

## KRITISKI KOMUNIKATĪVĀ PIEEJA PROFESIONĀLAJĀ IZGLĪTĪBĀ

### *Critical Communicative Approach in the Vocational Secondary Education*

**Irēna Kroiče**

Rēzeknes tehnikums, Latvija

**Abstract.** *The author investigates opportunities to apply critical communicative approach in the process of vocational training. To satisfy market demand for competitive and critically thinking experts it is necessary to provide problem oriented and reflexive training.*

*The didactics of social constructivism is based on dialogical relations between teachers and trainees; mutual cooperation results in obtaining new experience, stimulation of cognitive activity, critical thinking and motivation.*

**Keywords:** *vocational education, social constructivism, critical thinking.*

### **Ievads**

#### ***Introduction***

Profesionālajā izglītībā zināšanu un prasmju apguve skatāma kopsakarībā ar personības atbildīgumu, sociālo kompetenci, spēju kritiski domāt, patstāvīgi plānot savu darbību, to paškontrolējot un pašnovērtējot. Veiktās pārrunas ar Latgales reģiona nozaru speciālistiem liecina, ka profesionālo skolu absolventi ir sekmīgi apguvuši pamatprasmes specialitātē, bet neprot pietiekoši efektīvi darboties nestandarta situācijās, ne vienmēr prot kritiski izvērtēt sava darba rezultātus, spējot teorētiski pamatot tehnoloģiskos procesus, izprotot to būtību un likumsakarības. Trešā profesionālās kvalifikācijas līmeņa standartos un mācību programmās ir paredzētas prasības, kuru izpildei nepieciešamas augsta līmeņa domāšanas prasmes – salīdzināšana, argumentēšana, secināšana. Līdz ar to profesionālās vidējās izglītības programmu galvenie mērķi ir palīdzēt tapt profesionāli kompetentai personībai, kura spēj kritiski domāt, izvērtējot viedokļus un situācijas, saskatot būtisko un spējot pārstrukturēt zināšanas, lai piedāvātu daudzveidīgus problēmu risinājumus. Iepriekšējos pētījumos iegūtie dati liecina, ka šos uzdevumus iespējams sekmīgi risināt, izmantojot kritisku domāšanu veicinošas mācību stratēģijas. Galvenā kritisko domāšanu attīstošu mācību pamatideja saistās ar apzinātu, refleksīvu un atbildīgu mācību darbību, kur skolēns tiek rosināts izprast mācīšanās personisko jēgu un nozīmi, sadarbībā

ar citiem pilnveidojot savu pieredzi, pašnovērtējot savus mācību sasniegumus un mācīšanās problēmas.

Raksta mērķis ir teorētiski pamatot un atklāt kritiski komunikatīvu mācību modeļa struktūru.

Rakstā atspoguļotajā pētījumā veikta: 1) kritiski komunikatīvas pieejas un dialogiskās pedagoģijas teorētisko atziņu analīze, 2) profesionālo mācību nodarbību vērošana, 3) skolotāju un skolēnu aptaujas un intervijas, 3) ir izmantota arī personiskā pedagoģiskā pieredze.

### **Kritiski komunikatīvas pieejas teorētiskais pamatojums**

#### ***The theoretical substantiation of the critically communicative approach***

Kritiski komunikatīvā pieeja ir balstīta kritiskā konstruktīvisma teorijā un saistās ar J. Hābermāsa, R. Vinkela, P. Freires, P. Aleksandera, V. Klafkes pamatotajām atziņām. Pētījumā autore izmanto arī dialogiskās pedagoģijas teorētiskās nostādnes.

Galvenā dialogiskās pedagoģijas paradigma ir balstīta uz atziņu, ka centrālais mācību procesa komponents ir saruna, kurā ar vienādām tiesībām piedalās abas puses, tādējādi piedāvādamas savus izzīņas laukus un rīcības modeļus (Purēns, 2012). Dialogam ir personību attīstošas funkcijas, jo tas ietver: dažādu uzskatu un viedokļu apgūšanu, atzīstot to nozīmīgumu kā pamatu mijiedarbībai; kā arī veido ievirzi uz savstarpēju pilnveidošanos. Tiek veicināta prasme argumentēt, spēja atzīt savu nezināšanu, lūgt atbalstu un to pieņemt (Būbers, 2010). G. Bušs uzskata, ka dialogs veic komunikatīvo, izzīņas, heuristisko, kreatīvo, konstruktīvi – pārveidojošo, audzinošo reprezentācijas, kritisku domāšanu attīstošo funkcijas. Tanī apvienojas emocionālais un intelektuālais faktors, viens otru savstarpēji ietekmējot: domas rosina jūtu sfēru, savukārt emocionālā sfēra aktivizē domāšanu. Taču, lai diskusijas veicinātu kritisku domāšanu, to gaitā paralēli viena otrai jāpastāv divām vadlīnijām: ideju ģenerēšanai un to kritiskai izvērtēšanai kā vienotam dialektiskam procesam. Priekšnoteikums aktīvai izzīņas un domāšanas procesam norisei ir prasmīga jautāšana - pareizi formulēti, precīzi jautājumi, kas piemēroti atbildētāja izpratnes pakāpei (Буш, 1985).

Izmantojot kritiski komunikatīvo pieeju, tiek akcentēta analītiski vērtējošas domāšanas attīstīšana līdztiesīgā skolotāja un skolēna sadarbībā, nodrošinot aktīvu un ieinteresētu skolēna līdzdalību zināšanu un prasmju apgūvē. Kritiskā konstruktīvisma teorijas pamatlicējs V. Klafki ir secinājis, ka mācīšanās un mācīšanās sakarība ir mijiedarbīgs process, kur skolēns ar skolotāja didaktiski prasmīgu un pārdomātu atbalstu, bet pēc iespējas patstāvīgi iegūst zināšanas, kā arī to ieguves formas, attīsta spriešanas spējas un darbības spējas refleksīvā un aktīvā kopsakarībā ar dzīves realitāti (Klafki, 1999). Savukārt R. Vinkels

norāda, ka īstenojot kritiski komunikatīvu pieeju, mācību saturs tiek apgūts izvērtējot tā personisko nozīmīgumu un balstoties uz pieredzi, patstāvīgi un sev individuāli pieejamā veidā konstruējot zināšanas un pastāvošo īstenību uztverot kritiski, nemitīgi tiecoties pēc tās uzlabošanas. Centrālais akcents ir skolēna un skolotāja kā darbības subjektu vienlīdz aktīva un ieinteresēta, līdzvērtīga un līdztiesīga komunikācija mācību satura izzināšanas procesā, kur nepieciešams savienot skolēnu patstāvību ar skolotāja vērojošo, atbalstošo un vērtējošo pozīciju. Šādā mācību procesā būtiski nozīmīga ir skolēnu un skolotāju savstarpējo attiecību joma (Winkel, 1986).

Izstrādājot kritiski komunikatīvu mācību modeli autore ir ņēmusi vērā P. Freires pamatoto viedokli par to, ka patiesas zināšanas veidojas, veicot atklājumus komunikācijā ar citiem. Izziņas objekts mijiedarbojas dialogā ar skolotāju no vienas puses un skolēnu no otras. Šinī situācijā abas puses ir atbildīgas par iegūtajiem rezultātiem/ sasniegumiem, kurus lielā mērā ietekmē sadarbības partneru savstarpējās attieksmes un motivācija, interese par izziņas objektu. Dialogs tiek traktēts kā mācīšanas un mācīšanās līdzeklis, informācijas nodošanas veids, lai sasniegtu noteiktus mācību mērķus, attīstītu komunikācijas prasmes, veicinātu kritisku domāšanu (Freire, 1970).

Domāšana ir dialogiska saskaņā ar savu būtību. Ļ. Vigotskis akcentē valodas lietošanas svarīgumu, pamatojot, ka augstākie psihiskās darbības procesi rodas un attīstās cilvēku savstarpējā komunikācijā. Tieši saruna palīdz pilnveidot domāšanas procesu virzībā no nesaprotamā uz saprotamo, domas saskarsme ar citu domu izraisa šaubas un vajadzību pierādīt. Jēdziens nav iespējams bez vārdiem, domāšana jēdzienos nav iespējama ārpus vārdiskās domāšanas (Выготский, 1956).

Lai rastu iespējas pilnveidot skolēnu runas attīstību, autore pievērš uzmanību Ļeva Vigotska atziņām par runas veidiem, kur tiek izdalīta: iekšējā, ārējā (mutvārdu) un rakstu runa. Iekšējā runa ir saīsināta, konspektīva, vispārēja domas forma, kad vēl nav precīzi skaidrs, ko cilvēks teiks un kādā formā tas notiks. Pārejot no iekšējās runas uz ārējo, notiek runas pārstrukturēšana citiem saprotamā formā. Rakstu runa, būdama jauna funkcija, tiek apgūta sarežģītāk un vēlāk. Rakstu runa ir monologs, tās attīstībai nepieciešama augsta abstrakcija, jo tā ir runa domās un priekšstatos, kurai trūkst skaņas materiāla un nav tieša kontakta ar objektu, uz kuru tā vērsta. Domāšana un runāšana ir vienoti, bet ne identiski procesi. Cilvēka domāšanas spējas vispirms attīstās kā sociāla parādība, tikai pēc tam kļūstot individuālas (Vigotskis, 2002).

J. Jermolajeva ir secinājusi, ka dialogiskās metodikas izmantošana veicina ne tikai jaunas pieredzes apgūšanu, bet attīsta arī mācīšanās prasmes, sadarbības un demokrātiskas kopdzīves spējas, rada labvēlīgus apstākļus personības pašattīstībai. Par vienu no dialogiska mācību procesa priekšnoteikumiem tiek atzīta attieksme, kura tiek aplūkota no vairākiem skatu punktiem, definējot

1) attieksmi pret sarunas dalībnieku, 2) dialoga dalībnieka attieksmi pašam pret sevi, 3) attieksmi pret dialoga norisi. Līdz ar to dialogs tiek izprasts kā radoša darbība, kuras rezultātā veidojas abpusēji nozīmīga atklāsme (Jermolajeva, 2011). Dialogisko pamatprasmju struktūrā „zināšanu – prasmju – attieksmju” komponenti pārformulēti atbilstoši dialogiskajai ievirzei: „zināšanām” (mācību intelektuālajam rezultātam) atbilst antinomiskās domāšanas (antinomija - divu pretstatīto spriedumu savienojums, kur katrs no tiem ir vienādi pārlicinoši pamatots) attīstība; „attieksmju” komponentam – dialogiskas attieksmes veidošanās, kas ir izvirzīta pirmajā plānā saskaņā ar mācību motivēšanās nozīmīgumu; „prasmes” saistītas ar radošas darbības līmeni, kur augstākais sasniegums ir jaunas nozīmes un jēgas radīšana (Jermolajeva, 2015).

### **Pētījuma rezultāti** *The results of the research*

Veicot pētījumu, tika aptaujāti 40 Rēzeknes tehnikuma profesionālo mācību priekšmetu skolotāji, lai noskaidrotu viedokli par dialogisku mācību metožu izmantošanas regularitāti un to produktivitāti. 1. tabulā atspoguļots dialogisku mācību metožu lietošanas biežums profesionālajās teorētiskajās un praktiskajās mācībās.

1. tab. **Dialogisku mācību metožu izmantošanas biežums**  
*Table 1 Frequency of usage of the dialogical teaching methods*

Izmanto regulāri (sistemātiski)	Izmanto reizēm	Izmanto reti	Neizmanto
6 15 %	20 50 %	14 35 %	-

Regulāri dialogiskās mācību metodes izmanto 15 % skolotāju, reizēm – 50 %, reti izmanto 35 % skolotāju. Uz jautājumu, vai diskusijas mācību nodarbībās ir vērstas uz kritiski konstruktīvas komunikācijas izmantošanu, skolotāji atbildēja, ka šo metodiku ir apguvuši profesionālās pilnveidesursos un tā ir vērtīga, taču to izmanto fragmentāri, jo tā ir laikietilpīga. Kritiski komunikatīvas mācību pieejas elementi tiek sekmīgi īstenoti arī praktiskajās mācībās, rosinot skolēnus diskutēt par tehnoloģiskā procesa izvēli, praktiskā darba norisi un tā kvalitātes kritērijiem, tādā veidā nodrošinot pozitīvu pieredzi mācību norisi ietekmējošo negatīvo faktoru samazināšanā un palielinot personisko atbildību par savu rīcību. 2. tabulā apkopoti skolotāju viedokļi par dialogisku mācību metožu produktivitāti.

2. tab. **Dialogisku mācību metožu izmantošanas produktivitāte**  
*Table 2 Productivity of usage of the dialogical teaching methods*

Metode produktīva	Metode daļēji produktīva	Metode maz produktīva	Metode neproduktīva, nav vērts izmantot
10 25 %	16 40 %	12 30 %	2 5 %

Dialogiskās mācību metodes par produktīvām uzskata tikai 25 % skolotāju, norādot, ka tās nepietiekošā mērā nodrošina skolēnu zināšanu un prasmju apguves kvalitāti, to nostiprināšanu.

Pētot jautājumus „Kādi ir dialogisko metožu trūkumi, traucējošie faktori to efektivitātei” tika izmantota intervēšanas metode. Tika noskaidrots, ka dialogisku metožu produktivitāti mazina:

- to laukietilpība (skolotāji uzskata, ka šīs metodes nav virzītas uz rezultatīvu mācību procesu; skolēnu zināšanas ne vienmēr izdodas mērķtiecīgi nostiprināt);
- visu skolēnu neiesaistīšanās izziņas procesā, jo pamatā dominē aktīvākie;
- disciplīnas problēmas diskusiju laikā;
- katra skolēna paveiktā novērtēšanas sarežģītība;
- novirzīšanās no paredzētās tēmas;
- neieinteresēta attieksme, neuzticēšanās;
- komunikācijas prasmju trūkums, noslēgtība, lingvistiskas problēmas;
- skolēnu personīgo mērķu neskaidrtība.

Skolotāji pamato, ka daudzi profesionālās skolas skolēni salīdzinoši zemā mācīšanās pamatprasmju līmeņa dēļ nav gatavi darboties kritiski konstruktīvu mācību vidē. Situācija uzlabotos, ja: skolotājiem būtu plašākas, sistematizētas metodiskās zināšanas dialogisko mācību metožu jomā, kā arī praktiski piemēri, mācību materiāli kritiski komunikatīvas mācību pieejas izmantošanā. Profesionālo mācību skolotāji profesionālās pilnveidesursos ir ieguvuši informāciju par interaktīvām mācību metodēm un cenšas tās izmantot pedagoģiskajā praksē, taču kopumā trūkst teorētiski pamatotas un kompetenti strukturētas nostādnes par kritiski komunikatīvu mācību īstenošanas īpatnībām profesionālo mācību procesā.

Mācību nodarbību vērošanas rezultātā tika secināts, ka:

- veidojot dialogu „skolotājs – skolēns(i)” pamatā tiek izmantotas strukturētas, slēgtā tipa diskusijas, kur skolotājs vada un kontrolē procesu ar jautājumu palīdzību, jau iepriekš paredzot gala rezultātu;

- diskusiju gaitā tiek piedāvāts jautāt arī skolēniem, taču atsaucība ir vērojama tikai no aktīvāko skolēnu puses (modelis „skolēns – skolotājs” nav aktuāls);
- skolotājiem ne vienmēr izdodas sagatavot problēmiskus jautājumus, kas virza diskusiju un ir interesanti skolēniem;
- dialogs „skolēns – skolēns” tiek īstenots reizēm, organizējot darbu mikrogrupās, grupu darba produktivitāte ir dažāda - atkarīga no grupas sastāva, skolēnu individuāli psiholoģiskajām īpašībām, iepriekšējās pieredzes, kā arī no tā, cik lielā mērā ir apzināts, personiski nozīmīgs skolotāja piedāvātais uzdevums.

Lai noskaidrotu skolēnu attieksmi pret dialogisku mācību metožu izmantošanu, tika veikta 110 Rēzeknes tehnikuma skolēnu aptauja, kuras rezultāti atspoguļoti 3. tabulā.

3. tab. Skolēnu attieksme pret dialogisku mācību metožu izmantošanu

*Table 3 Attitude of the pupils to a dialogical teaching methods*

Ļoti patīk	Patīk	Lielāko tiesu patīk	Reizēm patīk	Nepatīk
15 14 %	28 25 %	42 38 %	17 15 %	8 7 %

Aptaujas rezultāti liecina, ka lielākā daļa skolēnu atbalsta dialogisku mācību metožu izmantošanu. Aktīvs komunikācijas process mācību stundās tikai reizēm patīk 15 % skolēnu un nepatīk 7 % skolēnu. Precizējot neapmierinātības iemeslus ar šīm metodēm, tika noskaidrots, ka tie ir skolēni, kuriem pastāv lingvistiskas problēmas, nav pietiekoši attīstītas komunikācijas prasmes, trūkst iepriekšējas pieredzes šādu mācību metožu lietošanā.

Ar interviju palīdzību tika noskaidrots, kāda veida diskusijas skolēniem liekas interesantas un kāpēc. 68 % aptaujāto skolēnu atbildēja, ka patīk piedalīties diskusijās ar klasesbiedriem, jo var sarunāties, nav jāraksta, jāpilda uzdevumi, 57 % labprāt darbojas grupās, kur jāizpēta kāda problēma, 72 % skolēnu atzīmēja, ka viņiem patīk situācijas, kur var izteikt viedokli, 83 % skolēnu patīk diskutēt par reālām, praktiskām tēmām. Taču tie uzdevumi/problēmjaudājumi, kuru rezultātā jāuzņemas atbildība, jābūt izstrādātam secinājumam vai risinājumam, kur jāprot, izteikt argumentētu viedokli, jāspēj prezentēt skolēnu grupas sagatavotu atbildi, patīk tikai 14 % aptaujāto skolēnu.

Var secināt, ka: 1) profesionālajās mācībās dialogiskas metodes tiek izmantotas fragmentāri un netiek uzskatītas par īpaši produktīvām, jo par galveno mācību rezultātu skolotāji uzskata skolēnu iegūtās zināšanas un

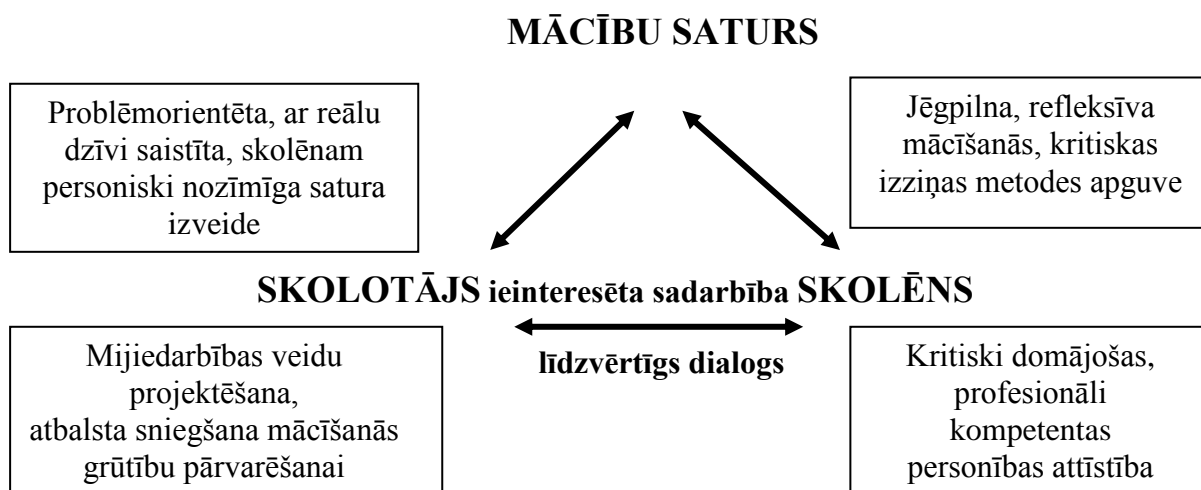
prasmes, 2) lai sekmīgi īstenotu kritiski komunikatīvu mācību pieeju, skolotājiem ir nepieciešamas sistematizētas zināšanas un praktiskas pieredzes ieguve šinī jomā.

### **Kritiski komunikatīva pieeja profesionālajās mācībās** *The critically communicative approach in the vocational training*

Īstenojot kritiski komunikatīvu mācību modeli, jāprot sabalansēt monologa un dialoga izmantošanu, paturot prātā to, ka mācību rezultātiem (skolēnu apgūtajai pieredzei) jābūt jēgpilniem, kritiski izvērtētiem, ilgnoturīgiem un dzīvotspējīgiem, lai tos varētu izmantot brīvi interpretējot gan profesionālajā darbībā, gan visā turpmākajā dzīvē.

Pamatojoties uz sociālā konstruktīvisma teorētiskajām atziņām, autore ir izveidojusi kritiski komunikatīva mācību modeļa struktūru, kas atbilst profesionālās vidējās izglītības programmās paredzētajiem mērķiem. Izstrādājot mācību modeli, tika ņemtas vērā mācību procesa struktūrelementu: „skolotājs – skolēns – mācību saturs” savstarpējās attiecības un pastāvošā mijiedarbība, norādot galvenos skolotāja uzdevumus, kā arī raksturojot mācīšanās procesa būtību un plānotos rezultātus.

1. attēlā ir atspoguļota kritiski komunikatīva mācību modeļa struktūra, akcentējot „skolotāja – skolēna” attiecību pamattendences: abpusēji ieinteresētu sadarbību un līdzvērtīgu dialogu.



1. att. **Kritiski komunikatīvu mācību modeļa struktūra**  
*Fig. 1 Structure of the critically communicative teaching model*

Sekmīgai kritiski komunikatīva profesionālo mācību modeļa īstenošanai ieteicama S. Kurganova (Курганов, 1989) dialogisko mācību tehnoloģija, kas paredz sešus mācību norises posmus, kuru saturā autore ir ietvērusi kritiski komunikatīvas pedagoģijas atziņas.

**1. posms** - skolēnu gatavības dialogam diagnostika. Šinī posmā nepieciešama skolotāja spēja kritiski izvērtēt konkrētās mācību metodes izvēli, nosakot skolēnu individuālās īpatnības, viņu iepriekšējo pieredzi, pārdomājot metožu atbilstību mācību mērķu un satura komponentiem.

**2. posms** - mācīšanās motīvu meklējumi, skolēnus interesējošu uzdevumu izvēle, kas saistās ar mācību personiskās jēgas atklāšanu.

Šinī posmā jāparedz laiks refleksīvām diskusijām izvirzīto mācību mērķu personiskai izvērtēšanai, lai veidotos pozitīvs pārdzīvojums par gaidāmajiem rezultātiem. V. Purēns norāda, ka arī veidojot dialogu „skolēns – skolēns” pastāv aktuāla problēma - personīgā mērķtīcība; jo nav iespējams sekmīgs dialogs, ja skolēni pietiekami neapzinās, ko viņi ar to vēlas panākt (Purēns, 2012). Jāņem vērā I. Vigotska secinājums, ka mutvārdu runai nav jārada motivācija, to regulē dinamiska dialoga situācija: jautājums un atbilde, izteikums un iebildums, nesapratne un skaidrojums (Vigotskis, 2002). Pieredze liecina, ka profesionālajās mācībās motivāciju veicina ar reālu dzīvi saistītu, daudzveidīgu uzdevumu piedāvāšana skolēniem, teorijas un prakses saiknes nodrošināšana.

**3. posms** paredz mācību satura pārveidi problēmisku jautājumu un uzdevumu sistēmā.

Skolotājs piedāvā vai rosina izvirzīt problēmas un izziņas uzdevumus, sniedzot atbalstu to risināšanā, kā arī veidojot diskusijas brīvai viedokļu apmaiņai (Žogla, 2001). Pedagoģiskā darba pieredze liecina, ka jāpiedāvā dažādas grūtības pakāpes problēmsituācijas/uzdevumi, lai mācību procesā varētu iesaistīties visi skolēni. Uzdevumiem jābūt, pietiekoši sarežģītiem (atbilstošiem skolēnu „tuvākās attīstības zonai” (Выготский, 1956), domāšanu rosinošiem, neietverot gatavas atbildes. Praktiskajās mācībās problēmjaudājumi saistāmi ar kvalitatīvu praktiskās darbības norisi, vērtēšanas kritērijiem.

**4. posms** - dažādu dialoga sižeta attīstības līniju izvērtēšana un izvēle atbilstoši situācijai.

Šinī posmā svarīga skolotāja prasme mērķtīcīgi vadīt diskusiju, to ievirzot un uzturot noteiktā gultnē atbilstoši tēmai un konkrētām mācību uzdevumiem. Veiksmīgus rezultātus palīdz nodrošināt pozitīva psiholoģiskā vide, kas rosina uz atklātām diskusijām. Skolotājam jābūt domubiedram, sabiedrotajam, palīgam, nevis „absolūtās patiesības nesējam” (Vērse, Ose, Pāvula, 2008). Jāņem vērā, ka vienkāršs dialogs ir veidots no viena partnera ziņojuma un tam sekojošas otra partnera atbildes, taču šādi cikli var dažādi kombinēties veidojot sarežģītas struktūras: slēgtās un atvērtās diskusijas, simpozijus, seminārus, konferences, forumus, kolokvijus, intervijas, ekspertu padomes u.c. Bez izvērstiem mācību dialogiem, ieteicama arī mācību nodarbību bagātināšana ar atsevišķiem dialogiskiem paņēmieniem (Lapiņa, Rudiņa, 1997).

Nozīmīga šinī posmā ir skolotāja prasme rosināt skolēnus uzdot jautājumus, kas liecina par to, ka viņi sāk apzināties neizprasto, kā arī saskata



pretrunas apgūstamo zināšanu sistēmā kopumā. G. Bušs pamato, ka kritiski domājoša personība bieži izvirza jautājumus un tie mēdz būt precīzi, loģiski un mērķtiecīgi. Jautājums ir zināšanu forma, kas izsaka zināšanu nepietiekamību un prasa atbildi (Быш, 1985).

Pamatojoties uz mācību nodarbību vērošanā, skolotāju intervijās un personīgajā pedagoģiskajā pieredzē iegūtajiem datiem, autore ir secinājusi, ka pastāv pretruna starp nepieciešamību apgūt kritiskas domāšanas prasmes, spēju loģiski spriest un skolēnu gatavību šāda veida prasmju attīstīšanai, jo lielai daļai skolēnu sagādā grūtības argumentēti izteikties mutiski, kā arī rakstiski. Autore uzskata, ka profesionālo skolu skolēniem nepieciešams sekmēt gan mutiskas, gan arī rakstiskas runas izpausmes, jo tas veicina zināšanu apguves kvalitāti, ko ir pamatojis arī Ļ. Vigotskis. „Iekšējā runa funkcionē pārdomu fāzē, savukārt ārējā runā doma tiek precizēta - shēma top par izvērstu programmu, iekļaujoties valodas kodu sistēmā. Pastāv uzskats, ka uzdevums tiek sekmīgāk risināts, ja cilvēks to noformulē izsakot mutiski. Savukārt, rakstu runas būtiskas iezīmes ir mērķtiecība, tīšums un apzinātība, tā liek darboties intelektuālāk, tai ir būtiska nozīme domāšanas attīstībā, tiek apzināta un labāk pārvaldīta arī mutiska runa” (Vigotskis, 2002). Līdz ar to paralēli diskusijām jāparedz arī uzdevumi, kur skolēni veic pierakstus, uzraksta tēzes vai secinājumus, kas radušies diskusiju rezultātā.

**5. posms** paredz diskusijas dalībnieku mijiedarbības veidu un lomu projektēšanu.

Klasiskie diskusiju modeļi „skolotājs – skolēns”, „skolēns – skolotājs – skolēns” var tikt papildināti ar citiem modeļiem „skolēns – skolēns”, „skolotājs – skolēns – skolēns – skolotājs”. Piemēram, skolotājs iepazīstina skolēnus ar kādu noteiktu problēmas risināšanas variantu, un skolēni kopīgi izstrādā vēl citus, jaunus risinājumus, kas var bagātināt skolotāja pieredzi (Vērse, Ose, Pāvula, 2008). Autores iepriekš veikto pētījumu rezultāti liecina, ka svarīgs grupu lielums un to sastāvs, kas jānosaka atkarībā no izvirzītajiem mērķiem, dialoga satura un formas. Ieteicams lomu sadalījums grupā. Sekmīgai dialoga organizēšanai jāplāno atbilstošs tā dalībnieku izvietojums telpā.

**6. posms** - iespējamo improvizācijas zonu/situāciju, kur grūti paredzēt dialoga dalībnieku uzvedību, noteikšana.

Skolotājam jācenšas iedziļināties un izvērtēt nepareizās atbildes, tās jāapspriež, meklējot pareizo risinājumu. Nav jāuzskata par pietiekošu vienu atbildi uz uzdoto jautājumu, jārosina izteikt daudzus viedokļus, skolotājam jāspēj elastīgi reaģēt uz mainīgu situāciju, to kritiski izvērtējot. Jācenšas atraisīt brīvu viedokļu apmaiņu, nenoniecinošot tos, kuri kļūdījušies, vai kritizē citu domas, jo ir svarīgi noskaidrot izpratnes robežas, lai katrs sekmīgi atrisinātu problēmu.

Svarīga atgriezeniskā saikne starp dialoga partneriem, jāseko tam, lai dialogs nepārvērstos demagoģiskā pseudosarunā, kur tiek pazaudēts dialoga priekšmets un centrā izvirzās formāla komunikācija kā pašmērķis (Быш, 1985).

Pēc diskusijām var sekot turpmāka zināšanu pilnveidošana klausoties, lasot, pētot, vērojot, eksperimentējot u.c., piedāvājot daudzveidīgas mācīšanās iespējas. Ja nepieciešams, skolēni saņem atbalstu mācīšanās grūtību pārvarēšanai, konsultācijas, iztrūkstošo informāciju. Mācību nodarbību noslēgumā svarīga rezultātu apspriešana, komentēšana, pārrunas. Arī tradicionālo vārdisko metožu: lekcijas, izskaidrojoša stāstījuma vai instruktāžas laikā jāorganizē pārrunas, diskusijas, jādod iespēja skolēniem izteikt savu viedokli.

### **Secinājumi** *Conclusions*

1. Kritiski komunikatīva mācību pieeja pilnveido skolēnu kritiskās domāšanas un argumentēšanas prasmes, sekmējot sadarbības spēju pilnveidošanos.
2. Sekmīgu kritiski komunikatīva mācību procesa norisi nosaka:
  - skolotāja profesionālā un sociālā kompetence,
  - mācību (diskusiju) metožu izvēle, to atbilstība paredzētajiem mācību mērķiem, skolēnu īpatnībām un viņu iepriekšējai pieredzei;
  - problēmsituāciju piedāvāšana, izvēloties atbilstošus tēmai, ar reālu dzīvi saistītus, daudzveidīgus uzdevumus;
  - prasmīga, mērķtiecīga sarunas vadīšana, pozitīvas psiholoģiskās vides nodrošināšana, mērķtiecīgu jautājumu uzdošana, kā arī skolēnu rosināšana uzdot jautājumus;
  - diskusijas dalībnieku mijiedarbības veidu un lomu projektēšana, atgriezeniskās saiknes nodrošināšana starp dialoga partneriem.
3. Skolēnu psihisko funkciju attīstību (tai skaitā kritisko domāšanu) sekmē iekšējās, ārējās (mutvārdu) un rakstu runas daudzveidīga izmantošana, pārdomāti un plānveidīgi nosakot to secību.

### **Summary**

The main objective of the vocational secondary school is to help to form a professionally competent individual who would be able to critically assess the situation, to distinguish the essential and would be able to restructure his own knowledge in order to offer different solutions to the problems. The data gathered from the previous studies suggests that these challenges could be successfully solved if we use the teaching strategies which encourage critical thinking. The paper draws attention to the implementation of the critically communicative approach that is based on the social constructivism didactic varieties, which anticipates the dialogue relation

between the teacher and the students, when in collaboration with the others we get a new experience and foster critical thinking.

The accent is put on the importance of language use, substantiating the fact that the higher mental process appears and is being developed during an active interpersonal dialogue. If a thought/idea/theory emerges and is immediately accepted as correct, then it means that neither reasoning nor assessment were made. While using the dialogue, we develop critical thinking and reflection as well as evolve the abilities to form personal position, to argue, to recognize person's own lack of knowledge, to ask for support and accept it and our readiness to change.

If learning is interesting, meaningful and it provokes thinking, then the fact that the students have some questions, indicates that they are beginning to realize their lack of understanding, as well as see the contradictions and inconsistencies in the system of the acquired knowledge in general.

The main implementation conditions of the critically communicative approach in the environment of vocational school: 1) diagnostics of students' readiness for dialogue and the determination of the appropriate methodologies, 2) transformation of the curriculum in the system of issues and tasks, linking it to real life /specific environment, 3) the development, evaluation and selection of different dialogue storylines according to the situation, 4) brainstorming and critical evaluation as a single dialectical process, 5) the projection of different kind of roles and interaction with discussion participants, 6) the creation of learning environment that ensures trust, transparency and openness, 7) the forecasting of the problems during the dialogue, its focused and structured promotion and the provision of the necessary support /information, 8) reflection of the gained experience, its gathering, evaluation /self-assessment, 9) if necessary - further experience improvements by developing a variety of learning opportunities.

### **Literatūra References**

- Bübers, M. (2010). *Es un Tu*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Jermolajeva, J. (2011). *Jauniešu dialogiskums/nedialogiskums viņu uzvedībā konfliktsituācijās un attieksmē pret ekstrēmistisko darbību*. A. Špona, V. Sobkins (Zin. red.) Mūsdienu skolēni Rīgā un Maskavā: Salīdzinošais starptautiskais pētījums. Rīga: RaKa, 177.-199. lpp.
- Jermolajeva, J. (2015). *The Actual Tasks of Development of Dialogism of Students*. In *SOCIETY, INTEGRATION, EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference* (Vol. 1, pp. 258-267).
- Klafki, W. (1999). *Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*. // H. Gudjons, R. Winkel (Hg.) *Didaktische Theorien*: 10 Aufl. - Hamburg: Bergmann+Helbig, S. 13-34.
- Lapiņa, L., & Rudīna, V. (1997). *Interaktīvās mācīšanas metodes*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Purēns, V. (2012). *Dialoga metodoloģija un teorija izziņas procesā*. Humanitārās un sociālās zinātnes. Nr. 20, 59.-63.lpp.

- Vērse, I., Ose, L., & Pāvula, I. (2008). *Kritiskās domāšanas attīstīšanas pieejas izmantošana izglītības sistēmā – ietekme un efektivitāte Latvijā: Pētījuma rezultāti un ieteikumi*. Pieejams: <http://www.iac.edu.lv/assets/Uploads/Materiali/Kritiska-domasana-web.pdf>.
- Vigotskis, Ļ. (2002). *Domāšana un runa: Vispārīgās psiholoģijas problēmas*. Madona, Eve.
- Winkel, R. (1986). *Antonomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik: Studien zu der Widersprüchen und Spannungen in Erziehung und Schule*. Düsseldorf: Schwann., S. 175.
- Žogla, I. (2001). *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: RaKa.
- Буш, Г. (1985). *Диалогика и творчество*. Рига: Авотс.
- Выготский, Л. С. (1956). *Избранные психологические исследования*. Москва: Изд – во АПН.
- Курганов, С. Ю. (1989). *Ребенок и взрослый в учебном диалоге*. Москва: Смысл.