās* izprast savu rīcību un jāspēj *nepieciešamie soli, lai* uzvestos loģiski. Līdz ar to *skolēnam* ir jāiemācās būt atbildīgam gan par savu rīcību, gan savas rīcības izraisītajām sekām. *V. Glasera* pieejā skolotājs gan palīdz skolēnam izprast savu *uzvedību, gan veicina* uzņemties atbildību par savas uzvedības sekām. *Lai to darītu* efektīvāk, skolotājs var izmantot dažādas metodes, uzdot skolēniem jautājumus,

liekot aprakstīt viņu *uzvedību*, uzvedības iemeslus, kā arī *piedāvāt* iespējamus risinājumus, strādājot ar uzvedības *uzlabošanas* plānu gan klases sapulcē, gan individuāli.

Biheivioristiskā pieeja klasvadībā

Biheivioristiskās pieejas pamatā ir uzskats, ka cilvēka uzvedību nosaka vides kairinātāji, bērns uzvedību iemācās no vides, kas ir viņa vistuvākajā apkārtnē. Tātad, līdzīgi kā bērns iemācās nepiemērotu uzvedību, viņš arī apgūst pozitīvu uzvedību. Līdz ar to uzvedību var mainīt, mainot vides kairinātājus, kā arī lielu nozīmi pievēršot dažādām strukturētām prasībām, kuras tiek izvirzītas bērnam. Skolotājs ir galvenais un noteicošais, kas palīdz strukturēt skolēna uzvedību atbilstoši izvirzītajiem mērķiem un uzdevumiem. Atšķirībā no citām, iepriekš aplūkotajām pieejām tieši biheivioristiskais modelis galveno disciplīnas nodrošinātāja lomu uztic skolotājam, skolēnu neuzskatot par pietiekami saprātīgu, lai pats kontrolētu savu uzvedību.

Biheiviorisma pamatlicēja Ivana Pavlova teorija un tās hrestomātiskais piemērs ar suņiem, zvaniņu, ēdienu un siekalām var palīdzēt izskaidrot arī daudzas situācijas skolā. Kaut vai mēģināt atbildēt uz jautājumu, kāpēc Anniņai nepatīk matemātika. Ja pirmais Anniņas matemātikas skolotājs būs nelaipns, nepatīkama izskata, ar griezīgu balsi tembru un bērnos ar savu uzvedību radīs bailes, tad pakāpeniski arī Anniņai radīsies nepatika ne vien pret matemātikas skolotāju, bet arī pret matemātiku. Mainoties skolotājiem, Anniņai vēl kādu laiku būs nepatika pret matemātiku, bet, ja jaunais skolotājs būs jauks, pretimnākošs un patīkams, pakāpeniski reflekss pazudīs un ir liela iespēja, ka Anniņai atkal iepatiksies matemātika.

Biheivioristisko modeli klasvadībā ir attīstījuši B. **F. Skiners [34.] un Lī un Merlina Kanteri. [15]**

Lī un Merlinas Kanteru uzstājīgās disciplīnas teorija

Vīrs un sieva Lī un Merlina Kanteri [14.] savu teoriju attīstījuši Amerikas Savienotajās Valstīs 20. gs. 70. gados. Viņu 1976. gadā dibinātais centrs **Canteri & Associates** [44.], kā arī uzstājīgās disciplīnas (**Assertive discipline**) teorija ir kļuvusi ārkārtīgi populāra ASV un Kanādā. Par to liecina ne vien ilgstošā 25 gadu garā

darbība kā šī centra vadītājiem, konsultantiem, lektoriem ASV un Kanādā, bet arī plašais semināru, lekciju, studiju kursu un daudzveidīgu materiālu skaits, ko centrs piedāvā esošajiem un topošajiem skolotājiem.

Uzstājīgā disciplīna ir strukturēta, sistēmiska pieeja labi organizētas, skolotāja vadītas klases vides veidošanai. Uzstājīgas disciplīnas modelis radās pētījumu rezultātā, kad Lī un Merlina Kanteri, veicot pētījumus dažādās skolās, secināja, ka ļoti lielam skaitam skolotāju sagādā grūtības panākt no skolēniem vēlamo uzvedību. Kanteri izstrādāja vienkārši lietojamu un ātri apgūstamu modeli, lai tieši ietekmētu procesus klasē, palīdzot skolotājam kļūt par noteicošo un vadošo personu, vienlaikus panākot no skolēniem vēlamo uzvedību.

Kanteru [14.] modeļa pamatā ir ideja, ka *uzstājīgs skolotājs* ir tāds skolotājs, kas, *pirmkārt, skaidri un saprotami izskaidro katra cilvēka pamatvajadzības un tiesības, to skaitā arī skolotāja pamatvajadzības un tiesības, otrkārt, nodrošina, ka klasē tās tiek ievērotas.* Ja skolēns tās neievēro, tad tiek realizēti vairāki ļoti pārdomāti, sistēmiski pielietoti panēmieni, kas ierobežo nepiemēroto uzvedību, nepārkāpjot skolēnu tiesības.

Kanteru skolotājam ir jāprot pieprasīt, lai skolēns klasē uzvedas piemēroti un atbilstoši, kā arī pašam skolotājam jācenšas atbilstoši uzstājīgi rīkoties, ja skolēns uzvedas nepiemēroti, pārkāpjot noteiktās uzvedības normas. Kanteri pauž uzskatu, ka skolotājiem ir jāpanāk pienācīga un atbilstoša skolēnu uzvedība. Viņi ir pārliecināti, ka skolēniem, pašiem

neapzinoties, tā ir vajadzīga, vecāki to vēlas, sabiedrība to sagaida un mācību process bez tās ir neefektīvs.

Kanteri savos darbos ir īpaši uzsvēruši, ka *bez disciplīnas nav iespējams efektīvs mācību process un produktīva un efektīva mācīšanās un mācīšanās vide. Tieši disciplīna ir tā, kura nodrošina katra bērna psiholoģisko drošību.* Kanteri arī apstrīd plaši izplatītu apgalvojumu, ka disciplīna un kārtība ierobežo cilvēku, ka tā ir nehumāna. Gluži pretēji - viņi uzskata, ka stingra kārtība un kontrole ir tā, kas atbrīvo cilvēku, rada drošību un ir humāna pret visiem. Esot drošībā, katrs var atklāt sevi iepriekš neapjaustas spējas, pozitīvas rakstura īpašības, atrast sevi to labāko.

Pedagoga loma Kanteru modelī.

Kanteru modelī *galvenais piemērotas uzvedības nodrošinātājs ir pedagogs.* Kanteru skolotājs vienmēr skaidri un atklāti informē skolenus par to, kāda uzvedība ir pieņemama, kādas ir skolēna un skolotāju tiesības, vienlaikus - kādas bus sekas, ja sagaidāma uzvedība netiks saglabāta.

Kanteri uzskata, ka cilvēki uz konfliktu var reaģēt pasīvi, naidīgi vai apliecinoši. Ja skolēns pārkāpj uzvedības normas, rodas konfliktsituācija. Kanteri iesaka skolotājam reaģēt apliecinoši, risinot disciplīnas problēmas klasē.

Situācija - skolēniplāpā.

Pasīva. Lūdzu, mēģiniet apklust, citādi man patiešām sāks sāpēt galva!

Agresīva. Apklustiet nekavējoties, citādi es jūs abus tūlīt pat aizsūtīšu pie direktora!

Apliecinoša. Ja jums ir kas jautājams, lūdzu, paceliet roku. Ja ne, tad es tagad vēlētos, lai Andris un Māra beigtu sarunāties un pievērstos tāfelei. Paldies!

Situācija - kāds bēms pārtraucis darbu.

Pasīva. Tā jau mūsu klasē notiek, ka ir bērni, kas lasa un dara, ko skolotājs liek, bet ir arī tādi, kas ne dara.

Agresīva. Cik reizi man ir jāatgādina, ka ir jālasa, Andrej?

Apliecinoša. Vai tu, lūdzu, Andrej, turpinātu lasīt?

Modelis paredz, ka skolotāja rīcībā ir vairāki "maigāki" ***paņēmieni***, kā ierobežot skolēna slikto uzvedību, kas ir izmantojami skolēna neuzvedības gadījumā, iekams ķerties pie nopietnākiem paņēmienu. ***Fiksēts skatiens, tuvums, pieskāriens, pārdomāta, apliecinoša mutiska reakcija*** - šie ir tikai daži "maigie" paņēmieni. Ja šādi paņēmieni nepalīdz, skolotāja rīcībā ir citas iespējas, piemēram, skolotājs skolēna nepiemērotas uzvedības gadījumā var piedāvāt ***izvēles iespēju***, nevis izraisīt konfliktsituāciju, sakot: "Kā tu to drīkstēji izdarīt!" Piedāvājot skolēnam izvēlēties starp to, ko skolotājs vēlas sagaidīt no skolēna (piemērotu uzvedību) un

kam skolēns iepriekš ir piekritis (jo ir bijis informēts par pienākumiem un tiesībām), un *sekām*, kas iestāsies nepiemērotas uzvedības turpināšanas gadījumā: "Izvēlies - vai nu tu pārtrauc un turpini sekot stundai, vai..." Kanteri gan uzsver, ka ir svarīgi, lai skolotājs neizvirzītu tādas prasības, par kuru izpildes nodrošināšanu nav pārliecināts. Kanteri skolotājam piedāvā izmantot *kā sekas* šādus disciplinēšanas veidus: *izsūtīšana no klases, privilēģijas vai pozitīvās darbības aizliegšana, aizturēšana, izolēšana, aizsūtīšana uz citu klasi, izstumšana u.c.* **Skolēniem ir tiesības izvēlēties savu uzvedību, piemērotu vai nepiemērotu, pēc tam arī reķināties: ja šī uzvedība nav bijusi piemērota, skolotājs, realizējot savas tiesības, to ierobežos ar dažādiem pasākumiem. L. Kanteris uzskaita vairākas tiesības, kādas ir skolotājam, strādājot ar bērniem, tas viņš sauc par pedagogu pamattiesībām.**

1. **Tiesības veidot optimālus mācību apstākļus.**
2. Tiesības sagaidīt no skolēniem piemērotu uzvedību.
3. Tiesības sagaidīt atbalstu un palīdzību no administrācijas un vecākiem nepieciešamības gadījumā.

Lai skolotājs varētu attīstīt savā klasē šādu uzstājīgās disciplīnas modeli, viņam pašam ir nepieciešams apgūt apliecināšu un vienlaikus uzstājīgu uzvedību. Skolotājam ir jāklūst par uzstājīgās disciplīnas piekritēju un realizētāju. Viņam regulāri "jātrenējas" šādā uzvedībā, jābūt pozitīvam pret skolēniem, godīgam, jāveido pozitīvas, uzticības pilnas attiecības ar skolēniem, bet vienlaikus jābūt prasībās konsekventam. No vienas puses, šādi skolotāji pieprasa, bet, no otras puses, ir atbalstoši, arī nepiemērotas uzvedības gadījumā izturas pret skolēnu noteikti, stingri, bet ar cieņu.

Kanteri iesaka skolotājiem veidot *disciplīnas plānu*, kur tiktu atspoguļotas gan skolēnu, gan skolotāju tiesības un pienākumi, aprakstīts, kas ir piemērotā uzvedība, gan tas, kas notiks, ja noteikumi netiks ieveroti, kādas būs sekas. Disciplīnas plānā butu jāiekļauj arī tas, ko skolotājs darīs, lai skolēni uzvedas labi, citiem vārdiem - ka skolotājs pastiprinās skolēnu pozitīvo uzvedību. Vai tie būs atbalvojumi vai citas privilēģijas, materiāli labumi, uzslavas u. c. Skolotājam jāparedz šādā disciplīnas plānā ne vien negatīvas, bet arī pozitīvas sekas gan katram skolēnam individuāli, gan visai klasei kopumā. Lai realizētu disciplīnas plānu, skolotājam pašam ir jābūt disciplinētam, sava darbība regulāri jādokumentē, ka arī jārod administrācijas un vecāku atbalsts.

Pēc Kantera ieskatiem, skolotājam uzstājīgās disciplīnas nodrošināšanas modelis ir ļoti svarīgs, jo tas palīdz izvairīties no stresa un paglābties no izdeģšanas. Viens no skolotāju izdeģšanas iemesliem ir neespeja tikt galā ar disciplīnas problēmu.

L. Kanterš skolotājiem iesaka ieverot vairākus nosacījumus, strādājot ar skolēniem.

1. Skaidri informēt skolēnus par viņu pienākumiem un tiesībām vai, citiem vārdiem, ko no viņiem sagaida.
2. Lai nostiprinātu atbilstošu uzvedību, runājot ar skolēniem, kur iespējams, jālieto jautājuma forma, atgādinājumi, "es" izteicieni: "Mani apmierina...", "Mani neapmierina...", "Es vēlos, lai...".
3. **Skolotājam ir jābūt konsekventam pret visiem skolēniem, jāpiemēro vienādas prasības un vienādi standarti.**
4. **Skolotājam nav jāņem vērā citu pienēmumi un standartizēti uzskati par skolēnu vai klasi. Negatīvas gaidas neļauj skolotājam efektīvi tikt galā ar skolēna vai klases uzvedību.**

5. Skolotājam darbā ar bērniem ir jāapgūst plaša žestu valoda un jāiemācās kontrolēt savu balsi, lai nepieciešamības gadījumā mācētu lietot dažādus balss tonus: stingru un noteiktu, pieprasot atbilstošu uzvedību, un priecīgu, uzslavējot bērnu.

5. Skolotājam darbā ar bērniem jāiemācās izvairīties no sodiem un biedēšanas, to vietā jāizmanto konsekventi realizētas sekas.

6. Skolotājam ir ne vien jāpanāk, lai sekas tiek realizētas, bet arī jāizskaidro, kādēļ tās iestājas.

Kanteri vairākkārt ir uzsvēruši, ka skolotājam ir jā rūpējas gan par sevi, lai nepieļautu, ka skolēni ņem virsroku pār skolotāju, gan arī jā rūpējas par skolēniem, lai viņi neuzvestos tā, ka nodarītu pāri sev un citiem. Rūpēties par bērnu nekad nevarēs ne liberāls, ne arī agresīvs un nežēlīgs skolotājs, šīs rūpes var radīt skolotājs, kas ir pozitīvs, bet noteikts, konsekvents prasībās un stingrs, Kanteru skolotājs.

KOPSAVILKUMS

Kanteru disciplīnas modelis balstās skolotāja tiesībām noteikt, kāda skolēnu uzvedība ir piemērota klasē, šis modelis pedagogam piedāvā gan preventīvas, gan atbalstošas un korektīvas disciplīnas paņēmienus. Kanteri uzskata, ka galvenais disciplīnas nodrošinātājs klasē būs skolotājs, un izvirza vairākus nosacījumus.

1. Skaidra klases noteikumu izstrādāšana un ieviešana, tādējādi skolēni ir informēti par to, ko skolotājs no viņiem sagaida.

2. Gan skolēnu, gan skolotāju tiesību ievērošana.

3. Uzvedības nodrošināšana ar dažādiem paņēmieniem - no "maigākiem" līdz nopietnākiem. Ja skolotājs nevar nodrošināt izvirzīto prasību ievērošanu, viņam tās vispār nav jāizvirza.

4. Negatīvas vai pozitīvas sekas kā rezultāts nepiemērotai vai pastiprinājumam pozitīvai uzvedībai. Ja skolēns neuzvedas atbilstoši situācijai, iestājas negatīvas sekas; savukārt, ja skolēns uzvedas pieņemami, iestājas pozitīvas sekas.

5. Skolotājam pašam jāuzvedas apliecināti un jābūt uzstājīgam, lai arī skolēni ievērotu kārtību un klasē uzvestos piemēroti. Skolotājam šajā darbā var palīdzēt disciplīnas plāns.

Burhusa Frederika Skinera uzvedības modifikācijas teorija

1904. gada 20. martā ASV, Pensilvānijā, dzimušais psihologs Burhuss Frederiks Skiners ir viens no pasaulē plašāk pazīstamajiem psihologiem, Ivana Pavlova ideju turpinātājs un attīstītājs, operantā biheiviorisma pamatlicējs psiholoģijā. Lai gan sākotnēji B. F. Skiners bija vēlējis kļūt par rakstnieku un ieguvis bakalaura grādu angļu literatūrā Hamiltonas koledžā, taču vēlāk viņš priekšroku deva psiholoģijai, iegūstot Hārvarda Universitātē gan maģistra, gan īsā laikā doktora grādu psiholoģijā. Pēc Indiānas Universitātes, kur viņš ilgus gadus vadīja psiholoģijas departamentu, pēdējos dzīves gadus B. F. Skiners strādāja Hārvarda Universitātē. B. F. Skiners bija laimīgi precējies, audzināja divas meitas. Iesaistīšanās meitu izglītošanā un audzināšanā pievērsa B. F. Skinera pastiprinātu uzmanību skolai. Tā radās ne viens vien pētījums saistībā ar viņa iepriekš attīstītajām teorijām.

B. F. Skinera lielākais ieguldījums psiholoģijā ir viņa darbs pie I. Pavlova aizsāktās biheivioristiskās teorijas attīstības. Viņš eksperimentālā kārtā pierādīja, ka uzvedību ietekmē ne vien ārējie stimuli vai kairinātāji, kā to apgalvoja Pavlovs, bet ir rodama arī tieša saistība stimuliem ar sekām jeb ar to, kas notiek pēc uzvedības: uzvedību cilvēks var iemācīties, tā kā viņa rīcību tieši ietekmē sekas, kas iestājas pēc uzvedības. Šīs sekas var izmantot kā pastiprinājumu cilvēka turpmākajai uzvedībai.

Lai labāk izprastu B. F. Skinera teoriju klases kontekstā, izmantošu piemēru par Anitu, kas beidzot kādā stundā ir bijusi uzmanīga un klausījusies skolotāja stāstītajā. Skolotājs stundas laikā un pēc stundas liek Anitai saprast, ka viņš ir ļoti priecīgs par meitenes uzmanību stundas laikā, to atklājot vairākkārt ar savu laipno skatu, kā arī uzslavējot. Šādai skolotāja uzvedībai atkārtojoties, Anita, pēc vairākām stundām ieraugot klasē skolotāja laipno seju un ievērojot viņa acu skatu, būs uzmanīga, klausīsies stāstītajā, veiks uzdoto darbu.

Pēc B. F. Skinera [34.] ieskatiem, **cilvēka uzvedību var mainīt vai, citiem vārdiem sakot, modificēt. Lai to modificētu, ir nepieciešams izmantot sekas, kas iestājas pēc uzvedības. Pavisam var izmantot četru veidu sekas: sodu, ignorēšanu, pozitīvu un negatīvu pastiprinājumu.**

Bērns labi uzvedas, sagaidot, ka par to kaut ko saņems. Cītādi nav nekādas nozīmes bērna uzvedībai. Iepriekš minētajā piemērā par Anitu skolotāja uzslavas, interese par viņu, laipnība un atbalsts kļuva par pozitīvo pastiprinātāju meitenes pozitīvajai uzvedībai. Turpmāk, Anitai regulāri saskaroties ar pastiprinātājiem, viņas pozitīvā uzvedība tikai nostiprinājās.

Biheivioristi, arī B. F. Skinner [34.] uzskatīja, ka nepiemērota uzvedība ir rezultāts nepareizi iemācītai uzvedībai. Tātad kādā dzīves brīdī ir pastiprināta bērna nepareizā uzvedība, taču bērns to ir uztvēris kā apstiprinājumu savai uzvedībai, tādējādi apguvis nepareizus uzvedības modeļus. Tē arī ir izskaidrojums grāmatas sākumā nodaļā "*In loco parentis*" minētajam **piemēram par puisi, kurš sit, un tēti, kurš slāve bērnu par šo rīcību. Puišis, uztverdamš to ka pastiprinājumu, turpina tādā veidā risināt savas problēmas. Vai arī cits diezgan izplatīts piemērs.**

Mazam bērnam ir vientuļi, viņš sāk raudāt, jo vēlas māmiņas uzmanību. Māmiņa panēm bērnu uz rokām. Ja bērns ir mīlerīgs, māmmā neliekas ne zinīs. Tātad bērns iemācas: lai saņemtu māmiņas mīlestību un uzmanību - ir jāraud.

Uzvedību var mainīt - šo B. F. Skinnera ideju attīstīja vairāki autori, kas izstrādāja uzvedības modifikācijas pieeju [11.], izmantojot ^{uzvedības} modifikāciju vai formēšanu. Lai uzvedība tiktu modificēta, tam ir nepieciešams zināms laiks un pakāpenība. Ja skolēna uzvedību (piemēram, apgalvojumu, ka skolēns vispār uzvedas slikti) sadala sīkākās un vienkāršākās komponentos (piemēram, skolēnam ir slihta uzvedība, jo skolēns vāji koncentrē uzmanību, ir izklaidīgs, ātri novēršas no darba) un pēc tam katru atsevišķo komponentu pakāpeniski modificē (pārmaina), izmantojot dažādas sekas, piemēram, ar pastiprinājuma palīdzību, arī bērna slihta uzvedība uzlabosies.

Pastiprinājumi var būt gan pozitīvi, gan negatīvi.

Pozitīvie pastiprinājumi ir vēlamie stimuli, kas ir patīkami, un tos bērns uztver kā apbalvojumu, kurš viņam piedāvāts, pastiprina vai vairo vēlamo rīcību. Piemēram, uzslava par kāda skolēna pozitīvo rīcību var viņam kalpot par pastiprinājumu, ja tas veicina šī konkrētā bērna pozitīvo uzvedību. Vajadzētu gan

nošķirt skolotāja komplimentu ("Tev ir skaista kleita", "Tu esi jauks bērns") no uzslavas kā pastiprinātāja par konkrēto uzvedību vai darbību ("Man prieks, šo darbiņu tu esi paveicis īpaši rūpīgi").

Skolotājs uzslavas var izteikt ļoti daudzveidīgi.

Tavs darbs ir ļoti precīzs.

Tu strādā ar lielu rūpību.

Man patīk vērot tavas darba prasmes.

Labi un radoši izdomāts.

Tu esi strādājis pēc labākās sirdsapziņas.

Tas patiešām ir labi izpildīts darbs.

Tava atbilde ir ļoti precīza.

Tu esi savā darbā bijis oriģināls, radošs.

Tagad es patiešām varu gūt apstiprinājumu tam, kam es vienmēr esmu ticējusi, - tavs darbs ir lielisks.

Es priecājos, ka tu tiki galā ar šo uzdevumu.

*Tu **proti domāt patstāvīgi.***

*Tavā darbā ir vērojams **progress.***

Tu patiešām vari lepoties ar šo darbu.

Tavā darbā ir īpaša "rozīnīte".

Darbs bija sarežģīts, bet tev izdevās.

Uzslavēt var arī klasi kopumā.

Man patiešām ir gandarījums, kad noraugos, kā jūsu klase strādā, ar kādu atbildību izturas pret darbu.

Mūsu noslēgtā vienošanās patiešām darbojas, tas nebūtu iespējams bez ikviena personiskā ieguldījuma.

Paldies par šo aktīvo stundu, jūsu enerģija bija pārsteidzoša.

*Jūs tikāt galā ar šo uzdevumu veiklāk, nekā es biju domājusi.
Jūsu doma ceļo ātri u. c.*

Pastiprinājums ir pastiprinājums tikai tajā gadījumā, ja tas maina bērna uzvedību. Pastiprinājumi ir ļoti individuāli, tie nebūs visiem piemēroti, jo vienam bērnam publiska uzslava būs pastiprinājums, bet citam - nosodījums; pirmklasniekam uzlīmite būs pastiprinājums, bet septītās klases skolēnam tas vairs nedarbosies kā pastiprinājums.

Arī pozitīvie pastiprinājumi var būt vairāku veidu: *primārie jeb bez nosacījuma un sekundārie jeb nosacījuma.*

Primārais pastiprinājums ir tāds, kas apmierina bioloģiskās pamatvajadzības: ēdiens, dzeriens, seksuālas vajadzības. Piemēram, skolotājs pacienā ar konfektēm tos skolēnus, kurū uzvedība stundas laikā ir bijusi piemērota, tādējādi pastiprinot viņu pozitīvo uzvedību arī turpmāk.

Sekundārais pastiprinājums ir sākotnēji neitrāls stimul, kas pakāpeniski, bērnam augot, sociālā kontekstā kļūst par pastiprinātāju. proti, prestīzs, panākumi, manta, nauda. Piemēram, skolēna autoritāte nostiprinās, kad skolotājs pievers uzmanību skolēnam sarunājoties, interesējoties par viņa paveikto darbu projekta. Skolotājs sekundāro pastiprinājumu var izmantot dažādi: organizējot atbalvšanu par atbilstošu uzvedību, dodot skolēnam kādas īpašas privilēģijas, iesaistot aktivitātes utt.

Negatīvie pastiprinātāji ietekmē uzvedību tad, kad negatīvais stimul tiek noņemts, bet tā rezultātā bērņā saglabājas pozitīvas emocijas. Piemēram, skolotājs apsola atcelt un atcel gala eksāmenu, ja skolēni izpilda virkni citu uzdevumu mēnesa laikā, tā apgūstot mācību vielu. Skolotājs apsola palaist starpbrīdi bērņus agrāk, ja visi čakli strādās stundā, utt. Stimul ir negatīvs, taču, tieši izvairoties ho šī stimula, bērņš uzvedās tā, ka skolotājs ir veļējis, un viņā ir saglabājušās pozitīvas emocijas.

Pastiprinātāji, kurus skolotājs var izmantot klasē kā apbalvojumu.

1. Atļauja izvēlēties draugu, ar kuru strādāt pārī.
2. Atļauja izvēlēties klasē vietu, kur sēdēt (uz vienu dienu).
3. Dota iespēja izvēlēties spēli sporta stundā.
4. Brīvais laiks bibliotēkā.
5. Brīvais laiks klasē stundas laikā, ko var izmantot pēc saviem ieskatiem, **netraucējot citus.**
6. **Piecas vai desmit minūtes agrāk pabeigta stunda.**
7. Atbrīvošana no dežūras (vienu reizi nedēļā).
- 8 **Pusdienas kopā ar iemīļotāko skolotāju.**
9. Atļauja stundas laikā izmantot datoru.
10. Dota iespēja izvēlēties nākamo lasāmgrāmatu visai klasei.

Idejai

Skolotājs var ne vien skolēniem piedāvāt šādus pastiprinājumus katru reizi pēc piemērotas uzvedības, bet arī aicināt krāt apbalvojumus. Skolotājs katram šādam apbalvojumam var piešķirt noteiktu punktu skaitu, piemēram, lai nopelnītu atbrīvošanu no dežūras, skolēnam jāiegūst 5 punkti, kurus veido 5 apbalvojumi par labu uzvedību.

Pastiprinājumus var integrēt arī mācību procesā, un to daudzi skolotāji veiksmīgi dara. Piemēram, 5. klasē matemātikas stundā, kad skolēns ir izpildījis pamatzdevumu, var saņemt "cieto riekstiņu". Par katru atrisinātu uzdevumu - viena uzlīme. Ja sakrāj 10 uzlīmītes dienasgrāmatā, skolotāja matemātikā ieliek 10 balles.

Vai, piemēram, 6. klasē mūzikā skolēnam jāiegūst 15 žetoni (zīmodziņi **dienasgrāmatā**) par papildu un augstākas grūtības uzdevumiem, tad pusgadā - liecībā 1 balle augstāk.

Vai pastiprinātāji darbojas bezgalīgi?

Kas notiek, ja pastiprinājums beidzas? Pētījumi rāda: kad pastiprinājums tiek noņemts pavisam, arī pastiprinātā uzvedība pakāpeniski samazinās, ja vien skolēnam jau nav izstrādājies iekšējās motivācijas un pašdisciplīnas mehānisms. Tas tad arī būtu skolotāja mērķis - veidot skolēna iekšējo motivāciju un pašdisciplinētību, atbildības izjūtu.

Parādību, kad, zūdot pastiprinājumam, pazūd arī pastiprinātā uzvedība, psiholoģijā sauc par bremsēšanu. Nereti pieredzējuši skolotāji arī izmanto savā praksē to kā klasvadības paņēmieni, apzināti ignorējot kāda skolēna uzvedību. Tā kā skolēns nesaņem reakciju (pastiprinājumu) no skolotāja, pakāpeniski viņa nepiemērotā uzvedība izzūd.

Ignorēšana ir vēl vienas iespējamās sekas, ko skolotājs var izmantot, modificējot skolēna uzvedību. Ignorēšana ir efektīva metode, tomēr šai metodei ir savi minūsi, tā kā būš atsevišķas situācijas, kad ignorēšanu skolotājam nav ieteicams izmantot, piemēram, ja skolēns apzināti darbosies pret saviem klasesbiedriem un pedagogu.

Ignorēšana pretdarbību nevis apturēs, bet - gluži pretēji - vēl vairāk palielinās. Tādēļ pedagogam ir jābūt uzmanīgam, ignorējot sliktu uzvedību. Ja skolotājs to ir sācis darīt, viņam "jāiztur" līdz galam, pretējā gadījumā skolotāja reakcija uz skolēna galēji eksaltēto uzvedību kalpos kā pastiprinājums citā reizē izmantot tikpat "augstas intensitātes" paņēmienus.



No manas pieredzes

Laboratorijā no bērniem pieņem asins analīzes. Kāda meitene ir sarīkojusi pamatīgu traci. Viss sākas ar klusiem čukstiem, seko skaļāka runāšana, visbeidzot meitene sāk raudāt. Tomēr viņas māmiņa nereaģē uz bērna uzvedību. Histērija pieņemas spēkā, darbības vērošanā iesaistītas jau laborantes un apmeklētāji. Visi klusē. Tad, kad divpadsmitgadīgais bērns sāk krist zemē, māte neztur, ved meitu prom no laboratorijas. Meitene pēc pāris minūtēm brīnumainā kārtā nomierinās, nu jau sēžot reģistratūrā, smaida un runā pa mobilo telefonu. Biheivioristi apgalvo, ka nākamreiz meitene uzreiz sarīkos histēriju un kritīs zemē, lai saņemtu apstiprinājumu savai uzvedībai un viss notiktu pēc viņas prāta.

Skolotājam jāatceras vēl viens praksē nereti sastopams fenomens, kad ne vienmēr pastiprinājumu lieto skolotājs. Tipisks piemērs, kas var notikt, kad klasē ir kāds skolēns, kuru varētu nosaukt par "klaunu", jo viņam patīk izrādīties, smīdināt klasesbiedrus, uzjautrināt skolotājus, bet patiesībā tādā veidā pievērst sev uzmanību un izjaukt stundu. Šādu "klauna" uzvedību tieši pastiprina citu klasesbiedru smiekli un uzjautrināšanās, arī skolotājas negatīvā reakcija. Lai likvidētu "klauna" neadekvāto uzvedību, būtu jālikvidē pastiprinātāji: citu bērnu un skolotāja negatīvā reakcija. Tātad skolotājam būtu jāsamazina "klauna" uzvedību, kā arī jāpanāk, lai citi skolēni viņam nepievērš uzmanību.

Sods ir viens no diskutablākajiem jēdzieniem klasvadībā. Lai gan tas nav pieņemams humānā un demokrātiskā sabiedrībā kā disciplinēšanas paņēmieni, īpaši - fizisks sods, tomēr nākas atzīt, ka tas tiek diezgan bieži lietots. Lielā mērā tas ir saistīts ar tradīciju ģimenē - kurš pieaugušais gan bērnībā nav bijis sodīts. Pētījumi pierāda, ka ģimenes, kurās soda, izaudzina bērnus, kas pēc tam soda arī savus bērnus. Pētījumi rāda,

ka bērni, kas nāk no ģimenēm, kur tiek izmantoti sodi, ir divreiz agresīvāki nekā tie, kuru ģimenēs neizmanto sodu, viņiem ir grūtības veidot attiecības un parasti ir maz vai nav draugu.

Dažās skolās joprojām sods (gan fizisks, gan verbāls) tiek izmantots kā sekas skolēna uzvedībai. Ar sodu un sodīšanu te jāsaprot daudzveidīgas darbības, kas neaprobežojas tikai ar fizisku iekautīšanu, kuru primārais mērķis ir nodarīt skolēnam sāpes (fiziskas vai morālas). Igors Furmanovs [2.] norāda vairākus fiziskā soda veidus: sitiens, fiziska savaldīšana (piemēram, atturēšana, ierobežošana, pagrušana, mudināšana), kniebšana, raustišana aiz matiem, fiziska piespiešana kaut ko darīt (piemēram, rakstīt burtnīcā vienu vārdu 100 reizi, iet un nomazgāt uzkrasotas lūpas utt.). Arī morāla sodīšana - kliegšana, pazemošana, sakudīšana, izološana, privileģiju atņemšana u. c. ir soda panemieni, kas tiek izmantoti skolā. Viens no galvenajiem iemesliem, kādēļ tas joprojām tiek izmantots, ir soda ātra iedarbība. Skolēns tulīt beidz slikti uzvesties. Tomēr rodas jautājums,

- x vai bērns ir sapratis, kāpēc viņu soda,
- x vai no tā viņš ir ko mācījies, vai viņš mainīs savu uzvedību,
- x vai bērns uzvedīsies tā, kā sodītājs to ir vēlējis, vai tikai tēlos, ka uzvedas labi (piemēram, skolotāja priekšā kā eņģelis, bet starpbrīdī un pie citiem skolotājiem kā velns).

Sie aspekti ir jāpārdomā, pirms skolotājs izvēlas skolēnu sodīt. Tāpat skolotājam ir jāatceras, ka sodīts bērns vienmēr jutīsies aizvainots un

pazemots. Cietīs bērna pašapziņa, un viņš var sākt izvairīties no citiem skolēniem, arī no skolotāja, jo, iespējams, vienkārši baidīsies. Šāds bērns var kļūt par "klusu dezertieri", kas nepilda skolotāja norādījumus, viņš var vienkārši atriebties (skolotājam, skolai, skolēniem).

Pedagoga loma darbā ar skolēniem

B. F. Skinera uzvedības modifikācijas modeli pedagogam ir galvenā un noteicošā loma. Skolotājs uzņemas skolēna uzvedības mainu, soli pa solim izstrādājot uzvedības modifikāciju. Viņš neinformē skolēnu, kā notiks uzvedības pārveidošana. Skolotājs uzvedību modificē savas darbības procesā. Skolotājs ar bērnu konsultējas tikai uzvedības modifikācijas pirmajā posmā, kad viņš cenšas izprast skolēna uzvedību, sadalot to atsevišķos komponentos. Skolotājs šajā posmā var runāt ar skolēnu, uzdodot viņam uzvedinosus un precīzējosus jautājumus, kuru rezultātā tiek noskaidrots, kadas ir skolēna pamatproblemas.

Strādājot ar uzvedības modifikācijas modeli, skolotājam jāņem vērā vairāki nosacījumi.

1. Efektīvs pastiprinājums ir tikai tāds pastiprinājums, kurš maina skolēna uzvedību.

2. Pastiprinājumam jāseko tūlīt pēc situācijas, tam ir jāveicina pozitīva bērna uzvedība.

3. Skolēna uzvedība jāpastiprina pakāpeniski, soli pa solim, to sadalot sīkākos komponentos.

4. Pastiprinājumam ir jābūt tieši vēršam uz pozitīvo uzvedību, ko mēs no skolēna sagaidām.

5. Daudzveidīgi pastiprinājumi ir jāizmanto atbilstoši situācijai. Jāatceras, ka pārlietu biežs viena veida pastiprinājums var radīt gluži pretēju efektu.

6. Katra skolotāja izvēlētā metode jālieto konsekventi un "līdz galam", piemēram, ignorēšana. To vislabāk kombinēt ar pozitīviem pastiprinājumiem.

KOPSAVILKUMS

B.F. Skinera uzvedības modifikācijas modelis piedāvā skolēnu nepiemērotās uzvedības korekciju, vai nu mainot skolēna uzvedību, vai pilnībā izskaužot negatīvu uzvedību, šajā uzvedības modelī galveno lomu uzņemas skolotājs, kas soli pa solim realizē skolēna uzvedības modifikāciju, izmantojot dažādas sekas: pastiprinājumus, ignorēšanu un sodu. Pastiprinātāji var būt gan pozitīvi, gan negatīvi. Pozitīvie pastiprinātāji var būt primāri un sekundāri jeb **beznosacījuma vai nosacījuma**.

Skolotājs, lai novērstu nevēlamu uzvedību, var izmantot arī bremzēšanu, kuras laikā pastiprinātāji tiek likvidēti. Par pastiprinājumiem var kalpot arī apbalvojumi, ja tie ir mērķtiecīgi izvēlēti, lietoti kā pastiprinātāji un sasniedz savu galveno uzdevumu - panākt skolēna uzvedības izmaiņas.

Kuru klasvadības modeli izvēlēties?

Iepazīstoties ar visiem klasvadības modeļiem, studenti nereti auditorijā jautā: kurš ir visefektīvākais modelis? Viena atbilde varētu būt: vislabākais ir tas, kas palīdz skolotājam konkrētā situācijā nodrošināt efektīvu mācību procesu klasē un ļauj samazināt laiku, ko skolotājs velta "disciplīnas jeb kārtības nodrošināšanai", un palielina laiku, kad nodrošina mācīšanas un mācīšanās procesu klasē. Klasvadības modeļa izvēle būs atkarīga no daudziem faktoriem - no skolotāja paša disciplīnas filozofijas, no skolas nostājas, skolas kultūras, no vecāku uzskatiem un galu galā no sabiedrības pieprasījuma.

Taču ir vēl viens faktors, kas būs jāņem vērā, - tā ir klase.



No kādas jaunās skolotājas stāstīta

Man bija jāstrādā četrās paralēlklasēs. Visas klases bija kā klases, izņemot vienu. Tā klase bija vienkārši "neiespējama". Lai gan esmu cilvēks, kas vēlas ar skolēniem sadarboties, izmantojot humāno un demokrātisko klasvadības modeli, taču, ieejot šajā klasē un pamēģinot izmantot šo modeļu stratēģijas, sapratu, ka tās neatbilst klasei. No ieplānotā mācību satura stundas laikā biju izpildījusi tikai 25 %.

Klasvadības modeļa izvēle būs atkarīga no tā, kādi bērni ir klasē un kāda klase ir kopumā. Ja skolēni būs pašdisciplinēti, skolotājs varēs izmantot humānistisko un demokrātisko pieeju klasvadībā, ja skolēni nebūs pašdisciplinēti, viņiem būs uzvedības problēmas, skolotājam būs jāizvēlas demokrātiskā, bet, visdrīzāk, biheivioristiskā pieeja klasvadībā. "Trakā" klasē ar "pūkainiem" cimdiem nestrādāsi," teica kāda pieredzējusi skolotāja.

Te gan būtu vēlreiz jāatgādina, ka šādas "smagās", "grūtās", "trakās" un "nevaldāmās" klases nerodas vienā dienā. Katrai šādu klasei, ja izpētītu tās rašanās apstākļus, ir sava vēsture. Tās veidošanos var ietekmēt dažādi apstākļi, piemēram, ir mainījušies skolotāji, kādreiz šo klasi audzināja "dzelzs lēdija", šajā klasē ielika visus tos, kas "palika pāri", šajā klasē apvienoja divas "pustrakas" klases - sanāca viena īsti "traka" klase utt.

Šādos gadījumos ir vērts atcerēties, ka labāk divas "pustrakas" nekā viena "traka" klase, jo "pustrakajās" vēl būs iespēja ko mainīt un būs atrodams pozitīvais klases kodols. Savukārt klasē, kurā valda negatīvisms un dekonstruktīvais ir pārsvarā, skolotājam nāksies lietot tikai biheivioristiskos disciplīnas paņēmienus. Būtiski arī apzināties, ka šādas klases klasvadībā skolotāja, ja vēlēsies atrisināt ilgstoši briedušās problēmas, nevarēs aprobežoties tikai ar savu darbību, te nāksies iesaistīt administrāciju, vecākus.

Vislielākās diskusijas nereti rodas tieši par biheivioristisko pieeju klasvadībā. L. Kantera un B. F. Skinera pieeja izpelnās vislielāko kritiku par to, ka tā neņem vērā katra bērna individuālās vajadzības, ka pamatā tā ir ārējas kontroles nodrošināšana, kas neattiecas uz bērnu iekšējo kontroli. [10.] Biheivioristiskais modelis tiek

saisīt ar autoritāru pieeju izglītībā, kur visu nosaka skolotājs. Vienlaikus gan jāatzīst, ka autori, kas izstrādājuši iepriekš aprakstītos modeļus, netiek atzīti par galēji autoritāriem. Piemēram, Kanteri mudina skolotājus veidot sirsnīgas un abpusēji nozīmīgas attiecības starp skolēnu un skolotāju, kas pamatojas uz savstarpēju cieņu, vēlēšanos atbalstīt un aizstāvēt bērna drošību. Kanteru skolotājs ir ieinteresēts un no sirds rūpējas par skolēniem, radīdams drošu mācību vidi it visiem. Kanteru skolotājs runā apliecināti - ar cieņu pret sevi un citiem. Savukārt B. F. Skinera "vecmāmiņas likumu" - ja tu izdarīsi to, dabūsi to - lieto vai vismaz vienreiz dzīvē ir izmantojis katrs no mums. Tas nav nekas antihumāns. Gluži pretēji - pēdējā laikā arvien vairāk runā par biheiviorisma renesansi kā pietiekami efektīvu metodiku, kas palīdz tikt galā ar nopietnām uzvedības problēmām.

Interesantas pārdomas var izraisīt pētījums, kas aplūkots U. Bronfenbrennera grāmatā "Divas bērnības pasaules: PSRS un ASV". Šeit izteikts apgalvojums, ka tieši Padomju Savienības izglītības sistēmā valdošā disciplīnas nodrošināšanas politika skolās un tās sasniegtie rezultāti ir bijuši efektīvi. Tas tika konstatēts salīdzinošajos Padomju Savienības un ASV pētījumos. [12.] Kā atzīts pētījumā, Padomju Savienībā disciplīnas nodrošināšanas sistēma skolās ir bijusi daudz efektīvāka izvirzīto mērķu sasniegšanā - attīstīt paklausīgu, kārtīgu, pakļāvīgu pilsoni. Taču šī sistēma attīstīja ne vien minētās īpašības, ārēji nosacīto - labo un pieklājīgo uzvedību, bet vienlaikus arī vērtību izpratni, pašmotivējošo darbību, kā rezultātā attīstījās arī pašdisciplinētība. Pētījumi atklāj, ka skolēni Padomju Savienībā bija pašdisciplinētāki salīdzinājumā ar tāda paša vecuma skolēniem no ASV un Šveices. Padomju skolās līdz minimumam bija samazināta skolēnu agresivitātes izpausme, likumu neievērošana un cita antisociāla uzvedība. Kā konstatēja U. Bronfenbrenners [12.], padomju skolā skolēni kopumā bija paklausīgi un pašdisciplinēti. Jautājums, ko centās noskaidrot U. Bronfenbrenners, - kā padomju skola panāca šādu rezultātu, kādas metodes un pieejas izmantoja. Iepazīstoties ar rezultātiem, jāsecina, ka padomju skola disciplīnas nodrošināšanai efektīvi izmantoja visus biheivioristiskos (sk.B.F.Skiners) paņēmienus. Te gan svarīgi piebilst, ka par nepieņemamu tika uzskatīts fiziskais sods. Vienlaikus disciplīnas sistēma paredzēja aktīvi iesaistīt kolektīvu (grupu) disciplīnas problēmu risināšanā. Tika

izmantota kolektīva (oktobrēnu, pionieru, komjauniešu sanāksmes) ietekme uz skolēna uzvedību. Pirmām kārtām tika izmantotas

problēmrisināšanas metodes, kas veidoja kopīgo atbildību par skolēna uzvedību un rosināja skolēnus to mainīt. Uzvedība tika mainīta, jo grupa mudināja skolēnu uzņemties atbildību par savu izturēšanos un izmantot biheivioristiskus paņēmienus tās mainīšanai. Dalīta atbildība, kā arī atbildības uzņemšanās par savu uzvedību liecina par demokrātiskiem principiem disciplīnas nodrošināšanā.

Vai tas nozīmē, ka biheiviorisms kombinācijā ar demokrātiskiem paņēmieniem ir atbilde tam, kas ir visefektīvākā klasvadības pieeja? Domāju, ka tik vienkāršoti šo jautājumu nevar aplūkot, tomēr šī pieredze ir pietiekami nozīmīga, lai to papildus pētītu un meklētu atbildi uz šo jautājumu.

Biheiviorismu parasti dēvē par "novecojušu pieeju", par daudz modernāku atzīstot demokrātisko pieeju, kur skolēns par savu rīcību atbild pats un daļa šo atbildību ar skolotāju. Šo pieeju mēdz dēvēt arī par vissaprātīgāko. Tomēr arī demokrātiskās pieejas pārstāvji ir izpelnījušies kritiku. Piemēram, vai skolotājs klasē ikdienas situācijā spēs vienmēr pareizi identificēt, kāds ir skolēna neuzvedības mērķis (pēc R. Dreikura) vai arī kādas ir skolēna vajadzības (pēc V. Glasera)? Svarīgi, kā viņš reaģēs un kā viņam būtu jāreaģē, ja skolēns ir patiesi vardarbīgs un agresīvs, vai demokrātiskās pieejas autoru ieteiktās stratēģijas noderēs skolotājam šādā situācijā. [10.] Vienlaikus gan jāatzīst, ka demokrātisko klasvadības modeļu realizācija ir pietiekami laukietilpīga un nepieciešama liela atbildība arī no skolotāja.

Humānistisko pieeju mēdz dēvēt par bērncentrētu, kur atbildība pašdisciplīnas attīstībā balstās uz pašu bērnu, skolotāja loma ir tikai atbalstoša. Šī pieeja prasa vislielākās un viskardinālākās izmaiņas skolotāja darbībā, ja vien par darbību mēs uzskatām to, ko skolotājs runā, kā runā, kādas stratēģijas izmanto. Šī pieeja parasti skolotājiem šķiet vissimpātiskākā, bet tomēr nereti visutopiskākā mūsdienu sabiedrībā. Šī pieeja izpelnījusies kritiku, jo skolotājam ir nepieciešams ilgs laiks, lai to realizētu, turklāt humānistiskās pieejas skolotājs nezina, kā reaģēt situācijās, kad skolēns uzvedas vardarbīgi, šādas situācijas vispār nav iēplānotas. [10.]

Kurš paņemiens ir un būs labākais, ir atkarīgs no konkrētās situācijas un klases. Klasē, kurā skolēnu uzvedība ir nepieņemama, skolotājam ar humānistu piedāvātajiem preventīvajiem un atbalstošajiem paņēmieniem neizdosies šo uzvedību mainīt. Te nāksies lietot tieši biheivioristiskos paņēmienus. Savukārt klasē, kurā mācīsies pašdisciplinēti, augsti motivēti skolēni, biheiviorisma izmantošana būs lieka. Skolotājs

varēs izvēlēties strādāt ar citām pieejām. Viena stratēģija, ko iesaka lietot gandrīz visi iepriekš aprakstītie modeļi, ir noteiktu likumu vai noteikumu izstrāde, kam jābūt par pamatu jebkuras klases klasvadībā.

F. Voterhauzs atzīst, ka viens no sarežģītākajiem jautājumiem klasvadībā - "kā skolotājam iemantot plašu prasmju un panemienu klāstu, ka to lietot nodarīgas struktūras un stilos, kā maksimāli izmantot skolotāja rīcībā esošo ierobežoto laiku un mācību resursu potenciālu?" [8.] Skolotājs bieži nonāk situācijā, kad viņam nav laika sagatavoties un izplānot un jāreāģē nekavējoties. Skolotājs sava darbībā ir ierobežots laika un telpa. Tas gan skolotājam neliedz notikuso izvērtēt un nākamajā reizē izmantot kardinali citu pieeju. Tāpēc būtu labi, ja katrs skolotājs izveidotu sev planu, pirms kaut kas ir noticis. Katram pedagogam jābūt savs priekšstats. Svarīgi, lai skolotājs apzināti izvēlētos panemienu kopu, kas atbilst viņa filozofiskajiem priekšstatiem, ka arī lai tas tiktu atbalstīts un izprasts skolas līmenī. Skolotājam ļoti svarīgi ir saņemt atbalstu no skolās un vecākiem.

Vai iepriekš aprakstītie un minētie klasvadības modeļi ir vienīgi? Pasaule pēdējās desmitgades ir izstrādāta arī citi klasvadības modeļi. Iepazīstoties ar tiem, nākas secināt, ka zināma veida tie ir veidoti kā mēģinājums papildināt esošos klasvadības modeļus vai integrēt labākās idejas no citiem modeļiem. Katra minēta pieeja ir saistīta, un ar to ir vērts iepazīties, jo katra no tām ir palīdzējusi kādam skolotājam sarežģītā situācijā.

Viens no modeļiem, kas tiks minēts arī nākamajā nodaļā, ir R. Kurvina un A. Mendlera [18.] izstrādātais cīņas un atbildības modelis klase. Zināma mērā šis modelis integrē visas labākās atziņas, kas ir aprakstītas

iepriekš, tādējādi meklējot līdzsvaru starp sociālo kārtību, ko pieprasa vide, sabiedrība, un to, kas ir svarīgi katram bērnam individuāli.

Klasvadības nodrošināšanas paņēmieni

E. Lindbergs un T. Ogdens [43.] 2001. gadā, veicot pētījumu ASV un Norvēģijā, vienlaikus konstatēja, ka vidēji katrā klasē no simts procentiem 70-80 % bērnu pamatā uzvedas labi. Tātad viņu uzvedība vairumā gadījumu ir piemērota un atbilstoša. 10-12 % bērnu ir nepieciešams īslaicīgs atbalsts piemērotas uzvedības izvēlē, tomēr vairumā gadījumu arī šie bērni uzvedas atbilstoši. 3-5 % bērnu uzvedības pārkāpumi ir nopietnāki, te jau ir nepieciešams ne vien atbalsts, bet uzvedības korekcija, jo bez tās skolēni nespēj uzvesties adekvāti. Tikai 1-2 % bērnu pētījumā bija tādi, kuriem bija smagi uzvedības pārkāpumi un bija nepieciešams veikt nopietnu uzvedības korekciju.

Šī pētījuma dati, kas tika prezentēti Latvijas Cilvēktiesību biroja konferencē 2001. gadā, lika skolotājiem analizēt savus secinājumus, īpaši tiem, kas uzskatīja, ka katrā klasē vismaz puse klases "nemāk uzvesties". Pētījums rāda, ka aina nav tik "melna", kā sākotnēji varētu likties. Problēma gan ir cita, proti, dažreiz viens vai pāris skolēnu var sabojāt visu, ko skolotājs ir stundai ielānojis. Kā sakāmvārdā par medu un darvas karoti medus podā. Tad, kad skolotājs ir risinājis kāda vai dažu skolēnu neadekvātas uzvedības problēmas, viņš ir patērējis daudz emociju un garaspēka, līdz ar to ir beigusies pacietība un prieks par stundu nereti ir sabojāts. Ja tas atkārtojas regulāri, neuzvedības izraisītājs iesaista savās darbībās arvien vairāk klasesbiedru un problēmas pieaug, skolotājam sāk likties, ka "puse klases" slikti uzvedas. Dažkārt, kā tas aprakstīts iepriekš, visas skolas līmenī ir pieļautas kļūdas, veidojot klasi, - vienā klasē iekļauti bērni, kas pastiprina slikto uzvedību. Tādās situācijās, kad klase ir patiešām "nevaldāma", šī problēma jārisina visas skolas līmenī, iesaistot gan administrāciju, gan vecākus; tā vairs nav tikai skolotāja atbildība, bet arī skolas problēma, kas jārisina.

Tomēr veiktie pētījumi liek domāt, ka vairumā gadījumu, atnākot uz skolu, skolēniem jau būs izveidojušies pašregulācijas, paškontroles mehānismi, viņi būs apguvuši vispārpieņemtās uzvedības normas un būs pašdisciplinēti. Strādājot ar šādiem skolēniem un klasēm, skolotājam, iespējams, nāksies veltīt maz pūļu kārtības nodrošināšanā klasē. Šādā klasē lieliski darbosies humānisma pieeja klasvadībā: gan K. Rodžera brīvības modelis, gan T.

Gordona skolotāja efektivitātes trenesanas modelis.
Skolotājs kļūst par atbalstošo elementu bērna turpmākajā attīstībā.
Savukārt, ja klase mācīsies arī bērni, kuru uzvedība ik pa laikam prasīs nopietnāku atbalstu vai pat korekciju, skolotājam nāksies izvēlēties citus klasvadības modeļus, īpaši veiksmīgi modeļi uzvedības korekcijā būs biheivioristiskie klasvadības modeļi.

Pēc intensitātes un nopietnības visi klasvadības paņēmieni iedalāmi preventīvajos, atbalstosajos un korektīvajos. K. M. Čarls [16.] to nosauc par preventīvo disciplīnu, atbalstošo un korektīvo disciplīnu. R. Kurvins un A. Mendlers [18.] norāda trīs disciplīnas dimensijas: preventīvo (kas jā dara, lai novērstu problēmu), darbības (kas darāms, kad skolēns uzvedas nepiemēroti, kā to atrisināt, nepadarot situāciju vēl sliktāku) un atrisināšanas (ko darīt ar tiem bērniem, kas atrodas ārpus kontroles).

Preventīvie paņēmieni disciplīnas nodrošināšanai

Jebkurš skolotājs piekritīs, ka daudz vieglāk ir nepieļaut sliktu uzvedību nekā cīnīties ar sliktu uzvedību. Preventīvā disciplīna ir paņēmieni kopums, kas nodrošina, ka nepieļaujamas uzvedības iespējas tiek novērstas jau saknē vai arī tās tiek samazinātas līdz minimumam. J. Kunins [27.] uzskata, ka klasvadībā kompetents

skolotājs neraizēsies un neuztrauksies par klasvadību, jo savā ikdienas darbībā lieto pārdomātus klasvadības paņēmienus.

Skolotājam jau laicīgi klasē jārada tāda vide, tādi priekšnoteikumi, kas nepieļauj neadekvātu skolēnu uzvedību. K. M. Čarls apgalvo, ka *preventīvā disciplīna "rada visus iespējamus apstākļus, lai nepieļautu nepiemērotu un neatbilstošu skolēnu uzvedību jau pašā sākumā"*. [16.] Tātad tā ir pasākumu kopa, ko

skolotājs var veikt, pirms uzvedības pārkāpums ir radies. "Pašā sākumā" - proti, uzsākot skolēna un skolotāja sadarbību jaunajā mācību gadā, gan pirmajā tikšanās reizē ar klasi, gan atsākot darbu nākamajā mācību gadā, bet tas var būt arī jebkurs cits "sākums", ja vien skolotājs to par tādu izveido. Faktiski preventīvas disciplīnas mērķis ir nosacīti noteikt robežu, kura skolēniem savā uzvedībā ir jāievero.

Gan J. Kunins, gan vairāki citi autori, to skaitā arī M. Balsons, latviešu valodā tulkotas grāmatas klasvadība "Ka izprast klases uzvedību" [1.] autors, uzskata, ka laba klasvadība ir tiesi atkarīga no efektīvas mācīšanās, kas ietver stundu plānosanu, atbilstoša satura un metožu izvēli un realizāciju.

Efektīvs mācību process

Īpaši pēdējos gados arvien vairāk tiek pētīts, kā efektīvi mācīt. Jautājumi par stundas plānosanu, satura atlasī un metožu izvēli kļūst arvien aktuālāki.

J. Kunins [27.], pētot dažādas klases, dažādu skolotāju darba stilu ilgāka laika, ir secinājis, kas jāievero skolotājiem, strādājot klase, lai notiktu efektīva mācīšana. J. Kunins uzskata, ka atšķirību starp efektīvu pedagogu un neefektīvu pedagogu nosaka nevis tas, kā abi reaģē skolēna neuzvedības gadījumā, bet gan tas, cik liela mērā skolotājs ir gatavs stundai - vai ir sagatavota telpa, vai ir pardošs stundas saturs, vai pats skolotājs ir gatavs. Tādēļ skolotājam, organizējot mācību procesu, jāņem vērā vairāki nosacījumi.

1. Jāpārdomā, kā tiek iekārtota klases vide, - tai ir jābūt rosinošai, ne problēmas radošai.

2. Jāuzsāk stunda tā, lai tās sākums skolēnu ieinteresētu, aizrautu un "atmodinātu".

3. Stunda jāplāno tā, lai tai būtu vienmērīgs un nesaraustīts plūdums. Tieši negaidīti pavērsieni stundā, nepārdomātas pārejas no viena uzdevuma uz citu rada vislielākās disciplīnas problēmas. J. Kunins skolotājiem stundā iesaka izmantot daudzveidīgus signālus, kuri arī var palīdzēt vieglāk pārvarēt pārejas no uzdevumiem.

4. Jāpārdomā, kā noturēt skolēnu uzmanību apgūstamajam saturam. Mācību procesā jāiesaista visi bērni, dodot katrām konkrētu uzdevumu un nodrošinot atgriezenisko saiti. Piemēram, grupu darbā jāsadala pienākumi tā, lai no katra grupas dalībnieka darbības ir atkarīgs rezultāts. Pēc tam jāaicina katru pastāstīt par to, kāds ir

darbības rezultāts. Par ieguvumiem, strādājot grupā, ziņo grupas izvirzītais skolēns. J. Kunins iesaka izmantot vairākus uzmanības noturēšanas veidus.

x Skolēnam pēc stundas ir jāatskaitas, jāizstāsta vai jānodemonstrē, ko viņš ir apguvis stunda.

x Skolēnam jāatbild uz skolotāja dotajiem jautājumiem pēc stundas (kori vai individuāli), jānodemonstrē ar praktisku darbību apgūtais vai jāuzrāda vizuāli izdarītais.

x Skolotājs nekad nelauj nojaust, kuru skolēnu izsauks.

x Skolēniem jāpieraksta komentāri par dzirdēto vai jāmeklē atbildes uz jautājumiem stāstījuma laikā. Bieži skolēni garlaikojas, kad kāds cits skolēns atbild, to vislabāk novērš, uzdodot skolēniem veikt ar runāto saistītus uzdevumus.

Te skolotājiem noderēs Latvijā zināmās un plaši lietotās kritiskās domāšanas stratēģijas.

5. Pēc J. Kunina domām, bieži vislielākais skolotāja sasniegums ir prasme veidot stundu tā, lai skolēns negarlaikotos vai - gluži otrādi - nesāņemtu pārāk lielu informācijas daudzumu. Skolotājam stundas gaitā jāpievērš interesanti un rosinoši uzdevumi, izmantojot pēc iespējas dažādas metodes, tikai šādā stundā skolēns jutīs savu zināšanu progresu.

6. Sinhronizācija. Klasē vienlaikus notiek vairāki notikumi. Tādējādi skolotājam ne vien jāredz ar "acīm arī pakausī", bet arī jāprot visus šos notikumus sinhronizēt, vienlaikus nepārtraucot stundu. Skolotājs var atšķirīgi reaģēt uz dažādiem notikumiem. Skolotājs, kurš pārvaldīs sinhronizāciju, izpratīs situāciju klasē un nepievērsīs uzmanību tam, kam tā nav jāpievērš. Piemēram, ja Vita vēlēšies aiziet uz tualeti, skolotāja var tikai pamāt ar galvu un turpināt savu darbu, taču viņa var šo faktu padarīt par traģēdiju, sakot: "Atkal vienam ir nepieciešama tualete, es ceru, ka tā, Vita, būs pēdējā reize un arī jums nevienam nevajag čurāt." Otrā gadījumā skolotāja nebūs mācējusi sinhronizēt savu darbību un notikumus klasē, tas potenciāli var radīt skolēnu disciplīnas pārkāpumus.

J. Kunjina ieteikumi ir efektīvi, un daudzi pedagogi tos izmanto ikdienas praksē. Tomēr jautājums ir aktuāls: vai vienmēr efektīva stunda un efektīva mācīšana nodrošinās to, ka klase neradīsies disciplīnas problēmas? Vai tā būs 100 % veiksmes formula? Diemžēl ar efektīvu mācīšanu var izrādīties par maz. Pastāv mīts: ja būs laba stunda, nekad nebūs disciplīnas problēmu. Noteikti to būs ievērojami mazāk, tomēr arvien paliks iespēja, ka disciplīnas problēmas radīsies. Lai arī efektīva stunda būs visas skolotāja darbības pamats, skolotājam ir jāapzinās, ka ar to nepietiek.

Īpaša uzmanība jāpievērš jaunā mācību gada sākumam, jo tam ir būtiska loma turpmākajās norisēs klasē. Tajās klasēs, kur skolēniem ir novērota augsta uzmanība stundās, jau no paša gada sākuma ir bijusi sistēmiska pieeja klasvadībā. Klasvadības plānošanā pirms skolas gada sākuma ietilpst principu izstrāde, likumu izveidošana un dažādu, ar skolas dzīvi saistītu jautājumu pārdomāšana (piemēram, kā vislabāk organizēt iešanu pusdienās).

Sadarbības principi klasē

Principi ir tie, kas nosaka, kāda klasē un skolā ir vispārējā attieksme pret disciplīnas jautājumiem, skolēnu uzvedību un arī to, kas no skolēniem tiek sagaidīts ilgākā laika periodā. Tos varētu nosaukt par "uzvedības zelta likumiem", principiem, pēc kuriem skolotājs strādās un uz kuriem balstīs savu un skolēnu turpmāko sadarbību. Parasti skolas izstrādā skolas iekšējās kārtības noteikumus. Šajos noteikumos, iespējams, arī atspoguļojas tie galvenie principi, kas ir jāievēro skolēnam, uzturoties skolā. Dažās skolās tā ir īpaši izstrādāta skolas politika, kura akcentēts skolas kopīgais viedoklis par disciplīnas jautājumiem un skolēnu uzvedību.

Principi ir vispārīgi, tie norāda vērtības skolā, uz kurām balstās skolas darbība. Šie principi ir saistoši visiem bērniem, vecākiem un pedagogiem, piemēram, "Cienisim cits citu, busim draudzīgi, neviens mūsu skola nebus "atstumtais", visi visu darām kopā" utt. Ar šiem principiem "gudras" skolas iepazīstina skolēnus un skolotājus jau tad, kad skolēns pirmo reizi kopā ar vecākiem ierodas skolā. Tā var būt informācija skolas sapulcē vai individuālajā tikšanās reizē. Skolai skaidri jādefinē šie principi, piemēram: "Mūsu skola ir iekļaujoša skola. Neviens skolēns kaut kādu iemeslu dēļ netiek uzskatīts par sliktāku nekā cits, visi ir vienlīdzīgi savas tiesības un iespējas uz izglītību un uz visu skola notiekoso." Skola arī visā savā darbībā ievēro šos principus, tie ir saistoši gan skolotājiem, gan bērniem, gan vecākiem.

Principi ir vispārīgi, tādēļ nereti klasē ir jāizstrādā likumi, kas tieši izriet no principiem, lai skolēniem butu vieglāk tos attiecināt uz savu uzvedību.

Likumi un to ieviešana klasē

Par likumu vai kaut kādu savstarpēju norunātu noteikumu vai principu nepieciešamību klasvadībā runā gandrīz visi iepriekš minēto klasvadības modeļu veidotāji. K. Rodžers, **T. Gordons, R. Dreikurs, Dz. Nelsene, L. Alberte, V. Glasers, L. un M. Kanteri** atzīst likumu vai savstarpēji izstrādātu noteikumu nepieciešamību. Atšķiras, iespējams, veids, kā šie likumi tiek veidoti (vai tie ir skolotāja vai kopīgi ar skolēniem izstrādāti), kā tie tiek nosaukti (likumi vai noteikumi).

Likumu galvenais uzdevums ir saglabāt vai nodrošināt kārtību klasē pašreizējā momentā. Tomēr ir jāatceras būtiskākā patiesība par likumiem kā preventīvās disciplīnas nodrošināšanas paņēmieni: ja likumi tiek uzrakstīti, bet ar tiem turpmāk nestrādā, skolotājs ir veltī šķiedis savu laiku, enerģiju. Šādā gadījumā tas noteikti nebūs veids, kā skolotājs varētu nodrošināt kārtību klasē. Likumu esamība vēl neatrisina disciplīnas problēmas. Ja likumi tiks izveidoti, bet neviens nesekos, kā tie tiek īstenoti, tad šādiem likumiem kā disciplīnas nodrošināšanas paņēmienam nebūs nozīmes. Ja tas ir darīts "ķeksīša" pēc, vienkārši "karājas" pie sienas, tad tā patiesībā ir likumu kā metodes

devalvācija. *Likumi ir tik efektīvi, cik efektīvi skolotājs tos īsteno dzīvē.* **Arī likumiem ir savi likumi.**

1. Likumi jāveido ciešā saistībā ar skolas principiem, disciplīnas jautājumos un skolas iekšējiem kārtības noteikumiem. **Likumiem ir jāizriet no principiem, jo preteja gadījumā skolēni var nesaprast, kādēļ ir jāievēro tie vai citi likumi. Skolotājam, veidojot likumus, ir jāpārliecinās, ka šie likumi iekļaujas vispārīgajā skolas disciplīnas sistēmā.**

2. Likumiem ir jābūt skaidriem, vienkāršiem un saprotamiem. **Skolotājam ir jāpārdomā, vai uzrakstītais likums būs skolēnam saprotams: vai, piemēram, likums "Palīdzēsim mācīties sev un citiem" būs skaidrs un saprotams sākumskolēnam. Šis likums vairāk līdzinās principam, mazāk likumam, jo ir pārāk vispārīgs. Skolotājam, iespējams, būtu skaidri pašam šev jāformule, kā sākumskolēnam palīdzēt mācīties. To var darīt arī kopā ar skolēniem. No šī vispārīgā principa varētu tikt atvasināti vairāki konkrēti likumi, piemēram: uzmanīgi klausies runātāja; kad viens runā, - citi klausās; ja ir kas neskaidrs, vēlies ko jautāt, - pacel roku; ja kāds lūdz tavu palīdzību, - palidzi, izskaidro, pastāsti utt.**

3. Ir svarīgi, ka likumi ir vienkārši, saprotami, bet tiem ir jābūt arī konkrētiem, lai skolotājs var pārliecināties, vai skolēns šo likumu ir pārkāpis vai nav. Tiem ir jābūt tādiem, lai nerastos pārpratumi to interpretācijā.

4. ~~Likumiem ir jābūt tik daudz, lai bērns var atcerēties.~~ **Psihologi apgalvo, ka cilvēks vienlaikus var atcerēties 7 vienības. Tādēļ nedrīkstētu būt vairāk kā septiņi likumi, taču optimālais skaits ir pieci.**

5. ~~likumiem ir jābūt definētie pozitīvā izteiksmē nevis~~ **"nešķraidīsim pa klasi", bet "pa klasi staigāsim, skraidīsim - sporta laukumā").**

Likumi ir galvenais palīgs skolotājam, mācot skolēniem sociālās prasmes. Strādājot ar likumiem, skolotājs var izskaidrot, kā ir jāuzvedas skolā, kāda uzvedība no bērna tiek sagaidīta. Tādēļ ir svarīgi, lai katram likumam ir arī savs izskaidrojums.

Piemērs.

Likums	Paskaidrojums
Uz stundu nāc sagatavojies!	Uz stundu ierodies piecas minūtes pirms zvana! Izpildi mājās visus uzdotos uzdevumus, paņem līdzi uz stundu mājasdarbu burtnīcu. Ņem līdzi uz stundu penāli, kur ir pildspalvas (zila un krāsu), zīmuļi (parastais un krāsu), flomāsteri, dzēšamgumija, zīmuļa asināmais, šķēres, līme. Ja skolotāja ir lūgusi atnest uz stundu ko īpašu, pieraksti to dienasgrāmatā un neaizmirsti to atnest

Parasti likums nerodas "tukšā" vietā. Katram likumam ir savs loģiskais pamats. Ir noteiktas problēmas, kuras skolotājs var paredzēt un arī paši bērni ir tās apjautuši. Piemēram, sākumskolā tās parasti ir problēmas, kas saistītas ar skolēnu gatavību stundai, savas darba vietas uzturēšanu kārtībā, runāšanu pēc kārtas utt., pamatskolas klasēs - "runāšana no vietas", "apsaukšanās", mājasdarbu nepildīšana un citas problēmas, vidusskolā - kavēšana, diskusijas kultūra, savstarpējo attiecību problēma. Protams, katrā klasē var būt arī savas, tikai šai klasei specifiskas problēmas. Likums ir domāts, lai šīs problēmas mazinātu un likvidētu.



No kādas skolotājas stāstītā

Kopā ar klasi nolēmām veidot likumus. Tika izveidoti 30 likumi. Tātad tik daudz problēmu mums bija tajā laikā. Katrs likums "uzrunāja" kādu no skolēniem par viņam aktuālām problēmām. Tomēr šo likumu bija par daudz, tāpēc sagrupējām visus 30 pēc līdzīgām kategorijām, palika 10. Diskusijas bija "karstas". Pagāja gandrīz mēnesis, līdz vienojāmies. Vislielākie strīdi bija par smēķēšanu, kas kā likums tā arī netika apstiprināts. Skolēnu pamatojums bija saprātīgs - ja nespēj garantēt izpildi, nav jēgas šo likumu ieviest. Laika gaitā no visiem 10 reāli darbojās gan tikai kādi 5.

Dažreiz skolēni var izdomāt tādus likumus, kas it kā ir pilnīgi neiederīgi un nav tik svarīgi. Tomēr skolotājam jāatceras, ka bērniem šis konkrētais likums ir nozīmīgs. Kādu labumu tā ieviešana var "atnest", to ne vienmēr skolotājs var paredzēt.



No kādas skolotājas stāstītā

Kādas klases skolēni nolēma, ka viņiem būs likums: "Ēdīsim pie kārtīgi uzklāta galda". Lieki būtu piebilst, ka šai klasei šāds likums bija vienīgajai. Skolas vadība atbalstīja šo ideju. Tikai bija jāievēro viens noteikums - pašiem bērniem būs jā rūpējas par galda tīrību un mazgāšanu. Tika norunāts, ka katru

nedēļu kādam no klases bija jāuzņemas atbildība par galda tīrību, nedēļas beigās vai tad, kad galdauts netīrs, - jāmazgā. Pie galda sākumā gāja "karsti".

Tas, kurš rūpējās par galda tīrību, kā arī viņa draugi nopietni sekoja, lai kāds to "nenocūkotu". Tā tas turpinājās nedēļu pēc nedēļas. Līdz beidzot visi bija iemācījušies kulturāli ēst, tātad problēma atrisināta - bērni apguva galda kultūru, ēda kārtīgi un ar cieņu izturējās pret galda klājēju un cita cilvēka darbu.

Vēl, domājot par likumiem, jāatbild uz vairākiem jautājumiem.

Kad?

Kad skolotājam ir jāsāk domāt par likumiem? Visproduktīvākais laiks, protams, ir jaunā mācību gada sākums. Tomēr tikpat labi tas var būt mācību gada vidus vai beigas. Sākt strādāt ar šo paņēmieni nekad nav par vēlu.

Kas?

Kas veido likumus? Viss būs atkarīgs no skolotāja izvēlētajā klasvadības modeļa. Humānisti un demokrāti noteikti likumus vai noteikumus veidos kopā ar skolēniem, biheivioristi šo uzdevumu atstās skolotāja ziņā.

Kādēļ?

Kādēļ jāveido likumi? Likumi nav jāveido, ja skolotājs ar tiem nestrādās. Tie ir jāveido, ja skolotājs likumus izmantos kā vienu no klasvadības paņēmieniem, lai nodrošinātu efektīvu mācību procesu. Ja klasē nav problēmu, iespējams, skolotājam arī tos nevajadzēs veidot. Būs klases, kur skolotājam pietiks ar skolēniem pārrunāt kopīgos sadarbības principus.

Kā?

Kā jāveido likumi? Likumus visefektīvāk veidot, ievērojot nelielu likumu skaitu, piemēram, 5 likumi (96.lpp.).

Kas jādara, kad likumi ir izveidoti?

Kad likumi ir izveidoti, tie ir jāiedzīvina ikdienas dzīvē.

1. Skolēniem jāizskaidro likums, demonstrējot to vai pārrunājot šī likuma nepieciešamību un parliecinot par tā nozīmīgumu. Skolotājs var rīkoties dažādi.



No kādas skolotājas stāstītā

Kā stāstīja kāda skolotāja, kura tēlotājmākslas stundās centās "iedzīvināt" likumu: "Pēc stundas atstāj savu darba vietu sakoptu".

Kādā reizē pirms stundas uz visiem galdiem skolotāja bija sapilinājusi eļļu. Skolēni ieradās uz stundu. Skolotāja izdalīja katram baltu lapu un aicināja zīmēt ar vienkāršo zīmuli uz skolotājas galda sakārtoto kompozīciju. Bērni uzlika lapas uz galda, izņēma zīmuļus un gatavojās zīmēt, taču bija sašutuši, kad ieraudzīja netīro, tauku traipiem rotāto lapu. Skolotāja ierosināja diskusiju par radušos situāciju. Viņa izstāstīja, kāpēc tā rīkojusies. Skolēni vēl ilgi kopā ar skolotāju apsprieda šo notikumu un kopīgi secināja, ka vienmēr pēc darba galds jānotīra, lai citam skolēnam negadītos līdzīgi kā viņiem šoreiz. Ja visi to ievēros, galdi vienmēr būs tīri. Skolēni šo stundu atcerējās ilgi, pēc šīs stundas vairs nebija nepieciešams skolēniem atgādināt likumu.

Cits skolotājs, vidusskolā "iedzīvinot" likumu par diskusiju kultūru, izveidoja īpašu stundu, kurā tika runāts, izmantojot dažādas metodes (ideju zirnekli, darbu grupās u. c), par to, kas ir diskusijas kultūra, cik tā nozīmīga un kā to ievērot visiem. Stunda bija produktīva. Pēc stundas un citās stundās skolotājam vairs nenācās skaidrot, kādēļ tas ir svarīgi.

2. Nodrošināt, ka likums patiešām darbojas.

Skolotājam ir jāpārdomā arī tas, kā rīkoties, kad skolēni ievēros un kad neievēros likumu. Iespējams, viņam būs jānovērtē, kā skolēni ievēro likumus, un, ja viņi to dara, jāuzslavē, tā, ievērojot "uzvedības modifikācijas teorijas" paraugu, skolēnos tiek pastiprināta un nostiprināta vēlāmā uzvedība. Arī likuma nepildīšanas gadījumā skolotājam ir jāizstrādā sava pieeja - kā rīkoties, ko teikt. Tas nozīmē, ka pedagogs izvēlēsies kādu no klasvadības modeļiem. T. Gordona modelī skolotājs individuāli runās ar skolēnu, R. Dreikura un "V. Glasera modeļos iestāsies loģiskās sekas (par to nedaudz tālāk, runājot par atbalstošo disciplīnu), B. F. Skiners, iespējams, ignorēs, bet Kanteri "iedzīvinās" savu uzstājīgās disciplīnas nodrošināšanas sistēmu.

Vēl būtiski piebilst, ka likumi attiecas ne vien uz skolēniem, bet arī uz skolotājiem. Skolotājs arī paraksta likumus, un viņš ir tikpat atbildīgs kā skolēni, lai šie likumi iedarbotos.

No kādas skolotājas stāstītā

Viens no iemesliem, kāpēc neiedarbojās likums "Par katru kavēto minūti - 1 santīms "Laiques kūkā" kopīgiem mērķiem", bija tas, ka paši skolotāji kavēja stundas sākumu. Viņi, protams, atteicās maksāt, bet, ja skolotājs atļaujas kavēt, to dara arī skolēns.

Nobeigumā jāpiebilst, ka nevajadzētu pārspīlēt likumu svarīgumu. Būs noteikti klases, kurām nevajadzēs izstrādāt kādus īpašus likumus. Pietiks, ja kopīgi pārrunāsiet principus, kā arī paši ievērosiet tos. Savukārt, ja esat izvēlējis strādāt ar likumiem, dariet to pārdomāti, secīgi un konsekventi.

Citi faktori preventīvajā disciplīnā

Pie preventīvās disciplīnas pieskaitāmi arī tie faktori, kuru nepieļaušana darbojas preventīvi. Citiem vārdiem sakot, ja skola un pedagogi pārdomās turpmāk minētos aspektus, tā preventīvi izvairīsies no problēmām, kuras var izraisīt disciplīnas pārkāpumus klasē.

1. Klases tiek veidotas pēc skolēnu spēju principa.

Tās klases, kurās apvienos "labos" skolēnus, būs ieguvējas, jo parasti šie bērni ir pašdisciplinēti un pašmotivēti. Grūtības radīsies tajās klasēs, kuras būs izveidotas pēc principa "kas ir palicis pāri".



No kādas skolotājas stāstītā

20.gs. 90.gados Latvijā bija populāri veidot tā sauktās darba klases, kurās nonāca tie skolēni, kuriem bija slinkums mācīties, kuriem bija "grūta galva", un tie, kuri slikti uzvedās. Lieki būtu piebilst, ka šādas klases izveidojās pamatskolas posmā un pamatā tās bija zēnu klases. Neapskaužams bija to skolotāju liktenis, kuriem nācās strādāt šajās klasēs. Atceros kādu pedagoģiskās padomes sēdi, kurā uzstājās skolotāja, kas strādāja darba klasē. Viņa aicināja domāt, kā kopīgi risināt šajā klasē izveidojušās un jau nostiprinājušās problēmas, īpaši tika akcentētas disciplīnas problēmas. Skolotāja minēja, ka, pirms "darba klases" bija izveidotas, viņa klasē varēja strādāt, izmantojot dažādas metodes, jo "tie" bērni tik ļoti neizcēlās, vairums vēlējās mācīties un arī uzvedās piemēroti. Pārējie bija spiesti turēties līdzi. Tagad gandrīz neviens neko nevēlas un uzvedas briesmīgi. Skolotāja savas runas beigās izmisumā atzinās, ka vienīgā efektīvā metode, kuru viņa izmanto un kura iedarbojas, ir metode "grīdas lupata" ("ja paliksi rāms, es tev nesitīšu ar grīdas lupatu").

Izjaucot loģisko līdzsvaru klasē (sk. nodaļas sākumā), tā var kļūt par vienu lielu problēmklasi. Te skolotājs vairs nevarēs strādāt ar ierastajām metodēm, skolotājam pamatā nāksies izmantot korektīvos paņēmienus, iespējams, viņam arī būs jāizvēlas cita izglītības programma. Turklāt šāda sadalīšana visbiežāk rada pretēju efektu - skolēni to uztver kā sodu, jūtas īpaši "apzīmogoti" un uzvedas tā, lai atriebtos skolai un skolotājiem par sev nodarīto, tā radot aizvien lielākas disciplīnas problēmas.

2. Nepārdomāts telpas iekārtojums.

Telpa var gan palīdzēt, gan traucēt nodrošināt disciplīnu. Tā var radīt bērnam izjūtu - "es esmu stundā un piedalos, skolotājs mani redz, es redzu skolotāju, mēs strādājam" - vai gluži pretēju izjūtu - "skolotājs mani neredz, es varu mierīgi darīt savas lietas". Piemēram, ja telpa būs pārlietu gara, skolotājs, strādājot frontāli, nekad nespēs vienlīdz efektīvi strādāt ar tiem skolēniem, kuri sēž priekšējos solos, un tiem, kuri sēž aizmugurējā vien nemainīs mācību metodes. Šādā telpā skolēniem būs iespēja "paslēpties". Skolotājam,

iekārtojot klasi, jāpievērš uzmanība mēbeļu izvietojumam. Piemēram, strādājot pēc metodes "solī pa solim", jāparedz, kā bērni kustēsies pa telpu, lai netraucētu cits citu un maksimāli "neberzētos" cits gar citu. Šāda "berzesana" tikai radīs papildu iespēju nesaskaņam un strīdiem ("viņš mani pagruda", "viņš man iesita" utt.).

3. Skolēni ir piedzīvojuši atšķirīgu klasvadības stilu, īpaši tas izpaužas situācijās, kad iepriekšējā skolotāja ir izmantojusi tādas darba metodes kā iebiedēšana un sods. Ja nākamais skolotājs strādās citādi, skolēni vienkārši nespēs koncentrēties darbam, jo gaidīs, kad to darīs skolotājs viņu vietā. Viņiem liksies, ka ir nokļuvuši "zaļā plavā". Vai - **gluži otrādi - klase, kuru iepriekš ir vadījis humanistiska klasvadības stila skolotājs, sastopoties ar "stingro" skolotāju, radīsies nopietnas konfliktsituācijas.** Skolas administrācijai, parzinot katra skolotāja klasvadības stilu, vajadzētu pardomat, kā šos jautājumus risināt, lai konfliktsituācija nerastos.

Realizējot preventīvos pasākumus, ir būtiski regulāri sniegt skolēniem atgriezenisko saiti par to, kā viņiem veicas, kādi ir viņu sasniegumi, disciplīnas jautājumos. Tas darbosies kā pastiprinājums, un, iespējams, skolotājam pat nevajadzēs ķerties pie nakamajiem -atbalstošas disciplīnas paņēmieniem.

Atbalstošie paņēmieni disciplīnas nodrošināšanai

Jebkurš, arī labākais skolēns mēdz uzvesties "slikti". Tas nenotiek tīšām un mērķtiecīgi. Iespējams, skolēns vēlas padraiskoties vai viņam ir kļuvis garlaicīgi: varbūt vienkārši tajā dienā kaut kas nozīmīgs ir paredzēts vai ir noticis un viņš nespēj nomierināties. Citreiz skolēns vienkārši atbalsta kādu citu, kurš vēlas uzjautrināties.

Noteikti mēs katrs, atceroties savus skolas gadus, arī varēsim atsaukt atmiņā šādas situācijas, kad mēs mēdzām izturēties arī nepiemēroti. Katru reizi tam ir bijuši savi iemesli.

Skolotāja uzdevums šādā gadījumā ir mudināt skolēnu "atgriezties pie savas labās uzvedības" un atkal uzvesties atbilstoši situācijai. Viņš it kā palīdz skolēnam atkal atgriezties pie atbilstošas uzvedības.

Atbalstošā disciplīna pēc K. Čarla [17.] ir disciplīnas paņēmieni, kas palīdz skolēniem saglabāt paškontroli.

Var nosaukt vairākas atbalstošas disciplīnas stratēģijas. Domājams, ka skolotājs atpazīs šīs metodes, jo tās lietojis pats vai kāds cits pedagogs. Daļa no tām jau tika minētas, aprakstot klasvadības modeļus.

X Signāli

Signāli ir bieži izmantojama metode. Piemēram, skolotājs pieliek pirkstu pie mutes, tas nozīmē - ievērosim klusumu. Skolotājs paceļ roku, un katrs, kas ievēro šo žestu, pārtrauc darīt iesākto un arī paceļ roku. Šajā gadījumā tas ir signāls, kas norāda - pārtrauc darbu.

Skolotājs signālu var lietot ar mērķi apstādināt, demonstrēt, informēt un pievērst uzmanību. Ja skolotājs lieto signālu, viņš pirms **tam ar signālu ir iepazīstinājis skolēnus. Lai apstādinātu nepieņemamu skolēna uzvedību, skolotājs izmanto signālu secīgā rīcībā - signāls, tad pauze un visbeidzot žests, kas norāda, ka skolotājs sāka skolēnam "paldies".** Ja skolotājs klasē lieto signālus, viņam to lietošanā ir jābūt konsekventam. Katrā situācijā tiek lietots noteikts signāls. Ja signāls domāts tikai vienam bērnam, jāparliecinās, vai bērns zina un saprot šo signālu.

Signālu var lietot gan klasē, gan nelielā grupā, gan lielākā auditorijā, iepriekš parliecinoties, ka to zina visi bērni. Piemēram, lai apklusinātu bērnus liela zālē, skolotāja sāk ritmiski plaukskināt plaukstus, skolēni atkārto šo ritmu, vienlaikus apklustot. Skolotāja pasaka "paldies" un var sākt nodarbību. Plaukskināšanas vietā var izmantot arī dziesmu kā

signālu, kas saka - pārtrauc darīt to, ko dari, pievērs uzmanību tam, kas notiek šalē.

x Fizisks tuvums

Fizisks tuvums ir izmantojams ar mērķi, lai bērnam liktu saprast, ka viņš uzvedas nepiemēroti. Katrs no mums ir piedzīvojis šo savādo sajūtu, kad satrūkstamies, ja kāds ir pārāk pietuvojies. Arī pietuvošanos galdam, rokas vai pirkstu novietošanu uz galda vai grāmatas, pierakstu burtnīcas skolēns uztver kā fizisku tuvumu. Tas liek skolēnam apstāties un pēc tam atgriezties pie pieņemamas uzvedības.

x Acu kontakts

Acu kontakts it kā informē skolēnu, ka viņa uzvedība ir pamanīta un tā nav šai vietai un laikam piemērota. Prasmīga skolotāja skatiens ir veids, lai bez vārdiem pateiktu, kā skolēns uzvedas. Skatienam nekādā gadījumā nevajadzētu būt agresīvam, arī ne nomācošam. Tam būtu jābūt neitrālam, bet informējošam: "Es tevi redzu, es redzu, ka tu neuzvedies piemēroti."

x Pieskāriens

Pieskāriens plecam, rokas augšējai daļai ir saudzīgs atgādinājums skolēnam, ka skolotājs redz, ko skolēns dara. Šī signāla mērķis ir informēt un pārtraukt neuzvedību. Taču, pieskaroties skolēnam, ir jābūt uzmanīgiem. Skolotājam būtu jāpārdomā, kā skolēnam pieskarties, kāda varētu būt viņa reakcija. Pirmsskolas un sākumskolas bērni, iespējams, šos pieskārienus neuztvers īpaši naidīgi, taču **pusaudža vecumā to varētu uztvert saasināti. Savukārt, ja vidusskolā skolniecei pieskarsies jauns skolotājs, viņa varētu parprast šo pieskārienu.**

x Pauze

Pauzes laikā skolotājs aptur runu, lai pievērstu uzmanību. Jāatceras gan, ka klasē nedarbošies teiciens: "Jo lielāka pauze, jo lielāks mākslinieks". Ja pauze nav iedarbojusies pēc 3-4 sekundēm, iespēja skolotājam nāksies izmantot citas metodes, pretēja gadījumā klusesana var tikt uztverta kā cinšanās par to, kurš kuru uzvarēs, vai vienkārši lielajā troksnī netiks pamanīta.

x Žesti un mīmika

Līdzīgi kā signāls, žesti un mīmika ir vizuāla reakcija uz noteiktu uzvedību. Skolotājs var izmantot daudzveidīgus žestus. Piemēram, jau minētā pirksta pielikšana pie lūpām var būt norunāts signāls vai arī, ja nav iepriekš norunāts, var tikt izmantots kā žests, piemēram, No rādot, ka jāievēro klusums, vai galvas grozīšana, kas norādis, ka skolotāja ir kā saka "ne, ne, šī uzvedība nav piemērota", utt.

x Ignorēšana

Ignorējot skolotājs speciāli un apzināti nepievērš uzmanību skolēna uzvedībai, tā cenšoties panākt, lai šī uzvedība pakāpeniski izzūd. Tomēr ir svarīgi atcerēties, ka ignorēšanai arī ir savas robežas. Nevar ignorēt bezgalīgi. Tomēr, ja šī metode tiek izmantota, skolotājam jābūt konsekventam un pašam jānosaka robeža, cik tālu viņš skolēna uzvedību ignore. Turklāt ignoresanai visefektīvāk vares izmantot tad, ja skolēns ar savu uzvedību tieši un apzināti neietekmē mācību procesu un netraucē skolotājam un citiem skolēniem klase.

x Skolēna vārda lietošana

Skolotājs nosauc skolēnu vārdā nemanāmi, stundas procesā pievēršot skolēna uzmanību tam, kas tiek darīts. Piemēram: "Arī Jānis atver grāmatu." Vārda lietošanas intonācija ir neitrāla, nav sarkastiska, drīzāk laipna, nekādā gadījumā ne griezīga. Vārds katram cilvēkam ir nozīmīgs, tādēļ skolotājs, nosaucot skolēna vārdu, var it kā pamudināt skolēnu atcerēties, kur viņš atrodas, kas viņš ir un kāpēc viņš atnācis uz skolu.

x Atsauce uz likumiem vai principiem

Skolotājs atgādina par kopīgi pieņemtajiem vai klasē noteiktajiem likumiem un principiem, norādot kādam skolēnam individuāli vai visai klasei kopumā. Piemēram: "Vēlos atgādināt mūsu kopā pieņemto likumu "Runāsim pēc kārtas", tad nu ievērosim šo to, jo šī likuma ievērošana mums tieši šobrīd ir visvairāk nepieciešama."

x Uzsākt jau vienreiz sākto darbību no jauna

Skolotājs it kā pārtrauc savu darbību un sāk to darīt vēlreiz no jauna, tā pievēršot skolēnu uzmanību, - piemēram, otrreiz lasīt vienu un to pašu teikumu vai atkārtot uzdevuma nosacījumus.

x Apbalvojumi

Skolotāja var apbalvot kādu skolēnu par piemērotu uzvedību, minot viņu kā piemēru, kā arī apbalvot ar uzslavu skolēnu, kas kādā situācijā nav uzvedies atbilstoši, taču kopumā ir uzvedies piemēroti. Tā skolēns par labu uzvedību piemērotā laikā un vietā ir saņēmis uzslavu.

x Intereses izrādīšana

Skolotājs var, staigājot pa klasi, izrādīt interesi par skolēnu, kurš tieši šajā brīdī neuzvedas piemēroti: tā var būt kā interese par darāmo darbu, ieskatīšanās darbā, neskaidrā noskaidrošana utt.

x Humora izmantošana

Arī humors var palīdzēt atrisināt kādu situāciju, te tiek izmantots negaidītības faktors, ar kura palīdzību var veidot pozitīvu gaisotni, kad klasē visi kopā pasmejas.

X Jautājumu uzdošana

Skolotājs, uzdodot jautājumus, var noskaidrot, vai skolēnam viss ir saprotams, jo bieži neskaidrības uzdevuma veikšanas nosacījumos ir iemesls skolēnu nepiemērotai uzvedībai.

X Stundas plāna elastīga maiņa

Skolotājs var mainīt plānu, ja ir noticis kas neparedzams. To, kā skolotājs reaģē uz skolēna uzvedību, nosaka vairāki faktori.

1. Skolēna līdzšinējā uzvedība, arī skolēna sociālais statuss - piemēram, skolotājs zina, ka skolēns vairumā gadījumu uzvedas piemēroti, līdz ar to viņš, iespējams, ignorēs skolēna uzvedību stundas laikā, bet pēc stundas pieies parunāties, lai noskaidrotu, kas ir noticis. Vai arī, ja skolotājs zinās, ka skolēns nāk no sociāli nelabvēlīgas ģimenes un viņa miegainība pirmajā stundā ir tikai sekas negulētai naktij, kura bija jāpavada kopā ar vecāku pudeles brāļiem, skolotājs arī atbilstoši rīkosies, nepārmetot bērnam, bet domājot, kā šo problēmu risināt citādi.

2. Cik nopietni ir uzvedības pārkāpumi - piemēram, vai tie apdraud jau kāda skolēna un skolotāja drošību vai tie ir tikai nedaudz traucējoši, bet paciešami.

3. Cik lielā mērā tas traucē stundu, cik tā ir nozīmīga - piemēram, ja kāds sāks draiskoties kontrol darba laikā, skolotāja reakcija, iespējams, būs citāda nekā tad, ja tas notiks stundā, kur tiks atkārtota mācību viela.

4. Cik bieži būs uzvedības pārkāpumi stundā, cik liels intervāls starp tiem būs? Vai skolotāju konkrētais bērns ir "kaitinājis" ar savu uzvedību visas iepriekšējās reizes vai arī pēdējā reize, kad viņš to darīja, bija pagājušā gada decembris.

5. Vai skolēns savā uzvedībā ir iesaistījis arī citus skolēnus? Piemēram, ja skolēns pats savā nodabā "knosās", nedara uzdotu, skolotājs citādi uz to reaģēs nekā tad, ja skolēns būs iesaistījis "jautrībā" vēl citus skolēnus.

6. Kāda ir skolas kopējā nostāja disciplīnas jautājumos?

Šie jautājumi būs tie, par kuriem skolotājs domās vai zemapziņā atbildēs sev, pirms pieņems lēmumu reaģēt atbalstoši vai korektīvi. Pieredzējis un profesionāls skolotājs, protams, sākumā izmēģinās tādus

paņēmienu, kas pirmām kārtām nepārtrauks stundu un nenovērsīs citu skolēnu uzmanību. Par šādiem paņēmienu uzskatāmi signāli, žesti, mīmika, fizisks tuvums, acu kontakts un skatiens, pieskāriens -, ja tie pievērsīs uzmanību tikai kādam konkrētam bērnam un tos pamanīs tikai šis bērns.

Pauzi, ignorēšanu un apbalvojumus var efektīvi integrēt stundas procesā, tāpat kā skolēna vārda lietošanu, te nebūs nepieciešams pārtraukt stundas gaitu.

Atsauce uz likumiem vai principiem, skolotāja uzsāktās mācību darbības vēlreizēja atkārtošana, intereses izrādīšana par skolēnu, jautājumu uzdošana un elastīga stundas plānošana var uz kādu brīdi pārtraukt stundas gaitu, tomēr īsi pēc tam tā tiks atkal atjaunota.

J. Kunins [27.] iesaka skolotājam lietot vairākas metodes, kas arī var atbalstīt skolēnu uzvedību.

1. Skolotājam jābūt ar "acīm pakausī". Šāda skolotāja mērķis ir radīt skolēnos pārlicību, ka viņš visu, kas notiek klasē, redz. To skolotājs var darīt, izkopjot šādas tehnikas:

X regulāri staigāt pa klasi, lēnām pārvietojoties, pārredzēt visu klases telpu;

X staigājot pa klasi, uzturēt acu kontaktu ar skolēniem;

X regulāri "skenēt" sejas, tādējādi pamanot, vai kādam skolēnam ir nepieciešama palīdzība, kāda vai kāds kaut ko nesaprot, vai kādam kas ir padomā.

2. Skolotājam jābūt klasē "savējam" - tas nozīmē, ka skolotājs zina, kas un kādēļ notiek. Šāds skolotājs māc ignorēt sliktu uzvedību tikai tajā gadījumā, ja paredz, ka tā beigsies un tā nav nozīmīga, un apstādināt to tad, kad tas ir nepieciešams. Šādi skolotāji atklāti komunicē ar skolēniem: gan skaidri pasakot, ko no bērna sagaida, gan norādot uz nepiemērotu uzvedību, gan nepieciešamības gadījumā piedāvājot alternatīvu, gan uzslavējot un pasakot "paldies", ja uzvedība ir piemērota. Galvenais, ko šāds skolotājs māc, - laicīgi apturēt nepieņemamo uzvedību, pirms tā nav pastiprinājusies.

3. "Viļņa efekts". Tā J. Kunins nosaucis parādību, kas bieži vērojama klasē. Piemēram, ja daži bērni klasē ir aizdomājušies, skatās pa logu, tad pietiek uzrunāt vienu, aicinot atgriezties pie darba, kad arī pārējie "aizdomājušies" skolēni "pamodīsies" un pievērsīsies darbam. J. Kunins iesaka nevis vienkārši norādīt bērnam: "Beidz skaties pa logu," - tad viļņa efekts nebūs tik iedarbīgs -, bet gan teikt: ja esi aizdomājies, tad tagad ir pienācis īstais brīdis pievērsties atkal darbam un kopā ar citiem klasesbiedriem pabeigt iesākto."

J. Kunins iesaka skolotājiem būt vērīgiem un pamanīt kaut nelielu uzvedības problēmu, lai to novērstu jau pašā sākumā, pretējā gadījumā, pēc J. Kunina novērojumiem, sliktai uzvedībai piemīt tendence pastiprināties.

Ja nepiemērotā uzvedība turpināsies, skolotājs izmantos nopietnākus paņēmienus disciplīnas nodrošināšanai.

Korektīvie paņēmieni disciplīnas nodrošināšanai

Kā tika minēts nodaļas sākumā, pētījumā tika konstatēts, ka aptuveni 90 % bērnu pietiks ar preventīvo un atbalstošo disciplīnu. Aptuveni 2-10 % bērnu būs nepieciešams izmantot korektīvo disciplīnu. Tas nozīmē, ka klasē būs daži bērni, kuri turpinās uzvesties neatbilstoši - neievēros principus, pārkāps likumus, nereaģēs uz skolotāja atbalstu un pamudinājumiem. Skolotāja uzdevums ir šo nepiemērotu uzvedību apstādināt un ievirzīt pozitīvā gultnē.

Kā definējis K. Čarls, korektīvā disciplīna aptur nepiemērotu uzvedību un veicina pozitīvu uzvedību. Korektīvā disciplīna sevī ietver dažādas stratēģijas un iejaukšanās paņēmienus, kas maina nepiemērotu uzvedību un sekmē pieņemamu uzvedību. [17.]

Labā korektīvā disciplīna nav tāda, kur skolotājs soda, kliez, pazemo skolēnu, tā tūlīt apstādinot nepiemērotu uzvedību. Korektīvās disciplīnas mērķis ir pārtraukt nepareizu uzvedību, nevis traumēt bērnu un pārvērst neatbilstošu uzvedību par pozitīvu uzvedību.

Korektīvajā disciplīnā var izmantot dažādas stratēģijas.

1. Nekavējoties jāapstādina nepiemērota uzvedība:

X jāpastāv uz savām tiesībām mācīt un skolēnu tiesībām mācīties, paskaidrojot, ko šīs tiesības nozīmē (pēc L. Kantera modeļa, sk. iepriekš);

X jāizmanto ignorēšana kombinācijā ar pozitīvo un negatīvo pastiprinātāju (pēc B. F. Skinera modeļa, sk. iepriekš);

X jāizmanto koncentrēšanās paņēmieni un jāpiedāvā izvēle;

X jālieto loģiskās sekas (sk. pēc R. Dreikura un citur).

2. Jāreaģē uz skolēna uzvedību pēc stundas:

X jāizmanto neformālas sarunas un vienošanās;

X jāizmanto formālas sarunas un vienošanās;

X jāizveido individuālais uzvedības attīstības plāns;

X problēmrisināšanā jāiesaista klase, vecāki, administrācija, citi speciālisti, izmantojot individuālo un grupas pieeju (sk. V Glasera modeli).

Tā kā daži paņēmieni ir iepriekš aprakstīti, pie tiem ilgāk nekavēšos. Par pārējiem piedāvāšu plašāku ieskatu.

Koncentrēšanās un izvēle

Kad skolotājs ir izmantojis vairākus atbalstošus disciplīnas paņēmienus, skolēns nav reaģējis vai arī reaģējis tikai daļēji, tas ir, uz kādu brīdi ir pārtraucis savu nepiemēroto uzvedību un bieži pat ar divtik lielāku sparū to atjaunojis, skolotājam ir jāpārtrauc stunda un jāizmanto citi paņēmieni vai paņēmienu kopa - koncentrēšanās, secība un izvēle.

Skolotājs vispirms centīsies izmantot **koncentrēšanās** paņēmieni.

Koncentrēšanās paņēmienam ir vairāki soļi.

1. Skolotājs ietur pauzi.

2. Pagriežas vai nostājas pret skolēnu un koncentrējas ar skatienu uz skolēnu.

3. Ja skolēns ir pārtraucis savu darbību un ar visu ķermeņa valodu norāda, ka ir sapratis, skolotājs pasaka "paldies" un atgriežas pie stundas satura.

Te svarīgi uzsvērt, ka, skolotājam koncentrējoties ar skatienu uz skolēnu, skatienam nav jābūt "dramatiskam", uzbrūkošam, nosodošam. Tas ir neitrāls. Skolotāja ķermenis ir taisns un koncentrējies, tas nav paliecies uz priekšu un uzbrūkošs. Skolotāja balss tembrs ir mierīgs un neitrāls.

Skolotājs 2. solī savu skatienu var papildināt ar "lūdzu, atgriezies pie sava uzdevuma" vai "lūdzu, turpini strādāt". Taču jāatceras, ka skatiens būs diezgan intensīvs paņēmieni. Tas jebkurā gadījumā liek skolēnam justies nepatīkami. Ja skatiens būs par ilgu, iespējams, skolotājs skolēnā izraisīs pretreakciju, liks justies pārāk slikti, pat apdraudoši. Tādēļ skolotājam jāatceras, ka nevajadzētu stāvēt un pārāk ilgi skatīties uz skolēnu. Skolotājs tā apdraud sevi, jo var sākties "cīņa par varu" (sk. R. Dreikura modeli) vai skolēns pedagoģu var iesaistīt savā "spēlē", piemēram, sāks smaidīt, sasmīdinās klasi un arī skolotāju, tad šī metode būs izgāzusies.

Skolotājam, izmantojot koncentrēšanos, ir jāsaprot, cik tuvu viņš drīkst pietuvoties bērnam. Skolotājam jāņem vērā, ka būs bērni, kas "atkāpjoties" zem deguna kaut ko noburkšķēs, piemēram, "baigais atradies" vai "pats tāds". Skolotājam tādiem sīkumiem nav jāpievērš uzmanība, jāpasaka "paldies" un jāturpina darbs. Protams, pēc stundas šo situāciju var ar skolēnu pārrunāt. Taču šajā situācijā skolotājs ir bijis gudrāks, nav ielaidies vārdu saspēlē un personisku apvainojumu nebeidzamā riņķa dancī.

Nākamais posms skolotāja rīcībā būs skolēna darbības vērošana. Ja skolēns turpinās neadekvāti uzvesties, skolotājs var ņemt palīgā izvēles. Izvēle ir paņēmieni, ar kura palīdzību skolotājs piedāvā izvēles iespējas vai ļauj tās noteikt pašiem skolēniem ar mērķi pārtraukt nepiemērotu uzvedību.

Izvēles skolēnam tiek piedāvātas pakāpeniski.

1. Skolotājs izmanto koncentrēšanās paņemienu, taču tas neiedarbojas.

2. Skolotājs pirmo reizi informē skolēnu, kas notiks, ja šāda uzvedība turpināsies. Piemēram: "Anda, tu zini mūsu kopīgos noteikumus. Tu atceries, kāda izvēle ir dota katram bērnam: ievērot noteikumus un izvēlēties pozitīvas sekas vai neievērot noteikumus un izvēlēties negatīvas sekas." To skolotājs var teikt skaļi, tomēr visbiežāk un visiedarbīgāk ir tad, ja skolotājs to saka individuāli. Iespējams, pietiks, ja Andai vienkārši norādīs uz likumiem kā atgādinājumu. Šajā solī skolotājs izmanto netiešo izvēli.

3. Ja Anda to neievēro, tad skolotājs pēc izvēles var vēlreiz atgādināt: "Tu vari izvēlēties: vai nu turpini strādāt, vai dodies uz pirmo solu." Tā būs jau tiešā izvēle.

4. Ja Anda arī tad vēl nerimsies, skolotājs pietuosies Andai un teiks: "Anda, tu savu lēmumu esi pieņēmusi, savu izvēli esi izdarījusi, tev jādodas uz pirmo solu."

Skolotājam jāatceras, ka visbiežāk šajā brīdī visi skolēni ir gatavi mainīt uzvedību, sola, ka uzvedīsies labi, ja vien skolotājs atļaus, piemēram, palikt savā vietā. Šis ir arī brīdis, kad visbiežāk skolotājs kļūdās, vēlēdamies būt "labais" skolotājs. Tomēr skolotājam arī šajā brīdī jāatceras - ja skolotājs ir sācis strādāt ar "izvēlēm", tad viņam šis paņēmiens ir jālieto konsekventi līdz galam, pretējā gadījumā skolēniem radīsies izjūta, ka skolotājs visu atļauj, to viegli pierunāt un nākamajā reizē arī noteikti izdosies viņu "apburt ar savu šarmu", skolotājam ir jābūt konsekventam, viņš nedrīkst "iežēlināties", jo tieši tas ir skolēna mērķis. Ja skolotājs "iežēlināsies", viņš būs iznīcinājis, pirmkārt, savus iepriekšējos centienus, otrkārt, skolēns būs uzvarējis, bet, treškārt, skolotājs būs zaudējis savu prestižu, citreiz šādu "piespiest" pārsēties uz pirmo solu skolotājam neizdosies.

Vieglāk strādāt ar izvēles metodi, ja jau gada sākumā kopā ar likumiem ir radītas arī sekas. Ja tas nav izdarīts, skolotājs var pats piedāvāt izvēles stundā. Skolotājs var piedāvāt alternatīvas darbības skolēnam, kur viena būs piedalīties mācību procesā, bet otra - skolotāja izdomāta, kas nebūs patīkama skolēnam, no kuras viņš labprāt izvairītos, piemēram, aicinājums skolēnam sēdēt pirmajā solā.

Lai skolotājs izvēles izmantotu efektīvi, viņam jāatceras vairāki nosacījumi.

1. Piedāvājot izvēli, skolotājam sarunas vidū jādod laiks izvēlēties, pārdomāt, pieņemt lēmumu. Dodiet skolēnam iespēju!
2. Izvēlei nevajadzētu tikt uztvertai kā sodam, tādēļ to būtu labi saistīt ar jau iepriekš paredzamajām sekām.
3. Izvēlei un sekām ir jāiestājas tūlīt.
- 4.** Skolotāja izvēle, līdzīgi kā koncentrēšanās paņēmiens, tiek analizēta neitrālā, vairāk pozitīvā tonī.
- 5.** Ja skolēns izvēli ir izdarījis un iestājušās sekas, skolotājam jāpārliecinās, kā tās tiek izpildītas.

Izmantojot koncentrēšanās un izvēles paņēmienu, skaidri ir redzama loģisko seku izmantošanas nepieciešamība.

Loģiskās sekas

Loģiskās sekas iesaka izmantot vairāku klasvadības modeļu autori. R. Dreikurs [18.1 **loģiskās sekas definē kā disciplinēšanas paņēmieni, kad skolēns ar skolotāja palīdzību apzinās savas uzvedības loģisko iznākumu.** Loģiskās sekas ir viens no skolēna uzvedības modifikācijas vai korekcijas paņēmieniem.

Kādēļ loģiskās sekas? Par loģiskām sekām tās sauc tādēļ, ka skolēns par tām iepriekš ir informēts un zina - ja viņš uzvedīsies nepiemēroti, tad iestāsies sekas, kas būs tiešs rezultāts viņa uzvedībai. Piemēram, ja Laila ar pildspalvu uzrakstīs uz galda savu vārdu, tad sekas varētu būt tādas: vai nu Lailai nāksies pēc stundām palikt un nomazgāt galdu, vai arī viņai no savas kabatas naudas (saskaņojot ar vecākiem) par sola notīrīšanu būs jāmaksā apkopējai. Sekas atšķirībā no soda nav negaidītas. Sods ir negaidīts un neparedzams. Parasti tas dziļi aizskar personību. Soda mērķis ir likt skolēnam justies nepatīkami un panākt, lai viņš saprastu nodarījumu un citreiz neatkārtotu to pašu darbību. Sekas ir prognozējamās, tās ir abpusēji norunātas.

Daži piemēri, lai izprastu atšķirību.

Likums	Sekas	Sods
<i>Mājasdarbus izpildīt laikā, ņemt līdzī uz stundu.</i>	<i>Mājasdarbu pildīt pēc stundām kopā ar skolotāju vai klases dežurantu, vai citu klasesbiedru.</i>	<i>Pārrakstīt neizpildīto mājasdarbu 10 reizes.</i>
<i>Visi grūži un citi atkritumi tiek mesti papīrgrozā.</i>	<i>Iztīrīt klasi pēc stundām</i>	<i>Klasē publiski atvainoties skolotājam.</i>
<i>Likums Runājam pēc kārtas - kad kāds runā, citi klausās. mēs klausāmies, kad mēs runājam</i>	<i>Sekas Nākamajā reizē, kad gribēsi runāt, runāsi pats pēdējais.</i>	<i>Sods Sēdēt koridorā līdz stundas beigām.</i>

Skolēns par sekām ir informēts, kopā ar skolotāju tās ir izrunā-saprastas, bieži arī kopā izveidotas. Tāpat skolēnam ir skaidri zināms, ka neuzvedības gadījumā tās iestāsies. Loģiskās sekas parasti ir humānas, tās nenodara pāri bērnam, bet tikai mudina viņu mainīt uzvedību. Tās ir reālas un izpildāmas, jo par tām parasti vienojas skolotājs un skolēns kopā.

R. Kurvins un A. Mendlers 118.] norāda, kādām jābūt sekām.

1. Aizsargā skolēnu no pazemošanas un pašcieņas aizskaršanas.

2. Akcentē skolēna paškontroli, atbildību. Izvēle par to, vai likumu pārkāpt vai ne, un kādas zināmas sekas būs konkrētajai uzvedībai ir paša skolēna lēmums.

3. Paaugstina skolēna motivāciju. Sods samazina skolēna motivāciju, jo rada spēcīgas jūtas, ka skolēns ir nepietiekami labs un ir neveiksminieks.

Parasti klasē, kur skolotājs strādā ar sekām, viņš par to informē vecākus. Vislabāk to darīt vecāku sapulcē, skaidrojot skolotāja vadības principus un skolas disciplīnas sistēmu kopumā. Sekas ir gan pozitīvas, gan negatīvas. Sekām ir vistiešākais sakars ar likumiem. Loģiskās pozitīvās sekas iestāsies tajā gadījumā, kad kaut kas tiks izpildīts, tāpat kad likums tiks ievērots un uzvedība būs piemērota. Tas būs vairāk nekā pastiprinājums skolēnam turpmāk uzvesties piemēroti. Loģiskās negatīvās sekas iestājas tajā gadījumā, kad kaut kas netiks izpildīts, kad likums netiks ievērots un uzvedība nebūs piemērota. Jau iepriekš minēto piemēru likumiem var papildināt ar sekām.

Likums	Paskaidrojums	Sekas
Uz stundu nāc sagatavojies!	<i>Uz stundu ierodies piecas minūtes pirms zvana. Izpildi mājā visus uzdotos uzdevumus, paņem līdzi uz stundu mājasdarbu burtnīcu. Ņem līdzi uz stundu penāli, kur ir pildspalvas (zila un krāsu) zīmuļi (parastais un</i>	<p>Pozitīvās sekas</p> <p><i>Ja tiks izpildīti mājasdarbi visu nedēļu, tad piektdienas mājasdarbu izpildīsim klasē kopīgi stundas beigās.</i></p> <p><i>Ja tiks izpildīti mājasdarbi visu nedēļu, tad piektdien mājasdarbs netiks uzdots.</i></p> <p><i>Ja visi skolēni visu nedēļu ir nākuši uz stundām sagatavojušies, tad nedēļas beigās pēdējā stundā visa klase kopīgi varēs noskatīties izvēlēto videofilmu.</i></p>

	<p><i>krāsu), flomāsteri, dzēšamgumija, zīmuļa asinmais, šķēres, līme)</i></p> <p>4. Ja skolotājs ir lūdzis atnest uz stundu ko īpašu, pieraksti to dienasgrāmatā un neaizmirst i paņemt līdzī uz skolu</p>	<p><i>Katrs skolēns, kurš būs sagatavojies stundām, saņems par katru dienu 1 balli. Tie bērni, kas iegūs 5 balles, varēs nākamajā nedēļā izvēlēties, ar ko kopā sēdēt.</i></p> <p>Negatīvās sekas</p> <p><i>Ja skolēns nav izpildījis mājasdarbu, viņš aizkavējas starpbrīdī vai pēc stundām, lai šo mājasdarbu izpildītu.</i></p> <p><i>Ja nedēļas laikā skolēns nav izpildījis vismaz vienu mājasdarbu, nedēļas beigās viņam notiks individuālas pārrunas ar skolotāju, būs jāraksta paskaidrojums.</i></p> <p><i>Ja skolēns divas nedēļas pēc kārtas neizpilda 1 vai vairāk mājasdarbu, viņš raksta vēstuli vecākiem, lai paskaidrotu, kādēļ tas tā ir noticis. Ja trīs nedēļas skolēns kādu mājasdarbu neizpilda, tiek organizēta sapulce, kurā piedalās skolotājs, vecāki un bērns.</i></p> <p><i>Ja kāds skolēns no klases nedēļas laikā nav ieradies uz stundu sagatavojies, klase zaudē visas privilēģijas šajā nedēļā (piemēram, skatīties filmu vai kādas citas).</i></p> <p><i>Katrs skolēns, kurš nebūs sagatavojies stundām, nesaņems par katru dienu 1 balli. Tātad, neieguvis nepieciešamās 5 balles, viņš būs zaudējis iespēju izvēlēties, ar ko kopā sēdēt.</i></p>
--	---	---

Jāatzīst, ka bieži vien negatīvās sekas būs daudz vieglāk izdomāt nekā pozitīvās. Līdzīgi kā likumus, arī sekas var lūgt domāt skolēniem pašiem. Pēc pieredzes gan jāsecina, ka skolēni nereti izdomā tādas sekas, kas

vairāk līdzinās sodam un ir izpildāmas skolotāja klātbūtnē. Piemēram, skolotājs ierakstīs piezīmi dienasgrāmatā utt. Seku mērķis, kā jebkuras disciplinēšanas mērķis, ir veicināt bērna pašdisciplīnu, līdz ar to šādas sekas skolotājam nebūs pieņemamas, turklāt beigās iznāks, ka ar papildu darbu būs nosodīts pats skolotājs.

Pats būtiskākais, kas skolotājam jāatceras, strādājot ar likumiem un sekām, ir pateikts L. Kantera atziņā: ja skolotājs nevar nodrošināt likumu izpildi, tad labāk viņam neizstrādāt likumus vispār. Tas pats attiecas uz sekām: ja tās ir pieņemtas, tad skolotājam jānodrošina, ka tās tiek realizētas - gan pozitīvās, gan negatīvās, pretējā gadījumā visam skolotāja un skolēnu darbam ar likumiem un sekām nebūs nekādas nozīmes. Skolotājs būs cītīgi gatavojies kaujai, bet to būs zaudējis.

Dažreiz, lai parādītu, kā sekas darbojas, ir pat vērts kādu "nolīgt" uzvedamies slikti, lai demonstrētu pārējiem, ka skolotājs būs stingrs un konsekvents seku realizācijā, ka sekas "strādā".

R. Kurvins un A. Mendlers [18.] iesaka skolotājam, strādājot ar sekām, vairākus rīcības soļus.

1. *Atgādināt* skolēniem, kāds ir bijis likums: "Marija, mūsu likums ir tāds: ja vēlies ko teikt, pacel roku."

2. *Brīdināt skolēnu*, ka var iestāties sekas. Piemēram: "Jāni, šī šodien ir jau otrā reize, kad tu esi piecēlies no savas vietas un traucējis Marijai. Šis ir brīdinājums tev."

Kā apgalvo autori, tad 80 % gadījumu nepiemērotā uzvedība tiek pārtraukta.

3. Radīt darbības plānu, lai uzlabotu uzvedību. Piemēram: "Tu, Jāni, esi pārkāpis likumu un trešo reizi esi traucējis Marijai strādāt. Lūdzu, uzraksti, kā tu gatavojies mainīt savu uzvedību, lai pārtrauktu likumu pārkāpšanu. Lūdzu, precīzi uzraksti, ko tu darīsi tajā reizē, ja tu vēlēties Marijai ko teikt."

4. Uzvedības praktiskā darbība. Piedāvāt skolēniem iespējas praktiski parādīt labu un piemērotu uzvedību.

Skolotājs var arī pēc pirmā un otrā soļa tūlīt realizēt iestrādātās sekas. Kā sekas var būt arī trešais solis. To var izmantot pēc stundas, lai patiešām mainītu skolēna uzvedību.

Kā pozitīvās sekas skolotājs var izmantot šādus paņēmienus.

Aplausi. Darbu atlase izstādei. Atļauja izvēlēties, kur sēdēt.

Atļauja klasē darīt ko īpašu (īpašu uzdevumu).

Klases vakars skolēnu noteiktā laikā un vietā.

Videofilmas noskatīšanās. Mūzikas klausīšanās.

Brīvā laika pavadīšana. Laika pavadīšana pie datora. Mājasdarba atceļšana. Personiski apbalvojumi.

Spēles. Loterijas biļete, kas paredz kādu apbalvojumu. Ēdiens vai dzēriens kā apbalvojums.

Apbalvojuma saņemšana kopīgā sapulcē. Goda raksta saņemšana.

Stundas tēmas izvēlēšanās pēc skolēnu ieteikuma. Skolotāja lasīšana skolēna vietā.

Kā negatīvās sekas var izmantot šādus paņēmienus.

Aizkavēšana pēc stundām. Skolēna pārvietošana **uz citu klases vietu, citu solu.**

Vēstules rakstīšana vecākiem. Paskaidrojuma rakstīšana. Skolotāja zvans vecākiem.

Skolēna iegūto ballu, punktu noņemšana. Telpu tīrīšana; galdu, krēslu vai kā cita notīrīšana un sakārtošana. Publiska atvainošanās klasē. Privilēģiju zaudēšana.

Vārda rakstīšana uz tāfeles. Skolēna izolācija no **klases uz kādu citu telpu.**

Sestdienas klases tīrīšana kopā ar vecākiem. Vizīte pie direktora u. c.

Neformālā saruna un vlenošānās ar skolotāju

Ja skolēna uzvedība joprojām nemainās, tā ilgstoši ir nepieņemama, skolotājs kādā brīdī, piemēram, pēc stundas vai vēlāk pēc stundām, var skolēnu lūgt uz sarunu. Ja šī saruna notiek pirmo reizi un tajā nav liecinieku, visdrīzāk, tā būs **neformāla saruna**. Šādas sarunas mērķis ir pārrunāt skolēna uzvedību. Taču vienlaikus sarunas mērķis ir mudināt bērnu ņemt atbildību par savu uzvedību. Vārdu savienojumā *neformāla saruna* svarīgi uzsvērt vārdu *saruna*.

Sarunas laikā runā abas puses, ne tikai skolotājs vien. Tādējādi atbildību par skolēna uzvedību neuzņemas tikai skolotājs, kas cenšas aktualizēt problēmu, bet arī skolēns, kas ir mudināts izvērtēt savu uzvedību un domāt, kā to mainīt. Šādas sarunas ideālais rezultāts ir kopīgi izstrādāta neformāla vienošanās, kas varētu līdzināties turpmākajam rīcības plānam - kas skolēnam jā dara, lai turpmāk uzvestos labi. Lai šādas sarunas rezultātā varētu rasties konkrēts plāns, būtu labi pirms tam pārdomāt tās gaitu. [21.] iesaka sarunā un pēc sarunas ievērot 7 soļus.

1. nodibināt ar skolēnu labas attiecības.
2. tikt galā ar pašreizējo situāciju, noskaidrot, kas ir noticis,
3. izteikt izvērtējošu spriedumu par to, kāda ir bijusi uzvedība c tā ir pieņemama vai nepieņemama.
4. izstrādāt plānu, lai turpmāk palīdzētu skolēnam uzvesties piemēroti
5. panākt, lai skolēns uzņemtos saistības,
6. sekot, kā plāns tiek īstenots.
7. Ja kas neizdodas, neapstāties, nepieņemot atvainošanos un atrunāšanos, turpināt īstenot iesākto darbu.

Risinot sarunu, būtu ieteicams, lai skolotājs ievēro noteiktu plānu. Te izmantojami gan T. Gordona, gan V. Glasera ieteikumi sarunas veidošanai. Skolotājs varētu ievērot šādus galvenos nosacījumus.

1. Skolotājs, uzrunājot skolēnu, precīzi definē iemeslu, kādēļ saruna ir nepieciešama. "Jāni, es šodien vēlos tikt ar tevi, lai pārrunātu situāciju, ar ko es saskāros šodien stundā, kā arī līdzīgas situācijās, kuras esmu novērojusi visu šo pirmo mācību mēnesi."

2. Skolotājs aicina skolēnu nosaukt problēmu vai arī pats to formulē "Vai tu vari iedomāties, par ko es ar tevi vēlos runāt? Vai tu nosaukt šo problēmu?" "Es vēlos runāt par tavu nepieņemamo uzvedību latviešu valodas stundas laikā."

3. Skolotājam jāpanāk, lai skolēns atzīst šo problēmu, saprot, kāpēc tā ir radusies. Šajā sarunas posmā nereti bērni "noslēdzas", isti pat nemāk paskaidrot savu uzvedību, vien aprobežojas ar "man ir slikta uzvedība". Tādēļ skolotājam ir jāpārdomā, ko un kā viņš jautās skolēnam.

"Pastāsti, kā tu šodien klasē uzvedies! Ko tu darīji?" "Kā skolotājs reaģēja uz tavu uzvedību?" "Ko tu darīji? Kā tu rīkojies?" "Raksturo savu slikto uzvedību!"

"Vai tāda uzvedība tev palīdz, dod kādu labumu?" "Vai šī uzvedība palīdz citiem bērniem tavā klasē, vai tā palīdz tev pašam?"

"Vai un kā tas ir pretrunā ar skolas iekšējās kārtības noteikumiem, par kuriem mēs runājam mēneša sākumā, un klases likumiem, kurus mēs kopīgi izstrādājam pirms trim nedēļām?" "Kurus likumus tu pārkāpi?"

"Vai tu vari nosaukt, kas tā ir par problēmu?"

Ja skolēns nevar atbildēt ne uz vienu no šiem jautājumiem, skolotājs var mēģināt vēl kādu stratēģiju: "Tagad es tev pastāstīšu, kā tas notika un ko tu darīji. Tu vari papildināt jebkurā brīdī un turpināt stāstīt vai arī tu vari piekrist, nepiekrīst, man iebilst."

4. Skolotājam kopīgi ar skolēnu jāizdomā iespējamie risinājumi.

"Vai ir kādas stundas, kur tu uzvedies piemēroti?" "Kādēļ tu pie šīs skolotājas uzvedies atbilstoši?" "Kas tev palīdz šajās stundās uzvesties piemēroti?" "Kas tev traucē uzvesties piemēroti manās stundās - vai tas ir kāds klasesbiedrs, priekšmets, mana darbība, situācija, vai tu kaut ko nesaproti?" "Kas tev palīdzētu uzvesties piemēroti?"

"Kas būtu jādara man, lai tu uzvestos piemēroti, kā man tev palīdzēt?"

"Kas tev būtu jādara citādi, lai uzvestos piemēroti un mēs varētu kopīgi strādāt?"

5. Skolotājam kopīgi ar skolēnu jāizvirza viens konkrēts uzdevums vai arī visi risinājumi jāsakārto prioritārā secībā: ko darīs vispirms, ko - pēc tam.

"Kā tu domā: ko no visa tā, ko mēs pārrunājam, varētu jau rītdien likt lietā un ievērot?"

"Kas būtu tā lieta, par kuru mēs varētu vienoties?" "Ko tu ievērosi jau rītdien?"

6. Skolotājam jānoskaidro, vai skolēns visu ir sapratis, jālūdz pārfrāzēt.

"Vai tu, lūdzu, atkārtotu, par ko mēs esam vienojušies?"

7. Skolotājam jāsaka skolēnam "paldies" un jāaplicina, ka kopīgais rīcības plāns izdosies.

Šādā neformālā sarunā ir iesaistītas abas puses. Sarunas laikā svarīgi ir dot skolēnam iespēju izteikties, izstāstīt savu stāstu, kas varbūt kaut kādā ziņā atšķirsies no skolotāja priekšstata par to, kas noticis. Sarunas laikā tiek analizēta notikusī situācija vai skolēna atbildība. Sarunas rezultātā abas puses nonāk pie konkrēta plāna, kas arī kļūst par neformālo vienošanos.

Pēc sarunas skolotājs seko skolēna uzvedībai un secina, vai tiek rota neformālā vienošanās. Ja tā netiek ievērota, skolotājam, iesaka V Glasers, vēlreiz jārunā ar skolēnu. Te skolotājam jāliek lēnam saprast: ja "pirmā reize nav izdevusies, jāmēģina vēlreiz", skolotājs nākamajā sarunas plānā var pievienot arī *sekas* - kas notiks, ja skolēns ievēros rīcības plānu un uzvedīsies piemēroti, un kas notiks, ja neizdosies.

Skolotājs jau klasē strādā ar sekām, tad abiem būs vieglāk toties, jo skolēns būs izpratis seku būtību, kaut arī šajā gadījumā tās var būt arī individuālas tikai šim bērnam un situācijai izdomātas. Ja skolotājs nestrādā ar sekām, neformālajā vienošanās gadījumā tās būs jāizdomā. Būtu jāparedz, kādas pozitīvās sekas iestāsies ja skolēns izpildīs rīcības plānu, un kādas būs negatīvās sekas, ja neizpildīs.

svarīgi, lai skolēns apzinātos, ka neformālā saruna ar skolotāju nenotiek tikai runāšanas dēļ (parunāja un aizmirsās, paldies dievam, beidzās tās pārrunas), un iegūtu pārliecību, ka skolotājs turpmāk novēros skolēna uzvedību un rūpēsies, lai sekas tiktu realizētas. Sarunas noslēgumā abpusējo attiecību gaisotnei ir jābūt pozitīvai, ar cerībām nākotnē.

Formālā vienošanās

Formālās vienošanās izstrādes gaita būs līdzīga neformālajai sarunai un vienošanās procesam. Mērķis ir tāds pats - mainīt skolēna uzvedību, skolēnam pašam uzņemoties līdztbildību par savu uzvedību. Šajā gadījumā saruna vairs nav tikai skolēna un skolotāja mutiska vienošanās, tā tiek

- 1) dokumentēta;
- 2) un/vai tās dokumentēšanā piedalās jau vairākas ieinteresētās puses: skolotājs, administrācijas pārstāvis, vecāki un bērns. Saruna būs formālāka, izstrādātais rīcības plāns - ar nopietnākām sekām, kuru uzraudzībā piedalīsies visas iesaistītās puses.

Šādā formālās vienošanās tekstā ir jābūt skaidri definētām sekām: kā pozitīvajām, tā negatīvajām. Forma var būt visdažādākā - vairāk vai mazāk formāla. Svarīgi, lai tā nav pārāk komplicēta un ir saprotama visām iesaistītajām pusēm. Formālo vienošanos skolēns var uzrakstīt pirms tikšanās vai arī to var darīt formālās sarunas laikā. Visi sarunas dalībnieki iepazīstas ar tās tekstu un parakstās.

Formālā vienošanās

Vārds, uzvārds.....

Klase.....

Datums.....

Es apņemos:.....

Kas ir nepieciešams, lai es izpildītu savu apņemšanos?.....

No manis:.....

No skolotājiem:

No vecākiem:.....

Kas notiks, ja es savu apņemšanos īstenošu (pozitīvās sekas):.....

Kas notiks, ja es savu apņemšanos neīstenošu (negatīvās sekas):.....

Savu apņemšanos apliecinu:

Savu līdzdalību apliecinu:

Savu līdzdalību apliecinu:

Individuālais uzvedības plāns (IUP)

Individuālais uzvedības plāns (IUP) ir kā rezultāts, kas panākts, māli vai neformāli vienojoties skolēnam un skolotājam. Individuālās uzvedības plāns kā uzvedības modifikācijas instruments sadala skolēna uzvedību pa soļiem un palīdz katru atsevišķo uzvedības komponentu modificēt vai pārmainīt.

IUP parasti ir formāls dokuments, kurš paredz formālu sadarbības dokumentēšanu, kā arī regulāru paveiktā izvērtēšanu īsā, laikā saskatāmā un sajūtamā periodā. Katrā vecumposmā tas būs cits, jo katrā vecumposmā laika izjūta un laika saprašana ir ar dažādu intervālu. Tā, piemēram, lai strādātu ar pirmsskolas vecuma skolēnu, uzdevumus nākas izvirzīt pus dienas vai vienas dienas laikā, sākumskolā - vienas līdz triju dienu laikā, pamatskolā - ne ilgāk kā nedēļu.

Individuālais uzvedības plāns (IUP) sadala skolēna nepiemēroto uzvedību, atsedzot, ko konkrēti nozīmē viņa sliktā uzvedība (piemēram, skolēns kavē stundas, neņem līdzi visu nepieciešamo, sarunājas ar Jāni, sit Andrim utt.). Tad tiek mainīta (modificēta) šī viena nepieņemamā uzvedības daļa jeb komponents. Lai to mainītu, tiek izvirzīts nevis vispārīgs mērķis - "turpmāk uzvedīšos labi", bet konkrēts mērķis (piemēram, "uz stundām ieradīšos 5 minūtes pirms zvana"). Tieši konkrētība mērķa izvirzīšanā nodrošina to, ka skolēnam nav atkāpšanās ceļa. Viņš nevar teikt: es jau uzvedos labāk, maz man tā šķiet. Šeit skolēns ir spiests konkretizēt savu problēmu un pie tās arī strādāt. Arī vienu atsevišķu komponentu ir daudz vieglāk pamanīt nekā visu sliktu uzvedību kopumā. Lai skolotājs tā varētu strādāt, viņam kopā ar bērnu jānoskaidro, kura ir tā uzvedības daļa no visas lielās, "sliktās" uzvedības, kas traucē skolēnam piedalīties mācību procesā un veidot normālas attiecības ar saviem vienaudžiem un skolotāju. Ar kaut ko taču ir jāsāk. Skolotājs var izmantot tā saukto vienas uzvedības komponenta prioritātes izvirzīšanu. Skolotājs kopā ar bērnu noskaidro to uzvedību, kura visvairāk traucē, ar kuru jāsāk vispirms. Šajā prioritāšu skaidrošanas laikā svarīgi akcentēt ne vien nevēlamo uzvedību, kas raksturīga skolēnam, bet arī parādīt un likt saprast, ka skolēnā ir arī pozitīvās uzvedības komponents un viņš principā zina un māc uzvesties piemēroti.

Prioritāšu noskaidrošana

Vārds, uzvārds

Klase

Datums

Mana uzvedība, kas palīdz **sadarboties ar citiem**

Mana uzvedība, kas traucē **sadarboties ar citiem**

Kuras uzvedības izpausmes traucē visvairāk

Uzraksti visu traucējošo uzvedību, sanumurē: kura visvairāk traucē, kura - **vismazāk**

Uzvedība, kuru mainīšu

Nākamais solis būtu nopriest, kā un cik ilgā laikā varētu šo uzvedību mainīt. Tā veidojas individuālais uzvedības plāns. Tam ir jābūt uzrakstītam divos eksemplāros un jāatrodas pie bērna un skolotāja.

Individuālais uzvedības plāns

Vārds, uzvārds.....Klase.....Datums.....

Uzvedība, kuru es mainīšu šīs nedēļas laikā.

Kā es to darīšu? (Te tiek aprakstīta pozitīvā uzvedība, piemēram, "es celšos 10 minūtes agrāk, lai pagūtu uz autobusu plkst. 7.45.

Tādējādi es ieradīšos uz stundu piecas minūtes pirms zvana.")

Kas man var palīdzēt? (Te var minēt gan skolotāju, ja ar skolotāju ir tāda noruna, ka, piemēram, skolotājs izmantos īpašu signālu, kas viņam palīdzēs koncentrēties, te var iekļaut gan kādu skolēnu, vecākus.)

Kas var man traucēt? Ko es darīšu? (Skolēnam būtu jāapraksta, ko viņš darīs, ja radīsies līdzīga situācija tai, kādā viņš ir bijis iepriekš, piemēram, "ja man norādīs, ka es par lēnu kaut ko daru, es nevis sitišu šim bērnam, bet aiziešu pie blakusgaldā un pabeigšu savu darbu".)

Ja es to paveikšu, tad (pozitīvās sekas)

Ja es to nepaveikšu, tad (negatīvās sekas)

Mūsu nākamā tikšanās reize ir....

Es apstiprinu, ka pildīšu IUP.....

Es apstiprinu, ka atbalstīšu tevi IUP izpildē.....

Sadaļa "ja es to paveikšu" vai "ja es to nepaveikšu" nav obligāta. Skolotājs var neizmantot sekas IUP. Tā kā skolēns šīs sadarbības laikā tiks iekšēji motivēts, katru reizi tiekoties, skolotājs uzsvērs panākumus, kādi ir bijuši, strādājot ar šo plānu, kā arī īpaši akcentēs to, kā ir pozitīvi mainījusies klases un vienaudžu attieksme, kā ir uzlabojusies sadarbība un mācību rezultāti.

Nākamajā reizē skolēns un skolotājs var mutiski pārrunāt, kā ir veicies, bet skolotājs var arī skolēnam lūgt aizpildīt rakstiski izvērtējuma lapu.

Izvērtējums

Vārds, uzvārds.....Klase.....Datums.....

Uzvedība, kuru es mainīju šīs nedēļas laikā

Kā es to darīju?

Kā man veicās?

Kādas bija problēmas?

Kas traucēja?

Kādi uzlabojumi veicami?

Mans paraksts

Pēc šīs izvērtēšanas tiek koriģēts vai veidots jauns IUP atkarībā ā, kādi ir bijuši rezultāti. Cikls ir nebeidzams. Skolotājs strādā UP tik ilgi, cik tas ir nepieciešams, līdz nevēlamā uzvedība ir dusi un pozitīvā ir nostiprinājusies.

Problēmrisināšana

Par problēmrisināšanu kā vienu no klasvadības stratēģijām runā vairāki autori: gan T. Gordons, gan R. Dreikurs, gan V. Glasers. Tā nosaukta par vienu no būtiskākajām pamatprasmēm, kura skolotājam ir jāapgūst. Autori tās sauc par problēmrisināšanas vai arī konfliktrisināšanas prasmēm. R. Dreikurs [20.] pamato šo prasmju nepieciešamību, apgalvojot, ka skola ir mainījusies, skolotājs vairs nevar visus konfliktus atrisināt no "varas" pozīcijas: es esmu skolotājs, man ir taisnība, tu paklusē. Mūdienu skolā šāda problēmrisināšanas stratēģija varētu būt nepietiekami efektīva, tā, pirmkārt, neapmierinās visas iesaistītās puses, vienīgais, kas būs "uzvarējis" un apmierināts, būs skolotājs, otrkārt, tas nepalīdzēs atrisināt problēmu pēc būtības, treškārt, neiemācīs neko skolēniem, vien to, ka, problēmas ir jārisina no "varas" pozīcijas. Skolotājs var arī izvairīties risināt problēmu, izliekoties, ka problēmas vispār nav. Arī šī stratēģija nebūs pati efektīvākā. Situācija netiks normalizēta, problēma pēc savas būtības paliks neatrisināta, pie negatīva iznākuma var tikai kļūt sarežģītāka.

Visefektīvākais veids, kā atrisināt problēmu, ir risināt to, izmantojot stratēģiju - abi ir uzvarētāji vai, citiem vārdiem sakot, abi risina problēmu un kopīgi to atrisina.

Mūsdienās, kad katram ir tiesības uz savu viedokli un uz cieņu, skolēniem ir jādod iespēja piedalīties problēmrisināšanā. Problēmrisināšana no varas pozīcijām zināmā mērā pazemo skolēnu, jo viņam nav tiesību izteikt viedokli un arī pierādīt savu taisnību. Galarezultātu vienalga noteiks pedagogs. Viens no biežākajiem konfliktsituāciju rašanās iemesliem, piemēram, ir skolotāju izliktais vērtējums, skolēnam šķiet, ka viņa padarītais darbs ir negodīgi novērtēts. Ja skolotājs šo situāciju risinās no varas pozīcijām, skolēns tā arī paliks ar

savu aizvainojumu. Kā tas turpināsies, grūti teikt, vai bērns spēs samierināties, bet varbūt - gluži pretēji - sāks "rieht" skolotājam, piemēram, kaut vai viņu aiz muguras apsaukājot vai - vēl ļaunāk - viņam uzskūdot citus skolēnus. Ja klasē būs vairāki šādi bērni, var sākties arī "dumpis uz klāja", un tad sekas var būt visdažādākās. Skolotājam pret skolēnu jāizturas ar cieņu visās situācijās, arī tajās, kad skolēnam ir problēma. Jo iespējams, ka tā ir radusies un attīstījusies nevis skolēna, bet tieši skolotāja dēļ.

R. Dreikurs ir norādījis, ka mūsdienu skolotājam jāveido savstarpējas cieņas un uzticēšanās pilnas attiecības ar skolēnu. [20.] Kā norāda R. Dreikurs, bērni ir labi vērotāji, taču viņiem vēl nav izveidojušās pietiekamas analizēšanas prasmes. Tieši pieaugušajam, tas ir, skolotājam, ir tās jāiemāca, kā arī jāattīsta prasme atrisināt konfliktus un problēmas. Vislabāk skolotājs to var darīt, piedāvājot skolēnam piedalīties šādā problēmrisināšanā. R. Dreikurs piedāvā problēmrisināšanas paņēmienus, kuru pirmsākumi pamatojas uz A.Adlera teoriju, taču tos formulēja R. Dreikurs. [20.]

1. Necīnīties, bet nepadoties.

Lai cīnītos, ir nepieciešami vismaz divi. Ja skolotājs saka: "Tev, iespējams, ir taisnība, man par to jāpadomā," - vai: "Tu esi pateicis savu viedokli, tagad ir nepieciešams laiks, lai mēs abi to pārdomātu," - vai: "Tu esi izteicis savas domas, šobrīd turpināsim katrs savu darāmo, bet pie šī jautājuma atgriezīsimies vēlāk," - viņš, no vienas puses, neiesaistās "cīņā", bet, no otras puses, skolēnam dod laiku "nomierināties". Tādējādi skolotājs, pirmkārt, neiesaistās konfliktā, nesāk problēmu risināt tūlīt un tagad, nepazemo skolēnu, otrkārt, nepazemo arī sevi, risinot šo problēmu visas klases priekšā. Skolotājs arī nezaudē "es" pārējo skolēnu priekšā, bet gan parāda sevi kā skolotāju, kas izturas ar cieņu pret sevi un citiem.

2. Saprast, kur ir problēma. Kāds iemesls ir skolēna konfliktēšanai? To skolotājs var noskaidrot dažādi, gan izmantojot T. Gordona, gan R. Dreikura, gan V Glasera piedāvātās metodes (sk. iepriekš).

3. Nonākt pie vienošanās. R. Dreikurs ir apgalvojis, ka vienīgie, kas uzvedību var mainīt nekavējoties, esam mēs paši. Ja vēlamies mainīt skolēna uzvedību, jāpārdomā arī sava izturēšanās, jo, tikai mainoties pašiem, citāda kļūs arī skolēnu uzvedība. Skolotājam un skolēnam jāapstājas un jāpadomā, ko viņi var darīt, lai atrisinātu problēmsituāciju. Jānonāk līdz kopīgam lēmumam, ko var panākt, ja abas puses ir iesaistītas un pilnībā piedalās.

4-. Iesaistīt visas ieinteresētās puses lēmumu pieņemšanā. R. Dreikurs ir teicis - kolīdz bērns iemācās runāt, viņam ir jāpiedāvā iespēja izteikties. Problēma nevar tikt atrisināta, nevienojoties par katras iesaistītās puses atbildību. Demokrātija ir atbildības uzņemšanās, 'is rīkošanās "kā katram tik" un "kā katrs vēlas"'. Tādējādi problēmrisināšanā ir jāvienojas par konkrētu rīcību un tā jāisteno (sk.T.Gordona un V Glasera problēmrisināšanas metodes).

Kādēļ svarīgi ievērot

disciplīnas nodrošināšanas paņēmieni hierarhiju?

Šajā nodaļā aplūkotās disciplīnas nodrošināšanas stratēģijas ir jāapskata no hierarhijas viedokļa. Vispirms skolotājam būtu jācenšas; tikt galā ar klasi, izmantojot preventīvās stratēģijas, tikai tad atbalstošās, korektīvās atstājot kā pēdējo iespēju. Kādēļ? Atbilde gaužām vienkārša - ja skolotājs uzreiz sāks izmantot korektīvās metodes, viņš neatstās sev nekādu atkāpšanās ceļu un būs spiests vienmēr rīkoties korektīvi. Tādējādi var rasties kurioza situācija, kad divi skolēni, kas pastrādājuši dažāda smaguma nodarījumus, var saņemt vienu un to pašu sodu. Piemēram, divi zēni tiek nosūtīti uz pārrunām ar direktoru, lai arī abu nodarījums ir atšķirīgs: viens stundā smējās, bet otrs - izdemolēja skolas ģērbtuvi.

Šis piemērs spilgti atklāj, ka skolotājs nav ņēmis vērā klasvadības stratēģiju hierarhiju. Skolotājam vispirms ir jāizmēģina vieglākas vai zemākas intensitātes stratēģijas, tad jāizmanto augstākas intensitātes. Pēdējā pakāpe ir citu personu iesaistīšana problēmrisināšanā. Tas nozīmē, ka skolotājs savā rīcībā esošos resursus ir izmantojis pilnībā un viņam ir nepieciešams atbalsts šīs problēmas risināšanā.

No kādas skolotājas stāstītā

Situācijas ir bijušas visdažādākās. Smagākās parasti rodas, kad skolēni apreibinās ar alkoholiskajiem dzērieniem. Taču arī šīs situācijas vienmēr ir izdevies atrisināt pašai. Ja ir noticis kāds smagāks pārkāpums, tad pirmajā reizē draudzīgi aprunājos ar skolēnu, taču stingri brīdinu, ka viņš ir pārkāpis skolas un klases noteikumus, bet saruna pagaidām paliek starp mums, tāpēc iesaku viņam nopietni pārdomāt savu uzvedību un izdarīt atbilstošus secinājumus. Informēju skolēnu, ka šī reize tiek fiksēta manā atmiņā, taču, ja būs nākamā, es lūgšu skolēnam uzrakstīt paskaidrojumu par pirmo un otro reizi, bet, ja būs trešā reize, tad es došos pie administrācijas, iesniegšu viņa rakstīto paskaidrojumu un izstāstīšu par abiem gadījumiem.

Vēl jāpiebilst, ka skolotājam ir svarīgi apzināties, ka ne vienmēr būs tā: ja kāda stratēģija vienas pakāpes ietvaros, piemēram, preventīvā disciplīna, nedarbojas, tad arī citas nedarbosies. Stratēģija pati par sevi nav atrisinājums. Tās izmantošana pareizā vietā, laikā, ar pareiziem skolēniem, pareizā veidā - tā būs efektīva stratēģija.



No manas pieredzes

Man iedeva skaita ziņā nelielu klasi, taču šajā klasē bija ļoti dažādi bērni. Tagad mēs teiktu - gan bērni ar speciālām vajadzībām, gan bērni ar īpašām vajadzībām. Viena no problēmām, ar kuru es klasē saskāros, bija skolēnu nepietiekamā disciplinētība. Tas traucēja man vadīt stundas, es jutos nomocījusies. Tā kā kolēģu atbalstu un padomu šajā situācijā nesagaidīju, devos uz tā laika Sorosa fonda programmas "Pārmaiņas izglītībā" bibliotēku. Sameklēju grāmatu par klasvadību angļu valodā. Tā man bija palīgs un ceļvedis darbā ar

daudzveidīgo klasi. No grāmatas izrakstīju vairākas stratēģijas un pakāpeniski tās mēģināju ieviest dzīvē. Man par lielu brīnumu, lielākā daļa no tām atbilda manas klases vajadzībām. Pakāpeniski arī disciplīnas problēmas mazinājās, un es varēju nodoties nopietnam mācību procesam. Interesanti gan piebilst, ka citiem skolotājiem ar šo klasi joprojām bija grūti strādāt.

Neviena no stratēģijām nesniedz simtprocentīgu atbildi par jebkurām bērnu uzvedības problēmām. Tie paņēmieni, kas darbosies vienam skolotājam un vienam bērnam, iespējams, būs nederīgi citam. Ja nedarbosies viena stratēģija, jāizmēģina cita. Kāda stratēģija noteikti skolotājam palīdzēs, ja vien viņš nepadosies un turpinās strādāt. To apstiprina arī pētījumi, kas pierāda, ka, skolotājam mērķtiecīgi izvēloties un izmantojot klasvadības stratēģijas, disciplīnas problēmas klasē samazinās. [28.]

Pedagoga loma disciplīnas nodrošināšanā

Prasības pret skolotāju laika gaitā ir pieaugušas, arī klasvadība kļuvusi arvien komplicētāka parādība, skolotājs nu vairs nav vienīgais, kas visu nosaka. Skolotājam ir jāstrādā daudzveidīgā klasē, kurā ir ļoti dažādas problēmas. Klasē mēdz būt daudzveidīga skolēnu vide: bērni ar īpašām vajadzībām, speciālām vajadzībām, bērni, kas nāk no kulturāli un lingvistiski dažādas vides, bērni ar dažādu temperamentu, uzvedības paraugiem, vērtībām un prasībām pret dzīvi.

Raksturojot pagājušā gadsimta beigas ASV izglītības sistēmā, Kanteri [14.] min vairākas problēmsituācijas, kurās nonāk skolotājs. Latvijā šobrīd viņu minētās situācijas ir atpazīstamas un aktuālas.

1. Vecāki skolotājus nepietiekami ciena, neizrāda pienācīgu izpratni.
2. Arvien vairāk bērnu no mājām uz skolu atnāk ar uzvedības problēmām.
3. Skolotāji nav apguvuši nepieciešamās prasmes, lai risinātu skolēnu nepiemērotas uzvedības problēmas.
4. Mīts par to, kas ir "labs" skolotājs, attur skolotāju vērsties pēc palīdzības un atbalsta.
5. Piedāvāto skolu programmu saturs pietiekami nemotivē un neieinteresē skolēnus, un tāpēc rodas uzvedības problēmas.

Biheivioristi Kanteri īpaši uzsvēruši, ka skolotājs vislielākā mērā nosaka to, kas notiek klasē, viņa loma ir vadošā. Lai gan tas ir biheivioristu viedoklis par pedagogu kā galveno disciplīnas un kārtības nodrošinātāju klasē, visi klasvadības modeļu autori pievērš pedagogam kā disciplīnas un kārtības nodrošinātājam lielu nozīmi **-visam klasē notiekošajam ir dziļa saistība ar to, kas un kāds ir pedagogs**. Viņš vispirms būs tas, kas izvēlēsies, pēc kura modeļa strādāt, viņš būs tas, kas izlems, kurš modelis visvairāk atbilst viņa sapratnei par disciplīnu. Vai viņš būs humānists, demokrāts vai biheiviorists. Tieši no skolotāja ir atkarīgs, cik zinošs, profesionāli kompetents (arī klasvadības paņēmieni izmantošanā), cik ieinteresants, kāda būs viņa attieksme pret bērniem, cik liela būs pedagoga "sirds", cik vietas tajā pietiks visiem klases bērniem.



No kāda studenta stāstītā

Pārdomājot savus skolas gadus, man nākas secināt, ka vienīgie skolotāji, kas man ir bijuši nozīmīgi un ir ko iemācījuši, ir tie, kuri pret mums, skolēniem, izturējās ar cieņu, veidoja ar mums labas attiecības, ticēja, ka mums viss izdosies. Man bija izjūta, ka šie skolotāji mūs nedaudz mīl.

Ticēt un uzticēties bērnam varētu palīdzēt arī izvairīšanās no stereotipiem par bērnu, jo tieši tie neļauj bērnam pacelties virs savas varēšanas un iespējām.



No kādas skolotājas stāstītā

Nekad neesmu ņēmusi vērā iepriekšējo skolotāju izteikumus par klasi un atsevišķiem skolēniem. Piemēram, pirmajā pusgadā es neskatos personu lietā sekmes. Daudzi man jautā - kāpēc. Iemesls ir vienkāršs - mani tas neinteresē. Varbūt skolēns, par kuru es domāšu slikti, šajā pusgadā būs izlēmis mācīties. Iespējams, viņa dzīvē būs noticis kas ļoti rosinošs, piemēram, viņš būs iemīlējies un vēlēšies sevi parādīt. Ja es būtu redzējusi liecību, man rastos stereotips par bērnu un mana ticība viņam nebūtu pietiekama. Dažreiz, ja ar bērnu ir viss kārtībā, vispār neapskatu liecību. Cits iemesls - mēs, skolotāji, esam ļoti dažādi, ar dažādiem uzskatiem, arī par bērniem.

R. Kurvins un A. Mendlers [18.] min nozīmīgus aspektus, kas raksturo mūsdienu klasē notiekošo un skolotāja lomu klasē.

X Skolēniem ir garlaicīgi. Tie skolēni, kuri iemācījušies labi uzvesties, arī tad, ja ir garlaicīgi, izturēs un neuzvedīsies nepiemēroti. Taču arvien vairāk ir tādu bērnu, kuri ir tā sauktās "es" paaudzes cilvēki, kas, nesagaidot savu izglītošanās vajadzību apmierinājumu, sāks pret to protestēt ar uzvedību, jo viņiem vienkārši nav nepiecieamo prasmju.

X Bezspēcības izjūta. Skolā bieži skolēns jūtas bezspēcīgs. Viņa dienu organizē kāds cits, viņam saka, kur iet, ko darīt utt. Skolēnu iesaistīšanās lēmumu pieņemšanā ir minimāla. Skolēniem jāpieņem tie noteikumi, ko izstrādājusi skolotāju grupa. Ja skola neiesaista skolēnus lēmumu pieņemšanā, viņi jūtas bezspēcīgi, kā rezultātā atsakās vispār piedalīties.

X Neskaidras robežas. Parasti par to, kas ir pieņemama uzvedība un kas nav, skolēns uzzina tad, kad jau kaut kas ir noticis, nevis pašā sākumā. Skolā nav pārdomāts veids, kā sadarbības sākumā informēt skolēnus par uzvedības robežām.

X Skolas nemāca skolēniem, kā piemēroti uzvesties un vienlaikus tikt galā ar savām emocijām.

Pedagogs nosaka, vai skolēni būs priecīgi, vai viņiem būs interesanti klasē, stundā, vai viņi būs pieņemti, pret viņiem izturēsies ar cieņu, viņus iesaistīs un ar viņu viedokli rēķināsies vai - gluži pretēji - skolēniem būs garlaicīgi, viņi būs nomākti, viņi baidīsies ja vien būs iespēja, izvairīsies no skolotāja. Protams, pedagogs ir profesionālis un pieaudzis cilvēks uzņemas galveno atbildību par klasē notiekošo, skolotājs ir un būs tas, kas pieņems gala lēmumu par savu izvēlēto klasvadības stilu, izmantojamiem paņēmieniem, gan arī atbildēs veiksmes un neveiksmes gadījumā, jo viņš ir kas primāri reaģē uz skolēna uzvedību.

Klasvadības kompetence ir viena no svarīgākajām kompetencēm, kura nosaka profesionālu un efektīvu skolotāja darbību. Taču skolotāja profesija ir ļoti radoša. Tieši radoša pieeja klasvadībā ir nepieciešamākā, īpaši brīžos, kad šķiet - viss tradicionālais jau izmēģināts.

A Mendlers un R. Kurvins [18.] iesaka skolotājiem izmantot dažādas radošas pieejas klasvadībā.

1. *Skolotājam jāizmanto humors un bezjēdzību teikšana.* Sagatavojiet sarakstu ar jokiem un anekdotēm, lietojiet tos tad, kad tas ir neciešams. Runājiet bezjēdzības - kaut ko, kam nav nekāda sakara ar stundas tēmu. Piemēram: "Jāni, vai tu zināji, ka hameleona aste ir tikpat gara, kā viņa augums?"

2. *Jāieņem skolēna loma.* Kādam no klases skolēniem uzticēt skolotāja lomu, savukārt pašam skolotājam iejusties skolēna lomā, tēlot tādu skolēnu, kāds ir tas, kas ir ielikts par skolotāju. Šādās lomās var tikt izspēlēts konflikts. Taču tas jāizspēlē līdz galam, līdz abas puses nonāk pie kopīga risinājuma.

3. *Jārunā pārsteidzošas, neparastas lietas.* Piemēram, situācijā, kad skolēns nepiekrīt skolotāja teiktajam, sakot: "Nu ko jūs tagad darīsiet?" - skolotājs var atbildēt: "Pabeigšu stundu un došos uz Kanāriju salām."

4. *Jāpiekrīt kritikai.* Tas sevī ietver negaidītības stratēģiju. Piemēram, ja kāds teiktu skolotājam: "Aklā žurka," - tad skolotājs varētu atbildēt: "Jā, es daļēji varētu tam piekrist, jo manā dzīvē ir bijušas situācijas, kad man ir bijis grūti ko saskatīt. Tomēr tas tevi atbrīvo no atbildības, rīt no rīta joprojām gaidu tavu projektu."

5. *Jāuzvedas paradoksāli.* Šī pieeja balstās uz psihoterapijas pie-i, kas liek cilvēkam darīt tieši to, ko viņš jau dara, piemēram, ja baidās no tumsas, turpināt baidīties, pat pamudināt neiet gulēt utt. Tas rada apgrieztu efektu - cilvēks pamazām mainās un maina savu uzvedību. Arī skolotājs var šādi rīkoties, piemēram, mudinot bērnu nepildīt mājasdarbu.

Tipiska uzvedība

"Tu jau trešo reizi neesi izpildījis mājasdarbu. Tātad sekas ir tādas, ka tu paliec pēc stundām, lai pildītu mājasdarbu."

Paradoksāla uzvedība

"Tu jau trešo reizi neesi izpildījis mājasdarbu. Tas ir brīnišķīgi. Tādēļ šodien tavš mājasdarbs ir aizmirst to izpildīt atkal."

Tipiska uzvedība

"Anna, es vairs to nevaru ciest un arī turpmāk necietīšu, ka tu runā rupjus vārdus klasē. Sekas būs tādas, ka tu nebrauksi mums līdzī ekskursijā."

Paradoksāla uzvedība

"Anna, tu savā leksikā lietoji vārdu.....Vai tu varētu man definēt, ko tas nozīmē, un es to uzrakstīšu uz tāfeles."

6.....Jālieto *neverbālā komunikācija*. Bieži skolēni kļūst imūni pret vārdu. Tad ir vērts skolotājam pamēģināt novadīt stundu, lietojot tikai neverbālo komunikāciju.

No kādas studentes stāstītā

Tā nu gadījās, ka prakses laikā slimības dēļ pazaudēju balsi un nevarēju parunāt. Biju stundu sagatavojusi tā, lai vispār nerunātu nepieciešamības gadījumā sazinātos ar žestiem. Stunda man bija jāvada "problēmklasē". Biju ļoti nobijusies, kā man veiksies, jo viņi mani neklausa arī tad, kad man ir balss. Taču šoreiz viss bija citādi. Viņi bija pārsteigti un, gluži negaidot, darīja visu, kas bija darāms, bija iecietīgi, stunda izdevās brīnišķīgi.

7. *Jāizrāda "bērnišķīga uzvedība".* Ir reizes, kad skolotājs var "iziet no eņģēm" un uzvesties tā, kā neviens to nav gaidījis. Tā, it kā skolotājs būtu bērns un būtu aizmirsis, kā ir jāuzvedas. Tādos gadījumos, kad tas tiek darīts, būtu labi, ka skolotājs to dara, lai patiesi pats būtu šīs izrādes režisors.

8. *Jānofilmē vai jāieraksta klasē notiekošais.* Daudzi skolēni nevar iedomāties, kā viņu uzvedība izskatās no malas. Parādot viņiem „skatu no malas”, var palīdzēt uzsākt sarunu par to, kas būtu darāms, lai mainītu uzvedību.

9. *Jāieraksta video vai audio versijā kāda konkrēta bērna uzvedība.* Līdzīgi kā iepriekšējā gadījumā, arī šeit tiek ierakstīta kāda konkrēta skolēna darbība, pēc tam tā tiek individuāli analizēta.

10. *Jāizmanto vecākās klases skolēni kā resursi* - palīgi klasē.

Skolotājam, strādājot klasē, vienmēr jāpatur prātā tas, kas nav atkarīgs no viņa (sabiedrības ietekme, vecāku loma), taču vienmēr un primāri jādomā par to, kas ir atkarīgs no viņa paša kā skolotāja: ko es varu izdarīt klasē, kādi resursi ir manā rīcībā, ko es varu mainīt, kas man vēl jāapgūst, lai varētu tikt galā ar šo situāciju.

Nobeigums

Vai uzvedību var iemācīt, un kas ir efektīva klasvadība? Jautājums joprojām ir aktuāls: vai ir iespējams, ka visi skolēni uzvedas labi, un kas ir laba uzvedība?

Vai vispār mēs varam no kāda bērna pieprasīt vienmēr labu uzvedību? Piemēram, vai sēdēšana klusiņām, saliktām rokām būs laba uzvedība vienlīdz klasē un deju zālē? Vai - gluži pretēji - aktīva līdzī dziedāšana būs laba uzvedība karaoke pasākumā un klasiskās mūzikas koncertā? Kā viena no manām studentēm teica: laba uzvedība ir tad, ja tā ir īstajā vietā un īstajā laikā, piemērotā vietā un atbilstošā situācijā. Tomēr, ja visi būs vienlīdz kārtīgi, kur radīsies tie, kas atļaujas iebilst pret pastāvošo kārtību, kur veidosies ambiciozie "pasaules pārveidotāji" un "pasaules progresā virzītāji", kuri būs spējīgi radīt citu realitāti, kas bieži principiāli nostājas pret pastāvošo kārtību? Skolotājam, tāpat kā jebkuram cilvēkam, būtu labi paturēt prātā, ka vislabākā kārtība ir harmonija, kad viss ir līdzsvarā. Efektīvas klasvadības mērķis joprojām ir attīstīt bērnos pašdisciplīnu, atbildību un iekšēju motivāciju, sociālās prasmes un emocionālo inteliģenci. Tomēr nevajadzētu aizmirst, ka skolā skolēni un arī skolotāji dzīvo, nevis gatavojas dzīvot. Tādēļ svarīgi, lai skolā notiek interesantas un aizraujošas stundas, kuras vada radoši skolotāji. Skolotājam šajā darbā var palīdzēt būtiskas atziņas, kas izriet no visa iepriekš rakstītā.

- 1.** Uzvedību cilvēks automātiski iemācās no saviem vecākiem, no vides, kurā atrodas, arī no skolas un skolotājiem.
- 2.** Uzvedību nosaka vide, tai ir būtiska nozīme bērna uzvedībā.
- 3.** Katrai uzvedībai ir savi iemesli. Ja netiek apmierinātas skolēna pamatvajadzības vai ja viņš ir pārpratis sava mērķa sasniegšanas veidu, bērns uzvedīsies nepiemēroti. Viņš var uzvesties nepiemēroti arī tad, ja nesaprot, kas notiek klasē, vai arī tad, ja ir negodīgi novērtēts.
- 4.** Uzvedību cilvēks izvēlas - skolēns var izvēlēties uzvesties piemēroti, ja viņam kāds palīdz izprast savu rīcību.
- 5.** Uzvedību var mainīt - ir iespējams apgūt pozitīvu uzvedības modeli, tikai tas ir jādara pakāpeniski.
- 6.** Tieši pēdējā atziņa sniedz man vislielāko cerību kā pedagogam. Tā rosina skolotāju domāt, kā efektīvizēt mācību procesu, vienlaikus nodrošinot labu sadarbību un cieņpilnas attiecības starp skolēniem un skolotāju, kā arī klasē kopumā.

Literatūras saraksts

1. Balsons M. Kā izprast klases uzvedību. - R.: Lielvārds, 1995.
2. Furmanovs I. Fiziskie sodi ģimenē un to sekas//Psiholoģija ģimenei un skolai. - R.: Hroft, 2006. - Nr.1., 2.
3. Jaunsudrabiņš J. Mācību stundas//Jaunsudrabiņš J. Kopoti raksti. - R.: Liesma. - 4. sēj., 1981.
4. Komenskis J. A. Lielā didaktika. - R.: Zvaigzne, 1992.
5. Kriškāns J. Tautskolu vēsture//Latvijas skolas. - R.: Latvju grāmata. - 1. sēj., 1972.
6. Semināra materiāli. Nevaldāmā klase. - R.: SAC (IAC), 1997.
7. Skujiņa V u. c. Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca. - R.: Zvaigzne ABC, 2000.
8. Voterhauzs F. Klasvadībā. - R.: Zvaigzne ABC, 1997.
9. Albert L. A teacher guide to cooperative discipline. - Minnesota: AGS, 1989.
10. Allen W. J., Blackwelder B. B., Mallen L. P Responsible classroom management for teachers and students. Upper Saddle River. - NY: Merrill, 1997.
11. Bandura A. Principles of behavior modification. - NY-London: Holt, Rinehart and Winston, INC, 1969.
12. Bronfenbrenner U. Two worlds of childhood (USA and USSR). -USA: Simon Shuster, 1972.
13. Caldarella P, Merrell K. W. Common dimension of social skills of children and adolescents: ataxonomy of positive behaviours//School Psychology Review, 1997.
14. Canter L., Canter M. Assertive discipline: a take-charge approach for today's educator. - Santa Monica, California: Lee Canter and Associates, 1976.

15. Canter L., Canter M. Assertive discipline: a take-charge approach for today's educator. - Los-Angeles: Canter and Associates, 1982.
16. Charles C. M. Building Classroom Discipline. Sixth Edition. - New York: Longman, 1999.
17. Charles. C. M. Building Classroom Discipline. - Ohio: Longman Inc., 1989.
18. Curwin R. L., Mendler A. N. Discipline with dignity. - Ohio: Merrill Prentice Hall, 2001.
19. Doyle W. Making managerial decisions in classrooms//78th year book of National Society for the study of education: Part 2. Classroom management. - Chicago: University of Chicago Press, 1979. .
20. Dreikur R., Cassel P. Discipline without tears. - N.Y: Plume book, 1991.
- . 21. Glasser W. Control Theory in the Classroom. - NY: Perennial Library, 1986.
- . 22. Glasser W. The quality school. - NY: HarperPerennial, 1998. .
23. Goleman D. Emotional intelligence. - New York: Bantan Book, 1995. .
24. Gordon T. Discipline that works: Promoting Self - discipline in children. - NY: Plume/Penguin, 1989.
25. Gordon T. Teacher effectiveness training. - New York: David McKay Company, INC, 1997.
26. Gresham E M., Elliott S. N. Social skills intervention guide: systemic approaches to social skills training//Special services in the schools. - Vol. 8., issue 1, 1993.
27. Kounin J. S. Discipline and Classroom management. - New York: Robert E. Krieger Publishing Company Huntington, 1977.
- 28.** Lindberg E., Ogdon T. Elevatferd of laseringsmiljo. - Oslo: Lasseringscenteret, 2000.
29. Marzano R. I. Classroom Management That Works: Research - Based Strategies for Every Teacher. - USA: Association for Supervision & Curriculum Development, 2003.
30. Marzano R. J., Pickering D. J., Pollock J. E. Classroom Instruction that works, Association for Supervision and Curriculum Development. - Virginia, USA: Alexandria, 2001.
31. Nelsen J., Lott L., Glenn H. S. Positive Discipline in the classroom. -USA: Prima Publishing, 1997.

32. Rinne C. H. Excellent Classroom Management Bemont. - CA:Wadsworth, 1997.
33. Spafford C. S., Pesce A. J., Grosser G. S. The Encyclopedic Education Dictionary. - Albany: Demar Publisher, 1998.
34. Skinner B. E. The technology of teaching. - New York: AppletonCentury-Crofts, 1968.
35. Sprague J. R., Sugai G, Walker H. Antisocial Behavior in Schools/ Watson F. M. Greshams. Handbook of Child Behavior Therapy. -Berlin: Springer, 1998.
36. Wentzel K. R. Relation between social competence and academic achievement in early adolescence//Child Development - vol. 62, nr. 5-SRCD, 1991.
37. Winch C, Gingell J. Key. Concepts in the Philosophy of Education. -NY: Routledge, 1999.
38. Afljiej A. rionHTb nprnpofly nejiOBeka. - C: AKafleMHnecKHH npoeKT, 1997.
39. JлecппaHчya T. ричHxojiopHH **ннх** vmhtctih. - M.: OjiMa-nпecc, 2005.
40. Macjiioy A. flа/ibHHe npe^ejibi MejiOBeneCKOH ncnxnKM. - M.: Tпynna Eb-paзHH, 1997.
41. PoA>Kerc K., <DпeH6epr fl. CBoCo/я yHHTbca. - M.: Cmhcji, 2002.
42. PO«>Kerc K. KjiweHT ueHTpiпoBaHHaH nHXOTepanna. - M.: ricnxoTepa-pния, 2007.
43. http://www.vcb.lv/zinoiumi/bernu_ar_uzvedibas_trauc_2003.doc (2.10.2006.)
44. http://www.canter.net/content/index.cfmh-023.h030l53i.019g322s_30&wid=l&pid=1 (23.09.2005.)
45. http://maxweber.hunter.cuny.edu/pub/eres/EDSPC715_MCINTYRFJ_AsserieueDiscipl... (23.09.2005.)
46. <http://www.ship.edu/~cgboeree/rogers.html> (18.09.2006.)
47. <http://www.infed.org/thinkrs/et-rogers.htm> (18.09.2006.)
48. http://wik.ed.uiuc.edu/index.php/Thomas_Gordon (18.09.2006.)
49. <http://www.eordontraining.com/popup-credo.html> (18.09.2006.)
50. http://www.naturalchild.com/guestithomas_gordon2.html (18.09.2006.)
51. <http://www.sordontraining.com/tgorigins.html> (18.09.2006.)
52. <http://www.calstatela.edu/faculty/ishindl/cm/gordonabstract415.htm> (18.09.2006.)

- 53.
54. <http://www.wplasser.com/quality.htm> (30.09.2005.)
55. <http://www.angelfire.com/ab/brightminds/tControlnew.html> (30.09.2005.)
56. <http://www.angelfire.com/ab/brightminds/tRealitv.html> (30.09.2005.)
57. <http://www.ship.edu/~cgboeree/skinner.html> (23.09.2005.)
58. <http://www.bf Skinner.org/bio.asp>. (23.09.2005.)
59. <http://maxwebr.hunter.cuny.edu/pub/eres/EDSPC715 MCINTYRK/ BehavioristHisto...> (23.09.2005.)