

LATVIJAS UNIVERSITĀTES  
RAKSTI

747. SĒJUMS

# Pedagoģija un skolotāju izglītība

SCIENTIFIC PAPERS  
UNIVERSITY OF LATVIA

VOLUME 747

# Pedagogy and Teachers' Education

SCIENTIFIC PAPERS  
UNIVERSITY OF LATVIA

VOLUME 747

# Pedagogy and Teachers' Education

UNIVERSITY OF LATVIA

LATVIJAS UNIVERSITĀTES  
RAKSTI

747. SĒJUMS

# Pedagoģija un skolotāju izglītība

LATVIJAS UNIVERSITĀTE

UDK 37(082)  
Pe 100

Galvenā redaktore prof. *Dr. habil. paed.* **Irēna Žogla**  
Galvenās redaktores vietniece prof. *Dr. philol.* **Ilze Kangro**

Krājumu sastādījusi asoc. prof. *Dr. psych.* **Lūcija Rutka**

Redkolēģija

Prof. *Dr. habil. paed.* **Irēna Žogla** – LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
Prof. *Dr. philol.* **Ilze Kangro** – LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
Prof. *Dr. habil. paed.* **Tatjana Koķe** – LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
Prof. *Dr. habil. paed.* **Irina Maslo** – LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
Prof. *Dr. paed.* **Dainuvīte Blūma** – LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
Asoc. prof. *Dr. paed.* **Aivars Lasmanis** – LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
Asoc. prof. *Dr. paed.* **Baiba Kaļķe** – LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
Prof. *Dr. philos.* **Vladimirs Kincāns** – LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
Prof. *Dr. chem.* **Andrejs Rauhvarģers** – LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
*Dr. paed.* **Larisa Jogi** – Tallinas Izglītības zinātņu universitāte, Igaunija  
*Dr. paed.* **Riva Levenčuka** – Kei Pedagoģiskā koledža, Izraēla  
Prof. *Dr. habil. philol.* **Klauss Hammers (Klaus Hammer)** – Tehniskā universitāte, Drēzdene, Vācija  
Prof. *Dr. habil. philol.* **Eleonora Lasana (Eleonora Lissan)** – Viļņas Universitāte, Lietuva

Latviešu teksta literārās redaktore **Gita Juhņēviča, Inguna Puķīte, Ieva Zarāne**  
Angļu teksta literārā redaktore **Māra Antenišķe**  
Maketu veidojis **Arnis Čakstiņš**

Visi krājumā ievietotie raksti ir recenzēti.

Pārpublicēšanas gadījumā nepieciešama Latvijas Universitātes atļauja.

Citējot atsauce uz izdevumu obligāta.

© Latvijas Universitāte, 2009

ISSN 1407-2157

ISBN 978-9984-45-175-6

## Saturs/Contents

### **Rudīte Andersone**

Skolotāju profesionālā kompetence sabiedrības ilgtspējīgai attīstībai  
*Professional Competence of Teachers for Sustainable Education* ..... 8

### **Līga Āboltiņa**

Mācīšanās principi sociālā darba supervīzijā  
*Learning Principles in Supervision of Social Work* ..... 20

### **Līga Āboltiņa, Ruta Ināra Kaņepēja**

Bērnu literatūra bērna adaptācijas periodā pirmsskolā  
*Children's Literature in the Period of Adaptation of a Child in Pre-School* ..... 32

### **Agita Ābele, Oksana Mihailova**

Sportistu pašiedvesmas un trauksmainības pašregulācijas prasmju sekmēšana  
pedagoģiskajā procesā  
*Facilitation of Athletes' Self-Inspiration and Anxiety Self-Regulation Skills during  
the Pedagogical Process* ..... 45

### **Mihails Čehlovs, Zoja Čehlova**

Skolotāja pedagoģiskās kompetences teorētiskie pamati  
*The Theoretical Fundamentals of Teacher's Pedagogical Competency* ..... 57

### **Emīlija Černova**

Pirmsskolas skolotāja profesijas izvēles motīvi  
*Motives for Choosing the Pre-School Teacher's Profession* ..... 64

### **Baiba Kaļķe**

Latviešu skolotāji rakstnieki (1900–1940) par rakstura audzināšanu  
*Latvian Teachers-Writers on the Formation of a Person's Character* ..... 75

### **Ilmārs Kangro**

Refleksīvā abstrakcija matemātiskajā domāšanā un jaunu zināšanu ieguvē  
*Reflective Abstraction in the Process of Mathematical Thinking and Acquisition  
of New Knowledge* ..... 84

### **Albina Kepalaitė**

The Importance of Comparative Inferiority Feeling in Aggressiveness of Teachers  
*Mazvērtības izjūtas nozīme skolotāju agresivitātē* ..... 102

### **Evija Latkovska, Lūcija Rutka**

Eiropas portfelis topošajiem valodu skolotājiem (EPTVS) kā profesionālās darbības  
pašvērtējuma veids studentu skatījumā  
*The European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)  
as a Means of Self-Assessment of Professional Activity – Students' Perspective* ..... 111

**Daina Lieģeniece**

Bērna uzvedības problēmu cēloņi: Rietumvalstīs veiktu pētījumu analīze  
*Causes of Child Behavioral Problems: Analysis of Research Done  
in Western Countries* ..... 124

**Dace Medne**

Audzinašana ģimenē – līdzsvarotas dzīvesdarbības sekmētāja  
*Upbringing in the Family – a Promoter of a Balanced Lifetime Activity* ..... 133

**Aija Perševica**

Valmieras rajona pedagogu apmierinātība ar darbu  
*Job Satisfaction among Teachers in the Valmiera Region* ..... 143

**Irīna Plotka**

Jauniešu etniskā identitāte un sociālā adaptācija dažādās kultūrvidēs  
*The Ethnic Identity and Social Adaptation of Young People  
in Different Cultural Environments* ..... 154

**Lūcija Rutka**

Pedagoga psiholoģiskā kompetence  
*Psychological Competence of Teachers* ..... 170

**Ligita Stramkale**

Skolēnu uzmanības faktori mūzikas stundās vispārīzglītojošajā skolā  
*Factors of Pupils' Attention during Music Lessons at Comprehensive Schools* ..... 182

**Ilze Šūmane**

Laika plānošana skolēna ikdienā  
*Time Management in Pupil's Everyday Life* ..... 192

**Agrita Tauriņa, Agita Ābele**

Pirmskolas vecuma bērna dialogiskās runas attīstības sekmēšana  
sporta rotaļu nodarbībās  
*Promotion of Preschool Child's Dialogical Speech Development  
in Sports Games Lessons* ..... 204

**Sarmīte Tūbele, Anda Kauliņa**

Logopēda un psihologa sadarbība specifisko lasīšanas traucējumu diagnosticēšanā  
*Cooperation between Speech Therapist and Psychologist in Diagnostics  
of Specific Reading Disorders* ..... 216

**Anda Upmale**

Pusaudžu uzvedības traucējumu un mācību sasniegumu saistība  
*Relationship between Conduct Disorders and Academic Achievements of Adolescents* ..... 228

**Liene Vasiļonoka, Sarmīte Tūbele**

Skolēna socializācijas pedagoģiski psiholoģiskais konteksts  
*The Pedagogical and Psychological Context of Pupil's Socialisation* ..... 239

**Rasma Vīgante**

Skolēni ar garīgās attīstības traucējumiem un valsts izglītības standarts

*Pupils with Impaired Mental Development and the State Educational Standard* ..... 252

**Rasma Vīgante, Inamora Zaiceva**

Bilingvālās metodes teorētiskie un praktiskie aspekti

*Theoretical and Practical Aspects of the Bilingual Method* ..... 266

**Irēna Žogla, Aivars Lasmanis**

Par zinātniski pamatotu pētniecību pedagoģijā: promocijas darbu izraisītas pārdomas

*On Scientific Research in Education: Reflections on PhD Theses* ..... 278

**Imants Mežaraups**

Analytical Methods in the Process of Learning Music

*Analītiskas metodes mūzikas apguves procesā* ..... 296

## Skolotāju profesionālā kompetence sabiedrības ilgtspējīgai attīstībai *Professional Competence of Teachers for Sustainable Education*

**Rudīte Andersone**

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083  
E-pasts: [rudite.andersone@lu.lv](mailto:rudite.andersone@lu.lv)

Viens no izglītības uzdevumiem ir nodrošināt sabiedrības ilgtspējīgu attīstību. Tā īstenošanā nozīmīga loma ir skolotāja profesionālajai kompetencei. Tās veidošanos mūsdienā sabiedrībā ietekmē skolotāja mainītā loma. Skolotājs tagad mācās pats, veido savas un skolēnu zināšanas, darbojas kā uzņēmējs. Skolotāja profesionālās kompetences saturu veido zināšanas, prasmes un attieksmes, kas nepieciešamas skolotāja profesionālajā darbībā. Rakstā analizēta skolotāju profesionālās kompetences būtība, tās attīstīšana daudzveidīgos Latvijā īstenotos projektos, kuru apjoms sniedzas no vienas skolas līdz pat visas valsts mērogam. Visos projektos pievērsta uzmanība tādiem skolotāja kompetences aspektiem kā efektīva mācīšanās un mācību procesa vadīšana, spēja sadarboties, veidot pozitīvas un tolerantas attiecības ar skolēniem, vecākiem un kolēģiem, rūpēties par savu attīstību.

**Atslēgvārdi:** skolotāja profesionālā kompetence, izglītība sabiedrības ilgtspējīgai attīstībai.

### Levads

Divdesmit pirmajā gadsimtā arvien nozīmīgāks kļūst viens no izglītības uzdevumiem – nodrošināt sabiedrības ilgtspējīgu attīstību, tādēļ būtiski mainās izglītības paradigma. Skolotājs mūsdienās nav vienīgais zināšanu avots, kas kontrolē zināšanas, kuras apgūst skolēns. Daudzveidīga informācija ir atrodamā ne tikai mācību grāmatās, bet arī informācijas tehnoloģiju vidē. Šī iemesla dēļ skolotāja loma būtiski mainās: viņš kļūst par palīgu, partneri un ceļvedi zināšanu atlasē un mācību procesā. Zināšanas iegūst citu saturisku nozīmi – tās ne tikai atspoguļo sabiedrības vēsturisko un kulturālo attīstību, bet arī ir vērstas uz sabiedrības dzīvotspējas un ilgstošas attīstības nodrošināšanu. Izšķir četrus zināšanu veidus (CEC, 2005):

- faktu zināšanas, kas ir sistematizētas un viegli pārnesamas uz praksi;
- zināšanas, kas nodrošina zinātnisku izpratni par objektiem un procesiem;
- zināšanas par to, kā veikt noteiktus uzdevumus;
- zināšanas par cilvēku, tā spējām, rīcības likumsakarībām.

Skolotāja pedagoģiskajā darbībā parādās jaunas un nozīmīgas lomas. M. Džonsone norāda uz šādām jaunām skolotāja lomām (Johnson, 2004).



### Skolotājs pats ir tas, kurš mācās

Skolotājs atrodas mūžizglītošanās procesā, viņš nemitīgi papildina zināšanas un prasmes, kas saistītas ar skolēnu spēju attīstīšanu, mācību vadīšanu, problēmu izvērtēšanu un risināšanu pedagoģiskajā praksē u. c. Daudzi pētījumi rāda, ka skolotāji arvien vairāk laika izmanto, lai paši mācītos un gatavotos mācību stundu vadīšanai.

### Skolotājs ir zināšanu veidotājs

Jaunās tehnoloģijas skolotājiem dod iespēju palīdzēt skolēniem apgūt zināšanas, izmantojot ne tikai mācību literatūru, bet arī informācijas tehnoloģijas. Skolotājs veido skolēnu zināšanas un apkopo tās noteiktā, tematiski vienotā sistēmā. Tiek izmantota arī iespēja pašam veidot interneta lapas un izmantot tās mācību procesā.

### Skolotājs ir uzņēmējs

Skolotājs iekārto ar mūsdienu tehnoloģijām apgādātu klases telpu, piesaista līdzekļus, lai to nodrošinātu ar skolēniem nepieciešamo aprīkojumu (datori, datorprojektori, interaktīvās tāfeles u. c.). Tehnoloģiju izmantojums mācību procesā ļauj dažādot problēmu risināšanas prasmju izveidi mācību stundās. Tas skolotājam dod arī iespēju demonstrēt savu radošumu un talantus.

H. Borko un A. Vitkoms piemin svarīgu skolotāja zināšanu aspektu – valodu zināšanas, kas multikulturālā vidē ir īpaši nozīmīgas (*Borko, Whitcomb, 2008*). Skaidra un precīza valoda ir lietojama gan mācību stundās, gan mācību līdzekļos, gan izglītības programmu izstrādē. Valodu zināšanas skolotājam ir nepieciešamas arī tāpēc, lai viņš spētu pētīt un analizēt pedagoģiskās inovācijas pasaules praksē un vajadzības gadījumā varētu strādāt arī bilingvāli.

Latvijas Nacionālās attīstības plānā (LNAP) 2007.–2013. gadam ir norādīts, ka izglītības sistēmas uzdevums ir panākt izglītota cilvēka konkurētspēju darbaspēka tirgū, attīstīt cilvēkos iniciatīvu, uzņēmību un radošu pieeju, kas nepieciešami sabiedrības ilgtspējīgas attīstības nodrošināšanai (LNAP, 2006). To var panākt, ja skolotāji savā darbības jomā ir kompetenti profesionāļi.

Šī pētījuma **mērķis** ir analizēt teorētiskās nostādnes un Latvijas praksi skolotāja profesionālās kompetences attīstīšanā sabiedrības ilgtspējīgai attīstībai. Kā pētījuma **metodes** tika izmantotas literatūras analīze un dokumentu izpēte, bet pētījuma **bāze** bija 21 literatūras avots un 24 pētījumu projektu dokumenti.

## Izglītība sabiedrības ilgtspējīgai attīstībai

Izglītība sabiedrības ilgtspējīgai attīstībai ir izglītība, kura sekmē katra indivīda iespējas apgūt zināšanas, vērtības un prasmes, kas nepieciešamas līdzdalībai lēmumu pieņemšanā par individuālām vai kolektīvām darbībām vietējā un pasaules līmenī, lai uzlabotu dzīves kvalitāti patlaban, neradot draudus nākamo paaudžu vajadzībām. To nosaka Latvijas Vides aizsardzības likums (2006).

Izglītība sabiedrības ilgtspējīgai attīstībai paredz, ka ikviens cilvēks apgūst principiāli citus risinājumus dažādām problēmām. Tam nepieciešama patstāvīga spriedumos, atvērta un elastīga domāšana, gatavība kritiski izvērtēt jauno informāciju, prasme atšķirt viedokli no faktiem, gatavība pārvērtēt savus spriedumus un

neuzvert risinājumus kā galīgus un negrozāmus. Te nepieciešama tāda pieeja mācībām, kur skolēns nemitīgi vērtē iegūto informāciju un veido pats savu viedokli.

Izglītību sabiedrības ilgtspējīgai attīstībai raksturo:

- integrēta pieeja ekonomiskajai un sociālajai attīstībai;
- balstīšanās uz daudzveidību kultūrā, sadzīvē, ekonomikā;
- atbildība par cilvēku dzīves apstākļiem un vidi;
- sabiedrības līdzdalība lēmumu pieņemšanā;
- reģionālā, nacionālā un globālā konteksta ievērošana;
- integrēts mācību process. (*Baltic 21E*, 2002)

Savukārt D. Tilberija un D. Vortmane izglītības ilgtspējīgai attīstībai būtību raksturo šādi:

- iztēle: spēja iztēloties labāku nākotni, jo, ja zinām, kur ejam, tad varam izvēlēties labākos veidus tā sasniegšanai;
- kritiska domāšana un refleksija;
- sistēmiska domāšana, kas ļauj veiksmīgāk risināt problēmas;
- partnerattiecību veidošana, mācīšanās strādāt kopā;
- piedalīšanās lēmumu pieņemšanā. (*Tilbury, Wortman*, 2004)

Izglītība sabiedrības ilgtspējīgai attīstībai īstenojas trīs virzienos: sabiedrība, ekonomika un vide (*McKeown*, 2002). Izglītības programmās tas atspoguļojas kā noteikts zināšanu, prasmju un vērtību kopums.

1. tabula

**Izglītības ilgtspējīgai attīstībai atspoguļojums izglītības programmās**

	Vide	Ekonomika	Sabiedrība
<b>Zināšanas</b>	Hidroloģiskais cikls	Piedāvājums un pieprasījums	Konflikti un to risināšana
<b>Prasmes</b>	Prasme iegūt un analizēt datus	Prasme noteikt dažādu aprēķinu komponentus	Prasme kritiski domāt par vērtību problēmām
<b>Vērtības</b>	Ekoloģiskās vērtības	Ilgspējīgas attīstības resursu vērtības	Ekonomisko, reliģisko un sabiedrisko vērtību konkurence

Izglītība sabiedrības ilgtspējīgai attīstībai paredz to, ka ir jāpārorientējas no zināšanu sniegšanas uz problēmu risināšanu (ANO, 2005), tāpēc tiek saglabāta tradicionālā orientācija uz atsevišķiem priekšmetiem, bet vienlaikus tiek veikta reālās dzīves situāciju daudznozaru un starpnozaru izpēte. Tas ietekmē mācību programmu struktūru un mācību metodes. Pedagoģi vairs nav tikai devēji, bet skolēni – saņēmēji; tā vietā tiek veidotas komandas. Tādēļ skolotāju profesionālajai kompetencei ir jābūt augstai.

## Kompetences jēdziens

Kompetences jēdziens ir skaidrots “Pedagoģijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā” (2000). Tur teikts, ka kompetence ir nepieciešamās zināšanas, profesionālā pieredze, izpratne kādā noteiktā jomā, jautājumā un prasme zināšanas un pieredzi izmantot konkrētā darbībā. Kompetences jēdzienu ir definējuši arī daudzi autori. Latvijā zināmākie ir profesoru T. Koķes un A. Rauhvarģera skaidrojumi.

A. Rauhvargers uzskata, ka kompetence ir zināšanu, prasmju un attieksmju kopums, kas kvalificē noteikta veida vai līmeņa uzdevumu veikšanai (Rauhvargers, 2008). T. Koķe kompetenci saista ar spēju, pamatojoties uz zināšanām, izvēlēties situācijai vai darbībai atbilstošākos līdzekļus un adekvāti rīkoties (Koķe, 2003). Viņa secina, ka kompetence ir mācīšanās rezultāts. Arī R. Meltons apgalvo, ka kompetence iegūstama tikai darbībā – mācoties vai strādājot (*Melton, 1997*).

Lai nodrošinātu veiksmīgu darbību un panākumus, ikvienam cilvēkam un sabiedrībai kopumā ir nepieciešama noteikta kompetence. Sabiedrības panākumiem, ko raksturo ekonomiskā produktivitāte, demokrātiskie procesi, sociālā vienotība, taisnīgums, cilvēktiesības un ekoloģiskā ilgtspēja, kā arī indivīda panākumiem, ko savukārt raksturo izdevīgs darbs, ienākumi, veselība, drošība, politiskā līdzdalība un sociālā sadarbība, ir nepieciešama:

- personīgā kompetence;
- institucionālā kompetence;
- personīgās kompetences lietošana kopējo mērķu īstenošanā. (*Rychen, Salganik, 2001*)

F. Perrenouds kompetenci iedala vairākās grupās:

- disciplinārā kompetence, kurā ietilpst plānošana, analīze, sintēze, metodoloģija;
- profesionālā kompetence, kurā ietilpst profesionālā komunikācija, darbība multikulturālā vidē, spēju attīstība;
- institucionālā kompetence, kurā ietilpst inovatīva darbība, inovāciju ieviešana praksē, spēja strādāt autonomi un grupā, starpdisciplināru zināšanu transformēšana. (*Perrenoud, 2004*)

J. Valbis izšķir trīs citus kompetences veidus:

- profesionālā kompetence;
- sociālā kompetence;
- individuālā kompetence. (*Valbis, 2005*)

Savukārt D. S. Raičena un L. H. Salganika kompetenci iedala šādās grupās:

- **Interaktīva līdzekļu lietošana**, jo dati ir jāiegūst ar informācijas tehnoloģiju palīdzību, līdzekļi jāpiemēro noteiktiem nolūkiem, jāveido aktīvs dialogs ar pasauli. Te ietilpst spējas aktīvi un radoši lietot valodu, simbolus un tekstus, organizēt zināšanas un informāciju, izmantot informācijas un komunikāciju tehnoloģijas.
- **Darbība heterogēnās grupās**, jo plurālistiskā sabiedrībā ir jāsadzīvo ar dažādību, tāpēc svarīga ir empātija un sociālais kapitāls. Te ietilpst spējas saprasties citam ar citu, sadarboties, strādāt komandā, vadīt un risināt konfliktus.
- **Patstāvīga darbība**, jo ir jāīsteno katra cilvēka individualitāte un sabiedrības mērķi sarežģītajā pasaulē, jāīsteno savas tiesības un jāuzņemas atbildība, jāizprot jebkura vide un tās funkcionēšana. Te ietilpst spējas saprast kopainu, veidot un īstenot dzīves plānus un personīgos projektus, aizstāvēt savas tiesības, intereses un vajadzības. (*Rychen, Salganik, 2001*)

R. Meltons iesaka kompetenci iedalīt, vadoties pēc četrām ikviena cilvēka dzīvē nozīmīgām darbībām: darbības vadības, finanšu vadības, cilvēku vadības un informācijas vadības (*Melton, 1997*). Tad kompetenci var iedalīt, kā parādīts 2. tabulā.

2. tabula

### Kompetences iedalījums

Darbības vadība	Finanšu vadība	Cilvēku vadība	Informācijas vadība
Ierosināt un ieviest pārmaiņas un pilnveidot darbu, produktu vai sistēmu Kontrolēt, saglabāt un pilnveidot darbu un produktu	Vadīt un kontrolēt resursu lietojumu Nodrošināt efektīvu resursu sadali aktivitātēm un projektiem	Piesaistīt un atlasīt personālu Komandām un katram individuāli iesaistīties pārmaiņu īstenošanā Plānot un izvērtēt darbu arī ārpus komandas Veidot, saglabāt un mainīt efektīvas darba attiecības	Meklēt, izvērtēt un organizēt informāciju darbībai Apmainīties ar informāciju problēmu risināšanai un lēmumu pieņemšanai

Eiropas Padome 2005. gadā noteica mūžizglītības pamatkompetences, kas visa mūža garumā ikvienam cilvēkam ir jāveido un jāpilnveido. Tās ir šādas:

- komunikācija dzimtajā valodā;
- komunikācija svešvalodās;
- kompetence matemātikā, zinātnē un tehnoloģijās;
- digitālā (datoru, multimediju, IKT) kompetence;
- mācīties mācīties prasme;
- starppersonu, starpkultūru, sociālā un pilsoniskā kompetence;
- uzņēmība;
- kulturālā izpausme.

Kompetences saturu ir analizējuši daudzi pētnieki, un šo pētījumu rezultātā ir iegūta lielā mērā vienota izpratne. Kompetences saturu veido:

- **zināšanas**, kā lietot teorijas;
- **prasmes** risināt problēmas;
- **attieksmes**, kas izpaužas kā atbildība, spēja pieņemt lēmumus, vadīt, veidot saskarsmi ar citiem cilvēkiem. (*CEC, 2005*)

Zināšanas var iegūt, ja ir apgūta prasme mācīties, mācīt, veidot teorijas. Prasmes var apgūt, ja ir formulētas problēmas un tās tiek sintezētas un vispārinātas. Savukārt attieksmes veidojas, ja ir attīstīta ticamība, spēja kritiski vērtēt, izkopta izpratne par morāli un vērtībām.

D. S. Raičena un A. Tiana kompetences saturu uztver nedaudz plašāk. Viņu interpretācijā tas ietver zināšanas, izziņas prasmes, attieksmes, emocijas, vērtības un ētisko motivāciju (*Rychen, Tiana, 2004*). Šis kompetences iedalījums vairāk akcentē kompetences individuālo aspektu nozīmi, kas ir svarīgas jebkurā sabiedrības locekļu sadarbībā.

## Skolotāja profesionālā kompetence

Skolotāja profesionālās kompetences saturs ietver zināšanas, prasmes un attieksmes, kas nepieciešamas viņa profesionālajā darbībā:

- **zināšanas** par personības attīstību, mācību organizēšanu, savu mācību priekšmetu, saskarsmi un sadarbību;
- **prasmes** mācīties un mācīt, motivēt, sadarboties un vadīt, risināt problēmas, kontrolēt un vērtēt;
- **attieksmes** pret profesiju, skolēniem, vērtībām un problēmām.

F. V. Pārkejs un H. T. Filmers ir definējuši pamatzināšanas un pamatprasmes, kas nepieciešamas sabiedrībā, kurā ir ļoti dažādi cilvēki (*Parkay, Fillmer, 1984*). Tās ir būtiskas skolotāja darbā, kur jāstrādā ar ļoti dažādiem bērniem, kam ir dažādas vajadzības.

Pamatzināšanas, kas nepieciešamas skolotāja darbā:

- zināšanas par citiem cilvēkiem un kultūrām;
- zināšanas par psiholoģiju, dinamiku, aizspriedumu ietekmi.

Pamatprasmes, kas nepieciešamas skolotāja darbā:

- prasme pilnveidot emocionālās spējas, kritisko zinātkāri par multikulturālām problēmām;
- prasme pilnveidot spēju pozitīvi un emocionāli reaģēt uz dažādību multikulturālā vidē;
- prasme komunicēt ar skolēniem no citām kultūrām;
- prasme novērtēt atšķirības dažādu subkultūru vērtību sistēmās;
- prasme vērtēt zināšanas un prasmes skolēniem no citām kultūrām;
- prasme būt gatavam izvērtēt savas attieksmes un vērtības.

F. V. Pārkejs ir pētījis, kas raksturo **profesionālu skolotāju**. Tās ir **pamatzināšanas, pamatprasmes, refleksija un problēmu risināšana** (*Parkay, 2006*). Skolotāja profesionālo kompetenci raksturo šādas pamatzināšanas:

- zināšanas par sevi un skolēnu;
- amata zināšanas;
- priekšmeta zināšanas;
- pedagogijas teorijas zināšanas;
- zināšanas pētniecībā.

Skolotāja profesionālo kompetenci raksturo šādas pamatprasmes:

- mācīšanas un tehnoloģiju lietošanas prasme;
- starppersonu prasmes.

M. A. Mārtineta, D. Reimonda un K. Goters uzskata, ka skolotāja profesionālā kompetence pastāv reālajā pasaulē un, pilnveidojamās profesionālajā darbībā, mainās līdz ar to (*Martinet, Raymond, Gauthier, 2001*). Par kompetenci liecina veiksmīga, efektīva un produktīva skolotāja darbība.

Latvijā skolotāja profesionālās kompetences saturs ir noteikts skolotāja profesijas standartā, kas apstiprināts 2004. gada 27. februārī ar IZM rīkojumu Nr. 116.

To veido prasmju grupa:

- prasme plānot savu un audzēkņu darbu;
- prasme organizēt mācību un audzināšanas darbu saskaņā ar izvirzītajiem mērķiem un uzdevumiem;
- prasme izvērtēt un veicināt audzēkņa izaugsmi un mācību sasniegumus, sava darba efektivitāti.

## Skolotāju profesionālās kompetences pētījumi

Latvijā pēdējo gadu laikā ir veikti daudzi skolotāju profesionālās kompetences pētījumi. Interneta vidē vien var atrast 24 skolotāju profesionālās kompetences izpētes un pilnveides projektus, kas īstenoti no 2006. līdz 2008. gadam. Projektu apjoms ir ļoti dažāds: tie aptver gan vienu skolas kolektīvu (Smiltenes tehnikuma Eiropas Struktūrfondu projekts “Smiltenes tehnikuma pakalpojumu sfēras pedagogu profesionālās kompetences paaugstināšanas pasākumu īstenošana”), gan visas valsts skolotājus (Izglītības un zinātnes ministrijas Eiropas Struktūrfondu projekts “Vispārējās izglītības pedagogu kompetences paaugstināšana un prasmju atjaunošana”, kurā piedalījās 20 000 skolotāju). Lielākoties tie ir īstenoti ar Eiropas Struktūrfondu atbalstu. Piemēram – daži projekti.

3. tabula

### Skolotāju profesionālās kompetences pētījumu projekti

Izglītības un zinātnes ministrija, ESF projekts	Vispārējās izglītības pedagogu kompetences paaugstināšana un prasmju atjaunošana
Izglītības un zinātnes ministrija, ESF projekts	Profesionālajā izglītībā iesaistīto pedagogu kompetences paaugstināšana
Izglītības attīstības centrs, ESF projekts	Pedagogu profesionālās kompetences pilnveide
Rīgas Domes Izglītības, jaunatnes un sporta departaments, ESF projekts	Atbalsts klašu audzinātājiem pedagoģiskās un profesionālās kompetences paaugstināšanai
Rīgas Dome, ESF projekts	Rīgas fizikas skolotāju profesionālo un tehnoloģiju kompetenču paaugstināšana
Rīgas Dome	Izglītības iestāžu pedagogu profesionālās kompetences paaugstināšanas programma ilgtspējīgas izglītības nodrošināšanai
Jēkabpils rajona padome	Jēkabpils rajona vispārīzglītojošo skolu pedagogu informācijas tehnoloģiju kompetenču paaugstināšana
Olaines Mehānikas un tehnoloģiju koledža, “Leonardo da Vinči” projekts	Profesionālo mācību priekšmetu skolotāju profesionālās kompetences pilnveidošana

2007. gadā Tīrgus un sabiedriskās domas pētījumu centra SKDS veiktajā pētījumā “Pedagogam nepieciešamās kompetences” pētījuma dalībnieki, kas pārstāv atšķirīgas profesijas, skolotāja kompetenci saista ar visdažādākajiem skolotāja profesijas aspektiem:

- pedagoga kompetenci, pēc respondentu domām, raksturo pilnīgas, detalizētas un padziļinātas zināšanas savā priekšmetā;
- pedagoga kompetenci raksturojošs elements ir augsti attīstītas saskarsmes un komunikācijas spējas, prasme savus skolēnus motivēt mācīties;

- nozīmīgākās pedagoga rakstura iezīme – psiholoģiskā noturība un stabilitāte, bet vienlaikus arī augsti attīstītas empātijas spējas;
- dažādas citas pazīmes – vispārīgas zināšanas par dažādām dzīves jomām un spēja pielāgoties, būt elastīgam un apgūt jauno.

Pētījumā SKDS tika noskaidrots arī tas, ka respondentu skatījumā profesionāls skolotājs ir

- augsti kvalificēts speciālists savā jomā, priekšmetā;
- spējīgs aizraut un ieinteresēt, tādējādi arī netieši motivēt mācīties;
- elastīgs, zinātkārs, atvērts jaunajam;
- taisnīgs un objektīvs;
- ar augsti attīstītām saskarsmes spējām;
- prasīgs un spējīgs nodrošināt kārtību klasē;
- cilvēks ar stipru un attīstītu personību, bet vienlaikus tāds, kas citus nenoniecina;
- cilvēcīgs, spējīgs ieklausīties un saprast;
- atsaucīgs un saprotošs;
- mīl cilvēkus un īpaši bērnus;
- sociāli iekļaujošs – nevienu skolēnu neatstumj, bet cenšas veidot pozitīvu klases vidi;
- ar labu humora izjūtu;
- spējīgs saprasties ne tikai ar skolēniem, bet arī ar vecākiem;
- ideāls skolotājs – ar iedzimtu talantu būt par skolotāju.

Jelgavas pilsētas padomes projektā “Jelgavas skolotāju profesionālās kompetences pilnveide tehnoloģiju un zinātņu jomā”, kas norisinājās 2006. un 2007. gadā, tika noteikts skolotāja profesionālās kompetences saturs:

- zināšanas par to, kā veicināt audzēkņu gatavību dzīvesdarbībai;
- prasme pielāgot šim mērķim atbilstošu mācību saturu, īpaši organizētu mācību vidi, dažādas mācību metodes un paņēmienus, kā arī rādīt personīgo piemēru.

Savukārt Izglītības attīstības centra projektā “Pedagogu profesionālās kompetences pilnveide”, kas tika īstenots 2006. un 2007. gadā, tika izpētīta profesionāla skolotāja darbība. Profesionāls skolotājs

- nodrošina efektīvu mācīšanas un mācīšanās procesu;
- sekmē morāles un ētikas normu apzināšanos, izkopj cilvēka vērtību sistēmu;
- veicina vispusīgu skolēna personības attīstību un gatavību dzīvesdarbībai;
- sekmē priekšstatu veidošanos par pozitīvām cilvēku attiecībām;
- prot izvēlēties efektīvāko rīcības stratēģiju problēmsituācijās;
- sekmīgi sadarbojas ar audzēkņiem, viņu vecākiem un kolēģiem;
- rūpējas par savu attīstību.

Skolotāju profesionālā kompetence tiek pētīta un pilnveidota, arī piedaloties starptautiskos projektos. No 1998. līdz 2007. gadam Eiropas Savienības izglītības

programmā *Socrates* Latvijā ir īstenoti 698 *COMENIUS* skolu partnerības projekti. Piemēram, 2005./06. mācību gadā šajos projektos piedalījās 14 951 skolēns un 1707 skolotāji (APA, 2009). Analizējot *COMENIUS* skolu partnerības projektu pedagoģisko devumu, var minēt vairākus virzienus, kas saistīti ar mācību motivācijas sekmēšanu, sadarbības prasmju veidošanu, citu tautu un savas zemes kultūras tradīciju iepazīšanu, patriotisma jūtu veicināšanu, vides un veselīga dzīvesveida pētīšanu u. c. Projektos tika pētīta un pilnveidota skolotāja profesionālā kompetence. Ērgļu vidusskolas skolu partnerības projekta koordinatore I. Šaudiņa apgalvo: “Projekts izraisīja interesi un radīja izpratni par pedagogu profesionālajām kompetencēm, to pilnveidošanas iespējām, motivāciju pašvērtējumam un tā pielietojumam pedagoģiskās darbības pilnveidošanai” (*COMENIUS* ..., 2008).

Izglītības attīstības centra projektā “Pedagogu profesionālās kompetences pilnveide”, kas tika īstenots 2006. un 2007. gadā un kurā piedalījās 65 skolotāji no 13 skolām, tika pētīts un pilnveidots skolotājam nepieciešamo profesionālo kompetenču komplekss, kas ietver:

- kompetenci, kas nodrošina efektīvu mācīšanas un mācīšanās procesu;
- kompetenci, kas sekmē morāles un ētikas normu apzināšanos, izkopj cilvēka vērtību sistēmu;
- kompetenci, kas veicina vispusīgas skolēna personības attīstību un gatavību dzīvesdarbībai;
- kompetenci, kas sekmē priekšstatu veidošanos par pozitīvām cilvēku attiecībām;
- kompetenci, kas palīdz skolotājam izvēlēties efektīvāko rīcības stratēģiju problēmsituācijās;
- kompetenci, kas sekmē skolotāja sadarbību ar audzēkņiem, viņu vecākiem un kolēģiem;
- kompetenci, kas sekmē skolotāja attīstību un panākumus darbā.

2009. gada februārī tika veikta 26 LU pedagoģijas maģistra studiju programmā studējošo skolotāju aptauja. Tās rezultāti ļauj skolotāja kompetences saturu raksturot precīzāk.

#### **Zināšanas**

- pedagoģijā un psiholoģijā,
- par personības attīstību noteiktos vecuma posmos,
- mācāmā priekšmetā,
- filozofijā,
- normatīvajos dokumentos,
- audzināšanas teorijā.

#### **Prasmes**

- sadarboties,
- komunicēt,
- plānot,
- lietot IT.



### **Attieksmes pret**

- skolēniem,
- sevi un citiem,
- citiem pedagogiem,
- apkārtējo vidi.

SKDS pētījums noskaidroja arī to, kas veicina un kas traucē skolotāju profesionālās kompetences veidošanos. Skolotāju profesionālās kompetences veidošanos pozitīvi ietekmē

- pareiza profesijas izvēle;
- labas studiju programmas;
- pozitīva pieredze, kas dod pārliecību par sava darba vērtību;
- atsaucīgi kolēģi.

Savukārt skolotāju profesionālās kompetences veidošanos negatīvi ietekmē

- pārāk zema darba samaksa, kā dēļ skolotājs jūtas nenovērtēts un viņam zūd motivācija strādāt;
- nepareiza profesijas izvēle;
- pārāk liela birokrātija: dokumentu rakstīšana, noformēšana un kārtošana aizņem daudz laika, tādēļ pazeminās kvalitāte darbam ar skolēniem;
- neatsaucīgs kolektīvs.

## **Diskusija**

Mainoties izglītības paradigmai, mainās arī skolotāja loma. Skolotājam ir nemītīgi jāpilnveido savas zināšanas, lai varētu veiksmīgāk organizēt zināšanu apguvi skolēniem.

Kompetences nodrošina spēju veikt noteiktus uzdevumus, izvēloties atbilstošus līdzekļus. Ir dažādi kompetenču iedalījumi, bet visos ir ietvertas profesionālās kompetences.

Skolotāja profesionālās kompetences saturs tiek interpretēts dažādi, bet visām interpretācijām ir raksturīga kopīga struktūra: zināšanas, prasmes un attieksmes, kas nepieciešamas skolotāja profesionālajā darbībā.

## **Secinājumi**

Viens no izglītības uzdevumiem ir nodrošināt sabiedrības ilgtspējīgu attīstību. Izglītība sabiedrības ilgtspējīgai attīstībai īstenojas trīs virzienos: vide, ekonomika, sabiedrība. Katrā no šiem virzieniem var izcelt būtiskās zināšanas, prasmes un vērtības, kas iekļaujamās izglītības programmās.

Latvijā skolotāji profesionālo kompetenci pilnveido gan pašizglītības un tālākizglītības procesā, gan piedaloties dažādos projektos. To daudzums un apjoms nodrošina iespēju ikvienam skolotājam pilnveidot savu profesionālo kompetenci, tomēr jāņem vērā arī faktori, kas pozitīvi vai negatīvi ietekmē skolotāju profesionālās kompetences veidošanos.

## Literatūra

- APA (2009) *COMENIUS* skolu partnerības projekti 2007. Rīga : VA Akadēmisko programmu aģentūra.
- ANO EEK. (2005) ANO EEK stratēģija izglītībai ilgtspējīgai attīstībai. Pieejams: [www.izm.lv](http://www.izm.lv) (21.01.2009.).
- Borko, H., Whitcomb, A. (2008) Teachers, Teaching and Teacher Education: Comments on the National Mathematics Advisory Panel's Report. *Educational Resercher*; Vol. 37.
- CEC – Commission of the European Communities (2005). Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning. Brussels : Commission of the European Communities.
- COMENIUS skolu partnerības projekti. Krājums 2007. VA “Akadēmisko programmu aģentūra”. Rīga, 2008. Pieejams arī: [http://www.apa.lv/download/gramatas/Comenius\\_projekti\\_2007.pdf](http://www.apa.lv/download/gramatas/Comenius_projekti_2007.pdf).
- Johnson, M. (2004) *New Roles for Educators*. Available: [www.mff.org](http://www.mff.org) (19.01.2009.).
- Key Competences for Lifelong Learning in Europe: Frequently Asked Questions. (2005) Available: [www.europa.eu](http://www.europa.eu) (10.01.2009.).
- Koķe, T. (2003) *Nepārtrauktā izglītība: galvenie uzdevumi un to īstenošana. Nepārtrauktās izglītības sociāli pedagoģiskie aspekti*. Rīga : SIA Izglītības soļi.
- LNAP – Latvijas Nacionālās attīstības plāns 2007.–2013. g. Pieejams: [www.nap.lv](http://www.nap.lv) (12.01.2009.).
- Baltic 21E. (2002) Izglītība ilgtspējīgai attīstībai Baltijas jūras reģionā – LR Izglītības un zinātnes ministrija. Rīga : SIA Izglītības soļi.
- Martinet, M. A., Raymond, D., Gauthier, C. (2001) *Teacher Training Orientations Professional Competencies*. Gouvernement du Quebec, Canada.
- McKeown, R. (2002). *Education for Sustainable Development Toolkit*. Portland : Portland State University.
- Melton, R. (1997) *Objectives, Competences and Learning Outcomes*. London : Kogan Page Limited.
- Parkay, F. W. (2006) *Curriculum and Instruction for Becoming a Teacher*. Pearson Education Inc, the USA.
- Parkay, F. W., Fillmer, H. T. (1984) Improving Teachers' Attitudes Toward Minority – Group Students: an Experiential Approach to Multicultural Inservice. *New Horizons Journal of Education*, November 1984, p. 178–179.
- Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. (2000) Rīga : Zvaigzne ABC.
- Perrenoud, P. (2004) *L'universite entre transmission de savoirs et developpement de competences*. Geneve : Universite de Geneve.
- Rauhvargers, A. (2008) *Boloņas procesa un ES kvalifikāciju ietvarstruktūras – kopējais un atšķirīgais*. Pieejams: [www.apa.lv](http://www.apa.lv) (10.01.2009.).
- Rychen, D. S., Salganik, L. H. (2001) *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen, Germany : Hogrefe et Huber.
- Rychen, D. S., Tiana, A. (2004) *Developing Key Competencies in Education: Some Lessons from International and National Experience*. Geneve : UNESCO – IBE.
- Tilbury, D., Wortman, D. (2004) *Engaging People in Sustainability*. Gland : IUCN.
- Valbis, J. (2005) *Skolēna personības attīstība – izglītības virsuzdevums*. Rīga : Zvaigzne ABC.

## Summary

*One of the tasks of education is to ensure sustainable development of the society. The professional competence of teachers, which is strongly affected by their changed role in today's society, plays an important part in this process. Today teachers study themselves, they direct their own and their students' knowledge as well as act as businessmen. The contents of the professional competence of teachers are formed by knowledge, skills and attitudes required for teachers' professional activity. The article analyzes the nature of the professional competence of teachers, its development within the framework of various projects which have been implemented in Latvia and the size of which has ranged from one school to the whole country. All the projects have been focusing on the following aspects of teachers' competence – effective management of teaching-learning process, ability to co-operate and form positive and tolerant relations with students, their parents, colleagues as well as the ability to self-development.*

**Keywords:** *the professional competence of teachers, education for sustainable development.*

## Mācīšanās principi sociālā darba supervīzijā *Learning Principles in Supervision of Social Work*

Līga Āboltiņa

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte, Pedagoģijas nodaļa  
E-pasts: liga.aboltina@riga.lv

Raksta mērķis ir atklāt sociālā darba supervīzijas būtību kā mācīšanās procesu un izpētīt mācīšanās principus, kas nosaka zināšanu un prasmju pilnveidošanos ikdienas praksē. Sociālā darba supervīzija attiecas uz profesionālo vidi, pieredzes apmaiņu un atgriezeniskās saites saņemšanu par veicamo darbu. Tās uzdevums ir risināt jautājumus, kas ietver arī sociālā darba īpašo faktoru (bioloģisko un psiholoģisko) ietekmi uz šī darba speciālistiem un rada emocionālu, fizisku un garīgu/kognitīvu pārslodzi, tādējādi veicinot arodslimību rašanos un efektīvu darba spēju zudumu.

Mācīšanās principu izpēte ir nepieciešama, lai apzinātos mācīšanās nozīmi profesionalitātes uzturēšanā un pilnveidošanā visa darba mūža garumā. Rakstā apkopotas un strukturētas praksē un pētījumos gūtās atziņas, kas apstiprina zināšanu, teoriju un kritiskās domāšanas nozīmi sociālā darbinieka rīcības pamatā.

Analizējot supervīzijas mācīšanās principus atbilstoši sociālā darbinieka profesionālajām vajadzībām, tiek uzsvērts, ka mūsdienās mācīšanās aizvien vairāk kļūst kompleksa, vienmēr jāapzinās, kāda ir situācija un tās nosacījumi, jo, kā saka Dānijas Pedagoģijas universitātes profesore Bente Elkēra (*Bente Elkjær, School of Education, University of Aarhus*), “mācīšanās nav tikai zināšanu krāšana, mācīšanās procesam darba vietā vienmēr ir pragmatiska pieeja un duāls raksturs, kas izpaužas starp procesu un rezultātu, saturu un metodēm, prātu un ķermeni, apziņu un emocijām; tā ir kā subjekts un pasaule”.

**Atslēgvārdi:** supervīzija, supervīzijas prakse, supervīzijas struktūra, supervīzijas funkcijas, mācīšanās principi, mācīšanās, sociālās vides mācīšanās konteksts.

### Ievads

Sociālais darbs pasaulē tiek uzskatīts par labklājības profesiju. Tas izaudzis no humānisma un demokrātijas ideāliem. Profesijas attīstība vēsturiski aizsākusies 19. gs. sākumā, kad reliģiskās organizācijas, īstenojot filantropijas idejas, risināja nabadzīgo cilvēku ekonomiskās vajadzības (*The Social Work Dictionary, 2003*). Mūsdienās, nedaudz vairāk nekā pēc simts gadiem, sociālā darba profesionālā darbība ir mainījusies. Tā balstās uz integratīvām zināšanām, kas aizgūtas un praksē aprobētas no dažādām zinātņu nozarēm. Te būtu jāmin socioloģija, politika, tiesību zinātne, ekonomika, vadības zinātne, psiholoģija, medicīna, pedagoģija, kultūras antropoloģija u. c.

Latvijā sociālais darbs ir viens no sociālajiem pakalpojumiem pašvaldībās, un to nodrošina sociālie darbinieki ciešā sadarbībā ar citiem sociālā darba speciālistiem.

Sociālā darba speciālistu pamatuzdevumu klāsts ir daudzpusīgs: tiek prasīta profesionāla rīcība gan klienta sociālo problēmu risināšanā un vadīšanas procesā, gan arī ciešu sadarbības tīklu veidošanā ar citu profesiju pārstāvjiem (piem., psihologiem, sociālajiem pedagogiem, skolotājiem, ģimenes ārstiem, policijas darbiniekiem u. c.). Tāpat jāatbalsta klients un jāveicina tā spējas pielāgoties sociālajai un fiziskajai videi, kā arī jāplāno piemērotākie sociālie pakalpojumi. Pasākumu kopums raksturo sociālā darbinieka kompetenču apjomu. Raksturojot sociālo darbinieku kompetences un palīdzīgo profesiju pārstāvju profesionālās darbības pazīmes, Alise Zalomona (*Salomon*) saka, ka darbs sociālā darba profesijā prasa pilnīgu atdevi, ne tikai ķermeņa, prāta vai dvēseles spēkus, bet gan visu cilvēku; tas sevī ietver neskaitāmas vilšanās un iedvesmu. Zināšanas, teorija un abstraktā domāšana ir sociālā darba rīcības pamatā, un supervīzija ir šo zināšanu un teorētisko atziņu turpinājums.

Pasaules pieredze apstiprina supervīzijas nozīmi – neskatoties uz sociālā darbinieka briedumu praksē, tam nepieciešams nodrošināt pastāvīgu pārraudzību un atbalstu ikdienas profesionālajā darbībā. Supervīzija ir viens no sociālā darba attīstības pamatiem, kas liek domāt ne tikai par speciālistu akadēmisko izglītību dažādās studiju programmās, bet arī izglītošanos darba dzīves garumā, un tā nav tikai profesionālo zināšanu un informācijas turpmāka nodošana kognitīvā līmenī. Supervīzijas ieviešana, īstenošana un nostiprināšana mūsdienu sociālā darba praksē norāda uz nepieciešamību no jauna precizēt tās būtību, mērķus un uzdevumus, kas skar ne tikai individuāli profesionālās vajadzības, bet arī mācīšanos darba vietā – uz procesu orientētu mācīšanos (kognitīvi/emocionāli) sociālās vides kontekstā (*Hermansens*, 2005). Minētā problemātika nosaka nepieciešamību atklāt sociālā darba speciālistu supervīzijas praksi kā “mācīšanās kopienu” (*Sergiovanni, & Starratt*, 2007), jo “institūciju bāze nodrošina konceptuāli dabisku “mācīšanās darot” vidi” (*Hollis, & Taylor*, 1951) ikdienas praksē, tādējādi veicinot zināšanu un prasmju paplašināšanu, savas darba pieredzes reflektēšanu un atgriezeniskās saites saņemšanu.

## Sociālā darba supervīzijas prakses priekšnosacījumi Latvijā

Sociālajam darbam raksturīgie specifiskie vides faktori (piem., bioloģiskie un psiholoģiskie) liek pievērst nopietnu uzmanību speciālistu emocionālajai, fiziskajai un kognitīvajai pārslodzei darbā, kas veicina tādas arodslimības kā izdegšanas sindroma<sup>1</sup> rašanās risku un efektīvu darba spēju zudumu. Tādējādi darba devējam ir jānodrošina katram sociālā darba speciālistam pastāvīgs un profesionāls atbalsts – supervīzija.<sup>2</sup>

Pirmoreiz Latvijas normatīvajos aktos supervīzijas kā profesionāla atbalsta nepieciešamība akceptēta 2002. gada 6. jūnijā Izglītības un zinātnes ministrijas

<sup>1</sup> *Arodslimību izmeklēšanas un uzskaites kārtība*. MK noteikumi Nr. 908, 5.15. punkts. Rīga, 2006. nov. (prot. Nr. 57, 4§).

<sup>2</sup> *Sociālā darba speciālistu profesijas standarti: sociālais darbinieks, sociālais aprūpētājs, sociālais rehabilitētājs, sociālās palīdzības organizators*. Latvijas profesionālo sociālo un aprūpes darbinieku asociācija. Rīga : SDSPA “Attīstība”, 2002, 8. lpp.

rīkojumā Nr. 351, profesijas standartā “Sociālais darbinieks”<sup>3</sup>. Šobrīd ir zināms, ka, sākot ar 2007. gada 1. janvāri, pašvaldībām ir pienākums nodrošināt konsultatīvu atbalstu jeb supervīziju pašvaldības sociālajā dienestā un citās sociālo pakalpojumu sniedzēju institūcijās strādājošajiem sociālajiem darbiniekiem.

2007. gadā supervīzija bija viena no svarīgākajām tēmām sociālā darba speciālistu sadarbības padomē, kad, periodiski tiekoties, īpaši tika uzsvērtas **sociālā darba supervīzijas metodiskās vadlīnijas**, kas liecina par zināmu gatavību akceptēt supervīzijas nepieciešamību un diskutēt par tās kvalitātes paaugstināšanu.

Šobrīd Latvijā esošā sistēma, kas nodrošina supervīzijas saņemšanu, ir daudzveidīga, bet nesakārtota. Katra pašvaldība atbilstoši savai izpratnei par supervīzijas nozīmi, būtību un budžeta iespējām atšķirīgi risina sociālā darbinieka profesionālo vajadzību jautājumus. Tādēļ, lai Latvijas sociālā darba supervīzija attīstītos veiksmīgi kā stabila un pastāvīga profesionālās darbības sastāvdaļa, ir būtiski nostiprināt un precizēt tās nepieciešamību normatīvajos aktos, kā arī paaugstināt pašu sociālā darba speciālistu profesionālo atbildību, izglītojot speciālistus par supervīziju, to pieprasot un realizējot.

No likumdošanas aspekta Latvijā situācija ir labvēlīga supervīzijas attīstībai, tomēr nestabila, jo jēdziens “supervīzija” pagaidām nav akceptēts Latvijas Zinātņu akadēmijas Terminoloģijas komisijā. Jēdziena nelatviskā versija rada vairākas neskaidrības un domstarpības citu zinātņu nozaru speciālistu vidū, ja ar to nav bijusi iepriekšēja saistība. Neskatoties uz supervīzijas attīstības problemātiku, sociālā darba praktiķi izrāda aktīvu interesi par tās saņemšanu, organizēšanu un saturisko pilnveidošanu.

## Supervīzijas jēdziena būtība un raksturojums

Supervīzijas jēdziena izcelsme un nozīme meklējama latīņu valodā. Vārds “supervīzija” ir salikums no vārdiem “super”, kas nozīmē ‘pāri, augšpus, aiz, virs’, un “vidēre” – ‘redzēt, saredzēt, saskatīt, skatīties, raudzīties, ieraudzīt, pamanīt’ (Latīņu valodas vārdnīca, 1994).

**Supervīzija** (angļu val. – *supervision*) nozīmē uzraudzību, inspekciju, darbu vadīšanu, kontroli, zināšanu vai palīdzības sniegšanu. Sabiedrībā šim jēdzienam ir pārlieku plašs un vispārīgs skaidrojums, taču šaurākā izpratnē supervīzija ir strikti saistīta ar sociālo darbu un sociālpedagoģisko darbību, mazāks akcents likts uz darbinieku biogrāfiju analīzi, individuāli psiholoģisko atbalstu un konsultēšanu.

<sup>3</sup> “Sociālā darbinieka pienākums ir: regulāri piedalīties sociālo darbinieku supervīzijas sesijās un veidot supervīzijas praksi, vadot zemāk kvalificētu sociālo darbinieku un sociālo darbinieku ar mazāku praktisko pieredzi supervīziju, kā arī vadīt sociālās palīdzības organizatoru, sociālo aprūpētāju un sociālo rehabilitētāju supervīziju un profesionālās darbības pārraudzību.”

Sociālā darba speciālistu profesijas standarti: sociālais darbinieks, sociālais aprūpētājs, sociālais rehabilitētājs, sociālās palīdzības organizators. Latvijas profesionālo sociālo un aprūpes darbinieku asociācija. Rīga : SDSPA “Attīstība”, 2002.

Palīdzošo profesiju pārstāvji (sociālie darbinieki, sociālie pedagogi, mediķi, policisti, psihologi, psihoterapeiti, dažādu grupu tiesību aizsardzības speciālisti u. c., kas saistīti ar citu cilvēku aprūpi un atrašanos ciešā emocionālā kontaktā) akceptē šo starptautiski unificēto jēdzienu “supervīzija”, jo tas pilnībā ietver procesa būtību un tam ir vienota izpratne multiprofesionālajā sadarbībā.

Jēdziens “supervīzija” Latvijas normatīvajos aktos parādās gan Izglītības un zinātnes ministrijas apstiprinātajā profesiju standartā “Sociālais darbinieks” (ieklāuts 2002. gada 6. jūnijā), gan Sociālo pakalpojumu un sociālās palīdzības likuma 1. pantā (spēkā no 2006. gada 28. jūnija), kas papildināts 28. punktā: **“Konsultatīvs atbalsts sociālā darba speciālistam (supervīzija) – sociālā darba speciālista darbībai paredzēts metožu kopums ar mērķi uzlabot viņa profesionālo kompetenci un sniegt viņam psiholoģisko atbalstu, lai paaugstinātu darba kvalitāti.”**

Diskusijas par supervīzijas būtību un tās uzbūvi ir plaši izvērstā pasaules zinātniskajā literatūrā un praksē, tomēr pašos idejas pamatos un struktūras ziņā būtisku atšķirību nav. Tradicionāli galvenais diskusiju pamats ir Amerikas un Eiropas supervīzijas tradīciju pretnostatīšana.

Amerikas tradicionālās pieredzes pārstāvis Alfreds Kadušins (*Kadushin*), atsaucoties uz Džona Dosona (*Dawson*, 1926) agrīnajām idejām, kas jau zināmā mērā bija izveidojušas supervīzijas struktūru, teorētiski pamato, ka supervīzijā tiek realizētas trīs noteicošās funkcijas vai lomas: administrējošā, izglītojošā un atbalstošā (*Kadušins*, 1976). Savukārt Eiropas pieejas pārstāvji supervīzijas funkcijas iedala šādi:

- formatīvā (izglītojošā jeb veidojošā funkcija);
- spēcinošā (atbalstošā vai stimulējošā funkcija);
- normatīvā (virzošā), kas attiecas arī uz vadības un administratīvo jautājumu izskatīšanu organizācijā (*Proctor*, 1988a; *Hawkins & Shohet*, 2000).

Runājot par izglītojošo un atbalstošo funkciju, minēto autoru idejas pēc būtības izprotamas līdzīgi. Ja **izglītojošā funkcija tiek nosaukta par formatīvo**, ir jāsaprot, ka tiek attīstītas zināšanas, profesionālās prasmes, spējas, sapratne un attieksme, kā arī tiek veicināta individuālo talantu pilnveidošana. Šī funkcija nodrošina iespēju mācīties un profesionāli bagātināties prakses laukā, veidot izpratni par klientu, viņa rīcības motīviem un reakciju, pilnveidot sistēmisku skatījumu, analizējot sociālā darba procesa dinamiku un mijiedarbības dinamiku saskarsmē ar klientu.

**Atbalstošā vai stimulējošā funkcija** vairāk saprotama kā spēcinoša profesionālā atbalsta darbība supervīzijā; tā ļauj atgūties no distresa un negatīvām emocijām, attīsta speciālistu spējas darboties paaugstināta stresa apstākļos un laikus pamanīt profesionālās izdegšanas potenciālos riska faktoros. Atbalstošā funkcija palīdz apzināties to, kā jūtas klients un kā klienta izjūtas ietekmē sociālo darbinieku kā pakalpojuma sniedzēju. Būtiskākais jautājums attiecas uz sociālā darbinieka spēju empātiski risināt klienta problēmas, nepārkāpjot profesionālās kompetences robežas un izprotot un pieņemot jebkuru klienta reakciju.

**Administrējošās un normatīvās (virzošās) funkcijas** skaidrojums pasaules pieredzes atšķirīgo pieeju kontekstā ir diskutabls. Lai gan galvenais šīs funkcijas mērķis ir nodrošināt kvalitātes kontroli darbā ar cilvēkiem (*Proctor*, 1988a), tai



tomēr ir atšķirīga pieeja Amerikas un Eiropas praksē. Eiropas praksē šī funkcija palīdz atklāt sociālā darbinieka profesionālajā darbībā valdošos stereotipus un aizspriedumus, veicina kļūdu un trūkumu saskatīšanu, vājo vietu identificēšanu un – pats galvenais – uzrauga sociālā darba ētikas principu ievērošanu. Taču Amerikas supervīzijas praksē šī funkcija tiek izprasta kā sociālā darba standartu sekmēšana un uzturēšana; prakses koordinēšana caur politikas administrēšanu, ar efektīvām garantijām un piemērotiem pakalpojumiem. Administrējošās funkcijas darbība galvenokārt ir orientēta uz kvalitātes jautājumiem sociālā darba profesijā. Galvenā uzmanība tiek pievērsta “aklo punktu” vai neskaidro jautājumu noskaidrošanai ikdienas praksē. Administrējošā funkcija īpaši nosaka supervizora atbildību, viņam jāpārliecinās, vai supervizējamie pietiekami labi ievēro profesijas standartu, vai pilnībā tiek ievērots ētikas kodekss un citi būtiski ar darbu saistīti normatīvi (Harris, 1998; *Hawkins & Shohet*, 2000; Kadushin & Harkness, 2002).

Analizējot minētās supervīzijas funkcijas, var teikt, ka katra no tām ir specifiska un būtiska, tās nav strikti nodalāmas un realizējamas atsevišķi. Tikai sociālā darba speciālistu profesionālās vajadzības, supervizora teorētiskā pieeja, kā arī supervīzijas mērķis un uzdevumi nosaka, kura funkcija būs dominējošā.

Ņemot vērā iepriekš teikto, mūsdienu mainīgajā situācijā ir radusies nepieciešamība vēlreiz precizēt supervīzijas jēdziena būtību, mērķus un uzdevumus, kas pamato mācīšanās no jauna (angļu val. – *relearning*) ideju īstenošanu (*Hermansen*, 2005) un mācīšanās principu noteikšanu supervīzijas jēdzienā.

## Mācīšanās principu pamatojums supervīzijā

Daudzu mūsdienu autoru darbos supervīzija tiek analizēta kā profesionālās mācīšanās veids, kas realizējams ļoti plaši; galvenos mācīšanās principus nosaka personības, organizācijas, klientu mērķa grupas, teorētisko pieeju, darba stilu specifika u. tml. Vēsturiski akceptētu supervīzijas definīciju piedāvā viena no sociālā darba profesijas aizsācējām un pamatlicējām – Virdžīnija Robinsone (*Robinson*): “Supervīzija ir izglītojošs process, kurā persona ar noteiktu zināšanu un prasmju kopumu uzņemas atbildību par tādas personas apmācīšanu, kurai ir mazāks zināšanu un prasmju kopums” (*Robinson*, 1936; *Encyclopedia of Social Work*, 1965; *Shulman*, 2003).

Lai gan definīcija izveidota pagājušā gadsimta sākumā, tā, protams, ir izprotama arī mūsdienās. Vēl jo vairāk – šīs vēsturiskās atziņas ar nelielām izmaiņām akceptētas arī Latvijas sociālā darba profesijas standartā, tomēr jāatzīst, ka mūsdienās mācīšanās paradigma ir mainījusies no vertikālas zināšanu un atbildības subordinācijas uz “mācīšanās kopienas” (*Sergiovanni, & Starratt*, 2007), kurā primārās vērtības ir autentiskas mācīšanās respektēšana, personīgās atbildības veicināšana, savstarpējas sadarbības veidošana, līdzvērtīga, uz abpusējas cieņas pamatiem veidota komunicēšana, kas it īpaši sociālajā darbā ir uz procesu orientēta mācīšanās (kognitīvi/emocionāli) sociālās vides kontekstā (*Hermansens*, 2005).

Analizējot zinātnisko literatūru par mācīšanās būtību un specifiku supervīzijā, var izsekot mācīšanās principu hronoloģiskai attīstībai, un šie principi ir integrējami arī mūsdienu praksē.



Tabula

## Mācīšanās principi dažādu autoru darbos

Brekets (Brackett, 1903)	<i>Supervīzija ir izglītība žēlsirdībā [...] katrai darbībai, kas vērsta uz palīdzību sabiedrībai, labdarību vai korekciju, ir jābūt audzinošai un izglītojošai.</i>
Ostina (Austin, 1956)	<i>Supervīzija sintezē zināšanas par intelektuālo procesu, kas saistīts ar izglītības lauku, emocionāliem un sociāliem komponentiem mācībās un kas pārņemts no psihoanalītiskās psiholoģijas un sociālā darba prakses.</i>
Pertofts un Larsens (Pertoft & Larsen, 1991)	<i>Supervīzija ir pārmaiņu process ar mērķi atbalstīt un veicināt visas grupas kompetenci. Tā ir profesionālā zināšanu līmeņa paaugstināšana, kas paplašina un padziļina iespēju sniegt pakalpojumu klientam. Supervīzija ir kolektīvi kvalitatīvs darbs, kas notiek kopā ar supervizoru, kurš atrodas ārpus institūcijas.</i>
Belardi (Belardi, 1998)	<i>Supervīzija ir darba situācijas, darba gaisotnes, darba organizācijas un ar uzdevumiem saistītu specifisku kompetenču uzlabošana. Tās mērķis ir sekmēt ar praksi saistīto mācīšanos un sadarbības kvalitāti.</i>
Holmbergs (Holmberg, 2001)	<i>Supervīzija ir mācīšanās situācija, kurā teorija ir saistīta ar praksi ar mērķi paaugstināt supervīzējamo profesionalitāti un mazināt profesionālo nedrošību.</i>
Inskipa un Proktore (Inskipp & Proctor, 2001)	<i>Supervīzija ir darba alianse starp supervīzējamo un supervizoru, kur tiek precizēta darba situācija un notiek pieredzes apmaiņa. Sadarbības rezultātā tiek uzlabota ētiskā kompetence un attīstītas uzticēšanās, empātijas un radošuma prasmes, lai sniegtu klientam kvalitatīvu pakalpojumu. Tostarp tiek saglabāta profesionālā atbildība un lojalitāte pret organizāciju, kurā tie strādā.</i>
Karvinena (Karvinen, 2003)	<i>Supervīzija ir kā pieredzes apmaiņas forums, kas sasaista no konteksta izrietošās zināšanas, un tādējādi tiek radīta jauna interese par sociālā darba problemātiku.</i>
Horšers, (Horcher, 2007, p. 44)	<i>Supervīzija ir ar profesiju saistīta konsultēšana un tālākizglītība.</i>
Horšers, (Horcher, 2007, p. 161)	<i>Supervīzijai ir būtiska loma, lai īstenotu principu “mācīšanās darba dzīves garumā” (work life learning), jo darba vietas tuvums mūsdienās ir nozīmīgs mūžizglītības iegūšanas iespējas faktors un viens no efektīvākajiem mūžizglītības realizācijas līdzekļiem. [...] Mācīšanās supervīzijā saistīta ar jauna izglītības jēdziena “holistiskā mūžizglītība” formulējumu, kas neaprobežojas tikai ar skolu, aroda apmācību vai dažām sociālā darba metodēm. Apmācība un izglītība mūžizglītības izpratnē notiek vienmēr – ikvienā situācijā un vietā.</i>
Hodža (Hodge, 2007)	<i>Supervīzija ir savstarpēja mācīšanās, attiecības un atbalstu attīstoša kopīga jaunrade. Tā nodrošina pieredzes apmaiņas forumu – emocionālo un profesionālo labklājību veicinošu vidi, kas dialoga un atgriezeniskās saites veidā paplašina profesionālo perspektīvu.</i>

Analizējot tabulā apkopotos mācīšanās principus supervīzijā dažādu autoru skatījumā, var konstatēt mācīšanās ideju attīstību no audzināšanas un izglītošanas līdz līdzvērtīgas sadarbības veidošanai, kurā viens no svarīgākajiem supervīzijas mācīšanās principiem ir reflektīvā mācīšanās darba dzīves garumā. Kaut arī Hodžas (Hodge, 2007) definīciju var akceptēt kā vispilnīgāko, precīzāko un profesionālajām prasībām atbilstošāko, arī citu autoru atziņas ir analizējamas un respektējamas, ieviešot supervīzijas mācīšanās praksi.

Var secināt, ka

- supervīzijas mācīšanās principi tiek balstīti uz audzinošiem un izglītojošiem pasākumiem, kuros jēdziens “izglītība žēlsirdībā” mūsdienās tiek traktēts kā empātisko prasmju attīstīšana;
- supervīzija sintezē zināšanas, kas ietver intelektuālus, emocionālus un sociālus komponentus psihosociālā darba teorētisko principu kontekstā;
- supervīzija ir profesionālā zināšanu līmeņa paaugstināšana, kas neizslēdz mācīšanās principu pastāvīgi interesēties arī par starpnozaru jaunākajām zinātniskajām atziņām;
- supervīzijas mācīšanās princips ir sadarbības kvalitātes un grupas kompetences veicināšana;
- supervīzijas specifisks mācīšanās princips ir situatīva un kontekstuāla mācīšanās, kas, balstoties uz negaidītām situācijām, ir elastīgi organizējama;
- supervīzijā ir būtiski apzināties darba alianses nozīmi un sadarbību, realizēt reflektīvās mācīšanās principu, sniedzot un saņemot atgriezenisko saiti. Tas nozīmē būt reflektīvam jaunā veidā, un reflektīvās mācīšanās princips nozīmē iegūt ne tikai akadēmiskas zināšanas un izvirzīt tehniskus spriedumus, bet prast apgūto pārnest uz specifisko vidi un spēt piedāvāt inovatīvus risinājumus (*Eräsaari, 2003; Karvinen-Niirikoski, Synnöve, 2003*).

Te ir nepieciešams attīstīt reflektīvās (“atgriezeniskās”) domāšanas un pašanalīzes prasmes<sup>4</sup>:

- noteikt, izanalizēt un vadīt konkrētas emocijas sevī pašā, kā arī sasaistīt tās ar notiekošo procesu;
- izanalizēt un uzveikt jebkuru iekšēju emocionālu izpausmi, kas rodas konsultēšanas dēļ vai kā atbilde uz to (*Trevithick, 2005*).

Reflektīvā mācīšanās ir cieši saistīta ar naratīvo mācīšanos, kas pamato divējādu individuālo mācīšanās platformu (angļu val. – *two-legged*): paša radošumu un “pašnozīmīgumu”, jo visi naratīvi vienmēr ir par sevi pašu, paša pieredzē balstīti un arī “pašradoši” (*Hermansens, 2005, 93*). Šī mācīšanās principa teorētiskā pozīcija paredz emocionālo elementu izmantošanu tikai kā aktīvu spēles dalībnieku.

Reflektīvās mācīšanās princips ir cieši saistīts ar apzinātu komunikācijas veidošanu starp mācīšanās procesa dalībniekiem. Tiek veicināta zināšanu, prasmju, izpratnes un vērtību sasaiste.<sup>5</sup> Neapzināta komunikācija dažkārt var izraisīt negatīvas vai satraucošas emocijas. Tās ir reakcijas, kuras vada nojausma vai intuīcija. Komunicējot notiek domu apmaiņa par sarežģītajām situācijām darbā (*Kirkpatrick, 2006*).

<sup>4</sup> Reflektīvs (angļu val. – *reflective*) – ‘atstarojošs, domājošs, domīgs’. Nevajadzētu jaukt ar terminu ‘refleksīvs’, kas attiecas uz bezapziņas vadības procesiem – refleksiem (piem., šķaudišana u. c.).

<sup>5</sup> TOPSS UK (2002) *The National Occupational Standards for Social Work* [tiešaiste]. Pieejams: <http://www.york.ac.uk/depts/spsw/documents/3SWNOsdocpdf/fileseditionApr04.pdf> [skatīts 27.01.2009.]

Te nepieciešamas atbilstošas teorētiskas zināšanas par transferences un pret-transferences reakcijām, kuras var labāk apzināties un izprast tieši pašā supervīzijas procesā un pieredzes papildināšanā (*Trevithick, 2005, 99*). Tā ir arī iespēja savienot kritisku reflektēšanu un kritisku domāšanu ar prakses efektivitāti un tālāku profesionālo attīstību (*Lishman, 2002*).

Pētot teorētisko literatūru par mācīšanās principu eklektiku, saistībā ar supervīzijas jēdzienu būtu vērtīgi pārliecināties praksē un diskutēt par vēl divu turpmāk nosaukto mācīšanās principu praktisko nozīmīgumu.

### **Pieredzes mācīšanās princips (*experiential learning*)**

Pirmā pieredze supervīzijā attiecas uz personīgi izveidotiem profesionāliem priekšstatiem par tās būtību. Tas nozīmē, ka teorētiskie pieņēmumi tiek atklāti praktizējot. Šāda pieredze ir veiksmīgi gūstama, mācoties grupā, kas arī sociālā darba supervīzijā ir visbiežāk sastopamais modelis, jo tādējādi notiek dalīšanās ar idejām un atzinumiem praksē starp kolēģiem un profesionāli nobriedušiem praktiķiem (supervizoru un supervīzējamiem), izmantojot labi zināmas grupu mācīšanās tehnikas (*Feasey, 2002*). Te būtu jānovērtē prakses nozīmība, iegūstot jaunu zināšanas, un tā zināma kā uz praksi balstīta mācīšanās pieeja (angļu val. – *practice-based approach*) (*Dewey, 1916/1997; Lewin, Klafki, 1989, 1992; Roger, 1969; Proctor, 1987; Lave & Wenger, 1991; Nicolini, Gherardi & Yanow, 2003*).

Ar pieredzes principu cieši saista *problēmbalstītas izglītības principu* (angļu val. – *problem-based education*). Mācīšanās metodes tiek meklētas praktisko aktivitāšu laukā. Uzdevums ir sagatavot speciālistus, kuri izprot sociālo problēmu identificēšanas un diagnosticēšanas nozīmīgumu (*Egidius, 1991; Horton, Leslie, Larson, 1981*).

**Princips “mācīties darot”** (angļu val. – *learning through doing*) nozīmē būt saistītam ar ekspertu, kas pastarpināti ļauj attīstīt atšķirīgus domāšanas, mācīšanās un komunikācijas veidus. Nozīmīga ir tādu metožu izmantošana, kas rada it kā spēles atmosfēru (*play space*), kurā mazinās eksperta un mācekļa (supervizora un supervīzējamā) attiecību distance (*Winnicott, 1971*).

Mūsdienās ir aktuāli runāt par mācīšanos starppersonu attiecību kontekstā, tādējādi pēdējos gados tiek kritizēts biheivioristiskas (kā instrumentālas) mācīšanās teorētiskais pamatojums. Globālās ekonomikas kontekstā vērojama spēcīga socioloģiskā aspekta un darba vietas nozīme, kas mācīšanās procesu pārceļ uz interesējošo jomu – darba vietu (*Illeris, 2002*). Svarīga kļūst sociālā vide – darba vieta, noteikta situācija (*Hermansens, 2005, 10*), kā arī sociālajam aspektam pretējas izpausmes – kognitīvais un psihodinamiskais aspekts (*Illeris, 2002*).

Papildinot iepriekš teikto, būtiski akcentēt ne tikai individuāli profesionālos mācīšanās mērķus, kas attiecas uz supervīzijas struktūras atbalstošo un izglītojošo funkciju, bet runāt arī par organizācijas mācīšanos (angļu val. – *organisational learning*), jo arī tā ir daļa no supervīzijas. Organizācijas mācīšanās vairāk attiecināma uz administrējošās funkcijas mērķiem, un tā būtu jāapzinās vadības līmenī, proti, jāattīsta kā pastāvīga organizācijas mācīšanās politika.

Bente Elkera OLKC 2008. gada konferencē (*Organisational Learning, Knowledge, and Capabilities*, 2008)<sup>6</sup> uzsvērusi: “Mācīšanās procesam darba vietā vienmēr ir pragmatiska pieeja un duāls raksturs, kas izpaužas starp procesu un rezultātu, saturu un metodēm, prātu un ķermeni, apziņu un emocijām; tā ir kā subjekts un pasaule – indivīds un darba vieta.”<sup>7</sup>

Mācīšanās organizācijā palielina kolektīvās prasmes, pieredzi un zināšanas, tādējādi padarot organizācijas funkcionēšanu efektīvāku dinamiskajos apstākļos (*Argyris & Schön*, 1978, 1996; *Elkjae*, 2004). Mērķis un uzdevumi tiek formulēti, balstoties uz šo institūciju vajadzībām, jo “institūciju bāze nodrošina dabisku “mācīšanās darot” vidi ikdienas praksē” (*Hollis & Taylor*, 1951).

Mācīšanās darba vietā ir mainīgās sabiedrības postmodernās ēras pamats, tādējādi zināšanu konstruēšana un kompetenču attīstīšana kļūst par centrālo fokusu arī sociālajā darbā (angļu val. – *competence-based learning*) (*Garvey, Stokes, Megginson*, 2009). Ikdienas prakses komplicētās prasības ir pilnveidot kompetenci, lai spētu rīkoties atbilstoši postmodernās pasaules nenoteiktībai.

## Diskusija

Sociālā darba supervīzija ir paralēls process sociālā darba praksē. Latvijā sociālais darbs ir jauna profesija, tālab arī supervīzijas attīstība ir tikai ceļa pašā sākumā. Tomēr, neskatoties uz pirmajiem soļiem, tās attīstības gaita ir dinamiska un rada vairākus jautājumus. Meklētās atbildes rakstā ir saistītas ar supervīzijas profesionalitāti un teorētiski pamatotu supervīzijas prakses izveidi.

Analizējot supervīzijas jēdzienu un nosakot struktūru, kā arī apkopojot autoru atziņas, var teikt, ka viena no būtiskām supervīzijas funkcijām ir izglītojošā funkcija. Mācīšanās process ir īpaši nozīmīgs, un mācīšanās principu izziņāšana ir nepieciešama kā domāšanas vingrinājums, lai teorētiski pamatoti risinātu jautājumus, kas saistīti ar sociālā darba speciālistu profesionālajām vajadzībām, piem., saglabāt individuāli profesionālo kvalitāti, apzinoties un vadot savus iekšējos resursus (piemēram, izprotot izdegšanas risku u. c.). Tāpat jāveicina izpratne par mācīšanās lomu darba dzīves garumā, lai ar mērķtiecīgi gūtajām zināšanām spētu sniegt atbilstošu atbalstu klientiem, kā arī skaidri apzinātos institucionālo kontekstu, kas savukārt nosaka gan personisko, gan profesionālo izaugsmi.

<sup>6</sup> “The Many Senses of Organisational Learning and Knowing”, International Conference on Organisational Learning, Knowledge, and Capabilities (OLKC), 28–30 April, 2008.

<sup>7</sup> Dānijas Pedagoģiskās universitātes (*School of Education, University of Aarhus*) mājas lapa. Pieejama: <http://www.dpu.dk/site.aspx?p=5290&init=beel> [Skatīts: 01.05.2008.]

## Literatūra

- Argyris, C., Schön, D. A. (1978) *Organizational learning: a theory of action perspective*, Reading, Mass. : Addison-Wesley.
- Austin, L. N. (1956) An evaluation of supervision. *Social Casework*, 37: 375–382.
- Barker, R. L. (2003) *The social work dictionary*. Washington, DC : NASW Press.
- Brackett, J. R. (1903) *Supervision and education in charity*. New York : Macmillan, p. 1.
- Belardi, N. (1998) *Eine Einführung für Sociale Berufe (zweite Auflage)*. Freiburg.
- Dawson, J. B. (1926) The casework supervisor in a family agency. *Family*, 6: 293–295.
- Dewey, J. (1916/1997) *Democracy and education*. New York : The Free Press.
- Egidius, H. (1991) Problembasert inläring – en introduktion, Studentlitteratur, Sweden.
- Elkjaer, B. (2004) The learning organization: an undelivered promise. Grey C., Antonacopoulou E. (eds.) *Essential Readings in Management Learning*. London : Sage.
- Eräsaari, R. (2003) Open-context expertise. Forthcoming. In: Bamme A. et al. (eds.) Yearbook 2003 of the institute for advanced studies of science, technology and society. *Technic und Wissenschaftsforschung*, Vol. 41. München-Wien : Profil, p. 31–65.
- Feasey, D. (2002) *Good practice in supervision with psychotherapists and counsellors: the relational approach*. London & Philadelphia : Whurr Publishers, p. 130.
- Franséhn, M. *The importance of supervision in social work – the example of Sweden*. Göteborg University, Sweden. Available: <http://docweb.khk.be/Jan%20Agten/eassw/html/regionalSeminars/BRNO/Supervision%20in%20social%20work.pdf> (accessed 08.06.08)
- Garvey, B., Stokes, P., Megginson, D. (2009) *Coaching and mentoring: theory and practice*. London : SAGE Publications Ltd, p. 97–98.
- Harris, J. (1998) Scientific management, bureau-professionalism and new managerialism. The labour process of state social work. *British Journal of Social Work*, 28: 121.
- Hawkins, P., Shohet, R. (2000) *Supervision in helping professions* (2<sup>nd</sup> ed.). Buckingham : Open University Press.
- Hawkins, P., Smith, N. (2006) *Coaching, mentoring and organisational consultancy – supervision and development*. Maidenhead, Berkshire : Open University Press.
- Hermansens, M. (2005) *Relearning*. Danish University of Education Press.
- Hodge, A. (2007) *Making the most of our coaching supervision: an appreciative inquiry workshop*. ICF Australasia Conference, 2007.
- Hollis, E. V., Taylor, A. L. (1951) *Social work education in the United States: the report of a study made for the national council on social work education*. New York : Columbia University Press, p. 230–231.
- Holmberg, U. (2001) *Handledning i Praktiken: Om hur Man Skapar en Lärandeprocess*. Uppsala : Uppsala Publishing House AB.
- Horton, P. B., Leslie, G. R., Larson, R. F. (1997) *The sociology of social problems*. (12<sup>th</sup> ed.) Prentice Hall.
- Horšers, G. (2007) Profesionālā attīstība – supervīzija sociālajā darbā. *Supervīzija sociālajā darbā: supervizora rokas grāmata*. Rīga : LU, 44.–161. lpp.
- Illeris, K. (2002) *Adult education in perspective of the learners*. Copenhagen : Roskilde Universits-forlag.
- Inskipp, F., Proctor, B. (2001) *Art, Crafts and Tasks of Counselling Supervision: Making the Most of Supervision*, Pt 1. Twickenham, UK : Cascade.

- Kadushin, A. (1976) *Supervision in social work*. (3<sup>rd</sup> ed.) New York : Columbia University Press.
- Kadushin, A., Harkness, D. (2002) *Supervision in social work*. 4<sup>th</sup> ed. New York : Columbia University Press.
- Karvinen-Niinikoski, S. (2003) Social Work Supervision – Contributing to Innovative Knowledge Production and Open Expertise. Forthcoming. In: Gould, N., Baldwin, M. (eds.) *Social work, critical reflection and learning organisation*. Aldershot : Ashgate, p. 2.
- Kirkpatrick, I. (2006) Taking stock of the new managerialism in English social services. *SW & S series on new professionalism in social work* (II), Vol. 4, № 1.
- Latīņu valodas vārdnīca (1994) Sast. A. Gavrilovs. Rīga : Zvaigzne. 520 lpp.
- Lave, J., Wenger, E. (1991) *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lishman, J. (2002) Personal and professional development. In: Adams, R., Dominelli, L., Payne, M. (eds.) *Social work: themes, issues and critical debates*. 2<sup>nd</sup> ed. Basingstoke : Palgrave, p. 103–104.
- Nicolini, D., Gherardi, S., Yanow, D. (2003) *Knowing in organizations: a practice-based approach*. New York : M. E. Sharpe.
- Pertoft, M., Larsen, B. (1991) *Grupphandledning med Yrkesverksamma*. Stockholm : Almqvist & Wiksell.
- Proctor, B. (1988a) Supervision: a co-operative exercise in accountability. Marken, M. and Payne, M. (eds.) *Enabling and Ensuring*. Leicester : Leicester National Youth Bureau and Council for Education and Training in Youth and Community Work.
- Salomon, A. (1927) *Die Ausbildung zum Sozialen Beruf*. Leipzig : Carl Heymanns.
- Sergiovanni, J. T. and Starratt, J. R. (2007) *Supervision: a redefinition*. (8<sup>th</sup> ed.) New York : McGraw-Hill, p. 54.
- Shulman, L. (2003) *Interactional supervision*. (6<sup>th</sup> ed.) Washington : NASW Press, p. 13.
- Trevithick, P. (2005) *Social work skills: a practice handbook*. London : Open University Press.
- Winnicott, D. W. (1971) *Playing and reality*. London : Tavistock.

## Summary

*The goal of the article is to reveal the supervision of social work professionals as a process of learning that promotes advancement of knowledge and skills in everyday practice. The essence of the concept of supervision is a professional environment grounded on reflection about the work experience and receiving feedback on the work still ahead. The task of supervision is to solve the issues pertaining to the influence of the specific factors of social work (biological and psychological) that create emotional, physical, and cognitive overload, thus promoting such professional diseases as the risk of the burnout syndrome and loss of capability to work effectively.*

*Emphasizing the necessity to maintain professionalism through learning, the article reviews ideas on the significance of learning in the process of supervision by many authors. Work in social professions demands all the personality instead of the physical force, work of mind, or a component of soul alone. Knowledge, theory, and abstract thinking are the basis of social work activities, and supervision is the continuation of knowledge and theoretical consideration.*

*The context of learning of supervision is analyzed in the article, and the most important principles according to the professional needs of the professional of social work are identified. The article emphasizes that learning is becoming increasingly complex today, and the situation and conditions always have to be assessed, for learning “is not just a method of collecting knowledge, the learning process in a workplace always has a pragmatic aspect and a dualism between the process and the result; the content and the methods; the mind and body; consciousness and emotions; learning is like a subject and the world” (Bente Elkjær).*

**Keywords:** *the practice of supervision, the structure of supervision, the functions of supervision, the terms of supervision, learning, the principles of learning; the social environment context of learning.*



## Bērnu literatūra bērna adaptācijas periodā pirmsskolā *Children's Literature in the Period of Adaptation of a Child in Pre-School*

**Līga Āboltiņa**

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte, Pedagoģijas nodaļa  
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083  
E-pasts: [ligaa@lu.lv](mailto:ligaa@lu.lv)

**Ruta Ināra Kaņepēja**

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte, Pedagoģijas nodaļa  
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083  
E-pasts: [r.m.kanepajs@dot.lv](mailto:r.m.kanepajs@dot.lv)

Analizējot pētījumus par bērna adaptācijas norisi dažādos vecumos un vidēs (Pontāga, 1985; *Цукерман, Поливанова*, 1992; *Hacker*, 1998; Gailuma, 2002; Kvieskiene, 2003), jāsecina, ka vairāk tiek izcelts adaptācijas psiholoģiskais aspekts, bet trūkst pedagoģisko līdzekļu, kas adaptāciju atvieglotu. Bērnu literatūra tiek analizēta nesaistīti ar adaptācijas periodu, galvenokārt kā literārā teksta izpratne.

Raksta mērķis ir teorētiski izziņāt bērnu literatūras kā pedagoģiska līdzekļa iespējas pirmsskolas bērna adaptācijā. Lai atklātu izvirzīto mērķi, sniegts teorētisks (pedagoģiski psiholoģisks) ieskats, kā bērnu literatūra var palīdzēt sekmīgai adaptācijai pirmsskolas izglītības iestādes pedagoģiskajā procesā, bet netiek akcentēta saistība ar kādu noteiktu bērnu vecumu.

Teorētiskais pamatojums balstīts uz A. Adlera, Dž. Boulbija, E. Eriksona, D. Lieģenieces, V. Merlinas, V. Muhinas, J. Piažē, I. Stikānes, L. Strelkovas, G. Svences, Ļ. Vigotska atziņām.

Apkopojot teorētiskās nostādnes, var secināt, ka izvirzītais mērķis – teorētiski izziņāt bērnu literatūras kā līdzekļa iespējas pirmsskolas bērna adaptācijā – ir pamatots un praksē nepieciešams.

**Atslēgvārdi:** pirmsskolas vecums, bērnu literatūra, adaptācija, asimilācija, akomodācija, pedagoģiskais process, socializācija.

### Ievads

Adaptācija ir būtiska ikvienam cilvēkam, kad tas iepazīstas ar jaunu vidi, apstākļiem, situācijām, nosacījumiem utt. Runājot par adaptācijas norisi pirmsskolā, salīdzinoši daudz tiek pētīts adaptācijas procesa mehānisms, bet mazāk tie līdzekļi, kas atvieglotu bērna adaptācijas norisi.

Bērna attīstības funkcionālais mehānisms ir vajadzības, kas motivē darbību. Savukārt bērna vajadzības vienmēr signalizē par nelīdzsvarotību – stāvokli, kad



kaut kas ārpus bērna vai bērņā (fiziski vai morāli) ir mainījies un bērna uzvedībai ir jāpiemērojas šīm pārmaiņām –, kā arī par nepieciešamību bērnam palīdzēt.

Visām bērna vajadzībām ir tieksme inkorporēt ārējās parādības subjekta (bērna) paša aktivitātēs, t. i., “asimilēt” ārējo pasauli tādās struktūrās, kas jau ir konstatētas, un no jauna noregulēt šīs struktūras kā nelielu transformāciju struktūru, t. i., “akomodēt” tās ārējos objektus. Raugoties uz bērna attīstību no šī viedokļa, visa mentālā dzīve ir ar tendenci progresēt, virzīties uz priekšu savā attīstībā, asimilēt apkārtējo vidi. Asimilācijas un akomodācijas līdzsvarošanās rezultātā regulējas bērna adaptācija jeb piemērošanās (Lieģeniece, 1999, 29).

Cilvēks apkārtnei izprot, aktīvi darbojoties. Augošais cilvēks attīsta savas iekšējās struktūras mijiedarbībā ar vides nosacījumiem (Tillmann, 1994, 102). Bērns attīstās pats, taču to viņš nedara pilnīgi brīvi un neatkarīgi, bet gan adaptējoties vidē (Gudjons, 1998, 173).

Mūsdienu bērnam, sākot gaitas pirmsskolas izglītības iestādē, pirmkārt, problēma ir nevis dažādu faktu uzzināšana un zināšanu apguve, bet gan pasaules apgušana darbībā, praktiskā rīcībā un attiecībās. Šodienas bērns zina daudz, bet ne vienmēr saprot un var atrast šo faktu vietu savā pasaules modelī, un tas savukārt rada “pasaules haotiskumu” (Kravalis, 1982, 38). Otrkārt, tā kā objektīvu apstākļu dēļ samazinājusies tiešās dzīves vides un tuvinieku iespēja palīdzēt bērnam šo haotiskumu pārvarēt, jāmeklē citi līdzekļi, kas varētu bērnam palīdzēt.

Iepriekš teiktais pamatoti apliecina bērnu literatūras iespējas adaptācijas veicināšanā pirmsskolā, konkrēti, pirmsskolas pedagoģiskajā darbībā.

Lai apzinātu adaptācijas kā procesa virzību pirmsskolas izglītības iestādē un bērnu literatūras iespējas tajā, svarīgi ir akcentēt adaptācijas saistību ar audzināšanu un tās galvenajām pamatnostādņēm pirmsskolā. Tas arī ir adaptācijas mērķis pirmsskolā.

## **Bērna kā personības filozofiskais, pedagoģiskais un psiholoģiskais aspekts pirmsskolas audzināšanā**

Audzināšana ir vienas paaudzes kultūrvērtību nodošana nākamajai, kā mijiedarbība starp pieaugušo un bērnu. Šī mijiedarbība notiek sociālajā vidē, konkrēti šajā pētījumā – pirmsskolā. Bērna un vides mijiedarbības centrā atrodas bērns kā personība kopveselumā, kas sevī ietver kognitīvos, emocionālos, sociālos aspektus un motīvus, kā arī vajadzību un interešu attīstības iespējas.

Akcentējot bērna kā personības vērtību un bērna “Es” subjektīvās socializācijas saturu un personības attīstības virzību, jāatzīst, ka tikai 19. gs. mijiedarbības (audzināšanas kā interaktīvas saskarsmes starp pedagogu un bērnu sociālajā vidē) saturs ir bērna vingrināšana turpmākajai dzīvei. Šo attieksmju teorētiskie pamatojumi (freidisms, biheiviorisms, sociogēnētiskās teorijas) ir dažādi, bet kopīga ir nostādne, ka bērns nav socializācijas objekts, bet gan subjekts, tādējādi tiek pamatota nepieciešamība bērņus audzināt sabiedriskās pirmsskolas izglītības iestādēs. Sākot ar 20. gs. vidu, ir atzīts, ka bērns spēj pašnoteikties un pieaugušā galvenais uzdevums ir palīdzēt bērna individuālajā attīstībā (KOH, 1988, 50).

Audzinašanas kā mijiedarbības izpratne pirmsskolas pedagoģiskajā procesā balstīta uz darbības teorijas un personiskuma principa idejām (*Леонтьев, 2007, Špona, 2004, Meikšāne, 1998a*), uz bērna kā personības bioloģisko un psiholoģisko izpratni (*Пижае, 2003; Эриксон, 2000; Венгер, 1988; Montessori, 1967*), uz bērna kā personības humānistisko psiholoģiju (*Выготский, 2005; Rogers, 2007*), uz bērna socializācijas, morālās un emocionālās audzināšanas teorijām (*Piaget, 2006; Hoffman, 2000*), kā arī uz izpratni par bērnu kā sabiedrības locekli (*Špona, 2004; Lieģeniece, 1999; Dzintere, 2000*).

Bērns, darbojoties pirmsskolas vidē, pats sevi motivē darbībai. Pedagoģis ir pirmsskolas vides daļa ar savu vērtību sistēmu, kā arī saikne starp makrovīdi un mikrovidi materiālās un garīgās kultūras iedzīvināšanā. Pedagoģis kā palīgs un pastiprinātājs piedalās bērna vērtību veidošanās procesā.

Bērns saņem no pirmsskolas vides sev attīstībai nepieciešamo informāciju, bet paša bērna darbība ir šīs informācijas apstrādes līdzeklis (*Выготский, 2005; Рубинштейн, 2003; Lieģeniece, 1999; Леонтьев, 2007; Avotiņš, 1981; Meikšāne, 1998a*).

Filozofiskā, psiholoģiskā un pedagoģiskā aspektā audzināšanas saturs pirmsskolā ietver

- 1) bērna sagatavošanu skolai, kas sākas jau ar bērna piedzimšanas brīdi un ietver adaptāciju gan ģimenē, gan pirmsskolas izglītības iestādē, kam ir sava īpaša nozīme (*Boulbijs, 1998; Lieģeniece, 1999*);
- 2) bērna sagatavošanu dzīvei nepārtrauktās mūža pedagoģijas un psiholoģijas aspektā, un adaptācija ir priekšnoteikums nepārtrauktībai (*Komenskis, 1992; Эриксон, 2000; Адлер, 2002*).

No iepriekš teiktā izriet, ka audzināšanas uzdevums pirmsskolas pedagoģiskajā procesā ir palīdzēt bērnam socializēties mikrovidē un makrovidē un veidot ētisko vērtību pirmsākumu, humanizēt bērna "Es" apziņu, un tas nozīmē apmierināt bērna vajadzību pēc mīlestības, drošības un autonomijas jeb neatkarības, kā arī pēc sava "Es" nošķiršanas un vēlmes saplūst ar citiem. Socializācija saistās gan ar savas identitātes veidošanu, gan spēju adaptēties sociālajā vidē (*Lieģeniece, 1999*). Tādējādi pamatots ir apgalvojums, ka bērna adaptācija pirmsskolā ir priekšnosacījums bērna socializācijai, kas pirmsskolas periodā noris ģimenē un pirmsskolas izglītības iestādē.

## **Pedagoģiski psiholoģiskais pamatojums vajadzībai pēc bērnu literatūras**

Saskaņā ar pirmsskolas audzināšanas saturu un pamatnostādnēm bērns pirmsskolā ienāk kā darbības subjekts ar tiesībām pašam izvēlēties uzvedību un rīcību. Viņam vēl trūkst pieredzes, un pedagoga uzdevums ir bērnu ievadīt pirmsskolā, kurā bērnu literatūra ir kā līdzeklis uzdevumu īstenošanā.

Tā kā tiek atzītas katra indivīda tiesības pašam izvēlēties savu uzvedību un rīcību, tiek respektētas bērna tiesības uzņemt sevī, pārņemot un attīstīt tālāk tās cilvēka īpašības un pazīmes, kuras piemīt dažādiem kolektīviem un sociālajām struktūrām, sākot ar ģimeni, turpinot ar iekļaušanos sabiedriskajās organizācijās,

sociālajās grupās, profesionālajos kolektīvos, kam ir sava vērtību apziņa, un beidzot ar piederību pie atsevišķas nācijas ar savu valodu un kultūru, piederību pie noteikta psiholoģiskā tipa un dzimuma.

Bērnu literatūras iespējas pirmsskolas adaptācijas periodā cieši saistāmas ar galvenajām nostādnēm bērnu vecumposma raksturojumā, un šīs nostādnes savukārt nosaka bērnu literatūras kā adaptācijas līdzekļa metodoloģisko pamatojumu.

Tā kā ir bērni, kas pirmsskolas izglītības iestādi sāk apmeklēt mazbērnu vecumposmā, rakstā ieskicētas literatūras iespējas adaptācijas veicināšanā arī šajā attīstības posmā.

Mazbērnu jeb agrīnās bērnības vecumposmā sāk attīstīties bērna personības galvenās kvalitātes, tādas kā “Es” koncepcija, pašvērtējums, saskarsmes prasmes un iemaņas, sociālās lomas uz atdarināšanas un empātijas pamata, kā arī priekšmetu funkcionālā apguve atbilstoši sociālajām, semiotiskajām nozīmēm, priekšmetu nosaukumu apgūšana un egocentriskās runas apguve. Bērna izziņas procesi tiek aktivizēti “iekšējo shēmu” kontekstā, un tie izpaužas runā un saskarsmē. Runas attīstība ir saistīta ar visu kognitīvo procesu attīstību, savukārt “Es” apziņa – ar jaunu personības attīstības fāzi. Savu darbību bērni pauž rotaļās. Īpaši nozīmīgas ir darbības ar priekšmetiem un atdarināšanas darbības tiešā vērojumā. Tajās bērni atklāj savu sociālo pieredzi un iztēli, tādējādi paužot savas personības iezīmes un zemapziņas darbības.

No iepriekš teiktā secināms, ka mazbērnu vecumposmā bērnu literatūrai kā adaptācijas sekmētājai piedēvējama priekšmetiskās darbības aktualizācijas un atdarināšanas funkcija, kas, balstoties uz bērnu uztveres īpatnībām, ir ierosinājums bērnam atdarināt literatūrā atspoguļoto. No literārajiem materiāliem kā pirmo vajadzētu izvēlēties folkloru, kas izmantojama pirmsskolēna literārās uztveres veidošanā (Kaņepēja, 2003, 52).

Vidējā pirmsskolas vecumā (3–5 gadi) intelektuālo un kognitīvo psihes procesu attīstība ir saistīta ar šim vecumam galveno darbības veidu – rotaļu darbību, kas ir arī viens no galvenajiem attīstības virzītājiem. Īpaši nozīmīgs kļūst bērnu literatūras saturs, kas līdzās darbības aktualizācijas funkcijai priekšplānā izvirza bērna zinātkāri rosinošo funkciju. Izvērtējot bērnu literatūras saturu, jāpievērš uzmanība tam, lai tas būtu bērniem viegli uztverams, saprotams, interesants un aizraujošs, lai rosinātu iztēli un fantāziju. Saskaņā ar pirmsskolas izglītības programmu (Boša, 1998) vidējam pirmsskolas vecumam kā piemērotus literatūras veidus un žanus var minēt folkloru (pasakas, tautasdziesmas, aprakstošās mīklas), dzeju, prozu (īsos stāstus) un skaitāmpantus.

Darbā ar literārajiem tekstiem ir būtiski izdalīt faktoru grupas, kuras veicina bērna uztveri (Стрелкова, 1996). Pirmā grupa – stāstītāja personība, stāstījums kā rituāls, ilustrācijas, pieaugušā spēja ieinteresēt par saturu, autoru vai ilustratoru. Otrā faktoru grupa – bērna dzīves pieredze saistībā ar literārā darba saturu, jau esošā literārā pieredze, sarunas, pārrunas (lasījuma laikā un pēc tam), stāstījuma situācija (inscenējuma elementi), aktīva bērnu līdzdarbošanās, ilustrācijas (kas papildina un bagātina stāstījuma saturu). Īpaši būtiski šīs atziņas ir izmantot darbā ar piecus sešus gadus veciem bērniem, jo šajā laikā bērni no atdarināšanas un vienkāršotas teksta uztveres pāriet uz loģisko spriestspēju (Выготский, 2005).

Vecāko pirmsskolas vecumu (5–7 gadi) var raksturot kā bērnu intelektuālās attīstības, sociālās gatavošanas un emocionālās nobriešanas sensitīvo periodu. Galvenā bērnu mērķtiecības forma un nosacījums ir sistēmiski organizēta mācīšanās un audzināšana. Šajā vecumā svarīgi pilnveidot runu un uz dabiskās ziņkāres pamata attīstīt izziņas interesi, tieksmi pēc zināšanām, kā arī iemācīt elementārus mācīšanās paņēmienus. Šajā periodā turpina attīstīties iepriekšējā perioda jaunveidojumi (vajadzība pēc emocionālā kontakta, runa, uzskatāmi tēlainā domāšana) (Lieģeniece, 1999, 64).

Balstoties uz jau minētajām funkcijām, bērnu literatūrai nepieciešams pilnveidot bērna runu, kas ir pamatā veiksmīgai saskarsmei un sadarbībai pirmsskolā. Tādējādi bērnu literatūrai kā līdzeklim, kas veicina adaptāciju, vecākajā pirmsskolas vecumā ir divas funkcijas: attīstīt un nostiprināt izziņas interesi, kā arī attīstīt ar to saistīto vajadzību un motīvu sfēras.

Bērnu literatūrai pēc satura jārosina bērna zinātkāre un jāattīsta bērna izziņas un tīšie procesi: tīšā uzmanība, tīšā atmiņa, tīšā iegaumēšana u. c. Kā bērnu vecumam piemērotākos literatūras veidus un žanrus bez jau nosauktajiem var minēt fantāziju literatūru un mīklas, kas nostiprina tēlaino domāšanu un rosina attīstīt verbāli loģisko domāšanu.

Bērna adaptācija pirmsskolā cieši saistāma ar apkārtējās pasaules uztveri un izpratni. Pirmsskolas vecuma bērns apkārtējo pasauli izzina sensitīvi. Ja bērnu literatūru akcentē kā uztveres objektu, bērnam kā literārā darba uztvērējam tā izraisa noteiktu jūtu stāvokli (*Быгомский*, 2005; Dauge, 1928), kas ir cilvēka subjektīvā pasaules vērtēšanas sistēma. Savukārt literatūras izraisītais jūtu stāvoklis adaptācijā tiek interpretēts kā bērna garīgā aktivitāte, ko rada bērna aktuālā vajadzība un kas ir bērna darbības priekšnoteikums (Celma, 1988). Analizējot bērnu literatūru kā līdzekli bērna adaptācijā, atzīmējami divi savstarpēji saistīti procesi, no kā atkarīgas bērnu literatūras iespējas, – sevis apliecināšana darbībā un literatūras uztvere, kas rada bērnam noteiktas emocijas, jūtas (kā ilgstošus emocionālos procesus), pārdzīvojumu un, pamatojoties uz bērna vajadzībām, rosina zinātkāri, izziņas interesi.

Pieņemot, ka adaptācija pirmsskolā ir virzīta un noteikta kā priekšnosacījums bērna socializācijai konkrētajā vidē (sākotnēji mikrovidē, vēlāk makrovidē), un ievērojot galvenās audzināšanas nostādnes pirmsskolas pedagoģiskajā procesā, bērnu literatūra kā adaptācijas veicinātāja orientējama uz bērna priekšstatu veidošanos un vēlmi darboties un paust sevi rotaļās.

Cilvēks zināšanas var krāt visu mūžu, bet personības ieviržu sistēmai jābūt izveidotai jau pirmsskolas vecumā. Ir zināms, ka bērnam jau četrus piecus gadus vecumā izveidojas noteikts individuālā dzīves stila pirmtēls (*Адлер*, 2002), kurš nosaka katra bērna personības savdabību un neatkārtojamību, mērķa apjausmu, kas liek bērnam darboties un, pamatojoties uz adaptācijas norisi pirmsskolā, ietekmē visu turpmāko dzīvi.

Adaptācijas organizācija pirmsskolā, no psiholoģijas viedokļa raugoties, ir saistāma ar bērna vajadzību nodrošināšanu pēc

- aprūpes (bioloģisko vajadzību apmierināšana saistībā ar nepieciešamību pēc mīlestības);
- aizsardzības (drošības vajadzības apmierināšana);

- audzināšanas. Bērna pašrealizēšanās un sabiedriskās adaptācijas vajadzību apmierināšana ir atkarīga no pieaugušā pieejamības. Ja bērns jūtas tuvs pieaugušajam, viņš vēlas tam līdzināties, un pieaugušā izvirzītās prasības kļūst par bērna iekšējām vērtībām. (Lieģeniece, 1999, 191)

Savukārt savu iekšējo spēku apzināšanās un vajadzību īstenošana darbībā izraisa bērnā motivāciju, kas kā psiholoģiska parādība ir saistīta ar bērna aktivitātes jeb pašdarbības principu (Lieģeniece, 1999, 87).

Konkrētajā pētījumā šis princips nosaka to, ka jāattīsta bērna motivējošā sfēra, kas rosina bērnu iekļauties pirmsskolas aktivitātēs un veidot "attīstības sociālo situāciju", jo tikai paša bērna aktivitāte var sekmēt viņa attīstību (*Выготский*, 2005), no kā, savukārt, atkarīga bērna socializācija pedagoģiskajā procesā pirmsskolas izglītības iestādē.

Analizējot bērnu literatūras iespējas, uzsvērti vairāki bērnu iekšējie psiholoģiskie konstrukti, kuri ir nozīmīgi bērna adaptācijā, konkrēti, motivācijas attīstībā, sociālās mijiedarbības (audzināšanas) procesā:

- vajadzība pēc saskarsmes, jauniem iesaistītiem un informācijas, estētiskā vajadzība, vajadzība pēc pašcieņas un pašaktualizācijas;
- kompetences vajadzība;
- mērķa un mērķa motīva aspekts no darbības teorijas viedokļa;
- personīgās jēgas un bērna "Es" sistēmas.

Aplūkojot bērna vajadzības, jāizceļ vairāk tās aktuālās vajadzības, kas spēj radīt pirmsskolas vecuma bērnā garīgu, t. i., iekšēju, psihisku, aktivitāti bērnu literatūras, resp., literārā darba, uztveres laikā.

Pirmsskolas vecumā (līdz 3 gadu vecumam) bērnam ir vajadzība pēc saskarsmes ar saviem tuvākajiem ģimenes locekļiem, bet pakāpeniski vajadzība pēc saskarsmes adaptācijas periodā pirmsskolā tiek orientēta uz bērniem. Literārā darba uztverē bērnam patīk literārā darba klausīšanās rituāls un tā radītā atmosfēra, kā arī stāstītāja personība. Izjūtdams apmierinātību par saskarsmi literārā darba lasīšanas un klausīšanās laikā, bērns adaptācijas periodā labprātāk sāk piedalīties un iekļauties pirmsskolas pedagoga ierosinātajās darbībās, kas saistītas ar lasītā vai klausītā saturu, līdz pats sāk ierosināt dažādas aktivitātes, kā, piemēram, rotaļas, zīmēšanu, veidošanu, inscenējumus u. c.

Pirmsskolas vecumā bērns pēc savas dabas ir pētnieks, kas izzina apkārtnējo pasauli, un to nosaka viņa vecumposmam atbilstošā vajadzība pēc jauniem iesaistītiem.

Ikviens cilvēks pasaules apguvi sāk ar sevis apguvi, ar cilvēcisko īpašību un vērtību akumulāciju sevī pašā vēl pirms aktīvas darbības, pirms pārbaudījumu pieredzes realitātē. Arī adaptācijas periodā bērnam ir svarīgi turpināt izziņāt sevi un savu apkārtni, kā arī apmierināt savas vēlmes un intereses, kas atklājas, izjūtot dažādas emocijas, iztēlojoties dažādas situācijas un lomas, kā arī fantazējot, pārdomājot dažādus ar paša dzīvi saistītus notikumus un situācijas, tā veidojot savu viedokli un attieksmi. Bērnu literatūra šajā gadījumā ir kā līdzeklis, lai apmierinātu bērna vajadzības pēc jauniem iesaistītiem, kas izpaužas bērna jautājumos, emocijās, vēlāk arī rotaļās saistībā ar literatūrā atspoguļoto.

Adaptācijas periodā vienlīdz svarīga bērnam ir estētiskā vajadzība, kas izpaužas kā patika pret literārajā darbā attēloto saturu, valodu, arī žanra (pasaku, dzejoļu ar atskaņām, skaitāmpantu, mīklu u. c.) īpatnībām. Literārā darba mudināts, bērns tādējādi pakāpeniski tiek rosināts izteikties: sacerēt, zīmēt, veidot pēc dzirdētā, arī pakāpeniski izmantot savā valodā dzirdētos mākslinieciskās izteiksmes līdzekļus.

Vajadzība kaut ko iemācīties, iegūt kompetenci un panākumus problēmu risinājumā ir nozīmīgs indivīda iekšējās motivācijas un pašapliecināšanās veids, kas liecina par sekmīgu bērna adaptācijas norisi pirmsskolā. Indivīdu iekšēji motivē sava spēka uztvere un izjūtas par sevi (“Es esmu labs”, “Es to varu vai nevaru”). Bērniem parasti patīk darīt lietas, kas viņiem izdodas (*Montessori, 1995*). Arī sekmes ir labākas, ja tiek veikti darbi, pret kuriem ir pozitīva attieksme. Tāpēc adaptācijas procesā, izvēloties bērna vecumam atbilstošu literāro darbu, jāpārdomā tā saturs, lai tas rosinātu bērnam pozitīvu emocionālo attieksmi un gatavību sevi apliecināt darbībā, proti, atstāstīt, atbildēt uz jautājumiem, zīmēt, veidot, paust sevi kustībā u. tml. Pēc dzirdētā un literārajā darbā attēlotā svarīgi piemērot atbilstošus uzdevumus, lai bērnu motivētu darbībai, kuru veicot viņš būtu iekšēji orientēts uz panākumiem un sevis apliecināšanu.

Par sekmīgas adaptācijas norisi liecina bērna pašcieņas un pašaktualizācijas vajadzību nodrošināšana. Tās, iepazīstot literāro darbu, bērna darbībā izpaužas kā emocionāla atsauce uz literārajā darbā atspoguļotajiem notikumiem. Bērns labprāt vēlas izteikties par tiem, darīt zināmu savu viedokli citiem, kā arī izjūt iekšēju emocionālu aktivitāti, kas izpaužas ekspresijā. Pārrunājot notikumus un situācijas literārajā darbā, bērns izsaka savas domas un mēģina risināt dažādas situācijas sarunās, kā arī pats pakāpeniski jau vēlas piedalīties situācijas atrisināšanā, tādējādi izjūdzams savu nozīmīgumu un spēju sevi apliecināt, kas ir svarīgs nosacījums bērna adaptācijai pirmsskolā.

Vajadzība būt personībai, pašcieņas un pašaktualizācijas vajadzību apmierināšana pirmsskolas vecumā ietekmē bērna sasniegumu motivāciju, kas, līdzīgi kā bērna saskarsmes un izzīņas vajadzība, ir viens no priekšnosacījumiem mācīšanās motivācijas attīstībai skolā (*Svence, 1999, 88*).

No iepriekš teiktā var secināt, ka pirmsskolas adaptācijas periodā un visā turpmākajā pirmsskolas periodā par galveno saskarsmes motivāciju kļūst bērnu vajadzība gūt vērtējumu un apstiprināt savu nozīmīgumu pieaugušo, bet vecākajā pirmsskolas periodā – vienaudžu acīs.

Bērni, kas pirmsskolas vecumā nav kontaktējušies ar vienaudžiem, nonākuši skolas vidē, sastopas ar pilnīgi atšķirīgu vienaudžu vērtējumu, nekā tiem devuši bērnu vecāki un citi cilvēki. Ja starp šiem vērtējumiem ir liela atšķirība, bērns var gūt emocionālu traumu, kas var traucēt turpmākajai adaptācijai skolā (*Svence, 1999, 89*).

Adaptācijas laikā vide (tajā skaitā literatūra kā līdzeklis) jeb ārējie faktori, iedarbojoties uz bērnu, t. i., iekšējiem faktoriem, izraisa pārdzīvojumu. Iekšējie faktori jeb bērna iekšējā pozīcija veidojas no tā, kā bērns, balstoties uz savu iepriekšējo pieredzi, savām iespējām un agrāk tapušām vajadzībām un centieniem, izturas pret objektīvo stāvokli, kādā viņš pašreiz atrodas un kādā vēlētos atrasties. Tieši bērna iekšējā pozīcija nosaka viņa attiecību struktūru, viņa attieksmi pret īstenību un sevi.



Iekšējā pozīcija ir tā, kas līdzīgi prizmai lauž katru konkrēto iedarbības momentu, kurš nāk no apkārtējās vides jeb ārējiem faktoriem (Божович, 2008).

Adaptācijas laikā ārējo nosacījumu “iziešanu” caur katra indivīda iekšējiem nosacījumiem sauc par interiorizāciju jeb darbības iekšējā plāna veidošanos. Pārdzīvojums šajā procesā ir kā mērvienība, kas virza domu un diktē bērna darbību, kā arī pauz bērna vajadzības un to, kā tās tiek apmierinātas, savukārt aktuālās vajadzības nosaka bērna pašreizējā iekšējā pozīcija (Выготский, 2005) jeb shēma (Piažē, 2002). Pārdzīvojums rosina veidoties un pakārtoties iekšējam shēmām jeb virza darbības iekšējā plāna veidošanos un motivē bērna darbību.

Viens no adaptācijas rādītājiem ir bērna gatavība veikt darbību, kas saistīta ar bērna darbības mērķa motīvu un vajadzību izveidi, uz kā pamata rodas tā aktivitāte un emocionālā attieksme (Буре, 1987). Bieži vien adaptācijas procesā pieaugušais, nerespektējot bērnu kā darbības subjektu, nevis iedarbojas uz darbības cēloni (motīvu), bet uz sekām (rezultātu), resp., cenšas mainīt paša bērna izvīrīto mērķi un motīvu ar varu, un tāpēc rodas bērna atsvešināšanās no pieaugušā. Tādējādi, lai sekmētu adaptācijas norisi pirmsskolā, īpaši akcentējama folklorā, jo tās saturs nav vērsts uz konkrētu subjektu, bet gan iedarbība virzīta uz motīvu.

Ikviens bērns pirmsskolas izglītības iestādē ierodas ar savu dzīves pieredzi un atšķirīgiem pārdzīvojumiem un atmiņām, kas nosaka bērna attieksmi un turpmāko rīcību. Vecākajā pirmsskolas vecumā nozīmīgas ir atmiņas par emocionālajiem stāvokļiem. Atmiņas netieši palīdz motivēt un plānot savu darbību, kurā izpaužas bērna attieksme pret sevi, citiem cilvēkiem, darbu, lietu pasauli, un atmiņas vienlaikus palīdz bērnam adaptēties. Aktivitātes (t. i., darbības) laikā bērnam veidojas ne tikai attieksme pret kādu īstenības parādību, bet arī attīstās visa personība kopumā (Lieģeniece, 1999, 107). Bērnu literatūra, resp., literārais darbs, var veidot atmiņas par pārdzīvotajiem emocionālajiem stāvokļiem, kā līdzpārdzīvojumu, prieku, kaunu, lepnumu u. c., ja bērns, kad tas iepazīstas ar literāro darbu, tiek rosināts izjust un izpaust pārdzīvotos emocionālos stāvokļus.

Bērna attīstība notiek mijiedarbībā ar apkārtējo pasauli. Mijiedarbībai ir divējāds raksturs: bērns iedarbojas uz ārējo pasauli, un ārējā pasaule iedarbojas uz bērnu (Lieģeniece, 1999, 108). Respektējot šo atziņu, adaptācijas procesā var runāt par bērna personīgās jēgas ievērošanu mijiedarbībā ar pieaugušajiem un citiem. Bērna personīgā jēga izpaužas trīs savstarpēji saistītos raksturotājos:

- personīgā jēga kā pasaules atspoguļošanas funkcija;
- personīgā jēga kā indivīda darbības stimulācijas funkcija;
- personīga pieeja bērnam, respektējot viņu kā aktivitātes subjektu tā kopveselumā, lai palīdzētu bērnam pāriet no savas attīstības “aktuālās zonas” uz “tuvākās attīstības zonu” (Выготский, 2005).

Cilvēka reakcija uz ārējo iedarbību izpaužas praktiskā darbībā noteiktos veidos, kam ir personisks raksturs (Божович, 2008).

Katram bērnam ir individuāls sevis un pasaules redzējums (Пиаже, 2003; Эриксон, 2000). Bērns pirmsskolas adaptācijas periodā mijiedarbojas ar apkārtējo pasauli, pēta to, paplašina savu informētību, veido emocionālo sfēru un meklē iespē-

jas, kā citiem to parādīt. “Es” ietver sevī sociālās (šajā gadījumā pirmsskolas) vides sistēmas ietekmi uz bērnu. Jebkura sociālā vide sevī ietver trīs komponentus:

- kognitīvo (zināšanu un priekšstatu sistēmas kopumu par sevi kā objektu);
- emocionālo (pozitīvus vai negatīvus pārdzīvojumus pret sevi kā objektu);
- uzvedības komponentu (gatavību noteiktai darbībai pret sevi un apkārtējo pasauli).

“Es” kā sociālās vides sistēma nodrošina cilvēka piemērošanos apkārtējai videi, organizē sevis pazīšanu un sevis realizēšanu, rada psiholoģisko aizsardzību (Kon, 1988, 119).

Ja tiek izmantota bērnu literatūra adaptācijas veicināšanā un ja bērns saņem mīlestību un atzišanu savas personīgās jēgas līmenī atbilstošā daudzumā un kvalitatīvē, tiek radīti nosacījumi

- jūtu sintonijai (Meikšāne, 1998b);
- uzticības pilnai attieksmei pret pasauli un labvēlīgu attieksmju veidošanai pret citiem (Эриксон, 2000);
- pozitīvam sevis vērtējumam, pašcieņai (Мерлин, 2005; Мухина, 2000);
- sociālajām attiecībām ar citiem cilvēkiem (Karpova, 2000; Стрелкова, 1989).

Tas, savukārt, nosaka bērna tālākās socializācijas iespējas.

Adaptācijas laikā iepazīstinot bērnu ar literatūru un tam uztverot ikvienu literāru darbu, bērns balstās uz savu pieredzi un priekšstatu sistēmu, tāpēc izpratne vienmēr būs subjektīva un individuāla. Ja bērnu literatūru izmanto kā adaptācijas veicinātāju, ir svarīgi apzināties savstarpēji saistītus nosacījumus, no kuriem atkarīga literārā darba uztvere:

- konkrētā teksta uztveršana – tēlu, notikumu, attiecību izpratne;
- jau esošās literārās pieredzes izmantošana konkrētā teksta izpratnē (Алиева, 2003).

Sākotnēji, kad bērns vēl nepazīst burtus, to grafisko nozīmi, viņš, iepazīstoties ar literāru darbu, vairāk ir klausītāja lomā un tādējādi atrodas īpatnējā stāvoklī. Šo stāvokli veido

- stāstītāja personība;
- lasījums kā rituāls;
- lasījuma situācijas radītā atmosfēra (Čaklā, 2008).

No šiem nosauktajiem faktoriem bērnam veidojas patika pret dzirdēto, viņš tiek rosināts izzināt apkārtējo pasauli, paust savu attieksmi, izteikt domas, kā arī vienlaikus paplašināt savu redzesloku. Lai minētie faktori, kurus var dēvēt arī par apstākļiem, sekmētu adaptāciju pirmsskolā, pedagogam, kas iepazīstina bērnu ar literāro darbu, jāņem vērā gan bērna vecumam atbilstošās psihiskās attīstības īpatnības, gan individuālās īpatnības.

Bērns uztver ne tikai stāstītā jēgu, bet arī stāstītāja noskaņojumu un attieksmi, kuru tas veido ar savu balsi, mīmiku un žestiem. Stāstītājam ir liela nozīme emocionālā pārdzīvojuma radīšanā, jo stāstījuma laikā tam pieder vara pār bērna emocijām. Stāstītājs neinformē bērnu tikai par notikumiem, viņš vispirms sagatavo



bērnu, rosinot to ieklausīties stāstītājā, un tad vada to ar savu pozitīvo noskaņojumu, izjūtām, iztēli (*Стрелкова*, 1996), kas adaptācijā pirmsskolā ir orientēts uz bērnu atbrīvošanu no nepatīkamām domām, izjūtām, bērna darbības aktivizēšanu saistībā ar tā interesēm, iztēli un fantāziju.

Ir faktori, kas adaptācijas laikā pirmsskolā rada bērnam interesi un vēlmi klausīties literāro darbu, un ir faktori, kas tieši ietekmē literārā darba izpratni un līdzpārdzīvojumu lasot. Nosacīti var izdalīt divas faktoru grupas:

- priekšemociju, resp., ziņkāres, intereses, vēlmes pēc saskarsmes ar pieaugušo (pedagogu) (*Ingarten*, 1965), radītājfaktori (priekšemocijas var kļūt vai arī nekļūt par daiļdarba tālāku uztveres stimulu);
- literārā darba izpratnes un emocionālā pārdzīvojuma nodrošinājums.

Pie pirmās faktoru grupas pieder stāstītāja personība, stāstījums kā rituāls, ilustrāciju aplūkošana pirms stāstījuma, pedagoga spēja ieinteresēt par saturu, autoru vai ilustratoru. Savukārt otrā grupā ietilpst bērna dzīves pieredze saistībā ar literārā darba saturu, jau esošā literārā pieredze, stāstītāja (pedagoga) balss izteiksmīgums, žesti, mīmika, īsas sarunas lasījuma laikā un pēc tā, kā arī ilustrācijas. Abas faktoru grupas ir nepārtrauktā mijiedarbībā un papildina viena otru.

Emocijas un garīgā aktivitāte, kas rodas adaptācijas periodā, bērnam līdzpārdzīvojot, ātri izzūd, ja pedagogs tās neīsteno konkrētā darbībā. Viena no iespējām ir veidot aktīvās darbības lauku – dažādas pedagoģiskās situācijas, kuras modelē pedagogs (*Стрелкова*, 1996). Pārdzīvotais, kas tiek iekļauts bērna darbībā, piem., rotaļā, zīmējumā, sarunā, tiek pilnīgāk apjēgts un dziļāk iegulstas bērna atmiņā (*Стрелкова*, 1996), tādējādi radot priekšnosacījumus tam, ka uz emociju pamata veidojas jūtas, bet no situatīvām attieksmēm veidojas paraduma un sākotnējās pašregulācijas attieksme.

Adaptācijas periodā rosinot bērnam līdzpārdzīvojumu, līdzjūtību un vēlēšanos sadarboties ar konkrēto literāro tēlu, palīdzēt tam, notiek empātijas veidošana – bērna spēja atsaukties uz cita cilvēka iekšējo stāvokli un izjūtām, un šī spēja ir viens no bērna emocionālās attīstības rādītājiem un būtiska attīstības joma kopveselumā. Empātijas spēja vienlaikus ir arī spēja saglabāt pasaules vienotību, kas ir pamatā gan literāra darba, resp., mākslas darbu, uztverei, gan bērna saskarsmei ar citiem bērniem un pieaugušajiem pirmsskolas izglītības iestādē. Vienlaikus ar personiskās identitātes emocionālo stabilizāciju bērns sāk apzināties, ka citiem, tāpat kā viņam pašam, ir noturīgs, no situācijas neatkarīgs raksturs un pārliecība, ar ko ir jārēķinās savstarpējos kontaktos. Tieši šī empātija un “cita” objektīvās izziņas sintēze bērnam atklāj un viņā attīsta saskarsmes veidošanās mehānismu un sadarbību ar citiem, un šī sadarbība ir viens no bērna adaptācijas rādītājiem pirmsskolas pedagoģiskajā darbā.

Galvenais, lai ar literatūras starpniecību bērns apzinās ne tikai savu piederību pie atsevišķa kolektīva, bet arī iemācās šīs vērtības pārmanot, uzkrājot tās sevī noteiktu īpašību un pazīmju veidā, un veiksmīgas adaptācijas rezultātā ir gatavs pasauli veidot tālāk pēc cilvēka mēra.

## Secinājumi

1. Bērnu literatūra pirmām kārtām veido bērna pirmtēlu, kas nosaka un ietekmē bērna adaptāciju.

2. Bērnu literatūras iespējas bērna adaptācijā pirmsskolas pedagoģiskajā procesā saistāmas ar noteiktiem psiholoģiskajiem konstruktiem, kas nosaka bērna adaptāciju kā

- vajadzību pēc saskarsmes, jauniem iespaidiem un informācijas, estētisko vajadzību, vajadzību pēc pašcieņas un pašaktualizācijas;
- kompetences vajadzību;
- mērķa un mērķa motīva aspektu no darbības teorijas viedokļa;
- personīgās jēgas un bērna "Es" sistēmu.

Viss minētais nosaka bērna motivācijas attīstību sociālajā mijiedarbībā, no kā atkarīga bērna adaptēšanās pirmsskolā un kas veicina bērna priekšstatu veidošanos, vēlmi darboties un paust sevi rotaļās.

3. Bērnu literatūrai pedagoģiskajā darbībā raksturīgi divi savstarpēji saistīti procesi, no kā atkarīga bērna adaptācija pirmsskolas pedagoģiskajā procesā, – literatūras uztvere un sevis apliecināšana darbībā. Literatūras uztvere rada bērnam noteiktas emocijas, jūtas (kā ilgstošus emocionālos procesus), pārdzīvojumu un, pamatojoties uz bērna vajadzībām, rosina ziņkāri un izziņas interesi. Adaptācijas periodā pirmsskolā bērnu literatūra raksturojama kā bērna aktivitātes jeb pašdarbības principa rosinātāja.

4. Ja pirmsskolas pedagoģiskajā darbībā tiek iekļauta bērnu literatūra kā līdzeklis bērna sekmīgai adaptācijai, vienlaikus tiek radīts priekšnosacījums bērna sekmīgai socializācijai pirmsskolā.

5. Pamatojoties uz analizētajiem pētījumiem par bērna adaptācijas norisi dažādos vecumposmos un vidēs, var secināt, ka adaptācija un bērnu literatūra tiek aplūkotas nesaistīti, proti, adaptācija tiek apskatīta galvenokārt no fizioloģijas un psiholoģijas aspekta, savukārt bērnu literatūra – kā literārā teksta izpratne. Tas izvirza nepieciešamību turpmāk veikt plašākus pētījumus par bērnu literatūras pedagoģiskajām iespējām bērna adaptācijas periodā pirmsskolā.

## Literatūra

- Avotiņš, V., Prindule, L., Upmane, Z. (1981). *Bērnu attīstība mācību un audzināšanas procesā*. Rīga : Zvaigzne. 138 lpp.
- Boša, R. (1998) *Pirmsskolas izglītības programma*. Rīga : Mācību apgāds NT. 40 lpp.
- Boulbijs, Dž. (1998) *Drošais pamats*. Rīga : Rasa. 198 lpp.
- Celma, H. (1988) *Māksla kā vērtība*. Rīga : Liesma. 131 lpp.
- Čaklā, I. (2008) *Bet – debesīs iesiets mežgl.* Rīga : Lauku Avīze. 207 lpp.
- Dauge, A. (1928) *Audzināšanas ideāls un īstenība*. Cēsis, Rīga : Jēpe. 125 lpp.
- Dzintere, D. (2000) *Bērns kā vērtība: ģimenē un pirmsskolā*. Rīga : Izglītības soli. 87 lpp.
- Gailuma, S. (2002) *Mazbērnu adaptācijas process pirmsskolā*. Red. D. Dzintere. *Bērns kā individualitāte pirmsskolas izglītības iestādē*. Rīga : Izglītības soli. 173 lpp.
- Gudjons, H. (1998) *Pedagoģijas pamatatziņas*. Rīga : Zvaigzne ABC. 394 lpp.

- Hacker, H. (1998) *Vom Kindergarten zur Grundschule*. Klinkhardt, S. 167.
- Hoffman, M. (2000) *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. Cambridge : Cambridge University Press. 331 p.
- Ingarden, R. (1965) *Das Literarische Kunstwerk: mit einem Anhang von den Funktionen der Sprache im Theaterschauspiel*. Tübingen : Niemeyer. 430 S.
- Kaņepēja, R. (2003) *Es gribu iet skolā*. Rīga : Puse Plus. 191 lpp.
- Karpova, Ā. (2000) *Ģimenes psiholoģija*. Rīga : RaKa. 445 lpp.
- Komenskis, J. A. (1992) *Lielā didaktika*. Rīga : Zvaigzne. 231 lpp.
- Kravalis, O. (1982) *Sudrabortais vārds*. Rīga : Liesma. 200 lpp.
- Kvieskiene, G. (2003) *Bērnu psiholoģiskās adaptācijas norise bērnudārzā*. ATEE Pedagoģijas konferences materiāls.
- Lieģeniece, D. (1999) *Kopveseluma pieeja bērna audzināšanā*. Rīga : RaKa. 262 lpp.
- Meikšāne, Dz. (1998a) *Psiholoģija mums pašiem*. Rīga : Raka. 166 lpp.
- Meikšāne, Dz. (1998b) *Personības pašizjūta un identitāte*. Rīga : Mācību apgāds NC. 203 lpp.
- Montessori, M. (1967) *The discovery of the child*. New York : Ballantine Books. 339 p.
- Montessori, M. (1995) *Bērns, mēs tev palīdzēsim to veikt pašam*. Rīga : Izglītība. 93 lpp.
- Piaget, J. (2006) *The child's conception of time*. London, New York : Routledge. 285 p.
- Piažē, Ž. (2002) *Bērna intelektuālā attīstība*. Rīga : Pētergailis. 318 lpp.
- Pontāga I. (1985) *Darbs ar bērniem un viņu vecākiem adaptācijas periodā bērnudārzā*. Rīga. 30 lpp.
- Rogers, B. (2007) *Behaviour management: a whole-school approach*. London : Paul Chapman Publishing. 294 p.
- Stikāne, I. (2005) *Vērtību pasaule latviešu bērnu literatūrā*. Rīga : Raka. 191 lpp.
- Svence, G. (1999) *Attīstības psiholoģija*. Rīga : Zvaigzne ABC. 158. lpp.
- Špona, A. (2004) *Audzinašanas process teorijā un praksē*. Rīga : RaKa. 190 lpp.
- Tillmann, K. (1994) *Sozialisationstheorien*. Reinbek, p. 289.
- Адлер, А. (2002) *Очерки по индивидуальной психологии*. Москва : Когито-Центр. 218 с.
- Алиева, М. А. (2003) *Тренинг развития жизненных целей: прогр. Психологического содействия успешной адаптации*. Санкт-Петербург : Речь. 215 с.
- Божович, Л. (2008) *Личность и ее формирование в детском возрасте*. Москва [и др.] : Питер. 398 с.
- Буре, Р. С. (1987) *Воспитание и обучение детей шестого года жизни*. М. : Просвещение, с. 34–41.
- Венгер, Л. А. (1988) *Психология*. Москва : Просвещение. 336 с.
- Выготский, Л. С. (2005) *Психология развития ребёнка*. Москва : Эксмо. 507 с.
- Кон, И. (1988) *Ребенок и общество*. М : Наука, с. 270.
- Леонтьев, А. (2007) *Психология общения*. Москва : Смысл Academia. 365 с.
- Мерлин, В. С. (2005) *Психология индивидуальности: избранные психологические труды*. Москва : МПСИ. 542 с.

- Мухина, В. С. (2000) *Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для вузов по педагогическим специальностям*. Москва : Academia. 452 с.
- Пиаже, Ж. (2003) *Психология ребенка*. Санкт-Петербург [и др.] : Питер. 159 с.
- Рубинштейн, С. Л. (2003) *Бытие и сознание; человек и мир*. Москва : Питер. 508 с.
- Стрелкова, Л. П. (1989) *Уроки сказки: [Рассказы, сказки, задания для детей и родителей]*. Москва : Педагогика. 124 с.
- Стрелкова, Л. П. (1996) *Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста*. М. : Педагогика, с. 70–99.
- Цукерман, Г. А., Поливанова, Н. К. (1992) *Введение в школьную жизнь*. Томск : Пеленг. 133 с.
- Эриксон, Э. (2000) *Детство и общество*. Санкт-Петербург : Летний сад. 415 с.

## Summary

*The aim of the article is to explore theoretically the advantages of children's literature in adaptation of pre-school children. To achieve the aim, the article gives a theoretical (pedagogical and psychological) insight into the possibilities that children's literature would facilitate successful adaptation of children in a pre-school educational establishment.*

*The review reveals the theoretical approaches to the use of children's literature in adaptation of children in the pedagogical process of a pre-school educational establishment without emphasizing the connection with a particular age of a child.*

*The theoretical background is based on the ideas of A. Adler, J. Bowlby, E. Erikson, D. Lieġeniece, V. Merlina, V. Muhina, S. Omarovs, J. Piaget, I. Stikāne, L. Strelkova, G. Svence, L. Vigotsky.*

*In conclusion, the research topic – to explore theoretically the advantages of children's literature in adaptation of pre-school children – justifies itself and the results confirm the necessary of further research on the effect of children's literature in practice.*

**Keywords:** *pre-school age, children's literature, adaptation, assimilation, accommodation, the pedagogical process, socialisation.*

**Sportistu pašiedvesmas un trauksmainības  
pašregulācijas prasmju sekmēšana  
pedagoģiskajā procesā**  
*Facilitation of Athletes' Self-Inspiration and Anxiety  
Self-Regulation Skills during the Pedagogical Process*

**Agita Ābele**

Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmija  
Brīvības iela 333, Rīga  
E-pasts: *agitaabele@inbox.lv*

**Oksana Mihailova**

Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmija  
Brīvības iela 333, Rīga  
E-pasts: *kksju6a@inbox.lv*

Pedagoģiskais process augsto sasniegumu sportā virzīts uz katra sportista maksimālu spēju at-tīstību un visaugstākajiem sasniegumiem sacensībās. Mūsdienās gandrīz visiem starptautiskā līmeņa sportistiem ir ļoti augsts tehniskās, taktiskās un fiziskās sagatavotības līmenis, un par treniņu prioritāti tiek izvirzīta sportistu psiholoģiskās kompetences pilnveidošana un treniņu pedagoģisko pieeju individualizācija. Augstas prasības pret sportistu sacensību darbu, ilgstoši un radoši sportistu sagatavošanas treniņi, piesaistot dažādus speciālistus, kā arī izteikta spriedzes izjūta sacensībās atbildīgos sporta forumos atspoguļojas arī jaunos sportistu uzdevumos un jaunu izaicinājumu pārvarēšanā, un tie pārsvarā ir saistīti ar psiholoģiskās sagatavošanas problēmām, īpaši ar sportistu fizisko un psiholoģisko prasmju maksimālu mobilizāciju sacensību laikā (*Родионов, 2004, 336; Стамбулова, 1999*). Lai sacensībās sasniegtu vēlamo rezultātu, R. Suinns kā īpaši nozīmīgas akcentē vairākas psiholoģiskās prasmes – sportistu pašiedvesmas, relaksēšanās (trauksmainības pašregulācijas) un mobilizēšanās prasmes, kā arī spēju maksimāli koncentrēties uz izvirzīto uzdevumu izpildi (*Suinn, 1980*).

Pētījumā raksta autore pievērsušās augstus sasniegumus guvušo smagatlētu psiholoģiskajai sagatavotībai un tika vērtētas trauksmainības pašregulācijas un pašiedvesmas prasmes un to saistība ar sportistu rezultativitāti sacensībās. Praktiskajos trauksmes pašregulācijas un pašiedvesmas prasmju pilnveidošanas treniņos vispirms tika apgūtas relaksācijas prasmes, bet pēc tam tika iekļautas pašiedvesmas frāzes, lai sekmētu sportistu pašpārliecinātību par savām spējām un mobilizēšanos konkrētam startam sacensībās. Iegūtie rezultāti norāda uz pozitīvu saikni starp svarcēlāju sacensību rezultātu paaugstināšanos (18–23%) un sportistu psiholoģiskajām prasmēm regulēt savu trauksmainības līmeni un paaugstināt pārliecinātību par savām spējām un iespēju sasniegt mērķi.

**Atslēgvārdi:** pedagoģiskais process sportā, psiholoģiskās prasmes, pašiedvesma, trauksmai-nības pašregulācija.

## Ievads

Viena no aktuālākajām mūsdienu sporta pedagoģijas problēmām ir personības psiholoģiskās kompetences sekmēšana gan sportistiem, gan arī treneriem. Vēl pirms dažiem gadu desmitiem treniņos un sacensībās galvenā uzmanība tika pievērsta sportistu fiziskajai, tehniskajai un taktiskajai sagatavotībai. Tagad situācija ir mainījies – visu augstus sasniegumus guvušo sportistu rezultāti ir ievērojami paaugstinājušies un pietuvojušies maksimāli iespējamiem rādītājiem. Tas izskaidrojams gan ar sportistu teicamo sagatavotību un medicīnisko atbalstu, gan arī ar tehnisko iespēju attīstību. Sportistu rezultāti sacensībās ir blīvi, un līdz ar to ir ievērojami augusi sacensību laikā pārdzīvojamā psiholoģiskā spriedze, jo katra pieļautā kļūda atspoguļojas kopējā rezultātu tabulā. Relatīvi vienādos apstākļos sportistu psihiskā sagatavotība kļūst par vienu no svarīgākajiem vai pat par izšķirošo faktoru, lai sacensības būtu sekmīgas (*Hanin, 2000, 158*). Šis faktors ir kļuvis par mūsdienu sporta realitāti, tādēļ sportistu psiholoģiskā sagatavošana un to psiholoģisko prasmju paaugstināšana treniņos un sacensībās ir izraisījusi plašu treneru interesi. Sporta psiholoģijas teorētisko atziņu izvērtējums un vajadzība pēc sportistu psiholoģisko prasmju pilnveides ir kļuvusi aktuāla arī Latvijā.

Psiholoģiskā sagatavošana sacensībām ir viena no aktuālākajām problēmām arī svarcelšanā. Sporta pedagoģijā un sportistu sacensībās stresa situācijas bija, ir un būs. Tāpēc gan sportistiem, gan viņu treneriem vispirms ir nepieciešams apgūt tās psiholoģiskās prasmes, kas ātri un efektīvi palīdz pārvarēt psihoemocionālo spriedzi.

Tieši pašiedvesmas un pašregulācijas prasmes ir tās, ko varētu gan apgūt, gan arī lietot sporta pedagoģiskajā treniņu un sacensību darbā. Pašiedvesmas un pašregulācijas vingrinājumu un autogēnā treniņa lietošanas pozitīvo efektu apliecina daudzu psihologu veiktie pētījumi (*Lindemanis, 1986; Александров, 2008, 110; Черникова, Дашкевич, 1967, 12*).

**Pētījuma mērķis** ir izstrādāt augstus sasniegumus guvušo svarcēlāju trauksmainības pašregulācijas un pašpārliecinātības paaugstināšanas prasmju pilnveidošanas treniņu saturu ar pašiedvesmas un autogēnā treniņa līdzekļiem un izvērtēt tā ietekmi uz sportistu trauksmainības līmeni un sacensību rezultativitāti.

### **Darba uzdevumi:**

1. Izvērtēt un atlasīt autogēnā treniņa un pašiedvesmas līdzekļus, lai pilnveidotu augstus sasniegumus guvušo svarcēlāju trauksmainības pašregulācijas prasmes, kā arī aprobežēt šos līdzekļus, iekļaujot tos psiholoģiskās sagatavošanas treniņu saturā pirmssacensību posmā.
2. Noteikt augstus sasniegumus guvušo svarcēlāju reaktīvās un personiskās trauksmainības līmeni treniņos un sacensībās un izvērtēt autogēnā treniņa un pašiedvesmas līdzekļu ietekmi uz sportistu sacensību rezultātu dinamiku.

**Metodes:** literatūras avotu un sacensību dokumentācijas analīze, testēšana, izmantojot Č. Spilbergera un J. Haņina trauksmainības pašvērtējuma testu (*Hanin, 2004*), aptauja, pedagoģiskais eksperiments, rezultātu matemātiskā apstrāde.

## Pašiedvesmas un trauksmainības pašregulācijas nozīme sportistu psiholoģiskajā sagatavotībā

Sportistu treniņos fiziskā, tehniskā, taktiskā un psiholoģiskā sagatavotība apvienojas vienotā pedagoģiskā pieejā. Psiholoģisko prasmju paaugstināšana ir aktuāla gan tiem sportistiem, kam ir augsti sasniegumi, gan arī junioru līmeņa sportistiem, un, lai šīs prasmes attīstītu, treneri izstrādā treniņu kognitīvo stratēģiju, pievēršoties gan atsevišķu psiholoģisko prasmju pilnveidei, gan arī integrētai sportistu sagatavotībai. Saskaņā ar aptaujas rezultātiem treneri, atlasot pedagoģiskos un psiholoģiskos līdzekļus sportistu psiholoģiskajai sagatavošanai, visbiežāk pievēršas

- sportistu uzmanības vadīšanai,
- mērķu izvirzīšanas prasmēm,
- gribas īpašību pilnveidei,
- emocionālā stāvokļa līdzsvarošanai,
- sportistu relaksācijas paņēmieniem,
- atsevišķām speciālās psiholoģiskās sagatavošanas metodēm (Ābele, 2009, 160).

Psihoemocionālo un funkcionālo komponentu nozīmīgums dažādu sporta veidu sacensību rezultativitātē var būt atšķirīgs. Atsevišķos sporta veidos noteiktā laika posmā sportistu psiholoģiskā sagatavotība var būt prioritāra un ietekmes ziņā pārspēt sportistu sagatavotības fiziskos, tehniskos vai taktiskos aspektus. Treneru anketēšanas<sup>1</sup> rezultāti liecina, ka psiholoģiskā sagatavotība sportistu rezultativitātē pārsvarā tiek vērtēta līdzvērtīgi citiem sportistu sagatavotības veidiem, bet tādos sporta veidos kā golfs, teniss vai daiļslidošana psiholoģiskās sagatavotības nozīmīgums treneru skatījumā pieaug līdz 80%.

Sportistu psiholoģiskā sagatavošana, ņemot vērā personības individuālo iezīmju ietekmi, ir individualizēta, un nav universālu metožu, kuras vienlīdz labi derētu visu meistarības līmeņu, vecumu un personības tipu sportistiem. Tāpēc treneriem gan jābūt lietpratīgiem un pacietīgiem, gan arī jārēķinās ar lielu laika patēriņu, lai varētu izvērtēt un atlasīt katram sportistam piemērotāko metožu un paņēmieni kopumu. Cilvēki piedzīst ar noteiktu fizisko un psiholoģisko īpašību dispozīciju, bet prasmes var trenēt un pilnveidot atkarībā no pieredzes, kas tiek iegūta dzīves laikā (Suinn, 1980).

Sporta psihologiem ir atšķirīgi viedokļi par nozīmīgākajām psiholoģiskajām prasmēm, šo prasmju satura izpratni un savstarpējo integrāciju. E. Iljins augstu sportista psiholoģisko sagatavotību saista ar

- pārliecinātību par savām spējām,
- augstu darbības motivāciju,
- optimālu emocionālās spriedzes līmeni,
- psihoemocionālo līdzsvarotību un noturīgumu pret nelabvēlīgo faktoru ietekmi,

---

<sup>1</sup> Aptauja tika veikta 2007.–2009. gadā, un tajā piedalījās 203 treneri, kas pārstāv dažādus sporta veidus.



- augstu koncentrēšanos uz mērķa sasniegšanu,
- spēju vadīt savu uzvedību un psihisko procesu norisi: uztveri, atmiņu, iztēli, domāšanu (*Ильин, 2009, 179*).

T. Orlicks un Dž. Partingtons uzskata, ka sportista sasniegumu pamatā ir vairākas psiholoģiskās prasmes: sacensību stratēģiskā plāna izstrādes prasme, pareizu mērķu izvēles prasme, augsta pašapziņa, augsta darbības motivācija, laba darbības iztēlošanās un imitācijas prasme, psihoemocionālo šķēršļu pārvarēšanas prasme (*Orlick, Partington, 1987*). R. Veinbergs un D. Gūlds (*Weinberg, Gould, 1995, 252*) pievēršas arī Dž. Mahanija 1987. gadā izstrādātajai psiholoģisko prasmju izvērtēšanas anketai, kurā vērtē sportistu relaksācijas un koncentrēšanās prasmes, pašapziņu un pašpārliecinātību, darbības motivāciju, trauksmainības paškontroles prasmi un mentālo sagatavotību.

Kopumā R. Veinbergs un D. Gūlds, akcentējot psiholoģisko prasmju savstarpējo ietekmi un apkopojot nozīmīgākos pētījumus un treneru viedokļus par sportistu psiholoģiskajām prasmēm un to nozīmīgumu, lai iegūtu augstus rezultātus, par būtiskākajām uzskata šādas prasmes:

- trauksmainības (sasprindzinājuma) kontroli,
- iztēlošanās spēju (mentālā sagatavotība darbībai, mērķa sasniegšanas iespēju un veicamās darbības iztēlošanās),
- pašapziņu un pārliecinātību par savām spējām,
- augstu darbības motivāciju (orientēšanās uz augstiem sasniegumiem),
- uzmanības vadīšanas un koncentrēšanās prasmi (spēja vadīt pašiedvesmu, mērķa sasniegšanas darbību vadīšana) (*Weinberg, Gould, 1995, 247*).

Lai gan sportistu psiholoģiskā kompetence integrē visas psiholoģiskās prasmes, tomēr ticība savām spējām un prasme regulēt savu psihoemocionālo stāvokli nosaka gan relaksēšanās un mobilizēšanās norisi, gan arī koncentrēšanos uz sekmīgu sacensību darbības izpildi. Šajā pētījumā autore ir pievēršusies sportistu trauksmainības paškontrolei un pašpārliecinātības izjūtas veidošanai, un šo izjūtu sekmē pašiedvesmas prasmes.

Trauksmainības paškontroles prasmes izpaužas kā sportistu spēja pārvarēt negatīvās priekšnojautas par mērķa sasniegšanas iespējamību un līdzsvarot emocionālos pārdzīvojumus paaugstināta stresa situācijās. Savukārt pašiedvesmas prasmes saistāmas ar sportista spēju emocionāli iespaidot sevi, paaugstinot pašapziņu un radot drošības un pārliecinātības izjūtu par savu sagatavotību un sacensību sekmīgumu (*Ильин, 2009, 59*).

Cilvēku pārdzīvojumi par kādu problēmu novērš uzmanību no šīs problēmas iespējamiem risinājumiem. Nepatikšanu satraukti vai nespēdami rast apmierinošu kādas sarežģītas situācijas risinājumu, arī sportisti sevi kritizē, pārmet sev iekļūšanu nepatikšanās pat tad, ja situācijas cēlonis nav meklējams personas iekšējos faktoros. Šie pārmetumi izraisa vairākus bioķīmiskos procesus, kas negatīvi ietekmē veselību un labsajūtu. Personas pašvērtējums samazinās, un domās tiek izteikts nonicinājums un nopelums. Protams, šāda psihoemocionāla reakcija samazina darbības rezultativitāti, taču ar pašiedvesmas prasmju palīdzību to ir iespējams pārvarēt. Pašiedvesma vispirms jau ir attiecināma uz personas prasmi loģiski pamatot izvirzītos mērķus,



balstoties uz adekvātu situācijas izvērtējumu un mērķu prioritāšu izvēli. Panākumi sākas ar pārliecību par panākumiem (Lindemanis, 1986, 16).

Kritizējošās attieksmes un pašpārmētumu veidošanās sākums ir meklējams bērnībā, kad kāda cilvēkam emocionāli nozīmīga persona viņu ir rājusis un nicinājis. Taču pašnosodīšanu un nievāšanu var pārtraukt apzināti, pievērsties savām pozitīvajām pusēm un iedrošinot sevi ar frāzēm, kas akcentē ticību sev, piemēram, tā ir labi, es esmu stiprs, es to pārvarēšu” (*Черникова, Дашкевич, 1971, 90*).

Ja kritizējošā ievirze nāk no agras cilvēka bērnības, uzmundrinošu vēstījumu izteikšanu var iemācīties arī bez speciālistu palīdzības, un tas noder ne tikai sportā. Veidot pašatbalsta frāzes ir vieglāk, ja dzīvē ir bijis kāds cilvēks, kurš ir mūs augstu vērtējis un mīlējis. Taču, ja tāda nav bijis, pašam jāattīsta sevī spējas saskatīt savas spēcīgākās puses, izvirzīt adekvātus mērķus un veidot pārliecību par to, ka mērķis ir sasniedzams. Lai mazinātos iekšējā spriedze, vajadzētu ieklausīties savā iekšējā dialogā starp uzvarētāju un zaudētāju, izvērtēt savas nostādnes, kā arī atbildēt sev uz vairākiem jautājumiem:

1. Par ko es domāju?
2. Vai es sagaidu nelaimi vai patīkamu pārdzīvojumu?
3. Vai salīdzinu sevi ar kādu cilvēku?

L. Serova pētījumi vairāku gadu gaitā ir parādījuši, ka daudziem sportistiem ar augstu tehnisko meistarību ir vidēja vai pat zema emocionālā noturība, un tāpēc atbildīgu startu laikā sportisti nespēj pārvarēt paaugstināto stresa līmeni (*Серова, 2007*). Lai mazinātu trauksmainības izjūtu un paaugstinātu treneru, sportistu un visas sporta komandas emocionālo noturību paaugstināta stresa apstākļos, sporta psihologi iesaka divus treniņu darbības virzienus:

- 1) pierašanu pie stresa situācijām,
- 2) aktīvas, emocionāli pašregulējošas pret darbības prasmju pilnveidi.

Kā viens no trauksmainības pašregulācijas veidiem tiek ieteikts autogēnais treniņš (gan pašregulācijas metodes kopumā, gan arī autogēnais treniņš kā viena no psihoterapijas metodēm, ko var sekmīgi lietot treniņos). Trauksmainības paškontroles un pašiedvesmas prasmju pilnveidei treniņu laikā ir būtiska praktiska nozīme – tā uzlabo sportistu sagatavotību, paaugstina rezultativitāti un sasniegumus dažāda līmeņa sacensībās.

**Sportistu psiholoģisko prasmju pilnveidošana** parasti sākas ar mācīšanās fāzi, kuras laikā tiek izvērtēts psiholoģisko prasmju treniņu mērķis, uzdevumi un darbības saturs. Šīs fāzes ilgums katram sportistam var būt atšķirīgs (no stundas līdz dažām dienām), jo tas ir saistīts ar jau esošo prasmju līmeni un kopējo izpratni par psiholoģisko prasmju pilnveidošanas lietderību. Ja sportists neapzinās psiholoģisko prasmju pilnveidošanas nozīmīgumu savā sportista karjerā, mācīšanas efektivitāte būs zema.

Otra psiholoģisko prasmju pilnveidošanas fāze ir prasmju, stratēģiju un tehniku apguves fāze, kurā sportistiem uzmanība jāfokusē uz atsevišķu darbības detaļu pilnīgu izpratni un precīzu to lietošanu treniņos.

Psiholoģisko prasmju pilnveidošanas procesu noslēdz praktiskā fāze, kurai ir trīs uzdevumi:

- 1) pilnveidot prasmes līdz automātismam,
- 2) mācīt sportistus pareizi izmantot psiholoģiskās prasmes dažādās situācijās,
- 3) modelēt sacensību situācijas, kurās visbiežāk būs jālieto psiholoģiskās prasmes (Weinberg, Gould, 1995, 248).

Autogēnais treniņš ir viena no pašiedvesmas psihoterapijas metodēm, ko 1932. gadā piedāvāja profesors J. H. Šulcs. Autogēnais treniņš praksē izpaužas kā pašhipnozes metode, ar kuru tiek panākta iztēles spēka iedarbība uz ķermeni (Lindemanis, 1986, 11). Šī paņēmiņa vienkāršība un izteikta psiholoģiskās iedarbības efektivitāte pārsteidza pat pašu profesoru J. H. Šulcu. Autogēnais treniņš tā praktizētājiem sekmēja augstākās nervu darbības normalizāciju, noviržu korekciju emocionālajā, veģetatīvajā un somatiskajā jomā. Tika izpētīts, ka autogēnā treniņa ietekmē uzlabojas garastāvoklis, normalizējas miegs, paaugstinās organisma funkcionālo sistēmu patvaļīgas regulēšanas iespējas un notiek personības aktivizācija. Savukārt citas autogēnā treniņa pašiedvesmas formulas mazināja psihoemocionālo spriedzi, emocionālo diskomfortu un trauksmes izjūtu, tādējādi tika labvēlīgi ietekmēta fizioloģisko un funkcionālo sistēmu darbība.

Sporta treniņos autogēno treniņu visbiežāk lieto trauksmes un emocionālās spriedzes mazināšanai, miega regulēšanai, īstermiņa atpūtai, organisma personisko resursu mobilizēšanai, kā arī lai veidotu pārliecību par mērķa sasniegšanu un koriģētu gribas īpašības un uzvedības izpausmes. Atbilstoši autogēnā treniņa uzdevumiem tiek atlasītas arī pašiedvesmas mērķformulas, kurām saskaņā ar H. Lindemani ir jābūt

- 1) pēc iespējas īsām un precīzām,
- 2) pēc iespējas pozitīvām,
- 3) atbilstošām personības individuālajām īpatnībām (Lindemanis, 1986, 62).

Autogēnā treniņa līdzekļi ir arī psihologa J. Kiseļeva izveidotajā un aprobētajā psihoregulējošā treniņa saturā, kurā pašiedvesmas prasmju izveidošanas kurss sportistiem ietver 11 nodarbības un patstāvīgo darbu. Mērķformulas tiek veidotas gan atbrīvojošu, gan mobilizējošu uzdevumu sasniegšanai, lai gan autors uzsver, ka to lietošana ir individualizējama. Viņš, piemēram, uzskata, ka daudziem sportistiem nav vēlama pārāk dziļa atbrīvošanās, jo tā negatīvi ietekmē turpmāko sportista mobilizēšanos un sacensību rezultativitāti. Psihoregulējošā treniņa pirmā daļa ir nomierinoša. Sākumā tiek piedāvātas 44 frāzes – formulas, kuru laikā noteiktā secībā atbrīvojas muskuļi, veidojas siltuma sajūta, sportists nomierinās un beigās arī iesnaužas. Nākamajos treniņos pamazām tiek samazināts formulu skaits, līdz izveidojas katram sportistam optimāla nomierinoša mērķformula (Киселев, 2002, 56–82).

Kopumā pašregulācijas metodes fokusē sportista uzmanību uz vairākiem iekšējiem un ārējiem faktoriem. Atbilstoši to virzībai tiek izdalīti vairāki paņēmieni.

### **1. Iekšējie emociju pašregulācijas paņēmieni, kas balstās uz apziņas virzības un verbālā satura kontrolēšanu un vadīšanu:**

- novēršanās no tā, kas sportistā rada spriedzi,

- apziņas virzības vadīšana,
- uzmundrināšana un pašaktivizēšana,
- pārliecināšana un pašiedvesmošana,
- pavēles un pašpavēles.

## **2. Ārējie emociju pašregulācijas paņēmieni, kas balstās uz muskuļu darbības un runas ekspresijas kontroli un vadīšanu:**

- elpošanas tempa un ātruma kontrole,
- muskuļu tonusa kontrole,
- balss un runas ekspresijas kontrole,
- izpildāmo kustību tempa un plastiskuma kontrole,
- ķermeņa statisko pozu kontrole (*Александров, 2008, 103–107*).

Lai arī cik spēcīgs un kompetents būtu sportists, tomēr ir arī tādas situācijas, kad sacensību pārdzīvojumi ņem virsroku un apziņas virzība nepakļaujas sportista kontrolei un vadīšanai. Tādās situācijās ir iespējams ietekmēt pārdzīvojumu norisi, pievēršoties emocionālās ekspresijas pazīmju ārējai regulēšanai. Tiek iesaistīta emocionālās ekspresijas atgriezeniskā saikne, jo pārdzīvojumi izpaužas kādās konkrētās ārējās pazīmēs, bet, veidojot noteiktu ārējo uzvedības pazīmju kopumu, tiek ietekmēta šo emocionālo pārdzīvojumu norise.

Protams, minētie emocionālās pašregulācijas paņēmieni ir efektīvi tikai tad, ja sportists treniņos ir pietiekami labi apguvis atbilstošās psiholoģiskās prasmes. Turpretī, ja tos lieto bez atbilstošas darbības pieredzes, bet tikai kā ekspresmetodi sacensībās, rezultātu var arī nebūt vai arī tie var pat sniegt pretēju efektu, jo veidosies neizpratne, apjukums un paaugstināsies sportista spriedze.

## **Svarcēlāju trauksmainības līmeņa un sacensību rezultativitātes izvērtējums**

Pētījuma praktiskajā daļā eksperimentam tika izvēlēti 13 pieredzējuši starptautiska līmeņa svarcēlāji (17–24 gadus veci sportisti vismaz ar 7 gadu sacensību pieredzi, pēdējo gadu Latvijas čempioni dažādās svara kategorijās, kā arī pasaules un Eiropas čempionātu dalībnieki).

Pētījuma praktiskās daļas sākumā tika noteikts sportistu personiskās un reaktīvās trauksmainības līmenis un atbilstoši testa rezultātiem izveidota respondentu grupa, kurai piedāvāts trauksmainības pašregulācijas prasmju pilnveidošanas treniņš ar pašiedvesmas un autogēnā treniņa līdzekļiem. Tad tika izstrādāts psiholoģisko prasmju pilnveidošanas treniņu plāns un saturs sešām nedēļām, pēc kura realizēšanas tika veikta atkārtota testēšana. Testēšanā iegūtie rezultāti salīdzināti ar sportistu sacensību rezultativitātes rādītājiem un pašvērtējumu par pašiedvesmas un trauksmainības pašregulācijas prasmju pilnveidošanas treniņa lietderīgumu.

Izvērtējot sportistu personiskās un reaktīvās trauksmainības rezultātus ar Č. Spilbergera un J. Haņina pašvērtējuma metodi pirms eksperimenta, tika secināts, ka reaktīvas trauksmainības līmenis 2 stundas pirms sacensībām 23% pētījuma dalībnieku bija augsts, 62% – mērens un tikai 15% – zems. Tas būtiski atšķiras no sportistu vispārējā trauksmainības līmeņa rezultātiem dienu pēc sacensībām,

kad 69% pētījuma dalībnieku jau bija mērens vispārējās trauksmainības līmenis, 31% sportistu – zems, bet augsta trauksmainības līmeņa nebija nevienam smagatlētam. Analizējot sacensību protokolus pirms eksperimenta un izvērtējot sportistu sekmīgumu trijos mēģinājumos (izpildīti divi svarcelšanas vingrinājumi vairākās sacensībās), var secināt, ka gandrīz puse dalībnieku nespēja sekmīgi veikt paredzētos vingrinājumus jau pirmajā mēģinājumā, kad treneri izvēlējās relatīvi vieglākus smagumus (parasti kā sākuma noslodzi treneri izvēlas tādu svarcelšanas stieņa svaru, kurš nepārsniedz 90% no sportista maksimālā sekmīgā treniņu rezultāta). Savas darbības izvērtējuma aptaujā sportisti visbiežāk par neveiksmes iemeslu minēja paaugstinātu sasprindzinājumu, emocionālo nelīdzsvarotību un pārliecinātības trūkumu par sekmīgu darbības rezultātu, un tas liedza tehniski pareizi un precīzi izpildīt sacensību vingrinājumu. Iegūtie rezultāti ļāvuši secināt, ka sportistu trauksmainības pašregulācijas un pašiedvesmas prasmes būtu vēlams pilnveidot.

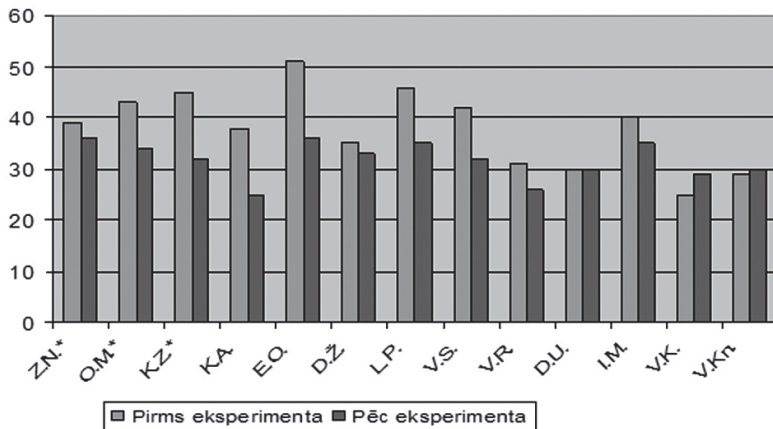
Sportistu trauksmainības pašregulācijas un pašiedvesmas prasmju pilnveidošanas treniņi tika organizēti divos posmos. Tā kā pētījuma dalībnieki aptaujā atbildēja, ka pirms eksperimenta savos treniņos nebija izmantojuši autogēno treniņu, pirmās trīs nedēļas notika autogēnā treniņa mērķformulu mācīšanās (sportisti apguva relaksācijas mērķformulu pamatus), bet pēdējās trīs nedēļās notika pašiedvesmas prasmju pilnveide vispirms treniņšacensībās, bet vēlāk arī reālajās sacensībās. Autogēnā treniņa un pašiedvesmas formulas tika piedāvātas sportistu dzimtajā valodā. Kopumā psiholoģisko prasmju pilnveidošanas treniņos vispirms tika apgūtas relaksācijas prasmes, bet autogēnā treniņa otrajā daļā tika iekļautas pašiedvesmas formulas ar uzdevumu sekmēt sportistu pārliecinātību par savām spējām (pašpārliecinātību) un mobilizēšanos konkrētam startam sacensību laikā.

Pamatojoties uz G. Gorbunova izstrādātajām autogēnā treniņa un pašiedvesmas formulām, kuru lietošana rekomendēta pirmssacensību posmā, tika izveidots sešu nedēļu trauksmainības pašregulācijas un pašiedvesmas prasmju pilnveidošanas treniņu saturs (Горбунов, 2007, 175–187). Treniņu saturā tika

- 1) iekļauti vingrinājumi smaguma un siltuma sajūtas radīšanai,
- 2) veidotas un pakāpeniski saīsinātas relaksācijas formulas,
- 3) izstrādātas sportistu resursus mobilizējošas pašiedvesmas formulas.

Pēc sešu nedēļu ilga trauksmainības pašregulācijas un pašiedvesmas prasmju pilnveidošanas treniņa veicot atkārtotu sportistu testēšanu ar Č. Spilbergera un J. Haņina pašvērtējuma metodi, tika konstatēta sportistu trauksmainības līmeņa rezultātu dinamika (1. attēls). Izvērtējot rezultātus, var pamanīt, ka desmit sportistiem ir mazinājies trauksmainības līmenis, turklāt pieciem svarcēlājiem tas ir vērtējams nozīmīgā intervālā – no 10 līdz 15 punktiem. Savukārt trīs sportistiem, kuru trauksmainības līmenis jau pirmajā testēšanā bija zems, rezultātu dinamika nav izteikta. Kopumā pašvērtējuma rezultāti rāda, ka pēc sešu nedēļu psiholoģisko prasmju pilnveidošanas treniņiem ar pašiedvesmas un autogēnā treniņa elementiem vairs nevienam sportistam pirms sacensībām nav augsta trauksmainības līmeņa, bet pieciem smagatlētiem šis līmenis ir zems.

Kopumā ir apstiprināta trauksmainības pašregulācijas un pašiedvesmas prasmju treniņa tendence samazināt sportistu trauksmainības izjūtu pirms sacensībām.

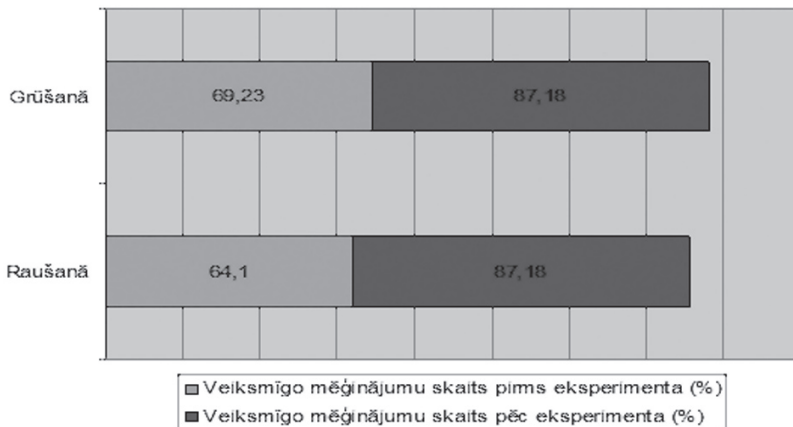


\* – sievietes

1. att. Labāko Latvijas svarcēlāju trauksmainības līmeņa dinamika  
*Dynamics of anxiety in Latvian weightlifters*

Tomēr sekmīga sportista sacensību rezultativitāte ir saistīta nevis ar iespējami zemu trauksmainības līmeni, bet gan ar optimālu jeb katram sportistam individuāli atbilstošu spriedzes izjūtu un nostādni par sasniegumiem, kas sekmē resursu mobilizēšanu startam sacensību laikā. Tāpēc, no sportista darbības sekmīguma aspekta raugoties, nozīmīga ir konkrēto sacensību vingrinājumu – raušanas un grūšanas – izpildes precizitāte un rezultativitāte, ko arī raksta autore vērtēja savā pētījumā.

Pēc sešu nedēļu autogēnā treniņa un pašiedvesmas formulu lietošanas ievērojami paaugstinājās sportistu pirmo sacensību vingrinājumu sekmīgums. Kopumā raušanas vingrinājuma izpildē sekmīgāka (vidēji par 23%) bija 9 sportistu darbība, bet grūšanas vingrinājumā 7 svarcēlāji izpildīja darbību sekmīgāk nekā pirmajā reizē (2. attēls).



2. att. Veiksmīgo svarcēlšanas vingrinājumu mēģinājumu skaita dinamika  
*Dynamics of successful lifting attempts*

Var secināt, ka pēc sešu nedēļu trauksmainības pašregulācijas un pašiedvesmas prasmju pilnveidošanas treniņiem sportistu sacensību rezultativitāte ir pieaugusi vidēji par 20%, jo veiksmīgo mēģinājumu skaits deva iespēju palielināt svarcēlāju pieteikto stieņa svaru vidēji par 5 kg, un tas savukārt ietekmēja arī kopējo sacensību dalībnieka vietu rangu tabulā.

Vairākas nedēļas pēc sacensībām sportistiem bija iespēja izteikt savu attieksmi pret veikto psiholoģisko prasmju pilnveidošanas treniņu saturu un norisi. Gandrīz visi sportisti kā grūtāko vērtēja sākuma posmu, kad vairāki pamata vingrinājumi bija saistīti ar siltuma vai smaguma sajūtas veidošanos. Tomēr tika uzsvērts arī tas, ka šādi treniņi rada pārliecību par darbības sekmīgumu pirms konkrētā starta un ka tie veicina sportistu aktīvu iesaistīšanos cīņā par maksimāliem rezultātiem. Izvērtējot savu turpmāko attieksmi pret pašiedvesmas un autogēnā treniņa vingrinājumiem, deviņi sportisti apgalvoja, ka noteikti tos turpinās, divi savu atbalstu izteica mazāk pārliecinoši, bet vēl divi uzskatīja, ka nevar sniegt atbildi bez personiskā trenera ieteikumiem.

## Secinājumi

Kopumā sporta psihologi, raksturojot sportistu psiholoģiskās prasmes, akcentē to savstarpēji integratīvo raksturu un saistību ar sportistu personības individuālajām iezīmēm. Pie būtiskākajām psiholoģiskajām prasmēm tiek pieskaitītas relaksācijas un koncentrēšanās prasmes, pašapziņa un pašpārliecinātība, darbības motivācija, trauksmainības paškontroles prasmes un mentālā sagatavotība. Treneru skatījumā (aptaujā 2007.–2009. g. piedalījās 203 treneri, kas pārstāv dažādus sporta veidus) psiholoģiskā sagatavotība sportistu rezultativitātē tiek vērtēta kā līdzvērtīga ar citiem sportistu sagatavotības veidiem, un vissvarīgākās ir tās sportistu pašregulācijas prasmes, kas, fokusējot uzmanību uz konkrētiem iekšējiem un ārējiem faktoriem, ietekmē sportistu spēju novērst trauksmainību un līdzsvarot emocionālos pārdzīvojumus, kā arī paaugstina sportistu pašpārliecinātību par izvirzītā mērķa sasniegšanu.

Izvērtējot sportistu trauksmainības līmeni pirms sacensībām, autores secināja, ka 23% svarcēlāju tas bija augsts, 62% – mērens un tikai 15% – zems. Salīdzinot šos rādītājus ar sportistu darbības sekmīgumu trijos mēģinājumos divu svarcēlāšanas vingrinājumu izpildē vairākās sacensībās, varēja secināt, ka vairāk nekā puse (66,7%) dalībnieku nespēj sekmīgi veikt paredzētos vingrinājumus jau pirmajā (relatīvi vieglākajā) mēģinājumā. Savas darbības izvērtējuma aptaujā sportisti visbiežāk par neveiksmes iemeslu minēja paaugstinātu sasprindzinājumu, emocionālo nelīdzsvarotību un pārliecinātības trūkumu par sekmīgu rezultātu.

Pēc praktiskā trauksmainības pašregulācijas un pašiedvesmas prasmju pilnveidošanas treniņa satura aprobācijas sešu nedēļu laikā tika novērota rezultātu dinamika, un var secināt, ka

- svarcēlāju trauksmainības līmenis 77% sportistu ir mazinājies, turklāt pieciem svarcēlājiem dinamika vērtējama nozīmīgā intervālā – no 10 līdz 15 punktiem. Nevienam sportistam pirms sacensībām vairs nav konstatēts augsts trauksmainības līmenis;

- sportistu sacensību darbības rezultativitāte ir pieaugusi vidēji par 20%, jo veiksmīgo mēģinājumu skaits ir pieaudzis no 66,7% līdz 87,2%;
- 84,6% sportistu izteica atbalstu šādiem treniņiem, jo tie paaugstina pārliecinātību par savām spējām, sniedz iespēju pilnveidot savas trauksmainības pašregulācijas prasmes ar pašiedvesmas un autogēnā treniņa elementiem un paver iespējas paaugstināt individuālo sportiskās darbības rezultativitāti.

Raksta autoru skatījumā tieši pašiedvesmas un emocionālās pašregulācijas prasmes ir tās, kuras būtu ieteicams izmantot, psiholoģiski sagatavojot visus augstus sasniegumus guvušos sportistus.

## Literatūra

- Ābele, A. (2009) *Sporta psiholoģijas pamati*. Rīga : RaKa. 296 lpp.
- Hanin, Y. L. (2004) Emotions in sport: an individualized approach. In: C. D. Spielberger (ed.). *Encyclopedia of applied psychology*. Vol. 1. Oxford : Elsevier Academic Press, p. 739–750.
- Hanin, Y. L. (2000) Successful and poor performance and emotions. In: *Emotions in sport*. Y. Hanin (ed.). Champaign, Illinois : Human Kinetics, p. 157–188.
- Lindemanis, H. (1986) *Autogēnais treniņš*. Rīga : Zinātne. 152 lpp.
- Orlick, T., Partington, J. (1987) The sport psychology consultant: olympic coaches' views. *The Sport Psychologist*, 1: 309–317.
- Suinn, R. M. (1980) *Psychology in sports*. Methods and applications. Minneapolis : Burgess Publishing Company. 366 p.
- Weinberg, R. S., Gould D. (1995) Foundation of sport and exercise psychology. *Human Kinetics*, p. 241–260.
- Александров, А. А. (2008) *Аутотренинг*. Санкт-Петербург : Питер, с.103–121.
- Горбунов, Г. Д. (2007) *Психопедагогика спорта*. Москва : Советский спорт, с. 158–200.
- Ильин, Е. П. (2009) *Психология спорта*. Санкт-Петербург : Питер, с. 52–88, 176–183.
- Киселев, Ю. (2002) *Победи! Размышления и советы спортивного психолога*. Москва : СпортАкадемПресс. 326 с.
- Родионов, А. В. (2004) *Психология физического воспитания и спорта*. Москва : Академический проспект и фонд «Мир», с. 328–379.
- Серов, Л. К. (2007) *Психология личности спортсмена*. Москва : Советский спорт, с. 56–67.
- Стамбулова, Н. (1999) *Психология спортивной карьеры*. Санкт-Петербург : Центр карьеры". 368 с.
- Черникова, О. А., Дашкевич О. В. (1971) *Активная саморегуляция эмоциональных состояний спортсмена*. Москва : Физкультура и спорт. 90 с.

## Summary

*The pedagogical process in high achievement sports is directed to the maximum development of each athlete's skills and achievement of the highest results in competitions. Nowadays almost every internationally-competing athlete is technically, tactically, and physically excellently prepared. Thus, perfection of the psychological competence of*



*athletes and individualisation of the pedagogical approach to the training process are the priorities. Today performance expectations are very high, because each mistake can have a huge impact on the results; thus, the ability to mobilise to the maximum during the moment of performance is especially important (Родионов, 2004, 336; Стамбулов, 1999, 368). R. Suinn emphasizes several psychological skills as especially significant in achieving the desired results in competitions – self-inspiration, relaxation and mobilisation abilities, as well as the ability to focus on the execution of the given task to the maximum (Suinn, 1980, 366).*

*We researched the psychological preparation of weightlifters, evaluating the skills of self-regulation of anxiety and self-inspiration, and their connection to the efficiency of athletes' actions in competitions. The training sessions of improving the practical self-regulation of anxiety and self-inspiration skills were first directed to improving relaxation skills, later self-inspiration phrases were included to enhance athletes' self-confidence and mobilisation for every start during a competition. The obtained results point to a positive connection between the improvement of athletes' results during competitions (18–23%) and the psychological skills to regulate the anxiety level and to promote confidence in their abilities and the probability of achieving the target.*

**Keywords:** *pedagogical process in sports, psychological skills, self-inspiration, anxiety self-regulation.*



## Skolotāja pedagoģiskās kompetences teorētiskie pamati *The Theoretical Fundamentals of Teacher's Pedagogical Competency*

**Mihails Čehlovs**

Informācijas sistēmu menedžmenta augstskola  
E-pasts: *kerprusov@one.lv*

**Zoja Čehlova**

Latvijas Universitāte  
E-pasts: *cehlova@latnet.lv*

Kvalitatīvas pārmaiņas Eiropas izglītības metodoloģijā, t. i., cilvēciskā faktora akcentēšana un visu mācību formu humanizācija, prasa būtiskas izmaiņas termina “skolotāja pedagoģiskā kompetence” izpratnē. Ir jāpārorientē sabiedrības izpratne no priekšstata par pedagoga darbību kā priekšmeta pārzināšanu un prasmju un iemaņu nodošanu uz pedagoga profesijas humanistiskās jēgas apzināšanos uz viņa lomas izpratni jaunatnes tikumisko, kultūras, uzvedības un garīgo prioritāšu veidošanā. Tādas sabiedrības apziņas izmaiņas ir iespējamas ar vienu nosacījumu, proti, skolotāja psiholoģiski pedagoģiskās kultūras pilnveidi. Skolotājam ir jābūt personībai, kas ne tikai māca, bet arī audzina.

**Atslēgvārdi:** skolotāja pedagoģiskā kompetence, attieksmes vērtība, psiholoģiski pedagoģiskā kultūra, skolotāja pārlicība.

### Ievads

Skolotāja profesionālās kompetences problēma ir viena no svarīgākajām psiholoģiski pedagoģiskajā zinātnē. Mainās vēsturiskie apstākļi, mainās izglītības saturs, jaunu jēgu iegūst arī skolotāja profesionālā kompetence.

Mūsdienu sociāli izglītojošajā situācijā skolotāja profesionālā kompetence kļūst īpaši nozīmīga izglītības humanizācijas dēļ, kas izvirza jaunas prasības skolotāja profesionālajai kompetencei.

Šīs problēmas aktualitāti nosaka arī pretrunas pedagoģiskajā darbībā. Pretruna starp skolotāja objektīvo attīstošo funkciju izglītības humanizācijas apstākļos un skolotāja reālajām iespējām izpaužas viņa profesionālajā un personības attīstības līmenī. Pretruna pastāv arī starp skolotāja tieksmi attīstīties un nepietiekamo psiholoģiski pedagoģisko zināšanu līmeni (*Лукьянова, 2004*).

Aktuāls ir jautājums, kā skolotāji pedagoģiskās darbības procesā varētu pilnveidot savu profesionāli personisko kompetenci.

**Šī raksta mērķis:** izanalizēt skolotāja profesionālās kompetences teorētiskos pamatus un noteikt tās struktūru.

## Skolotāja pedagoģiskās kompetences koncepcijas

Rietumos psiholoģijas un pedagoģijas zinātnē kompetence tradicionāli tiek aplūkota strukturālisma un konstruktīvisma pieejās. Ir noteikti kompetences struktūras komponenti, kuru attīstība, pēc vairāku autoru domām (*Sarbin, 1997; Cupchik, Winston, 1992*), ir intrapsihisko procesu mehāniskas funkcionēšanas rezultāts. Personībai ir atvēlēta pasīva loma, un to var raksturot kā iekšējus mehāniskus procesus (*Леонтьев, 1998*). Latvijā kompetence pirmoreiz ir aktualizēta I. Maslo un viņas sekotāju pētījumos, kuros, savukārt, tiek atzīta personības aktivitāte kompetences attīstībā (*Maslo, 2006*).

D. Ļeontjevs, analizējot māksliniecisko kompetenci, atklāja personības darbības pieejas priekšrocības. Viņš pamatoja ideju, ka personības aktivitāte darbībā ir svarīgs kompetences attīstības faktors. D. Ļeontjevs uzskata, ka nozīmīgs ir arī darbības raksturs, kas nosaka kompetences attīstības līmeni. Tikai darbībā kompetence no potenciālas iespējas pārvēršas reālās spējās. Darbības pieejas ideja palīdz pārnest kompetences analīzi “no aprakstoša konstatācijas līmeņa detalizētas konceptualizācijas līmenī” (*Леонтьев, 1998, 38*). Darbības pieejas priekšrocības kompetences analīzē ir tādas, ka tieši darbībā izpaužas cilvēka jēgu kopums. Darbības pieejas jēgas izpratne ir ietverta darbības, apziņas un personības funkcionēšanas kontekstā.

Literatūras analīze par kompetences problēmu liecina – lai gan autori (*Rogers, 1983; Кузьмина, 1990*) izmanto dažādu terminoloģiju, viņiem ir vienāds priekšstats par kompetences trīs komponentiem jeb virzieniem (teorētisko, praktisko un personisko). Krievijas psiholoģiski pedagoģiskā zinātne aplūko kompetenci kā skolotājam objektīvi nepieciešamo zināšanu, prasmju un personības (psiholoģisko) īpašību mijiedarbību un nosaka tās ietekmi uz pedagoģiskās darbības rezultātu (*Лукьянова, 2004*).

Pētnieku pozīciju nesakritība novērojama pedagogam nozīmīgo profesionālo īpašību izvēlē un tās pamatojumā. K. Ušinskis uzsvēra, ka svarīga ir ne tikai skolotāju prasme mācīt, bet arī viņa raksturs, tikumība un pārliecība, jo lielāko ietekmi uz skolniekiem atstāj viņa personība, nevis zinātne, kas izklāstīta elementārā veidā (*Ушинский, 1948, 1867*). N. Talizina pedagoga personīgo īpašību izvēli pamato ar mācību prasmju struktūru (*Талызина, 1987*). N. Kuzmina pētījumos ir uzsvērusi piecas galvenās īpašības (informācijas, kontroles, motivācijas, attīstības, orientācijas), kas atbilst skolotāja darbības veidiem (*Кузьмина, 1990*). Citi pētnieki (*Гоноболин, 1988; Митина, 1994*) par profesionāli nozīmīgām uzskata psiholoģiskās īpašības (uzmanību, atmiņu, uztveri u. c.).

Amerikāņu psihologs Gijs Lefransuā grāmatā “Psiholoģija skolotājam” raksta, ka skolotāja kompetence nav vēl līdz galam izpētīta. “Skolotājiem par laimi, novērtēt viņu kompetenci nav tik vienkārši, jo mēs precīzi nezinām, kas ir skolotāja kompetence vai kur ir robeža starp kompetenci un nekompetenci.” (*Лэфрансуа, 2005, 370*)

Viens no Rietumu zinātnē pieņemtajiem analīzes veidiem, kas nodrošina pedagoģiskās darbības efektivitāti, ir atbilstība profesionāli nozīmīgo īpašību sarakstam (*Ryans, 1964*). Tajā iekļautās īpašības Rietumu zinātnieku skatījumā raksturo ideālu

skolotāju. Liela nozīme tiek piešķirta arī skolotāja pašanalīzei, kas balstīta uz salīdzinājumu ar ideālu skolotāju.

Zinātniskās literatūras analīze liecina, ka profesionāli nozīmīgo īpašību izvēlei nav vienota pamata un pētnieki aplūko nevis personīgo īpašību būtību, bet gan dažādus to aspektus. Tas nozīmē, ka ir nepieciešams izstrādāt šīs problēmas metodoloģiskos pamatus jaunos sociālos apstākļos.

Metodoloģiski nozīmīgs ir N. Ščurkovas viedoklis par cilvēka audzināšanu. Viņa uzskata, ka personības būtību veido cilvēka attieksmju sistēma (Шчуркова, 2005, 46). Attieksme ir dinamiska, pretrunīga, variatīva, tai ir daudz aspektu. Pats galvenais – attieksmei nav pabeigtības, tāpēc tā ir pakļauta ietekmei un pārmaiņām (Шчуркова, 2005). Tādējādi skolotāja personības pilnveides pamatā ir attieksmju maiņa. Vissvarīgākais – attieksme iegūst personisku jēgu, tā kļūst par skolotāja un skolēna vērtību. N. Ščurkova salīdzina priekšmetisko pasaules uztveri un vērtību pasaules uztveri. Priekšmetiskā pasaules uztvere ir apkārtējo objektu atspoguļojums cilvēka apziņā. Vērtību pasaules uztvere ir tāda īstenības uztvere, kuras procesā veidojas attieksmes pret īstenības objektiem kā cilvēka vērtībām. Ja skolotājam piemīt vērtību uztvere, viņa profesionālās darbības sfēra paplašinās un iegūst garīgu saturu, kas ļauj bērniem atklāt cilvēka kā augstākās vērtības būtību (Шчуркова, 2000).

Izmantosim N. Ščurkovas ideju, analizējot skolotāja pedagoģisko kompetenci. Ja skolotājs skolēnus uztver priekšmetiski, viņš tos vērtē pēc sociālās funkcijas: spēcīgie un vājie, labie un sliktie. Ja skolotājam piemīt vērtību uztvere, viņš pret skolēnu attiecas kā pret unikālu individualitāti. Šajā gadījumā mācību process iegūst pavisam citu – humānistisku – raksturu.

## Skolotāja pedagoģiskās kompetences struktūra

Pēdējos desmit gados veiktie pētījumi (Сенько, 2000; Čehlovs, 2008) rāda, ka starp profesionālās pedagoģiskās kompetences komponentiem pastāv ciešas sakarības, kas liecina par kompetences sistēmiskumu. Lai noskaidrotu, kāda ir šī sistēma, pievērsīsimies praksei.

Pētījums (Čehlovs, 2008) rāda, ka skolā strādā skolotāji ar enciklopēdiskām zināšanām, tomēr ne vienmēr zināšanu vispusība un dziļums atbilst pedagoģu darbības produktivitātei. Iemesls ir tas, ka priekšmeta zināšanas un iemaņas nesaskan ar attiecībām, kuras izveidojušās starp skolotāju un skolēniem. Skolotāja profesionālā kompetence ir zināšanu un augstas profesionalitātes sintēze. Skolotāja profesionālās kompetences dominējošais komponents ir viņa psiholoģiski pedagoģiskā kultūra, prasme nodrošināt kontaktu, sadarbību un mijiedarbību. Sistēmu veidojošais faktors ir vērtību sistēma.

Skolotāja profesionālo kompetenci var aplūkot dažādi. Atšķirīgo pieeju teorētiskā analīze šī pētījuma autoram ir ļāvusi izstrādāt savu konceptuālo priekšstatu par skolotāja profesionālās kompetences struktūru un attīstību (Čehlovs, 2008). Profesionālās kompetences saturiskās struktūras noteikšanas pamatā ir izglītības humanizācijas galvenā ideja – mācību procesa centrā ir cilvēks (gan skolotājs, gan skolēns) kā augstākā vērtība. Cilvēka pamats ir kultūra, tās līmenis nosaka skolotāja attieksmju raksturu (Иванова, 1999).

Pamatojoties uz izglītības humanizācijas galvenajām idejām, var apgalvot, ka skolotāja profesionālās kompetences saturā ir trīs komponenti:

- skolotāja izziņas kultūra (zināšanas, prasmes, izziņas pieredze);
- skolotāja psiholoģiski pedagoģiskā kultūra (attieksmju sistēma, vērtību sistēma);
- darbības didaktiskā kultūra (prasme organizēt un novērtēt darbību).

Zināšanas, prasmes un iemaņas ir pedagoģiskās kompetences komponenti, bet dominējošā ir attieksme. Attieksme ir subjekta izvēlēts sakars ar īstenības objektu (*Шулькова, 2005*). Zināšanas un prasmes ir tikai attieksmes veidošanas līdzekļi.

Šo komponentu savstarpējā sakarība veido skolotāja personības iekšējo vienotību, kur profesionālais un personiskais “es” ir cieši saistīts ar vērtību sistēmu. Skolotāja profesionālā kompetence ir sistēmisks veidojums, kas izpaužas profesionālās un personiskās kultūras vienotībā uz vērtību sistēmas pamata un nodrošina pedagoģiskās darbības efektivitāti (*Čehlova, 2002; Čehlovs, 2008*).

Pamatojoties uz profesionālās kompetences saturisko struktūru, mēs uzskatām, ka šīs kompetences attīstīšana ir skolotāja attieksmju harmonizēšana, kas šīm attieksmēm piešķir vērtību jēgu. Mūsu paradigmā, balstoties uz V. Mjasiščeva un N. Ščurkovas koncepcijām, attieksmes tiek aplūkotas kā subjekta un objekta sakari, kas izpaužas vērtībās. Daži pētnieki (*Шулькова, 2005; Орлов, 2002*) attieksmes iekļauj skolotāja kompetences saturā un aplūko tās kā motivāciju, kā cilvēka iekšējo rosinātāju.

## **Psiholoģiski pedagoģiskās kultūras būtība**

Skolotāja attieksmju (tādējādi – viņa personības) harmonizācijai nepieciešama skolotāja psiholoģiski pedagoģiskās kultūras veidošanās. Šī kultūra nebūt nav no zinātniskās literatūras pasmeltu zināšanu summa: īsta psiholoģiski pedagoģiskā kultūra ir pedagoga pārlicības, pārdzīvojumu, priekšstatu un ietekmju kultūra, kas izpaužas attieksmē pret sevi un skolēniem.

Aplūkosim vienu no psiholoģiski pedagoģiskās kultūras komponentiem – skolotāja pārlicību. Šis komponents spilgti izpaužas skolotāja un skolēnu attiecībās. Skolotāja personīgo ietekmi nosaka nevis viņa zināšanu, prasmju un iemaņu apjoms, nevis atsevišķas viņa personības īpašības, bet gan pārlicība (attieksmes, nostādes, motīvi utt.). Tieši skolotāja pārlicība par labestības, taisnīguma un skaistuma nozīmi, viņa aizrautība ar savu priekšmetu, kādu ideju, viņa atvērtība piesaista skolēnus. Tādi skolotāji ir ne tikai informācijas avoti un labi cilvēki, bet arī aizrautīgas mācīšanās, skolēnu garīgās dzīves un personīgās izaugsmes organizētāji. Skolotāja pārlicība par katras personības (t. sk. savas un skolēnu) vērtību nosaka skolotāja attieksmes humanistisko būtību. Šīs pārlicības kultivēšana un nostiprināšana sevī un skolēnos ir svarīga skolotāja īpašība. Skolotāja pārlicība ir iekšēji saskaņota ar domu, ka izglītības uzdevums ir nevis informācijas nodošana, bet gan garīguma stiprināšana, kas palīdz dzīvot jēgpilnu un tikumīgu dzīvi.

Otrs svarīgs skolotāja psiholoģiski pedagoģiskās kultūras komponents ir pārdzīvojumu kultūra. Mūsdienu izglītības procesa pārmērīgā racionalizācija un emocionālā nabadzība ir skolas dehumanizācijas izpausme. Izglītības humanizācija

nav iespējama bez emociju integrācijas šajā procesā, kad skolēnu (un arī skolotāja) jūtas un pārdzīvojumi ir tikpat nozīmīgi kā viņu domas, spriedumi un secinājumi. Pārdzīvojumu kultūra ietver skolotāja spēju novērtēt, saprast un pieņemt skolēnu pārdzīvojumus un adekvāti paust savējos. Pārdzīvojumu psiholoģiski pedagoģiskā kultūra ir jāizkopj katram skolotājam, un tas iespējams, attīstot savas emocionālās pieredzes analīzi, prasmi uzmanīgi ieklausīties sevī un precīzi paust savus pārdzīvojumus, atšķirot pozitīvas emocijas no destruktīviem emocionāliem vērtējumiem.

Nākamais psiholoģiski pedagoģiskās kultūras komponents ir skolotāja priekšstats par sevi. Cilvēks bieži apliecina sevi kā noteiktas profesijas pārstāvi: "Es esmu skolotājs". Sabiedrībā ir izveidojies skolotāja etalons, pēc kura, piemēram, nosaka "Gada skolotāju". Amerikā šim etalonam atbilst skolotājs ar ievērojamu profesionālo pieredzi, kurš pilnībā pārzina savu priekšmetu un tā mācīšanas metodiku, kuram nav simpātiju un antipātiju, kurš pret visiem skolēniem izturas vienādi utt. (Gordon, 1975; Байярд, 1991).

Tomēr, ja skolotājs kā profesionālis pieņem tikai to, kas atbilst viņa sociālajai lomai, un noliedz visu pārējo, viņš pieļauj psiholoģisku kļūdu, kurai ir nopietnas sekas: jo grūtāk cilvēkam pieņemt sevi, jo grūtāk viņam pieņemt citus cilvēkus. Skolotāja īstā kultūra izpaužas ne tik daudz profesionālismā, kā personības pašnoteikšanās procesā, kura pamats ir nevis ideāla skolotāja stereotips, bet gan savu iespēju aktualizēšana, radošā potenciāla attīstīšana un tiekšanās pēc saskaņas ar savu būtību, tādējādi veidojoties par individualitāti.

Psiholoģiski pedagoģiskā kultūra ietver vēl vienu svarīgu komponentu – pedagoģiskās ietekmes kultūru. Tas nozīmē, ka skolotājs atsakās no veidojošās ietekmes teorijas un prakses un aizstāj to ar attīstošo ietekmi un maksimāli labvēlīgu un stimulējošu apstākļu radīšanu skolēnu patstāvīgai intelektuālajai un tikumiskajai attīstībai, ka notiek saskaņā ar viņu mērķiem un tieksmēm.

Skolotāja kompetences attīstība galvenokārt izpaužas viņa izaugsmē, izvēloties stratēģiju un analizējot savu praksi. Šis process virzās no cilvēka uz āru, tātad tas notiek pēc eksteriorizācijas loģikas. Mūsdienu mācību process tiek īstenots pretēji – pēc interiorizācijas loģikas. Interiorizācijas aspektā veidojas priekšstats par ideālu skolotāju.

## Secinājumi

Skolotāja profesionālās kompetences problēma kļūst īpaši nozīmīga izglītības humanizācijas dēļ. Šīs problēmas pētīšanas aktualitāti nosaka arī vairākas pretrunas mācību procesā:

- pretruna starp skolotāja attīstošo funkciju un skolotāja reālajām iespējām, ko nosaka viņa profesionālā meistarība;
- pretruna starp skolotāja tieksmi profesionāli pilnveidoties un nepietiekamajām zināšanām par pilnveides veidiem.

Pedagoģijā ir dažādas skolotāja pedagoģiskās kompetences koncepcijas.

Literatūras analīze par kompetences problēmu rāda, ka pedagoģijā ir vienāds priekšstats par kompetences struktūru. Struktūra ir šāda: zināšanas, prasmes un personīgās īpašības. Raksta autori piedāvā skolotāja pedagoģiskās kompetences

struktūru, kurā dominējošais komponents ir psiholoģiski pedagoģiskā struktūra (attieksmes).

Skolotāja pedagoģiskās kompetences saturā ir trīs komponenti:

- skolotāja izziņas kultūra;
- skolotāja psiholoģiski pedagoģiskā kultūra;
- darbības didaktiskā kultūra.

Rakstā tika analizēta psiholoģiski pedagoģiskās kultūras būtība. Šīs problēmas analīze ļāva secināt, ka ir nepieciešams izstrādāt skolotāja pedagoģiskās kompetences teorētiskos pamatus jaunos sociālajos apstākļos.

## Literatūra

- Gordon, Th. (1975) *Teacher's Effectiveness Training*. N.Y, p. 218.
- Laikmets un personība. (2009) Rīga : RaKa. 365 lpp.
- Maslo, I. (2006) *No zināšanām uz kompetentu darbību*. Rīga : LU Akadēmiskais apgāds.
- Čehlovs, M. (2008) *Vecāko klašu skolēnu personības pašnoteikšanās attīstības humanitārie pamati*. Promocijas darba kopsavilkums. Rīga : LU, 85 lpp.
- Čehlova, Z. (2002) *Izziņas aktivitāte mācībā*. Rīga : RaKa, 136 lpp.
- Cupchik, G. C., Winston, A. S. Reflection and Reaction: a Dual Process Analysis of Emotional Responses to Art. L. Dorfman a. o. (eds.) *Emotions and art: problems, approaches, explorations*. New York: Institute for Arts and Culture, 1992, p. 65–77.
- Ryans, D. (1964) Research on Teacher Behavior in Context of the Teacher Characteristics, Study. In: *Contemporary Research of Teacher Effectiveness*. New York–London, p. 210.
- Rogers, C. (1983) *Freedom to Learn for the 80's*. Colombus, Toronto, London, Sydney, p. 260.
- Sarbin, T. The poetics of Identity. *Theory and Psychology*. Los Angeles : Tarcher, 1997, 7(1): 67–82.
- Байярд, Дж. (1991). *Ваш беспокойный подросток*. Москва : Педагогика. 250 с.
- Гоноболин, Ф. (1988) О некоторых психологических качествах личности учителя. *Вопросы психологии*, № 1, с. 15–30.
- Иванова, С. (1999) *Современное образование, психологическая культура педагога*. Псков. 564 с.
- Кузьмина, Н. (1990) *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва : Педагогика. 252 с.
- Леонтьев, Д. (1998) *Введение в психологию искусства*. Москва : Московский университет. 111 с.
- Лефрансуа, Ги. (2005) *Психология для учителя*. Москва. 406 с.
- Лукьянова М. (2004) *Психолого-педагогическая компетентность учителя*. Москва : Сфера. 144 с.
- Митина, Л. (1994). *Учитель как личность и профессионал*. Москва : Академия. 180 с.
- Мясищев, В. (1960) *Личность и неврозы*. Ленинград : ЛГУ. 224 с.
- Орлов, А. (2002) *Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики*. Москва : Академия. 272 с.

- Сенько, Ю. (2000) *Гуманитарные основы педагогического образования*. Москва : Академия. 240 с.
- Талызина, Н. (1987) *Пути разработки профиля специалиста*. Саратов : СГУ. 183 с.
- Ушинский, К. (1948) (1867). *Собрание сочинений*, т. 2. Москва : Педагогика. 402 с.
- Щуркова, Н. (2005) *Прикладная педагогика воспитания*. СПб. : Питер. 366 с.

## Summary

*This article investigates a topical problem: the methodological background of the pedagogical competency of a teacher in new social conditions. The analysis of the academic literature proves that all authors share a common view on the structure of pedagogical competency: knowledge, skills, and personal qualities.*

*The positions of the researchers differ only concerning the choice of professionally meaningful qualities of a teacher. The range of personal qualities is very wide, and the criteria for their systematization are various.*

*Therefore, there is a need for revisiting the notion of a teacher's competency. To follow this aim, the key idea of upbringing by N. Shchurkova is used: the attitude to an object is the basis for personal qualities.*

*In this paradigm, three meta-components concerning teacher's professional competency have been singled out: knowledge, skills and attitudes. A detailed structure characterizing teacher's professional competency has been developed, and it includes:*

- teacher's cognitive culture (knowledge, skills, cognitive experience);*
- teacher's psychological and pedagogical culture (the system of attitudes, the system of values);*
- the didactic culture of teacher's activity (ability to organize and evaluate one's activity).*

**Keywords:** *teacher's pedagogical competency, system of values, psychological and pedagogical culture, teacher's conviction.*



## Pirmsskolas skolotāja profesijas izvēles motīvi *Motives for Choosing the Pre-School Teacher's Profession*

**Emīlija Černova**

Latvijas Universitātes Latgales filiāle  
Smilšu iela 90, Daugavpils  
E-pasts: [lulatgale@gmail.com](mailto:lulatgale@gmail.com)

Profesijas izvēles motīvu izpēti 20. gs. nogalē aktivizēja zinātnieki N. Kuzmina, V. Slasteņins, S. Krjažde u. c. Pirmsskolas skolotāja specialitātes izvēles motīvi vēl nav pietiekami izziņāti. Mūsdienās skolotāja profesija nav īpaši populāra. Kas liek šodien izvēlēties skolotāja gaitas? Raksta mērķis ir atklāt pētījumā konstatētos pirmsskolas skolotāja specialitātes izvēles motīvus.

Pētījumā tika iesaistīti 400 strādājošie, kuri ir ieguvuši vai pašlaik iegūst dažādu līmeņu izglītību: 1. vai 2. līmeņa profesionālo augstāko izglītību vai maģistra grādu. Iegūtie rezultāti liecina, ka pirmsskolas skolotāja specialitātes izvēli nosaka dažādi motīvi, ir mainījies stereotips par pirmsskolas skolotāja profesionālo darbību, pedagogi apzinās pirmsskolas vecumposma nozīmi personības veidošanās procesā. Bet galvenais motivācijā, kura valda šīs specialitātes pārstāvjos, ir tas, ka ne visi skolotāji dzīves jēgu redz pedagoģiskajā darbībā.

**Atslēgvārdi:** motivācija, pirmsskolas skolotājs, skolotājs, pirmsskolas skolotāja darbība, rotaļspēle.

### Ievads

Bērna pirmsskolas vecums ir svarīgākais personības attīstības posms. Tas ir viņa socializācijas sākumposms: sāk veidoties attiecības ar cilvēkiem, attieksme pret priekšmetiem un dabu, notiek iekļaušanās kultūras un vispārcilvēcisko vērtību pasaulē, sākas sevis izziņāšana. Pedagoģa uzdevums ir nevis maksimāli paātrināt pirmsskolas vecuma bērna attīstību, bet gan nodrošināt bērnam tādas apstākļus, lai viņš varētu pilnībā atklāt un īstenot neatkarīgo, tikai šim vecumam raksturīgo potenciālu.

Pirmsskolas skolotājs vada bērna darbību tādā vecumā, kad psihe attīstās īpaši intensīvi. V. Suhomļinskis uzsver, ka bērnība ir nevis sagatavošanās turpmākajai dzīvei, bet gan īsta, spilgta, savdabīga un neatkarīga dzīve. Tas, kā aizritējusi bērnība, kas bērnu pavadījusi šajos gados, ko no apkārtējās pasaules uztvēris viņa prāts un sirds, arī izšķirs, par kādu cilvēku kļūs šodienas mazulis (Suhomļinskis, 1974), tādēļ pirmsskolas skolotāja profesionālajai darbībai tiek izvirzītas augstas prasības.

Viens no darbības nozīmīgiem komponentiem ir motīvs, kas veidojas konkrētās darbības uzdevumu apzināšanās procesā. S. Rubinšteins motīvu skaidro kā apzinātu ierosmi veikt noteiktu darbību. Motīvu veidošanos nosaka tas, kā cilvēks ņem vērā, apzinās un izvērtē apstākļus, kuros viņš atrodas, kā/vai apzinās mērķi. Attieksme rada motīvu, kas nepieciešams reālajai dzīvesdarbībai (*Рубинштейн*, 1999). Daži



zinātnieki apgalvo, ka ir tikai viens motīvu veids, piemēram, libido teorija (Froid, 1962) vai tieksme valdīt, dominēt (Adler, 1931). K. Rodžers iestājas par to, ka cilvēks motivē sevi darbībā (Rogers, 1964), savukārt A. Maslovs apgalvo, ka pastāv motīvu daudzveidība (Maslow, 1954). Humānistiskajā psiholoģijā tiek akcentēts uzskats, ka personības darbību un uzvedību rosina, virza un regulē hierarhizēts motīvu kopums, t. i., motivācija. Š. Bīlres skatījumā motivācija ir:

- ierosme kādai psihiskai norisei (“ka” tā tiek ierosināta);
- funkcijas atvasinājums (“no kurienes” šī ierosme nāk un “kurp” tā ved);
- uzvedības variabilitāte (“kādēļ” viens reaģē tā, bet otrs – citādi) (Benešs, 1972).

Jēdziens “motivācija” ir plašs, tas ietver cilvēka intereses, noslieces, vajadzības, vēlmes, tieksmes, vērtības, attieksmes un pārliecību. Ar šo viedokli saskan arī psihologa D. Osbela atzinums, ka motivācija ir tikpat rezultāts, cik cēlonis (Ausbubel, 1980, 400–404). Motīvi raksturo cilvēka domu, jūtu un mērķu sistēmu, kas viņu rosina darboties noteiktā veidā. A. Ļeontjevs aktualizē, ka cilvēka darbība ir jāaplūko saistībā ar vajadzībām, kuras ievirza turpmāko darbību. Vajadzības kopā ar darbības virzību izpaužas kā noteikts motīvs. Vajadzības ir darbības virzības priekšnoteikums, bet procesu rosina motīvs (Леонтьев, 1975). Tātad vajadzība raksturo cilvēka gatavību veikt kādu vispārīgu darbību, bet motīvs šai darbībai piešķir šaurāku, iedarbīgāku raksturu. K. Rodžers un A. Maslovs iekšējo motivāciju, kas balstīta uz cilvēka tieksmi un iedzimtu tendenci pēc pašizziņas un pašnoteikšanās, uzskata par noteicošo personības attīstībā.

Noturīgi dominējošiem motīviem īpaša nozīme ir pedagoģiskajā darbībā. Tie lielā mērā ietekmē noslieci uz pedagoģisko darbību un pedagogam nepieciešamo spēju veidošanos. No tiem ir atkarīgi šīs darbības sasniegumi.

Motivācijas jautājumu pētīšanai ir pievērsušies daudzi izcili zinātnieki: S. Rubinšteins, A. Ļeontjevs, V. Mjasiščevs, L. Božoviča u. c. Profesijas izvēles motīvu izpēti 20. gs. nogalē aktivizēja N. Kuzmina, V. Slasteņins, S. Krjagžde u. c. Piemēram, I. Pestalocijs apgalvo, ka pedagoģijā ienācis ar humānu mērķi – kalpot tautai (Pestalocijs, 1996, 140). J. A. Komenskis “Lielajā didaktikā” raksta, ka viņu ķerties pie mācību un audzināšanas darba rosinājusi “neatvairāma tieksme būt noderīgam citiem” (Komenskis, 1992, 231). F. Ā. Dīstervēgs izvērta jēdzienu “skolotāja pašapziņa”, kura būtība ir skolotāja augstās domas par savu profesiju, cieņa pret to un šīs profesijas nozīmes apziņa. Tas izteikts jautājumos: Vai tu būsi uzticīgs tai sīkos un dzižos darbos? Vai ieliksi tajā visas savas domas un jūtas? Vai tu atdosi visus savus spēkus? (Дистервер, 1913, 321). Savukārt V. Suhomļinskis uzskata – ja skolotājs dzīvos ar domu par cilvēkiem, par savu tautu, viņš pēc sevis atstās vērtības, kuras viņu padarīs nemirstīgu (Suhomļinskis, 1974, 228). Izcilo pedagogu atziņu analīze liecina, ka viņi pedagoģiskajā darbībā saskata dzīves jēgu.

Šī raksta mērķis ir atklāt pētījumā konstatētos mūsdienu pirmsskolas skolotāja specialitātes izvēles motīvus. Darbā izmantotas vairākas pētīšanas metodes: zinātniskās literatūras analīze, aptauja, individuālā pārruna un intervijas ar pirmsskolas skolotājiem.

## Pirmsskolas skolotāja specialitātes izvēles problēma mūsdienās

Mūsdienās skolotāja profesija nav īpaši populāra, un dziļu, pamatotu un sistematizētu pētījumu par skolotāja profesijas izvēles motīviem Latvijā nav. Dažkārt žurnālos vai republikas laikrakstos, piemēram, "Neatkarīgajā Rīta Avīzē", var lasīt skolotāju viedokļus par to, kādēļ mūsdienās ir vērts strādāt skolā, kā arī pārdomas par kāda konkrēta skolotāja profesijas izvēles piemērotību. Biezāk gan tiek rakstīts par problēmām skolotāju profesijas jomā, kā arī svētku reizēs skolotāji pauž savu nelokāmo misijas apziņu (Rudzīte, 2007, 34–37).

2000. gada Latvijas Izglītības forumā "Skolotājs Latvijā: esošais un vēlamais" skolotāji savu profesiju novērtēja diezgan optimistiski. Uz jautājumu "Vai esat apmierināti ar profesijas izvēli?" 68,8 % skolotāju atbildēja apstiprinoši, profesiju labprāt mainītu 26,1 % skolotāju. Tika pausta atziņa, ka tieši darba process un mijiedarbība ar bērniem ļauj palikt uzticīgiem skolotāja profesijai (*Skolotājs*, 2000, Nr. 4, 25.–39. lpp.). Gadu vēlāk L. Braše maģistra darbā "Pedagogu pašizjūtas nosacījumi un profesionālās kompetences attīstība" analizēja skolotāju pašvērtējumu Latvijas Republikas 7 rajonos un 2 pilsētās. Iegūtie rezultāti liecina, ka, pat apzinoties sava darba zemo vērtējumu, lielākā daļa skolotāju ir apmierināti ar profesijas izvēli un negatavojas to mainīt (Braše, 2001, 1.–5. piel.).

Pēdējo gadu laikā republikā ir veikts plašs pētījums par augstāko un profesionālo mācību iestāžu absolventu profesionālo darbību pēc mācību beigšanas. A. Kangro un I. Kangro, šo jautājumu atspoguļojot LU 65. konferencē, uzsvēra problēmas skolotāju profesijas jomā (zems profesijas prestižs, nepietiekams darba novērtējums u. c.) un pauda konstatēto, ka tikai 26–32 % skolotāju uzskata – sabiedrība novērtē viņu darbu, bet 44–48 % skolotāju mainītu profesiju, ja būtu tāda iespēja. Minētais liecina, ka pastāv pretrunas starp iekšējo motīvu un ārējiem stimuliem, tādiem kā profesijas prestižs sabiedrībā, atalgojums u. c. Autori norāda, ka korekta analīze nav iespējama, jo Latvijā nedarbojas informatīvā sistēma, skolotāju reģistrs u. c. (Kangro, Kangro, 2007, 241).

Par pedagogu darbību periodiski vēstī arī sabiedriskās politikas portāls *www.politika.lv*. Tur tika pausts, ka 25 % skolotāju ir izteikti neapmierināti ar dzīvi un jūtas vīlušies (tika minēti arī neapmierinātības iemesli), savukārt tikai 50 % skolotāju apgalvo, ka ir pilnībā apmierināti. Viņus saista interesantais darba process, labs kontakts ar bērniem, nepieciešamība radoši darboties, labvēlība kolēģu attiecībās, sekmīga profesionālā darbība (*www.politika.lv*, 2009).

Pēdējo gadu laikā arvien vairāk skolotāju sliecas par labu profesijas maiņai. Lai noskaidrotu, kāpēc mūsdienās jaunieši tomēr izvēlas pedagoga profesiju, veicām pirmsskolas skolotāja specialitātes izvēles motīvu pētījumu. Tajā tika iesaistīti 400 strādājoši skolotāji, kuri ir ieguvuši vai pašlaik iegūst dažādu līmeņu izglītību (1. līmeņa augstākā, 2. līmeņa augstākā profesionālā izglītība, maģistra grāds). Respondentiem tika uzdots tikai viens jautājums: "Kāpēc Jūs izvēlējāties pirmsskolas skolotāja specialitāti?" Iegūtās atbildes tika sadalītas vairākās grupās

### Izziņa, pilnveidošanās un sasniegumi

*.. gribu būt zinošāka; .. paaugstināt savu attīstības līmeni; .. paplašināt redzeslokus; .. psiholoģisko, pedagoģisko zināšanu iegūšana; ..*

*padziļināšana; .. gribu iegūt augstāko izglītību (2. līmeņa) pirmsskolas skolotāja specialitātē, lai vēl vairāk uzzinātu par bērnu, nodarbību vadīšanu; .. lai strādātu ar pilnu atdevi; .. iespēja saskaņāt rezultātu samērā īsā laikā (tas saistīts ar bērna attīstības īpatnībām); .. sava darba augļus iespējams piefiksēt; .. tieksme pašpildināties ..*

### **Patīk bērni**

*.. ļoti patīk bērni, sevišķi mazie – tādi atvērti, uzticīgi, tīri; .. mīlestība uz bērniem, neraugoties uz lielu fizisku un psiholoģisku slodzi; .. ļoti vienkārši – mīlu bērnus, jo vairāk strādāju, jo vairāk piekrītu šim apgalvojumam; .. tāpēc, ka mīlu bērnus, gribu būt noderīga viņiem: dalīties ar viņiem savās zināšanās un mācīties no viņiem, jo katrs bērns ir tik individuāls; .. palīdzēt bērniem dzīvot ar prieku .., lai bērniem būtu mazāk vilšanās brīžu ..*

### **Radošums pedagoģiskajā darbībā**

*.. meklējumu, radošuma izpausmes iespējas; .. skolotāja radošās darbības neierobežotas iespējas; .. tas ir radošs darbs jau ar konkrētu nodrošinājumu; .. jau no bērnības zināju, ka darbs ar bērniem ir interesants un radošs; .. tā ir vienīgā profesija, kur es sevi varu realizēt gan kā skolotāja, gan kā radoša personība; .. patstāvība un radošums ikdienā ..*

### **Tuvu cilvēku ietekme**

*.. kad apmeklēju bērnudārzu, man bija ļoti jauka, gudra, stingra audzinātāja, tas man bija pirmais rosinātājs kļūt par labu, foršu, mīļu, gudru, jauku, radošu skolotāju mūsdienu bērniem; .. man patika iet bērnudārzā; .. patika manas audzinātājas, šīs pozitīvās emocijas bērniņā arī “padarīja savu darbu”; .. pati bērnudārzā nebiju gājusi, bet tur strādāja tante, kura pārliecināja mācīties pedagoģiskajā skolā, tad sāku strādāt; .. mācījās draudzene, es arī pievienojos ..*

### **Ģimenes tradīcija**

*.. rosināja vecāki; .. tā ir mūsu ģimenes tradīcija, jo esmu skolotāja jau trešajā paaudzē; .. šī profesija mums iet no paaudzes paaudzē ..*

### **Saista darbs ar bērniem**

*.. audzināšana pirmsskolas izglītības iestādē ir bērna dzīvības un veselības saglabāšana un nodrošināšana; .. bērna dabas doto spēju (tikumisko, estētisko, darbošanās u. c.) intensīvas attīstības veicināšana; .. produktīva mijiedarbība ar bērniem un kolēģiem; .. pārliecības paaugstināšanās par savām profesionālajām iespējām un tūlītējs bērnu darbības rezultāts; .. emocionālā pievilcība kopējā darbībā ar bērniem; .. darbā ar bērniem rodu gandarījumu; .. man patīk darboties ar bērniem: vērot viņus un atbalsēt; .. prognozēt turpmāko viņu rīcību; .. vienkārši atbildēt*

uz daudzajiem “kāpēc”, “kas tas ir”; .. sākumā palīdzēt “atrast” bērna problēmu un tad kopā meklēt tās risinājuma ceļus; .. patīk rotaļāties ar bērniem, kopā radīt jaunas spēles; .. patīk strādāt ar bērniem, jo tas ir radošs darbs, kurā skolotājs pats attīstās visās jomās; .. mijiedarbības ar vecākiem efektivitāte; .. ģimenes iesaistīšanās bērna attīstībā un audzināšanā; .. vajadzība pēc augsta (ne tikai profesionālās, bet arī vispārējā) kultūras līmeņa ..

### **Profesionālās darbības sabiedriskā nozīme**

.. pirmsskolas izglītība ir prioritārs jautājums mūsu Valsts izglītības attīstībā (5–6 gadu vecu bērnu obligāta sagatavošana skolai); .. prasības pirmsskolas skolotāja izglītības līmenim; .. pašvaldību un kolektīva atbalsts, palīdzība, t. i., jaunu pirmsskolas izglītības iestāžu celtniecība, iespēja paaugstināt līmeni; .. pieprasījums darba tirgū; .. mīlu bērnus – bērni ir mūsu nākotne; .. mīlu bērnus, tāpēc arī interesē pedagogija un psiholoģija; .. caur bērna mīlestību mēs varam dot pasaulei mīļumu un gaišumu; .. iespēja izglītēt citus (bērnus, bērnu vecākus); .. sniegt informāciju sabiedrībai par pirmsskolas vecumposma nozīmi cilvēka attīstībā ..

### **Atbilstība pirmsskolas skolotāja pienākumu veikšanai**

.. pirmsskolas skolotāja darbs prasa īpašas, ne visiem piemītošas cilvēciskās un profesionālās īpašības; .. labestība, nesavtība; .. paaugstināta atbildība par bērna dzīvību, veselību, attīstību; .. tieksme pašam kļūt labākam; .. pacietība; .. darba mīlestība; .. spēja vadīt bērna aktivitātes (fiziskās, psihiskās, sociālās); .. kontaktēties ar bērniem un pieaugušajiem; .. iedvesmot; .. aizraut; .. iedrošināt un atbalstīt; .. organizēt audzināšanu un attīstošo vidi; .. spēja būt radošam un elastīgam bērna aktivitāšu izvēlē; .. iegūt pašattīstības informāciju un radināt bērnus to darīt; .. organizēt un palīdzēt bērniem izdzīvot reālus notikumus, emocionāli piesātinātas situācijas ..

### **Nejauša izvēle**

.. pēc pedagogijas skolas dzīve “ievilka” pirmsskolas darbā, tā arī neizlaižot; .. kļūt tieši par pirmsskolas skolotāju palīdzēja liktenis, paldies Dievam un liktenim – man tas patīk un iet pie sirds; .. aizvietoju vecāko māsu viņas atvaļinājuma laikā, iepatikās būt par audzinātāju; .. zaudēts darbs, bet radās iespēja strādāt pirmsskolas izglītības iestādē – pieradu; .. strādāšu, kamēr atradīšu citu darbu ..

### **Ekonomisks raksturs**

.. iespēja iegūt izglītību – labu izglītību, apvienojot ar darbu; .. bezmaksas studijas (mācības apmaksā pašvaldība); .. iespēja strādāt un iegūt izglītību, kura noder ģimenē, lai pilnvērtīgi audzinātu un izglītotu savus bērnus; .. savus bērnus iekārtot pirmsskolas izglītības iestādē; ..

*profesijas iegūšanas veids; .. atvaļinājums tikai vasarā; .. garš atvaļinājums – 2 mēneši ... skolotāja darba un atpūtas apstākļi; .. cerēju uz algas nozīmīgu paaugstinājumu; .. darba apstākļi pietuvināti mājas apstākļiem ..*

### Statusa maiņa

*.. gribu kļūt metodiķe; .. iespēja iegūt pilnu augstāko izglītību ļaus paaugstināt savu autoritāti; .. ir vēlme atvērt savu pirmsskolas izglītības iestādi, tādēļ ir lieliska iespēja gūt vispusīgu pieredzi; .. profesionālās izaugsmes perspektīvas; .. pirmsskolas skolotāju vidējais vecums; .. pedagoģiskais kolektīvs noveco; .. profesionālās darbības pozitīva dinamika; .. vadība radīja apstākļus skolotāju personības izaugsmei; .. vajadzība pēc profesionālajiem sasniegumiem ..*

Pēc iegūto rezultātu apkopošanas var secināt, ka pirmsskolas skolotāja specialitātes izvēli raksturo

- daudzveidīga motivācija;
- ir mainījies stereotips par pirmsskolas skolotāja profesionālo darbību;
- visi skolotāji izprot pirmsskolas vecumposma nozīmi personības veidošanās procesā;
- ne visi skolotāji dzīves jēgu redz pedagoģiskajā darbā.

Tādēļ atkārtoti un pastiprināti tika analizēta motīvu grupa “atbilstība pirmsskolas skolotāja pienākumu veikšanai”. Visās aptaujas lapās varēja lasīt apgalvojumus par savas kvalifikācijas augsto līmeni. Piemēram,

*.. patīk un prot organizēt audzinošo un attīstošo vidi; .. palīdz bērniem izdzīvot reālus notikumus; .. elastība aktivitāšu izvēlē; .. patīk rotaļāties ar bērniem, kopā radīt jaunas spēles; .. patīk vērot un atbalstīt bērnus; .. prognozēt viņu rīcību .. utt.*

Tas ir saprotams, jo mūsu valstī pašlaik visi pirmsskolas skolotāji jau ir ieguvuši augstāko izglītību vai studē atbilstošajā programmā. Desmitā daļa pirmsskolas izglītības iestādēs strādājošo ir maģistri.

Iegūtie dati rosināja pētījumu turpināt. Zināms, ka rotaļspēle ir galvenais darbības veids pirmsskolā, tādēļ 150 skolotāji ar līdzīgu darba stāžu ( $5 \pm 2$  gadi) tika lūgti uzskaitīt rotaļspēles organizēšanas un vadīšanas nozīmīgākās prasmes. Skolotāji tās ne vien uzskaitīja, bet arī sarindoja loģiskā secībā un pat raksturoja, tā demonstrējot savu zināšanu un prasmju augsto līmeni. Pēc skolotāju domām, nozīmīgākās prasmes rotaļspēles organizēšanā un vadīšanā ir

- noteikt rotaļspēles mērķi, saturu un raksturu;
- organizēt rotaļspēles vidi;
- rosināt bērnus spēlēties;
- iesaistīt rotaļspēlē mazāk aktīvus un neaktīvus bērnus;
- organizēt rotaļspēles sākumu: izskaidrot noteikumus un pārliecināties, vai visi tos sapratuši;

- vērot rotaļspēli;
- modelēt rotaļspēles attīstību;
- izvērst spēles darbību;
- iesaistīties bērnu spēlē;
- korigēt bērnu savstarpējās attiecības;
- rosināt bērnus risināt konfliktus, novērst tos;
- pārrunāt ar bērniem rotaļspēles rezultātu;
- apspriest ar bērniem rotaļspēlē gūtos pārdzīvojumus.

Skolotāji ir pārliecināti, ka viņi var un dara pareizi, bet kā ir praksē? Vai skolotāju praktiskā darbība atbilst bērnu vajadzībām?

Tā kā motivācija un apmierinātība ar savu darbību ir cieši saistītas, skolotāji tika aicināti uzskaitīt tās prasmes, kuru veikšana visbiežāk rada grūtības vai ar kuru īstenošanu viņi nav apmierināti. Atklājās, ka skolotāji ne vienmēr izprot rotaļspēles gaitā sasniedzamos mērķus, viņi bieži vien ir neapmierināti ar spēles organizēšanu, plānošanu, tās attīstības modelēšanu, neaktīvo bērnu iesaistīšanu spēlē. Skolotāji atzīst, ka nespēj iekļauties spēlē, viņiem ir jāveic citas darbības – jāorganizē bērni, jāieinteresē neaktīvie u. c. Skolotāji ir apmierināti, ja bērni spēlējas patstāvīgi, aizrautīgi un neredz ne vajadzību, ne iespēju iesaistīties spēlē. Tādas atziņas saņauc visvairāk. Skolotāji ne vienmēr zina, kad un kā bērniem palīdzēt, kā veicināt rotaļspēles darbību. Vēl sarežģītāk ir modelēt un veicināt spēles turpmāko gaitu ar pastarpinātiem paņēmieniem un metodēm. Problēmas rada arī bērnu savstarpējās attiecības un konflikti, to risināšana rotaļspēles laikā. Bieži vien spēlē gūtie pārdzīvojumi netiek apspriesti ar bērniem, tiek pārrunāti tikai rotaļspēles rezultāti, ko skolotāji fiksē savās dienasgrāmatās, kā arī dara zināmus vecākiem.

Pēc tam skolotājiem tika piedāvāts salīdzināt optimistiski uzskaitītās prasmes un minētās problēmas, tātad – veikt pašvērtējumu (Černova, 2000, 81–87). Apmēram puse skolotāju atzina, ka ne vienmēr konkrētā reālā darbība sniedz gandarījumu: kaut arī viņiem patīk rotaļāties ar bērniem, gadās spēli vienkāršot vai novirzīties no mērķa, nav viennozīmīga arī rotaļdarbības situācijas radīšana, rotaļspēles izklaidējošā rakstura pieņemšanas noturīgums u. c.

Apmēram pusei skolotāju ir augsts rotaļspēles organizēšanai un vadīšanai vajadzīgo prasmju līmenis. Viņi rotaļspēli izmanto gandrīz visos dienas režīma momentos. Ja viņi ir neapmierināti ar sasniegto, tad nepārtraukti meklē jaunas idejas un paņēmienus. Lielākā šo skolotāju daļa ir izstrādājusi rotaļspēļu autorkopas dažādās bērnu attīstības jomās: ekoloģiskās kultūras, sociālo prasmju, fiziskās attīstības veidošanā u. c.

Iegūtās atziņas vēlreiz apstiprina, ka pašvērtējums ir viens no pedagoģiskās darbības motīvu avotiem. Tas savieno vispārinātos motīvus ar konkrētās darbības motīviem.

## Izcili pedagogi par prasībām skolotājam

Pirmsskolas skolotāja specialitāte radās 17.–18. gadsimtā, kad veidojās pirmās izglītības iestādes. Pārlapojot pedagoģijas vēstures lappuses, analizējot atziņas par skolotāja personību, apgūstot mūsu valsts likumdošanu par prasībām pirmsskolas

skolotājam, noskaidrojas tie personības un profesionālās darbības aspekti, kas ir galvenie bērna audzināšanas priekšnosacījumi.

Vācu pedagogs F. Frēbelis izstrādāja mazu bērnu audzināšanas sistēmu, kā arī radīja jēdzienu “bērnudārzs”, kā pedagoģijā mēdz saukt pirmsskolas sabiedriskās audzināšanas iestādi. F. Frēbeļa mācību topošie skolotāji apgūst arī mūsdienās. Izcilā zinātnieka aicinājums “Dzīvosim priekš mūsu bērniem!” joprojām rosina meklēt jaunus un mūsdienīgus bērnu audzināšanas līdzekļus” (Ушинский, 1988).

J. A. Students ir rakstījis:

*Skolotāja redzeslokā ir nevis nedzīvi roboti, bet dzīvi cilvēki, topošā paaudze – kultūras vērtību pārmantotāja un veidotāja. Audzināšanas un izglītošanas procesā pa priekšu iet skolotājs, attīstot audzēkņos dabas dotās iezīmes un personības īpašības, lai tad kopsolī ietu “virzienā uz objektīvā gara vērtībām” – patiesību, skaistumu, tikumību.* (Students, 1988)

Eiropas Komisijas 2005. gada jūnija izdevumā ir aktualizēta doma par skolotāja profesiju kā augstas izglītības profesiju. Šo ideju ir aktualizējuši daudzi izcili zinātnieki. Piemēram, F. Ā. Dīstervēgs apgalvo, ka skolotājam ir jābūt pedagoģiski izglītotai, tikumiski cildenai un spēcīgai personībai. Viņam jābūt īsti izglītotam cilvēkam, kas visu mūžu, zinātņu gara iedvesmots, turpina savu izglītību. Skolotājam jāsauglabā sava amata vērtības un cieņas apziņa (Дустервег, 1956).

K. Ušinskis aicina skolotājus sistemātiski atjaunot un papildināt zināšanas, jo uzskata, ka “pedagogs māca tik ilgi, kamēr mācās pats. Kā tikai pārstāj mācīties viņa nomirst skolotājs”. Mūsdienās īpašs skanējums ir arī aicinājumam tautas skolotāja darbību pakļaut “iekšējai, garīgai reformai” (Ушинский, 1988). V. Behterevs uzskata, ka skolotāja personība audzināšanā ir nozīmīgāka par vides ietekmi, bet viņa autoritāte dominē pār vecāku autoritāti (Лухачев, 1995).

Pēdējos 5 gados dažādās Latvijas augstskolās pirmsskolas izglītības skolotāju studiju programmās no valsts budžeta finansēta 1061 vieta. 2009./2010. mācību gadā pašvaldību pirmsskolas izglītības iestādēs strādā 10 328 pedagogi, no kuriem 71,2% pedagoģiskais stāžs ir 10 un vairāk gadu, bet tikai 15,6% stāžs ir mazāks par 5 gadiem. Joprojām pastāv pirmsskolas pedagogu deficīts, piemēram, 2008./2009. mācību gadā Rīgā bija vakantas 325 pirmsskolas izglītības skolotāju vietas.

Šī situācija rosināja pirmsskolas izglītībā iesaistītās puses – Izglītības un zinātnes ministriju, politikas veidotājus, pašvaldības, pirmsskolas izglītības iestāžu vadītājus, pedagoģijas augstskolu pārstāvjus – diskutēt par pēdējā laikā vērojamajām tendencēm, izvērtēt tās un kopīgi rast risinājumus pirmsskolas skolotāju profesijas izvēles motivācijas pastiprināšanā.

Mūsdienu pirmsskolas skolotājam ir jābūt erudītam profesionālim ar augstu zinātnisko sagatavotību, t. i., viņam labi jāizprot bērna attīstības likumības un individualitāte, jāpārzina informācijas tehnoloģijas, jāveic pētnieciskais darbs, jāapzinās un jāīsteno nepārtrauktības un pēctecības princips. Tādēļ 2008. gada 15. decembrī notika LU pirmsskolas pedagoģijas maģistru I konference “Pirmsskolas skolotāja profesionālo zināšanu veidošanās”.



Konferences dalībnieki bija aicināti dalīties pieredzē par šādām aktualitātēm:

- maģistru studiju praktiskais lietderīgums;
- iegūto zināšanu izmantošana izglītības iestādes attīstībā;
- skolotāju ievirze tālākizglītībai;
- republikas pirmsskolas skolotāju profesionālās darbības inovāciju aktivizēšana, to efektivitātes paaugstināšanai;
- studiju procesa piesaiste pirmsskolas izglītības iestādēm;
- praktizējošu pirmsskolas skolotāju gatavība darbam mūsdienų apstākļos;
- profesionālo un akadēmisko studiju saturiskā un organizatoriskā nodrošinājuma un programmu tālākā pilnveide.

Lai veicinātu pirmsskolas pedagoģijas teorijas un prakses pilnveidi, kā arī pirmsskolas izglītības personāla izaugsmi, tika izveidota Pirmsskolas pedagoģijas koordinatore padome. Šīs padomes galvenie uzdevumi:

- izveidot pirmsskolas pedagoģijas maģistru datu bāzi;
- apvienot pirmsskolas pedagoģijas maģistrus Latvijas reģionos;
- koordinēt pētniecību un pieredzes apmaiņu;
- attīstīt pirmsskolas pedagoģijas pamatvirzienus;
- organizēt pirmsskolas pedagoģijas konferences Latvijas reģionos.

Īstenojot minētos uzdevumus, Padome

- aktualizē skolotāju profesionālās pieredzes pētīšanas un apkopošanas intereses un vajadzības, veicina skolotāju pētnieciskās kultūras attīstību, paplašinot praktiskās darbības jomas;
- rosina skolotājus meklēt iespējas iniciēt un realizēt ne tikai profesionālo, bet arī savas personības daudzpusīgo potenciālu;
- palīdz skolotājiem publicēt savu pieredzi un pētījumu rezultātus.

Šīs aktivitātes saistītas ar personības un sabiedrības aktuālajām vajadzībām, veicina pirmsskolas skolotāju pašvērtējumu un motivētību profesionālajam darbam, rada labvēlīgus apstākļus skolotāju nepārtrauktai izglītībai un pirmsskolas pedagoģijas attīstībai.

## Secinājumi

Šī pētījuma rezultāti liecina, ka pirmsskolas skolotāja specialitātes izvēlē

- pastāv motivācijas daudzveidība – izziņas, pilnveidošanās un sasniegumu; patīk bērni; radošums pedagoģiskajā darbībā; tuvu cilvēku ietekme; ģimenes tradīcija; saista darbu ar bērniem process; profesionālās darbības sabiedriskā nozīme; atbilstība pirmsskolas skolotāja pienākumu veikšanai; nejauša izvēle; ekonomisks raksturs; statusa izmaiņa;
- ir mainījies stereotips par pirmsskolas skolotāja profesionālo darbību – 21. gs. skolotājs ne tikai nodod iepriekšējo paaudžu uzkrāto pieredzi, bet,



mobilizējot visas savas profesionālās zināšanas un prasmes, attīsta bērņā tikumiskās īpašības un ticību cilvēkam; tādējādi skolotājs kā pedagoģiskās darbības subjekts paplašina savu profesionālo darbību līdz bērņa attīstīšanas, audzināšanas un mācīšanas unikālajai mākslai;

- visi skolotāji izprot pirmsskolas vecumposma nozīmi personības veidošanās procesā;
- ne visi šīs specialitātes pārstāvji dzīves jēgu redz pedagoģiskajā darbā.

Tikai organizētas profesionālās diskusijas un skolotāju pašvērtējums var mazināt vai novērst pretrunas starp skolotāju optimistiski idealizētajiem un reālās darbības motīviem.

## Literatūra

- Augstāko un profesionālo mācību iestāžu absolventu profesionālā darbība pēc mācību beigšanas.* (2007) Rīga : LU, XIV. 214. lpp.
- Ausubel, D. P. (1980) Schemata, Cognitive Structure, and Advance Organizers: a Reply to Anderson, Spiro, and Anderson. *American Educational Research Journal*, 17(3) (Autumn, 1980): pp. 400–404.
- Benešs, H. (1972) *Psiholoģijas atlants*. Attēli un testi. 2. d. Rīga : Zvaigzne ABC. 498. [18.] lpp.
- Braše, L. *Nogurušie optimisti skolās*. Pieejams: <http://www.politika.lv/print.php?id=6018> (2002.13.03.).
- Braše, L. (2001) *Pedagogu pašizjūtas nosacījumi un profesionālās kompetences attīstība*. LU PPI. (1.–5. pielikums).
- Černova, E. (2000) *Pirmsskolas skolotāja sagatavošanas problēmas. Izglītība Latvijā gad-simtu mijā*. Liepāja, 81.–87. lpp.
- Kangro, A., Kangro, I. *Skolotāju izglītība Latvijā un pasaulē*. Pieejams: <http://www.politika.lv>
- Komenskis, J. A. (1992) *Lielā didaktika*. Rīga : Zvaigzne. 231. lpp.
- Latvijas Izglītības Forums “Skolotājs Latvijā: esošais un vēlamais”. (2000) *Skolotājs*, Nr. 4, 25.–39. lpp.
- Maslow, A. (1954) *Motivation and Personality*. New York. p. 411.
- Pestalocijs, J.-H. (1996) *Darbu izlase*. Rīga : LU. 140. lpp.
- Rogers, C. R. (1954) *Toward a Theory of Creativity. On Becoming a Person*. Boston. p. 260.
- Rudzīte, E. *Diagnoze – skolotājs*. *Neatkarīgā Rīta Avīze*, 2007, 9. okt., 34.–37. lpp.
- Suhomlīnskis, V. (1974) *Sirdi atdodu bērņiem*. Rīga : Zvaigzne. 228. lpp.
- Дистерверг, Ф. А. В. (1913) *Руководство для немецких учителей*. М. К. И. Тихомиров. 321 с.
- Леонтьев, А. (1975) *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва. 303 с.
- Рубинштейн, С. Л. (1999) *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург : Питер Ком. 688 с.

## Summary

*The aim of the article is to investigate the motives for choosing the pre-school teacher's profession.*

*Nowadays the teacher's profession is not among the most popular. Yet, what makes people choose it? The research of the motives for choosing the profession became topical at the end of the 20<sup>th</sup> century and was pursued by such researchers as N. Kuzmina, V. Slastenins, S. Krjagzde, and others.*

*Moreover, the probable difficulties in choosing the pre-school teacher's profession are not investigated enough. Thus, in this research, 400 working or still studying (at different stages of their studies – higher professional education of the first or second level, Master's degree) pre-school teachers were involved.*

*The results show that motivation for choosing the pre-school teacher's profession varies. The main reasons for choosing this profession are the following:*

- *teachers find a meaning to their life in the pedagogical activity;*
- *teachers understand the importance of the pre-school age in the development of personality;*
- *the stereotypes about pre-school teacher's professional activity have been abandoned.*

**Keywords:** *motivation, motives, pre-school teacher, teacher, pre-school teacher's professional activity.*



Kā raksturs un tā veidošana tika traktēti 20. gadsimta pirmajos 40 gados Latvijā? Atbildi sniedz Mildas Liepiņas apjomīgais darbs “Raksturu tipi un rakstura audzināšana”. Jēdzienu “raksturs” (A. Kronvalda darinājums) citās valodās apzīmē jēdziens “raksturs”. 20. gs. pirmajos 40 gados par raksturu sauca dvēseles ilgstošu determinantu izpaudumu, saprotot to kā cilvēka dvēseles dzīves pamata virzienu viņa gribēšanas un darbības izpaudumos. Pamatraksturs ir cilvēka būtības, dziļākā dvēseles kodola izraisījums, to īpašību sadars, kas padara īpatni par šo un ne citu cilvēku. Tas iezīmē īpatnējo savādību, kas ir vienreizēja un neatkārtojama (Liepiņa, 1938). Kā redzams, mūsdienās rakstura interpretācija ir līdzīga.

M. Liepiņa norāda, ka laikmetā, kad cilvēki tiecas pēc arvien lielākas personiskās rīcības brīvības un arī sāk to iegūt, mostas interese par cilvēka rakstura iezīmju un īpatnību nozīmi. Bieži raksturam ir svarīga loma attiecību veidošanā ar citiem cilvēkiem.

*“Audzinātājam jāiepazīstas ar audzēkņu īpatnību, lai, sekmējot bērna izglītību, spēcīnātu viņa raksturu un spētu ierādīt piemērotu ceļu dzīvē.”*  
(Liepiņa, 1938, 9)

Tādēļ skolotāji rakstnieki – cilvēki, kas nodarbojušies ar rakstniecību un kuru uzvārdi iekļauti enciklopēdijā “Latviešu rakstniecība biogrāfijās”, kā arī bijuši skolotāji (Kaļķe, 2001) – par atsevišķiem šīs problēmas aspektiem ir domājuši, jo viņi kā radošas personības bieži vien ātrāk un jutīgāk ir uztvēruši sabiedrības pārmaiņas un jaunās vajadzības.

J. A. Students raksturu aplūko personības attīstības kontekstā un akcentē garīgā nozīmi ne tikai personības, bet arī valsts dzīvē:

*Mēs, latvieši, materiālajā ziņā nekad nevarēsim sacensties ar lielajām tautām un valstīm, un pēc tā mums nav arī jātiecas. Mums jācenšas būt stipriem garīgajā laukā, it īpaši mākslā un zinātnē, izkopjot savas nacionālās īpašības.* (Students, 1933, 6)

J. A. Students nosoda tādas rakstura iezīmes kā mantkārība un nesātība, pēdējo nosaucot par “juteklisku baudu, kam nav robežu” un uzsverot, ka tās var radīt problēmas ne tikai pašam cilvēkam, bet arī valstij kopumā. “Audzinot cilvēkā personības īpašības, posts cilvēcē mazināsies,” piebilst autors (Students, 1933, 6). J. A. Students īpaši uzsver gribas nozīmi rakstura attīstībā.

P. Dāle raksturu sauc par gribas funkciju un formu un apgalvo, ka raksturs nosaka personības attīstību:

*Raksturs ir personības aktīvais centrs un stingrais skelets, kas visus tās psihiskos elementus un spēkus savalda un satur kopā un veido un virza cilvēka iekšējās un ārējās dzīves līniju.* (Dāle, 1935, 221)

Autors uzsver, ka, audzinot pozitīvas rakstura iezīmes, mēs sekmējam arī personības veidošanos.

P. Dāle uzskata, ka starp rakstura un inteliģences attīstību ir cieša saistība un ka inteliģences un rakstura attīstības veicināšana ir viņa laika izglītības un audzināšanas svarīgākais uzdevums. Inteliģenci un raksturu P. Dāle dēvē arī par

personības pamatfaktoriem. Viņš uzsver, ka inteliģences un rakstura nesamērīga attīstība cilvēka dzīvē var radīt daudz problēmu:

*Cik daudz neveiksmju un likstu, posta un traģēdiju īpatņu un kopības dzīvē varētu izskaidrot ar defektiem un kļūdām inteliģences un rakstura attīstības stāvoklī un nepareizu, nesaskaņotu attiecību starp abiem mīnētiem cilvēka garīgās struktūras un personības pamatfaktoriem. (Dāle, 1935, 218)*

Autors skaidro, ka raksturs attīstās pakāpeniski un vislabāk tas izpaužas “ilgstoša darba gaitās un sevišķi svarīgos lēmuma un izšķiršanās brīžos”.

Anna Brigadere (1861–1933) rakstura audzināšanai ir veltījusi rakstu “Pārdomas par rakstura audzināšanu”, kas 1933. gadā ievietots “Daugavas gada grāmatā”. Tajā skartas daudzas mūsdienās aktuālas audzināšanas problēmas – gan rakstura veidošanās grūtības, jo bērns nav pasargāts no negatīvā ietekmes, gan nepieciešamība sadarboties vecākiem un skolotājiem, kuri ir galvenie rakstura “dārznieki”, gan saskaņa ar dabu un kultūru rakstura izveidē.

*Eiropas kultūras gruzi ir pār mums biruši kā no pilnības raga. Sabiedrība tos ir patērējusi ar kāri, ar aizraušanos. Viegļumu, viegļumu mēs mācījāmies. Slīdēt pār visādiem dzīves lūzumiem un pārkāpumiem .. Bet no vieglprātības līdz noziegumam dažreiz ir tik viens solis. Viss atļauts, kas patīk. Vērtību pārvērtēšana nereti pārvērtās par visu vērtību nivelēšanu. (..) Nekad jaunatnei nav bijis tik viegli pieejams viss labais un ļaunais kā taisni mūsu laikmetā. Bez aizsardzības viņa ir padota neskaitāmu mīlas drāmu filmai, neatbildīga autora grāmatai, kas skatuvei atklāj visu, preseī, kas par visu līdz pēdējam sīkumam informē. Tagad dzird domas, ka jaunatnei vajagot visu redzēt, zināt, izbaudīt. Varbūt vienam otram, kam stipra aizmugure, kas pats stiprs, tas arī neko nekaitēs, bet nekad to nevarēs pieņemt kā par vispārīgu noteikumu .. Visos laikos dārznieki devuši balstu jaundēstītam kokam, kopuši un saudzējuši to, jo no tā gaidīja augļus. (..) Mēs lasām, ar kādu neatlaidību piekopj sportisti savu “trenēšanos”, tāpat visāda veida akrobāti, artisti, baletēzes utt., lai iegūtu ķermeņa vingrību; viņu tā sauktā “trenēšanās” ir cīņa ar ķermeņisko smagumu, tā pārvarēšana – viņu uzvara; gluži tāpat ir ar rakstura stingrību, kas iegūstama tāpat ar neatlaidīgu dvēseles spēku treniņu. Un to augšana ir ļoti lēna. Cilvēka raksturs ir kā mozaīka, kurā katra diena iegravē mazu emaljas šķiliņu. Tas izaug no ikdienišķām parādībām, sīkiem vilcieniem. Dažreiz notiek, ka gluži bezrakstura cilvēki gan aizraujas no kāda liela notikuma un var pastrādāt varoņdarbu, bet, ja tas nav dibinājies uz dvēseles dziļākiem pamatiem, tad tāds cilvēks drīz atkal atkrīt savas būtnes bezveidībā. (..) žēl mācīt bērnu panest grūtumus, pie reizes atsacīties, nest upurus. Bet tā ir rakstura norūdīšana. Mūsu tauta nav tik bagāta, mūsu zeme ir ar skarbu klimatu un tikai grūtam darbam dod savus augļus; viņa prasīt prasa no mums izturību, neatlaidību, cīņas gatavību. (Brigadere, 1933)*

## Skolotāji rakstnieki par raksturu periodikā un mācību literatūrā

Lai popularizētu ieteikumus par rakstura veidošanu, skolotāji rakstnieki ir izmantojuši vairākus ceļus. Viens no tiem ir savu domu izteikšana rakstos periodikā un mācību literatūrā – mācību grāmatās un palīgļīdzekļos.

Tā kā 20. gs. sākumam bija raksturīgs izteikts patriotisms, daudzi skolotāji rakstnieki to centās akcentēt savās mācību grāmatās un metodiskajos rakstos. Latvijas brīvvalsts laikā pilsoņu piederība jaunajai valstij bija būtiska. Cieņa pret savu zemi tika audzināta, ieviejojot mācību līdzekļos latviešu autoru darbu fragmentus un folkloras materiālus, jo patriotisms rodas, izvērtējot pagātņi un saprotot, cik grūts ir bijis ceļš uz Latvijas neatkarību. Te minami Pētera Abula (1860–1926) “Skolas Druva” (Abuls, 1938), Luda Bērziņa (1870–1968) “Tēvu valoda” (Bērziņš, Dravnieks, 1934), Herberta Dorbes (1894–1983) “Diktāti pamatskolām” (Dorbe, 1930).

Nozīmīgs cilvēka rakstura komponents ir pašcieņa. **Katrs cilvēks vēlas, lai viņa pašvērtējums un pašcieņa būtu pēc iespējas augstāki, un to var panākt ar savu darbību. Praktiski tas izpaužas kā konkrētu, cilvēkam nozīmīgu mērķu izvirzīšana un sasniegšana.** Pašcieņas izjūta izriet no katra īpašās pieredzes un personīgajām attiecībām, kas veidojušās dzīves gaitā. Pozitīva pieredze palīdz pašcieņu attīstīt, bet negatīva pieredze un sabojātas attiecības to pazemina. Pašcieņas attīstību ietekmē pieredze ģimenē, skolā un sabiedrībā. (Pašcieņa un pašpaļāvība. Pieejams: <http://www.lu.lv/ss/ieteikumi/personiba/pasciena.html>)

Par pašcieņas saglabāšanu ir runājis Meikuls Apeļs – viens no pedagogiem, kas aizstāvēja kultūrvēsturisko principu audzināšanā. Viņš apgalvoja, ka pašcieņas attīstību sekmēs mācības dzimtajā valodā, respektīvi, latgaliski. Latgales skolās nevar būt tādas pašas mācību programmas un mācību saturs kā citos Latvijas novados, jo Latgalei ir bijis īpašs vēstures gājiens, kas skolēniem būs vieglāk saprotams, jo atmiņas par to tautā vēl ir dzīvas (Apeļs, 1928).

Bebru Juris (1859–1951) savos darbos pauda audzināšanas ideālu: jaunatne ir jāaudzina tikuma, daiļuma un Tēvzemes mīlestības garā, tādējādi audzināšanas mērķi bija saistīti arī ar pozitīvu rakstura iezīmju veidošanu. Pēc Bebru Jura domām, skolēnos ir jāieaudzina paklausība, jo tā ir “cēlākais tikums pieaugušajiem un bērniem visos laikos no cilvēces sākuma līdz mūsu dienām” (Bebru Juris, 1934). Viņš sastādīja dziedāšanas mācības metodiku un vienmēr uzsvēra mūzikas audzinošo spēku: mūzika var sekmēt jūtīgumu un dvēselisku atsaucību, mazināt izlikšanos un nežēlību.

*Dziedāšana veicina sirds jeb jūtu izdaiļošanu, jo dziesmā visspilgtāki atspoguļojas cilvēku jūtas. (..) Dziesmas daiļi skanoša meldija iekustina jūtu vissmalkākās stīdziņas un modina daiļuma un harmonijas nojautu. (..) Dziesmā noklausoties, cilvēks aizmirst zemās, ikdienišķās rūpes; paceļas pār neītro ikdienišķību, jūtas apmierināts un laimīgs, pats labāks un daiļāks. Tālāk viņā rodas tieksme uz daiļumu un riebums pret neķītrību; mostas dzinulis izvairīties no visa, kam trūkst daiļuma, mostas tikumiska dziņa uz to, kas labs un daiļš.* (Bebru Juris, 1922)

Bebru Juris uzskatīja, ka cilvēkā ir jānostiprina cieša un nelokāma griba. Griba ir īpaši svarīga rakstura veidošanā. Kā rakstītis J. A. Students,

*par raksturu jeb characteri sauc vairāk vai mazāk vienādu gribas pamatvirzienu.* (Students, 1928)

## Daiļdarbi – rakstura audzinātāji

Laba, bērna attīstībai piemērota grāmata ir neatsverams palīgs bērna tikumiskajā audzināšanā. Lasot grāmatu, bērns izdzīvo stāsta varoņu likteņus – prieku, bēdas un tādas dzīves situācijas, ar kurām pašam varbūt nemaz nenākas sastapties. Bērnam ir jāiegūst skaidrs priekšstats par dzīvi, un te grāmata bieži palīdz labāk nekā audzinātājs. Bērnam ir jāizkopj jēdzieniska domāšana un loģiskas spriešanas pamati. Arī šai ziņā daiļliteratūra var būt labs palīgs (Liepiņa, 1938). Bieži daiļdarbos savijas morāles un rakstura audzināšanas jautājumi, tos atdalīt nevar.

A. Brigadere savos daiļdarbos uzsver arī gribas stiprināšanu rakstura veidošanā. Pasaku lugā “Sprīdītis” viena no būtiskajām atziņām ir tā, ka cilvēkam ir jāspēj izturēt jebkuri dzīves notikumi. Vēja māte Sprīdītim liek nosargāt savus četrus dēlus, bet tas viņam neizdodas, jo ir par maz gribas, apņēmības un izturības, taču jau pie Sīkstuļa, aizstāvot Vecīti, viņa griba ir kļuvusi “droša un noteikta” (Birkerts, 1938). A. Brigadere cildina izturību un drosmi. Aizgājis pasaulē un sastapies ar dažādiem cilvēkiem, Sprīdītis atzīst, ka laime ir bijusi mājās, tikai viņš to nav spējis saskaņāt.

Arī lugā “Maija un Paija” autore runā par svarīgām pozitīvām rakstura iezīmēm: līdzietību, atsaucību, spēju uzpurēties, atbildību. Tikai norūdījies grūtībās, cilvēks kļūst labs, un viņa raksturs veidojas atbilstīgs sabiedrības ideāliem. Rakstniece lugā pauž atziņu, ka cilvēka labie darbi atmaksājas un ka raksturu var veidot, pārvarot šķēršļus.

Darbā “Princese Gundega un karalis Brusubārda” A. Brigadere ar negatīvu rakstura iezīmju – egoisma, iedomības, ķildīguma, slinkuma – atainojumu māca izprast, cik liela nozīme cilvēku attiecībās ir raksturam.

Valda (1865–1934) “Staburaga bērni” cildina tādas pozitīvas rakstura iezīmes kā atbildība, nesavtība, dabas mīlestība. Bez uzmācīgas moralizēšanas tās tiek atklātas divu zēnu – Janča un Marča – draudzībā. Te stiprākais nepakļauj vājāko, šajās attiecībās Jancis Marču ņem savā aizgādībā, māca un vada viņu, izmantojot savu pieredzi. Šī grāmata rāda paraugu, kā aizstāvēt mazāko, kā pierādīt savu taisnību un pārliecināt par to, kā neglabāt sevī naidu un atreibību, bet spēt piedot.

Katra Kārļa Skalbes (1879–1945) pasaka vai nu apliecina pozitīvu rakstura iezīmju klātesamību ikdienā, vai arī parāda rakstura tapšanas procesu.

*Skalbes tēli zina, kas ir laime. Viņi zina, ka visdziļākās un saldākās jūtas dažreiz var aizkustināt tikai viegla, garāmslīdoša pieskaršanās. Skalbes tēli nepazīst ne melanholiju, ne pasaules sāpes, viņi kaut kā zemapzinīgi zina, ka laimes ir tikai tik, cik katrs to nes savās krūtīs. Laimīgam būt nozīmē būt saskaņā pašam ar sevi un Visumu, laime ir apziņa, ka var dzīvot, nedarot nevienam pāri, laime ir citiem kalpot, laime ir vairāk*



*spējā mīlēt nekā tikt mīlētam. (..) Skalbes māksla ir iekššķīguma kults. Tur vēl tic brīnumam, bet tas atrodams tikai pašu cilvēku dvēselē. Mūsdienās, kur cilvēks dzīvo vairāk ārīgi nekā iekššķīgi, kur cilvēks prot sajūsmināties, pildot pavēli, un strādāt cita uzdotus darbus, tagad, kur personīga iniciatīva, nepieciešamais ceļa spieķis personības gaitās, arvienu retāki sastopams, Skalbe ir tas, kas liek atgriezties sevī, un tādēļ viņš mums un pārējai Eiropai visvairāk vajadzīgs, jo nekādas reformas nevar pārveidot cilvēku, ja tas nepārdzimst iekššķīgi. (Mauriņa, 1990)*

Atceroties savas bērniības darbus, nedarbus un izjūtas, Bebru Juris akcentē darba mīlestību un patstāvību:

*Lūdz Dievu un strādā; uzticies tik sev un saviem spēkiem, esi uzticams savam pienākumam. Tikai nepadoties izmisumam, tikai neliekties un nelūgties, tikai neglaimot un no cita ko lūgt. (Bebru Juris, 1993)*

Katrs daiļdarbs var sekmēt kādas pozitīvas rakstura iezīmes pastiprināšanos vai negatīvas vājināšanos, bet, ja darbi sacerēti speciāli skolai, šis mērķis – audzināt raksturu – varētu tikt sasniegts sekmīgāk. Jūlijs Sīlis (1891–1957) ir sarakstījis vairākas lugas skolas teātrim, piemēram, “Kalpa zēns”, kurā viņš akcentē zināšanu un gribasspēka nozīmi dzīvē, vai “Romans atjaunotāji”, kurā viņš cildina pieticību un kautrīgumu, bet nosoda iedomību, ķildīgumu un pārākuma apziņu. Naaizmērstule (1890–1965), redzēdama, ka latgaļu bērniem trūkst piemērotas daiļliteratūras, sāka rakstīt viņiem piemērotus stāstiņus un pasakas, kuros dominē dievticības tēma, morāles jautājumi, pozitīvu īpašību akcentēšana.

## **Skolotāju rakstnieku personīgās īpašības – paraugs bērniem rakstura veidošanā**

Kādu rakstura iezīmi citos var audzināt tikai tas, kam pašam tā piemīt. Ja skolotājs ir autoritāte, bērni tiecas sekot viņa piemēram. Panākumus rakstura tapšanā nenoliedzami sekmē pareiza pedagoģiskā vadība. Caur pedagoģisko dzīvesdarbību notiek bērnu dzīvesdarbības formu veidošanās. Bērni atdarina pieaugušos, tādēļ Jezups Cakuls (1898–1942) skolotājam izvirzīja augstas prasības – viņam jābūt zināšan savā mācību priekšmetā un nepārtraukti jāpildina profesionālās prasmes, jāsaprot sabiedrībā notiekošie procesi, jābūt skolēna padomdevējam ne tikai mācību priekšmetā, bet arī bērna ikdienas saskarsmei nozīmīgos jautājumos un personīgajās attiecībās.

*Lai skolotājs neuzskata to vien par pienākumu, kā mācīt bērnus klasē, pasniedzot pēc programmas paredzētu vielas daudzumu un stundu skaitu. Nē! Ar to vien skolotājs nedrīkst apmierināties. Galvenais skolotāja uzdevums – jaunās paaudzes pareiza audzināšana. (Cakuls, 1930)*

Pēteris Gilučs (1907–1943 vai 1944) rakstā “Ceļi un gājēji” uzsvēris pedagoga piemēra nozīmi rakstura veidošanā.

*Vislielāko lomu rakstura izveidošanā spēlē skolotāji audzinātāji .. Skolotāja iespaids jau nav tikai pasīvs. Skolotājs jau pilnīgi apzinīgi bērna*



*intereses var novadīt vienā vai otrā gultnē. Skola var ļoti lielā mērā izlīdzināt mājas audzināšanas robus, bet nepiemērots, ļauns skolotājs var uz visu mūžu samaitāt paudzi.* (Gilučs, 1930)

Daudzi skolotāji rakstnieki audzināja skolēnus ar savu klātbūtni skolā un ārpusklases pasākumos. Augusts Baltpurviņš (1871–1930) starpbrīžos esot iejucis savu skolēnu vidū, vienmēr viņam bijis kas stāstāms vai skaidrojams. Viņš sekmējis tādu rakstura iezīmi kā patstāvība, teikdams: “Pārliecinies pats! Izmēģini! Atrisini!” Vienīgais, ko A. Baltpurviņš neesot cietis, bijusi nevīžība un garīga kūrība (RLMVM, Baltp.).

Jūlijs Dievkociņš (1879–1906) ļoti mīlēja dabu un dabas mīlestību centās modināt arī audzēkņos. Kad vien bijis iespējams, viņš kopā ar skolēniem esot devies pastaigās pa mežu, kur viņi vērojuši dabu, gājuši rotaļās un, dodoties mājās, notikušo pārrunājuši (RLMVM, Dievk.).

Herberts Dorbe attieksmi pret cilvēkiem mācījās no mātes, kura savā dzīvē nekad neesot pacēlusis balsi. Tā pret skolēniem izturējās arī H. Dorbe, audzinot viņus ar savu paraugu. Viņš bija Ventspils novada patriots, vāca materiālus muzejam “Senču putekļi” un audzināja skolēnos dzimtenes mīlestību.

Skolotāji rakstnieki izvirzīja bērnam ideālu: prāts, griba un jūtas lai darbojas vienībā.

*Nav svarīga tikai rakstura formālā puse, bet līdzī tam arī tikumiskais raksturs, kas virza cilvēku pretim lielākai dzīves pilnībai. Mums nav jāaudzē dzīves formālisti, bet cildenas sirdsapziņas cilvēki ar harmonisku raksturu, kas spēj virzīt dzīvi pretim mūžīgiem, šai dzīvē nesagraujamiem ideāliem.* (Liepiņa, 1938, 198)

## Secinājumi

Raksturs ir personības individuālo īpatnību kopums, kas nosaka tipisku cilvēka uzvedību tipiskās situācijās. Rakstura iezīmes ir sarežģīts paradumu, pārdzīvojumu un konkrētu situāciju izpratnes veselums. Rakstura veselumu ir grūti audzināt, ir jāaudzina atsevišķas rakstura iezīmes.

20. gs. sākumā Latvijā raksturs tika aplūkots personības attīstības kontekstā un tika atzīts par personības attīstības pamatu. Raksturam ir cieša saistība ar inteligences attīstību, tas izpaužas darbībā un nosaka ne tikai konkrētu cilvēku dzīvi, bet arī valsts attīstību.

Skolotāji rakstnieki rakstos periodikā un mācību literatūrā – mācību grāmatās un palīglīdzekļos – akcentēja tādas rakstura iezīmes kā pašcieņa, dzimtenes mīlestība, griba.

Katrs daiļdarbs var sekmēt kādas pozitīvas rakstura iezīmes pastiprināšanos vai negatīvas vājināšanos. Skolotāji rakstnieki cildināja līdzcietību, atsaucību, spēju uzpurēties, atbildību, nesavtību, patstāvību, dabas un darba mīlestību; pēla egoismu, iedomību, ķildīgumu, slinkumu.

Kādu rakstura iezīmi citos var ieaudzināt tikai tas, kam pašam tā piemīt. Ja skolotājs ir autoritāte, bērni tiecas sekot viņa piemēram. A. Baltpurviņš, H. Dorbe, J. Dievkociņš, J. Cakuls, Naaizmērstule, Bebru Juris audzināja skolēnus ar savu klātbūtni skolā un ārpusklasses pasākumos, veidojot viņos pozitīvas rakstura iezīmes.

## Literatūra un avoti

- Apeļš, M. (1928) Kaidi papyldinojumi byutu ivadami Latvijas vestures programmā. *Latgolas Škola*, Nr. 8, 5.–7. lpp.
- Bebru Juris (1934) Audzināšana paklausībā. *Nākotnes spēks*, Nr. 9/10, 216. lpp.
- Bebru Juris (1922) *Dziedāšanas mācības metodika*. R. : A. Gulbja apgādībā. 72 lpp.
- Bebru Juris (1993) *Ganu zēns skolā un darbā*. R. : Grāmatu apgādniecība A. Gulbis, 1944, faksimiltipa izdevums, Vaidelote. 116 lpp.
- Bērziņš, L., Dravnieks, A. (1934) *Tēvu valoda. Lasāmā grāmata lauku pamatskolām. 1. kl.* R. : Valters un Rapa. 125 lpp.
- Birkerts, P. (1938) *Pedagoģiskā psiholoģija*. Jelgava. 318 lpp.
- Brigade, A. (1933) Pārdomas par rakstura audzināšanu. *Daugavas gada grāmata*, 121.–127. lpp.
- Cakuls, J. (1930) Školotāji un tautyski nacionālō apziņa. *Latgolas Škola*, Nr. 2, 40.–73. lpp.
- Dāle, P. *Gara problēmas*. R. : A. Gulbis, 218.–221. lpp.
- Dorbe, H. (1930) *Diktāti pamatskolām*. R. : J. Rozes apgādībā. 48 lpp.
- Gilučs, P. (1930) Ceļi un gājēji. *Latgolas Škola*, Nr. 11/12, 241.–247. lpp.
- Kaļķe, B. (2001) *Latviešu skolotāji rakstnieki (1900–1940)*. R. : RaKa. 219 lpp.
- Liepiņa, M. (1938) *Rakstura tipi un rakstura audzināšana*. R. : A. Gulbis. 263 lpp.
- Mauriņa, Z. (1990) *Uzdrīkstēšanās*. R. : Liesma. 234 lpp.
- Raiņa Literatūras un mākslas vēstures muzejs, Baltp. Il 88331.
- Raiņa Literatūras un mākslas vēstures muzejs, Dievk. R1 78070.
- Skolas Druva. Ābece* (1938) Sast. Abuls P. R. : Valtera un Rapas akciju sabiedrības apgāds. 64 lpp.
- Students, J. A. (1928) *Ievadījums psiholoģijā. Programma konspekts pašmācībai*. R. : A. Gulbis. 125 lpp.
- Students, J. A. (1933) *Vispārīgā paidagoģija*. R. : F. Baumaņa apg., 5.–6. lpp.
- Pašciēņa un pašpaļāvība [tiešsaiste]. Portāls [www.lu.lv](http://www.lu.lv) [27.12.2008.]. Pieejams: <http://www.lu.lv/ss/ieteikumi/personiba/pasciena.html>

## Summary

*The aim of the article is to analyse the contribution of Latvian teachers-writers (1900–1940) dealing with the formation of a person's character. The methods used: analysis of literature and sources.*

*As a result of the research, the following conclusions can be drawn: teachers-writers were writing about the formation of character in periodicals and study materials. They fostered the development of positive traits of character with both their works and*

*their personal behaviour and actions in everyday educational process. Teachers-writers praised the development of responsiveness, self-sacrifice, responsibility, love of nature, love of work. They condemned selfishness, arrogance and laziness.*

**Keywords:** *teachers-writers, character, character traits.*

## **Refleksīvā abstrakcija matemātiskajā domāšanā un jaunu zināšanu ieguvē**

### *Reflective Abstraction in the Process of Mathematical Thinking and Acquisition of New Knowledge*

**Ilmārs Kangro**

Rēzeknes Augstskola  
Atbrīvošanas aleja 90, Rēzekne, LV-4601  
E-pasts: *kangro@ru.lv*

Rakstā aplūkota refleksīvā abstrakcija – process, kurā subjekts, balstoties uz jau zināmo informāciju par apkārtējo realitāti, ar domāšanas operāciju palīdzību iegūst jaunas zināšanas. Raksturoti un ar piemēriem ilustrēti refleksīvās abstrakcijas veidi: interiorizācija, koordinācija, konversija, virziena maiņa un vispārināšana. Realitātes objektu izpētē tiek izmantoti figuratīvie aspekti (uztveres veidi, priekšstatu attēli), bet pārveidojumiem atbilst darbības jeb operacionālie aspekti, ar kuru palīdzību, reproducējot šos pārveidojumus, notiek to izpratne. Jaunu zināšanu ieguvē un attīstīšanā tiek izmantoti izziņas funkciju figuratīvie un operacionālie aspekti. Rakstā analizēta figuratīvo un operacionālo aspektu izpēte un pilnveide, izmantojot zīmes un simbolus. Divām analizētajām realitātes objektu formām – figuratīvajai un operacionālajai – atbilst deklaratīvās zināšanas (raksturo objektu stāvokli) un procedurālās zināšanas (raksturo objektu stāvokļa pārveidi).

Komplicētu matemātisku jēdzienu apguvē ir vajadzīga deklaratīvo, procedurālo un konceptuālo zināšanu apvienošana. Refleksīvās abstrakcijas veidu izpildē ir jālieto deklaratīvās zināšanas un procedurālās zināšanas, kas balstītas uz konceptuālajiem modeļiem (refleksīvās abstrakcijas veida matemātiskais algoritms).

Deklaratīvo, procedurālo un konceptuālo zināšanu saistība raksturo refleksīvās abstrakcijas procesa norisi kopumā, tā veicina jaunapgūto jēdzienu un procesu izpratni, kas ir svarīgs priekšnoteikums matemātiskās domāšanas attīstībā un jaunu zināšanu ieguvē.

**Atslēgvārdi:** matemātiskā domāšana, refleksīvā abstrakcija, interiorizācija, koordinācija, konversija, vispārināšana, virziena maiņa, mentālā reprezentācija, operacionālie aspekti, figuratīvie aspekti, datoru matemātiskās sistēmas (*MAPLE*).

## **Ievads**

Mūsdienās darba tirgū ir pieprasīti tādi speciālisti, kurus izglītojot izmantots jauns mācību saturs un nosacījumi. Mācību saturs ir saistīts ne tikai ar pārmantotām zināšanām, prasmēm un iemaņām, bet arī ar radošu attieksmi pasaules redzējumā, domās, darbībā un mērķtiecībā. Attieksmes fundamentālā bāze ir domāšana – mentāla darbība, ar kuras palīdzību tiek modelēti pasaulē notiekošie procesi un atklātas sakarības starp objektīvām norisēm. Īpaši nozīmīga ir matemātiskā domāšana, kas ļauj vispārināt atsevišķus gadījumus, un refleksīvā abstrakcija, kas ir jaunu zināšanu ieguves līdzeklis.

Līdz ar mazkvalificēta un rutinēta darba nomaiņu ar jaunajām informācijas tehnoloģijām cilvēka resursi arvien vairāk tiek mobilizēti radošai darbībai, kas saistīta ar lēmumu pieņemšanu, kura savukārt prasa atbilstošu intelektuālu un profesionālu sagatavotību. Te minami divi galvenie profesionālās attīstības aspekti:

- 1) radošās domāšanas un metakognitīvo iemaņu attīstīšana;
- 2) profesionālās informācijas resursu uztveres un inovatīvas mācīšanās tehnoloģijas nodrošināšana.

Pārejot uz tirgus ekonomiku, kas balstīta uz zināšanām, aktuāla kļūst zināšanu vadība. Te svarīgākie uzdevumi ir saistīti ar zināšanu veidošanu, lietošanu un paplašināšanu.

## Matemātiskās domāšanas un refleksīvās abstrakcijas teorētiskais un praktiskais skaidrojums

### 1. Matemātiskā domāšana un refleksīvā abstrakcija

Matemātiskā domāšana tiek aplūkota divos aspektos (*Щедровицкий*, 1995, 466; Kangro, 2006a, 116–118).

#### 1. Matemātika kā fiksētas zināšanas:

- saistība ar zinātnēm par apkārtējo pasauli – ar fiziku, ķīmiju, bioloģiju, ekonomiku utt. (Вейль, 1989, 7–35);
- noteiktu objektu attēlu kopa – mentālie attēli, objektu attēli (Harel, Kaput, 1991).

#### 2. Matemātika kā kognitīvās darbības process:

- darbības ar objektu attēliem (Harel, Kaput, 1991);
- zināšanu veidošanās (spriešana, problēmu risināšana, lēmumu pieņemšana, mentālo modeļu izveide);
- iegūto zināšanu, uzskatu, pārliecības, spriedumu novērtēšana un zināšanu lietošana praksē (*Colman*, 2003, 741).

Jaunu zināšanu ieguvē ir svarīgi līdztekus teorētiskajām zināšanām (kuras ne vienmēr ir pieejamas) nodrošināt audzēkņiem iespēju pašiem atrast problēmas risinājumu (uzdevuma rezultātu). Arī refleksīvajā abstrakcijā subjekts, balstoties uz jau zināmo informāciju par apkārtējo realitāti (esošo informāciju, konkrēto objektu stāvokli), ar domāšanas operāciju palīdzību iegūst jaunu informāciju (par jaunām objekta īpašībām atbilstoši tā jaunajam stāvoklim). Ar refleksīvo abstrakciju saprotam mentālu objektu (attēlu) konstrukciju un mentālas darbības (operācijas) ar tiem (*Dubinsky*, 1991, 102). Aplūkosim svarīgākos jēdzienus, kas saistīti ar refleksīvo abstrakciju.

Jēdziens “mentāls” plašākā nozīmē ir attiecināms uz subjekta garīgās darbības sfēru; šaurākā nozīmē tas attiecināms uz subjekta individuālās garīgās pieredzes organizācijas (veidošanās) īpatnībām (*Colman*, 2003, 356, 440). Mentāla reprezentācija ir aktuāls kāda konkrēta notikuma vai parādības garīgs attēlojums, t. i., notikuma vai parādības subjektīva atveides forma (tas, ko subjekts uztver, saprot un kā izskaidro notiekošo). Tā ir operatīva mentālās pieredzes forma, kas mainās

līdz ar situācijas maiņu (Colman, 2003, 356, 440). Ar operāciju, pēc Žana Piažē teorijas, saprotama svarīgākā domāšanas procesa vienība (Обухова, 1966, 34), turpretī mentālas operācijas ir mentālas procedūras, kuras var tikt izpildītas arī pretējā virzienā – apgriezti (*reverse, обратимый*) (Colman, 2003, 440), piemēram, saskaitīšana, loģiskā reizināšana u. c. Apgriežamība kā svarīgs vispārējās intelektuālās attīstības etaps ietilpst arī refleksīvās abstrakcijas shēmā (Dubinsky, 1991, 107), kuru izmanto, piemēram, augstākās matemātikas jēdzienu apgūvē.

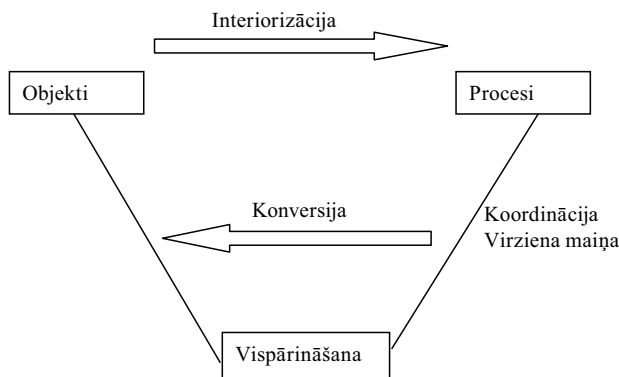
Refleksīvā abstrakcija veicina tādu domāšanas veidu, kurā forma tiek atdalīta no satura un tālāk procesi prātā tiek konvertēti uz satura objektiem (raksturotājiem) (Piaget, 1972). Tāad informāciju par objektu var iegūt arī no objekta izpētes procesā veicamajām darbībām. Mūsdienu matemātikā ar refleksīvās abstrakcijas palīdzību no jau zināmajām operācijām vai no iepriekšējām struktūrām tiek veidotas jaunas, tā bagātinot fundamentālus jēdzienus, piemēram, no aritmētiskām operācijām tiek izveidota algebra kā operāciju grupa u. c.

Terminam “refleksija” (*reflection*) ir divas nozīmes. Pirmā – “fiziskā refleksija” jeb atspoguļošana. Tiek lietots arī jēdziens “transpozīcija”, t. i., darbības apzināšana (apjēgšana), pāreja no zemāka intelektuālās konstrukcijas līmeņa uz augstāku, no darbības līmeņa uz reprezentācijas jeb priekšstata līmeni. Termina “refleksija” otrā nozīme ir prāta darbība – refleksīvā abstrakcija, kad notiek ne tikai pāreja uz augstāku līmeni, bet arī zemākā līmeņa darbību jeb operāciju rekonstrukcija. Augstākajā līmenī refleksīvā abstrakcija nosaka satura bagātināšanu ar jauniem elementiem, un pārejai uz šo līmeni vajadzīga ne tikai transpozīcija, bet arī paplašināšana. (Пижае, 1970, 147–157; Щедровицкий, 1995, 614–620)

Kā piemēru aplūkosim neīstā integrāļa (augšējā integrācijas robeža ir bezgalība) aprēķināšanu. Te katrai fiksētai augšējai integrācijas robežai ģeometriski atbilst figūras (līklīniju trapeces) laukums, kur, pieaugot integrācijas robežai, pieaug arī figūras laukums (šis ir zemākā līmeņa darbības). Lai pārietu uz augstākā līmeņa darbību (realizētu robežpāreju), līklīniju trapeču laukumu vērtības jāuzskata par skaitļu virknes elementiem, kur virknes vispārīgais loceklis ir funkcija, kas atkarīga no integrācijas augšējās robežas (ši ir zemākā līmeņa darbību rekonstrukcija). Tālāk, jau augstākajā līmenī (saskaņā ar neīstā integrāļa definīciju), tiek realizēta procesus noslēdzošā operācija (robežpāreja) – tiek aprēķināta robeža, kādā parametrs tiecas uz bezgalību. Tas raksturo procesu kopumā: ja robeža ir galīga, process tiek definēts kā konverģents (virknes elementiem var piekārtot galīgu skaitli), pretējā gadījumā – kā diverģents. Konverģentie procesi ir plaši lietojami, piemēram, funkcijas vērtību un integrāļu tuvinātai aprēķināšanai.

## 2. Refleksīvās abstrakcijas darbības

Aplūkosim refleksīvās abstrakcijas shēmu ar pieciem loģiskās domāšanas veidiem (Давыдов, 1972) – **interiorizāciju** (*interiorization*), **koordināciju** (*coordination*), **konversiju** (*encapsulation*), **vispārināšanu** (*generalization*) un **virziena maiņu** (*reversal*) –, kura tiek izmantota matemātikas studiju procesa izpētē un matemātikas apgūvē (arī izmantojot datortehniku) (Dubinsky, 1991, 107) (1. att.).



1. att. Refleksīvās abstrakcijas shēma (Dubinsky, 1991)

Ar **objektiem** saprotams plašs matemātisko objektu spektrs (skaitļi, mainīgie, funkcijas, topoloģiskās telpas, grupas, vektoru telpas u. c.), ar kuriem tiek veiktas dažādas operācijas (darbības). Vispirms veicamajai darbībai ir jāklūst interiorizētai, tas nozīmē materializētu darbību secības interpretēšanu, īstenošanu un pārveidošanu interiorizētu (iekšēju) darbību sistēmā. **Interiorizācija** ir process, kas ļauj apzināt veicamo darbību, domāt par to un kombinēt (apvienot) ar citām. Piemēram, pareiza funkcijas atvasināšana, izmantojot atvasināšanas pamatlikumus un pamatformulas, ir veiksmīgs interiorizācijas rezultāts.

Cits konstruktīvs process ir jaunu procesu izveide no dotajiem. To var veikt, piemēram, ar **virziena maiņu**. Tas nozīmē, ka pētījuma subjekts veic jaunu domāšanas procesu, kas norit pretēji sākotnējam procesam. Piemēram, veiksmīgi interiorizētā procesā (funkcijas atvasināšana), atrodot atvasinātās funkcijas oriģinālu – nenoteikto integrāli –, saskaņā ar matemātisko darbību integrēšanu, kas ir pretēja atvasināšanai, tiek veikta virziena maiņa.

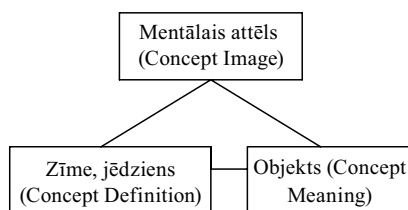
**Koordinācija** (saskaņošana, kompozīcija) ir process, kas tiek veikts, lai komponējot esošos objektus vai darbības, iegūtu jaunus. Koordinācija parasti ir sarežģītāka nekā vienkārša apvienošana, jo ir jāizprot katra kompozīcijas objekta jēga. Šī iemesla dēļ matemātikas kursā nereti ir grūtības izprast, piemēram, saliktas funkcijas jēdzienu.

Jaunu procesu konstruēšana bieži vien nav iespējama bez procesa pārveidošanas (konvertēšanas) par objektu (objektiem), t. i., **konversijas**. Lai pārveidošana būtu iespējama, process tiek uzskatīts par objektu, un tas savukārt ļauj risināt šo procesu, piemēram, matemātiski izmantojot esošos algoritmus vai sastādot jaunus. Piemēram, nereti sastopama kļūda, nosakot kopas  $\{4, \{-3, 2, -2/7\}, \{20, 5\}\}$  apjomu (*cardinality*), ir tā, ka skaitlis 6 tiek norādīts biežāk nekā skaitlis 3. Te grūtības saistītas ar nepietiekami veikto konversiju, jo kopas  $\{-3, 2, -2/7\}$ ,  $\{20, 5\}$  nav uzskatītas par objektiem.

Lietojot doto shēmu plašākam darbību klāstam, tiek veikta **vispārināšana**. Piemēram, pozitīvu veselu skaitļu reizināšana var tikt vispārināta par polinomu reizināšanu vai pāreja no divdimensiju telpas attēla – taisnes – uz tai atbilstošu trīsdimensiju telpas attēlu – plakni.

### 3. Mentālā reprezentācija jaunu zināšanu ieguvē

Gan fiksētu zināšanu pārvaldīšana, gan jaunu zināšanu ieguve balstās uz mentālu objektu konstruēšanu un darbībām ar tiem (Давыдов, 2000, 292–322, 335–359; Garleja, Kangro, 2005, 71–73). Ārēju artefaktu, piemēram, jaunu matemātikas jēdzienu, mentālai reprezentācijai var izmantot **semiotisko trijstūri** (Щедровицкий, 1995, 34–49; Carreira, 2001; Шемакин, 2003, 68–74; Garleja, Vidnere, 2000, 103–111) (2. att.).



2. att. Semiotiskais trijstūris (Carreira, 2001)

Nereti mentālajā reprezentācijā rodas grūtības, kas saistītas ar zīmi, jēdzienam, formai (*sign, concept*) atbilstoša apzīmējamā objekta (*object, meaning*) un tā mentālā attēla (*concept image*) izveidi (Kangro, 2006a, 118–119). Grūtības izraisa atšķirība starp jēdzienu, objektu un mentālo attēlu (Carreira, 2001, 262–265; Miller, Paredes, 1996, 83–97; Зенкин, 1991, 17–26). Mentālās reprezentācijas (kurām attiecībā uz subjektu ir funkcionāls raksturs) jēdzienu veidošanā nereti ir ļoti vispārinātas (Рабардель, 1999, 167), un artefaktam bieži ir tādi ierobežojumi un informācijas vadības formas (īpaši tas attiecas uz datortehniku), ko subjekts ne vienmēr adekvāti uztver (Garleja, Kangro, 2006, 661–663). Pastāv arī atšķirība starp artefakta (objekta) lietošanas loģiku un tā funkcionēšanas loģiku, tāpēc rodas grūtības, pārejot no vienas uz otru, un dažādiem lietotājiem tā ir dažāda (Рабардель, 1999, 172). Lietošanas loģikas piekritēji (subjekts) savus mentālos modeļus attīsta veiksmīgāk (pat tad, ja viņu izveidotā reprezentācija ir vairāk koncentrēta uz lietošanas loģiku nekā funkcionēšanas un izpētes loģiku), ja subjektam risināmajos uzdevumos ir nepieciešams izprast sistēmas iekšējo stāvokli (Рабардель, 1999, 174).

Jēdziena izpratni var iegūt, operēšanu ar simboliem jeb domāšanas simboliski operacionālo komponenti (zīmes forma, zīme, jēdziens, 2. att.), kas dota, piemēram, formulu, shēmu u. c. veidā, adekvāti saskaņojot ar strukturāli priekšmetiskām laika un telpas komponentēm (zīmes nozīme, apzīmējamo objekts, 2. att.), kuras atspoguļo pētāmo objektu (Щедровицкий, 1995, 449–455, 461–465; Веккер, 2000, 230–234).

Jāpiebilst, ka izpratnes procesā (dotajai zīmes formai atbilstošās nozīmes un mentālā attēla izveidē) ne vienmēr izdodas reproducēt tieši to apzīmējamo objektu un mentālo attēlu, kuru ir iedomājies zīmes radītājs jeb teksta autors (Kangro, 2006a, 118–119). Tas ir īpaši vērojams sarežģītos fizikālos, ķīmiskos u. c. procesos, kur cilvēka ierobežotās uztveres spējas vairs neļauj saskatīt saikni starp domāšanas simboliski operacionālajām un strukturāli priekšmetiskajām komponentēm (Зенкин, 1991, 24–36, 134–149), vai komplicētos procesos kognitīvā aspektā



(piemēram, augstākās matemātikas jēdzieni, operācijas ar tiem) ar samērā augstu abstrakcijas pakāpi:

- 1) fizikāli, ķīmiski, ekonomiski u. c. jēdzieni un ar tiem saistīto procesu (viena un vairāku argumentu funkcijas, diferenciālrēķini, īpaši parciālie atvasinājumi, optimizācijas uzdevumi u. c.) izmaiņas (funkcionālu attiecību modelēšana) (*Carlson*, 1998, 115–162);
- 2) dinamisku procesu modeļu interpretācija (*Kaput*, 1994);
- 3) diferenciālrēķinu un integrālrēķinu svarīgāko jēdzienu izpratne (*Cottrill et al.*, 1996), diferenciālvienādojumu teorētiskās izpratnes un praktisko lietojumu mijiedarbība (*Odumn H., Odumn E.*, 2000, 91–132);
- 4) vairāku argumentu funkcijas un parciālie atvasinājumi kā grūtāk apgūstamās un ar citām studiju disciplīnām cieši saistītās tematikas piemēri (Kangro, 2006b, 139–142).

Problēmas risināšanā var izmantot modernās informācijas tehnoloģijas (Garleja, Kangro, 2006, 661–662, 664–665; Kalis, Kangro, 2003), veikt mentālo procesu kā subjekta būtisku intelektuālo resursu raksturotāju (*Гальперин*, 1959; *Холодная*, 2002, 75–103) izpēti jaunu zināšanu ieguves procesā matemātikas studijās.

#### 4. Operacionālie un figuratīvie aspekti subjekta priekšmetiskajā darbībā

Jaunu zināšanu ieguves un attīstīšanas pamats ir subjekta priekšmetiskā darbība ar realitātes objektiem, kur eksistē divi dominējošie **pieredzes veidi** (*Давыдов*, 1972; *Обухова*, 1995): viens, kas vērsts uz rezultātu, kurš iegūts darbībā ar objektiem, un otrs, kas vērsts uz subjekta veicamo darbību analīzi rezultāta sasniegšanā.

Saistot jēdzienu ar uztveri un priekšstatu, ir jābalstās uz teorētiskajām atziņām, ka fiziskajiem, matemātiskajiem un citiem realitātes objektiem piemīt divējādas formas: **stāvokļa** forma un **pārveidojuma** (pārkārtojuma, transformācijas) forma (*Пиаже*, 1965, 200–212). Savukārt izziņas funkcijās stāvokļiem atbilst **figuratīvie** aspekti (uztveres veidi, priekšstatu attēli), bet pārveidojumiem atbilst **darbības** jeb **operacionālie** (*операциональные*) aspekti, ar kuru palīdzību, reproducējot šos pārveidojumus, notiek to izpratne (*Пиаже*, 1965, 200–212). Operacionālās struktūras sniedz zināšanas par vienas parādības pārveidošanu citā, par vienas realitātes konfigurāciju uz citu, turpretī figuratīvās struktūras ļauj uzzināt par šīm parādībām un par to dažādajiem stāvokļiem pārveides procesā. Tā kā jēdziena izveides pamatā ir darbības – objekta pārveidošana (operacionālie aspekti) un šīs pārveidošanas reproducēšana (figuratīvie aspekti) –, kas veicina refleksīvo abstrakciju un reizē arī sniedz izpratni par pētāmo objektu, ir nepieciešama tālāka operacionālo un figuratīvo aspektu izpēte un pilnveide.

G. Šchedrovickis precīzē jaunu jēdzienu vai zināšanu apguves operacionālos aspektus un min trīs veidu loģiskās darbības (*Щедровицкий*, 1995, 618–620):

- 1) darbības ar objektiem (vai zīmju formām – objektu aizvietotājiem), kurās tiek atklāts jēdziena objektīvais saturs – salīdzināšana, sastatīšana (*сопоставление*);

- 2) darbības, kas tiek veiktas, lai izveidotu sakarības starp jēdziena zīmes formu un tā objektīvo saturu – ierindošana, attiecināšana (*отнесение*);
- 3) formālas darbības, kas tiek veiktas attiecināšanas darbību kontekstā. Tās paredz īpašas formas (valodas) sistēmas izveidi ar stingri fiksētiem elementiem un sakarībām starp tiem. Valoda tiek īstenota atbilstoši kārtulām, kas nosaka pāreju no vienām sakarībām uz citām. Šo valodas sistēmu pamatā ir dažādi aprēķini, piemēram, matemātiski aprēķini: aritmētiski aprēķini, diferenciālrēķini – integrālrēķini, aprēķini dažāda veida “algebrās”, loģiski matemātiskie aprēķini – izteikumu, predikātu rēķini.

Salīdzinot ir jāatšķir, vai ar objektiem vai zīmju formām veiktās darbības atklāj jaunu jēdziena objektīvo saturu vai arī ir veiktas tikai formālas darbības, kas jaunu saturu nedod.

Figuratīvo aspektu izpēti un pilnveidi var veikt dažādi (*Щедровицкий*, 1995, 622–625):

- 1) padarīt komplicētāku izceltās (raksturīgās) pazīmes formu:
  - paaugstināt (izmainīt) objektu salīdzināšanas sistēmas (pazīmes satura noteicējas) komplicētību,
  - izprast (apjēgt) salīdzināšanas sistēmas;
- 2) padarīt komplicētāku definīcijas (zīmes formas) vispārīgo “rupjo” struktūru, palielinot tajā funkcionāli atšķirīgo elementu skaitu.

Visbiežāk salīdzināšanas sistēmas komplicētības paaugstināšana un izpratne jārealizē vienlaicīgi. Piemēram, atšķirība, kas rodas, definējot noteikto integrāli definīcijās ar integrālo summu robežas palīdzību (Kronbergs, 1988, 401) vai ievērojot sakarību starp noteikto un nenoteikto integrāli (Kronbergs, 1988, 410), ir saistīta ar salīdzināšanas sistēmas maiņu.

Salīdzināšanas sistēmas maiņa iespējama arī sarežģītāku inženiertehnisku problēmu risināšanā. Piemēram, galīgo diferencu shēmas iegūšana (lai atrastu temperatūras sadalījumu vairākslāņu mājas sienā ar siltuma avotu starpslāņos un slāņu robežās) Puasona tipa parciālajam diferenciālvienādojumam iespējama, lietojot divas metodes – galīgo diferencu metodi (*FDM*) un robeželementu metodi (*BEM*) (Kalis, Kangro, 2003; Kalis, Kangro, 2004a, 270–287; Kalis, Kangro, 2005). Abu metožu lietošanas lietderību nosaka iespēja tās apvienot, kas divdimesiju siltuma pārnese problēmu ļauj reducēt uz parasto diferenciālvienādojumu sistēmu, kuru gan teorētiski, gan praktiski ir vieglāk atrisināt.

Lai bagātinātu jēdziena objektīvo saturu un tā mentālo attēlu dažādību, komplicētāku definīciju var izveidot šādi:

- 1) akcentēt svarīgākos pierādījuma algoritma posmus, paplašinot to saturisko jēgu (*Поша*, 1976, 85–126, 147–151, 219–227; Mayer, 1991, 167–203);
- 2) veikt didaktisko vienību palielināšanu apvienojot jeb integrāciju – katrs centrālais didaktiskās vienības elements vienlaicīgi ietver sākotnējo uzdevumu, tā apgriezto uzdevumu un vispārinājumu (*укрупнение дидактических единиц*) (*Эрдниева, Эрдниева*, 1986, 12–35, 264–282; *Эрдниева*, 1992; *Бершадский & Гүзеев*, 2003, 104–112);

- 3) ņemt vērā iepriekšējās tematikas grūtības pakāpi un apguves iespējas (Kangro, 1999, 36–45; Kangro, 2006b, 141–142);
- 4) izmantot informācijas tehnoloģiju tehniskās iespējas (Kangro, 2000, 89–90; Garleja, Kangro, 2006, 661–666);
- 5) sniegt dažādus – ģeometriskus, mehāniskus, ekonomiskus u. c. – jēdziena interpretācijas piemērus, to ilustrēšanai izmantojot informācijas tehnoloģijas (piemēram, datortehnikas) iespējas (Noss, Healy, 1997; Kangro, 2000, 89–90; Kalis, Kangro, 2003; Kalis, Kangro, 2004a, 233–287).

## 5. Zīmju un simbolu līdzekļu nozīme operacionālo un figuratīvo aspektu lietošanā

Operacionālo un figuratīvo aspektu lietošanā ievērojama nozīme ir **zīmju un simbolu līdzekļiem** tajā valodā, kurā jaunā informācija nonāk apstrādes sistēmā, lai turpmāk tiktu glabāta ilglaicīgajā atmiņā. Termins “zīmju un simbolu līdzekļi” (*знаково-символические средства обучения*) akcentē gan zīmes reprezentējošo būtību, gan tās objektīvo saturu (Салмина, 1988, 84–100; Селевко, 2005, 124–125; Калошина, 2003, 92–116; Mayer, 1991, 225–259).

Datoru lietojums paplašina zīmju un simbolu līdzekļu lietošanas iespējas (Ломов, 1991, 142–156; Dubinsky & Tall, 1991; Daugulis, Kangro, Martinovs, Morozova, 2008, 91–267, 316–353; *Undergraduate Programs and Courses in the Mathematical Sciences*, 2003; Голоскоков, 2004, 9–25, 26–91). Pēdējās paaudzes datoru matemātiskajās sistēmās (*DMS*) (*Maple, Mathematica, Matlab, Derive* u. c.) īpaša uzmanība pievērsta to valodas funkcionālās un simboliskās nozīmes vienotībai (operatoru pieraksta formas līdzība ar atbilstošu matemātisko izteiksmju konstrukciju formu) (Noss, 1999). Piemēram, līnijai (zīmes formai)  $x + y = 3$  atbilstošā objektīvā satura (zīmes formas nozīmes) – līnijas plaknē un virsmas telpā – iegūšanai tiek izmantota semiotiskā trapece (Carreira, 2001). Ar tās palīdzību, salīdzinot un attiecinot plaknes un taisnes vienādojumus vispārīgā veidā, iespējams realizēt didaktisko vienību paplašināšanu apvienojot (Эрдниев, Эрдниев, 1986, 133; Бершадский & Гусев, 2003, 104–112). Šajā procesā divdimensiju un trīsdimensiju telpas elementi tiek aplūkoti kopīgi, apvienojot induktīvo un deduktīvo izklāsta formu (Kalis, Kangro, 2003). Objektu (taisnes un plaknes) vizualizācijai tiek izmantota *DMS MAPLE* ar telpisko un laika pazīmju manipulācijas iespējām.

Datortehnikas lietojums ir īpaši noderīgs ar uztveri saistīto grūtību novēršanai, piemēram, līniju un to veidojošo plaknes apgabalu konstruēšanai, kā arī virsmu un to veidojošo telpisko ķermeņu konstruēšanai (Kangro, 2000; Kalis, Kangro, 2003; Kalis, & Kangro, 2004b; Daugulis, Kangro, Martinovs, Morozova, 2008, 99–103, 112–121, 330–352; Garleja, Kangro, 2006, 665–666). Mainot dotā telpiskā ķermeņa stāvokli dažādās plaknēs, *DMS MAPLE* tehniskās iespējas ļauj iegūt tā projekciju uz jebkuras no trīs koordinātu plaknēm –  $xy$ ,  $xz$  vai  $yz$ . Tad atrastā projekcija (plaknes apgabals) ļauj noteikt integrācijas robežas vairākkārtīgā integrālī, kuras nepieciešamas, piemēram, ķermeņa tilpuma vai inerces momentu aprēķināšanai. Tās ir arī labs uzskates materiāls citās studiju disciplīnās – tēlotājģeometrijā vai rasēšanā.

Telpisku ķermeņa projekciju iegūšana ļauj paplašināt didaktiskās vienības apvienojot, t. i., kopīgi aplūkojot divdimensiju (iegūtās projekcijas) un trīsdimensiju

(telpisks ķermenis) telpas elementus un manipulējot ar tiem. Tas saista induktīvās un deduktīvās mācību materiāla izklāsta formas. Var salīdzināt iegūtos divdimensiju un trīsdimensiju telpas elementu grafiskos attēlus un to simbolisko pieraksta formu (līniju un virsmu vienādojumi). Piemēram, vienā gadījumā formula vai jēdziens trīsdimensiju telpā tiek iegūti kā divdimensiju telpas vispārinājums, bet citā gadījumā divdimensiju telpas formula vai jēdziens ir attiecīgo trīsdimensiju telpas elementu atsevišķs gadījums.

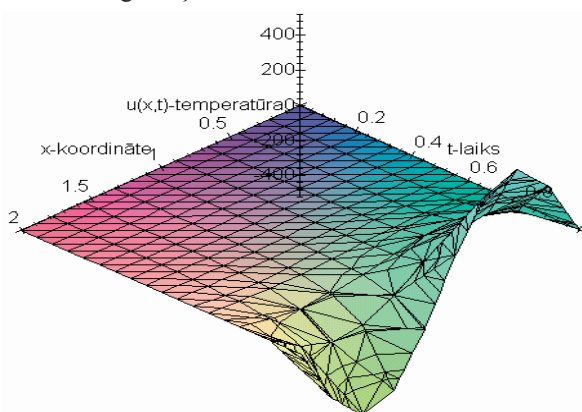
Pēdējās paaudzes datoru matemātiskajām sistēmām ir ievērojami lielākas **izmantošanas iespējas** (*utility*) – darbietilpīgu skaitlisku aprēķinu izpilde, kas ietaupa mācību laiku, iespēja risināt ne tikai matemātikas, bet arī matemātiskās fizikas, fizikas, ķīmijas, finanšu matemātikas u. c. uzdevumus – un **apmācības iespējas** (*learn-ability*) – studentu līdzdarbība problēmu risināšanā, didaktisko vienību paplašināšana apvienojot, didaktiskā “inversija”, kas ļauj “noslēpt” jeb pavājināt vienu un izcelt citu matemātisko procesu detaļas, konstruktīvās pieejas elementu lietošana, kas psiholoģiski nodrošina trīsfāžu veseluma pieeju zināšanām (“atsevišķais – vispārīgais – atsevišķais”, “konkrētais – abstraktais – konkrētais”). (Noss, 1999; Kangro, 2000; Kalis, Kangro, 2003; Kalis, Kangro, 2004b; Kalis, Kangro, 2004a, 134–150; Garleja, Kangro, 2006, 663–665; Garleja, Kangro, 2007)

## 6. Procedurālās un deklarātīvās zināšanas un to izpausme refleksīvajā abstrakcijā

Divām analizētajām realitātes objektu formām – figuratīvajai un operacionālajai – atbilst šo formu saturam atbilstoši zināšanu veidi – **deklarātīvās** zināšanas (raksturo objektu konfigurāciju) un **procedurālās** zināšanas (raksturo objektu konfigurācijas pārveidi). Procedurālo un deklarātīvo zināšanu saistības izpēte radās līdz ar mēģinājumiem izmantot datormodelēšanu uzdevumu/problēmu risināšanā. Tur deklarātīvās zināšanas parasti eksistē shēmu, teorēmu, kārtulu u. c. veidā. Tās ir zināšanas, kas raksturo kādus reālus objektus (parādības). Savukārt procedurālās zināšanas (procedūras) visbiežāk veidotas formā “ja..., tad...”, kur “ja” norāda uz situācijām, kurās tiek lietoti deklarātīvo zināšanu daļas likumi, bet “tad” norāda uz likumu, kurš nepieciešams konkrētās situācijas izpildei.

Matemātikas mācīšanās un apguvē ir divi galvenie posmi, kas balstās uz deklarātīvajām un procedurālajām zināšanām (*E. von Glaserfeld*, 1991, 177–194, 195–227; *Mayer*, 1991, 266–275, 479–489). Vispirms subjekts apgūst deklarātīvās zināšanas, izmantojot, piemēram, mācību literatūru. Tomēr tas vēl negarantē iegūto zināšanu lietošanas iespējas, tāpēc subjekta darbība otrajā posmā (procedurālo zināšanu realizācija) ir saistīta ar situācijas analīzi un turpmākās darbības plāna izstrādi. Tā ir “mācīšanās darot” un izmantojot pieredzi. Tātad procedurālo zināšanu realizācijas pamats ir deklarātīvās zināšanas. Nereti rodas grūtības atjaunot nepieciešamās zināšanas uzdevuma/problēmas risināšanai, jo ievērojama zināšanu daļa atmiņā glabājas tieši kā deklarātīvās, nevis procedurālās zināšanas. Šī iemesla dēļ turpmākajā darbībā uzdevuma/problēmas risināšanai nepieciešamā deklarātīvo zināšanu daļa ir jāpārveido par procedurālajām zināšanām (*Sherwood, Kinzer, Hasselbring, Bransford*, 1987).

Līdztekus aplūkotajām deklaratīvajām un procedurālajām zināšanām ir mērķtiecīgi izmantot arī **konceptuālās zināšanas**, kas ļauj ne tikai izprast, “ko darīt un kā darīt”, bet arī attīstīt spējas “to darīt” praktiski un pietiekami augstā līmenī (*Skemp*, 1987, 66–80). Te, izmantojot konceptuālos modeļus, pasniedzējs ar reprezentatīvi ilustratīvo, transformatīvi ilustratīvo, organizatoriski ilustratīvo, interpretatīvi ilustratīvo kognitīvo funkciju palīdzību var ne tikai ilustrēt pētāmo procesu un tā shēmu, bet arī izskaidrot tā darbības principus (*Mayer*, 1989; *Mayer*, 1991, 259–279, 431–453; *Mayer*, *Gallini*, 1990). Piemēram, ar deklaratīvo un procedurālo zināšanu palīdzību iegūtais atrisinājums  $u = u(x,t)$  analītiskā formā (divu argumentu funkcijas vienādojums) ir derīgs temperatūras aprēķināšanai atkarībā no koordinātas  $x$  un laika  $t$ , bet nav telpiski uzskatāms un bez papildu skaitliskiem aprēķiniem neļauj spriest par temperatūras izmaiņas tendencēm definīcijas apgabalā (*Kalis*, *Kangro*, 2004a, 190–194). Turpretī ar konceptuālā modeļa palīdzību iegūtā atrisinājuma vizuālā interpretācija (3. att.) ļauj saskatīt straujas temperatūras izmaiņas un to formu laika intervāla beigu daļā.



3. att. Siltuma vadīšanas vienādojuma atrisinājuma ģeometriskā interpretācija

Komplicētu matemātisku jēdzienu apgūvē ir nepieciešama deklaratīvo, procedurālo un konceptuālo zināšanu apvienošana. Piemēram, atvasinājuma jēdziena būtība ir grūti izprotama, izmantojot tikai deklaratīvās zināšanas (formāli uzrakstot atvasinājuma definīciju kā robežu no funkcijas pieauguma pret argumenta pieaugumu jeb kā robežu no ķermeņa kustības vidējā ātruma), jo kustības vidējam un momentānajam ātrumam ir ne tikai atšķirīgs saturs, bet arī atšķirīga uzbūve, tie tiek mērīti un izteikti dažādi (*Щедровицкуй*, 1995, 586–588). Kustības vidējais ātrums aprēķināms kā ķermeņa noietā ceļa un laika attiecība, turklāt neatkarīgi no izvēlētā atskaites punkta. Bez tam aprēķiniem nav nepieciešams pat kustības likums, pietiek tikai ar empīriskiem datiem – ar ķermeņa noietā ceļa un tam atbilstošā laika lielumu. Turpretī kustības momentāno ātrumu nevar aprēķināt bez kustības likuma (piemēram, analītiskā vai grafiskā formā) un ar vienkāršu dalīšanas operāciju – ir nepieciešama jauna operācija (atvasināšana), ar kuru tiek aprēķināta robeža no funkcijas pieauguma pret argumenta pieaugumu. Tātad, lietojot refleksīvās abstrakcijas terminoloģiju, konversijas procesā realizētā robežpāreja ir pāreja uz augstāku darbības līmeni attiecībā pret iepriekšējo procesu – vienkāršu dalīšanu kustības

vidējā ātruma atrašanai (izdalot funkcijas pieaugumu ar argumenta pieaugumu). Te kustības momentānā ātruma atrašanai jau tiek ievērota un realizēta abu mainīgo lielumu (funkcijas pieauguma un argumenta pieauguma) atkarība no argumenta pieauguma, t. i., tiek iegūts funkcijas atvasinājums.

Ar konceptuālā modeļa palīdzību, izmantojot *DMS MAPLE*, tiek sniegta atvasinājuma jēdziena vizuāla interpretācija: atvasinājums dotajā punktā kā virziena koeficients funkcijas grafika pieskarei, kas savukārt ir robežstāvoklis sekantēm, t. i., līnijām, kas raksturo atvasinājuma iegūšanas elementus – argumenta pieaugumu un funkcijas pieaugumu (Daugulis, Kangro, Martinovs, Morozova, 2008, 186).

Datoru matemātiskās sistēmas (piemēram, *Maple*, *Matlab*) atvieglo deklarātīvo, procedurālo un konceptuālo zināšanu apvienošanu ne tikai atsevišķos piemēros un uzdevumos, bet arī tipveida algoritmos atsevišķās tēmās, piemēram, tēmā “Vairāk-kārtīgie integrāļi”, tipveida algoritmā “Divkārstā integrāļa reducēšana uz atkārtoto integrāļi” (Daugulis, Kangro, Martinovs, Morozova, 2008, 316–353), un pat atsevišķās kursa nodaļās (Kalis, Kangro, 2004a, 233–287), piemēram, “Matemātiskās fizikas lietojums”, tipveida algoritmā “Diferenču shēmas” (Kalis, Kangro, 2004a, 162–184).

Deklaratīvās un procedurālās zināšanas var sekmīgi izmantot refleksīvās abstrakcijas realizācijā, jo

- 1) deklaratīvās zināšanas (objektu raksturotājas) ir refleksīvās abstrakcijas izejas punkts;
- 2) procedurālās zināšanas ir refleksīvās abstrakcijas procesa darbību īstenotājas;
- 3) procedurālās zināšanas, kas balstītas uz konceptuālajiem modeļiem, ļauj atklāt refleksīvās abstrakcijas veida (piemēram, konversijas vai virziena maiņas) matemātiskā algoritma būtību.

Daudzos gadījumos zemi sasniegumi studijās ir saistīti ne tik daudz ar iegūto zināšanu apjomu, kā tieši ar to pārnesei, ko nodrošina reprezentācijas mehānismi (Kaput, 1991; *Бершадский, Гузев*, 2003, 166–169), tāpēc būtiskas ir ne tikai zināšanas, bet arī reprezentācijas mehānismu funkcionēšana, jo zināšanas, lai cik pilnīgas un labi organizētas tās arī nebūtu, konkrētā situācijā var izmantot tikai tādā mērā, cik labi ir organizēts šīs situācijas mentālais attēls.

Jauna jēdziena (zināšanu) apguvi var pilnveidot, ja uzmanība tiek pievērsta ne tikai rezultātam, bet arī apguves procesam, balstoties uz operacionālajiem un figuratīvajiem aspektiem problēmas izpratnē. Te svarīga ir deklarātīvo zināšanu pārveide par procedurālajām zināšanām, ko var veikt, veidojot un attīstot kognitīvo pieredzi (*Skemp*, 1987, 101–114, 164–183; *Холодная*, 110–127). Tam izmantojami vairāki līdzekļi (Garleja, Kangro, 2006, 663).

1. Informācijas kodēšanas veidi:
  - vārdiski simboliskais,
  - vizuālais,
  - priekšmetiski praktiskais,
  - jutekliski sensoriskais.
2. Kognitīvās shēmas.



### 3. Semantiskās struktūras.

Uzdevuma (problēmas) risināšanā ir mērķtiecīgi izmantot detalizētu plānu (Garleja, Kangro, 2007, 78).

1. Uzdevuma/problēmas nostādne.
2. Uzdevuma/problēmas risināšanas algoritma sastādīšana (matemātiskā algoritma izstrāde).
3. Uzdevuma/problēmas risinājuma atrašana (matemātiskā algoritma īstenošana) un rezultātu novērtēšana:
  - algoritma praktiskā realizācija (izmantojot *DMS*),
  - atrisinājuma analīze,
  - darbības un tās rezultātu nozīmīgums un emocionālā piesātinātība.

Tas ļauj detalizētāk veikt noteiktam refleksīvās abstrakcijas veidam (konversijai, virziena maiņai u. c.) nepieciešamo operāciju izpildi, matemātiskā algoritma sastādīšanu un izpildes pareizības kontroli.

Pētījumos (Garleja, Kangro, 2007, 73–78; Garleja, Kangro, 2006, 661–676) tika konstatēta iepriekš nosaukto informācijas kodēšanas veidu, kognitīvo shēmu un semantisko struktūru nozīme kognitīvās pieredzes kā matemātiskās domāšanas kompetences sastāvdaļas (Garleja, Kangro, 2007, 78) veidošanā, kā arī pieaugošā *DMS* loma šajā procesā. Augstāki sasniegumi tika konstatēti šādu līdzekļu lietošanā (te jāmin arī salīdzinoši augsts *DMS* lietošanas īpatsvars) (Garleja, Kangro, 2006, 664–665).

1. Vizuālā informācijas kodēšana:
  - normatīvie attēli (tabulas, funkciju grafiki, figūru laukumi, ķermeņu tilpumi u. c.),
  - matemātisko objektu transformēšana uzskatāmās formās un jēdziena objekta vai mentālā attēla pārveidošana,
  - jēdzienam atbilstošā objekta un tā mentālā attēla vizualizēšana.
2. Kognitīvās shēmas:
  - tipisko un būtisko matemātikas jēdzienu īpašību atveidošana (shematiskais attēls, zīmju konstrukcija utt.),
  - atpazīšanas procedūru un algoritmu lietošana,
  - kognitīvo shēmu dinamiska rakstura veidošana.

Konceptuālo modeļu (īpaši vizuālās informācijas kodēšanas un kognitīvo shēmu) lietošana saistībā ar procedurālajām zināšanām ir raksturīga un noderīga komplicētākajos un grūtāk realizējamajos refleksīvās abstrakcijas veidos, piemēram, interiorizācijā, kompozīcijā un konversijā. Par to liecina šādi faktori:

- 1) refleksīvās abstrakcijas veidu specifika, piemēram, interiorizācijā – mentālu (garīgu) darbību (matemātiskās domāšanas kontekstā – matemātisku operāciju) īstenošana, kompozīcijā – katra kompozīcijas objekta jēgas izpratne, konversijā – nepieciešamā pāreja uz augstāku darbības līmeni, zemākā līmeņa darbību vai operāciju rekonstrukcija;
- 2) nosaukto procesu fiziskās vai vizuālās uztveres grūtības (nepietiekamība).

## Secinājumi

Jaunu matemātikas jēdzienu apguvē, izmantojot refleksīvās abstrakcijas veidus, ir nepieciešama pakāpeniska pāreja: *zīme, jēdziens (sign, concept) → apzīmējama objekts (object, meaning) → mentālais attēls (concept image)*.

Datoru matemātiskās sistēmas un uz to bāzes veidotie mācību līdzekļi ļauj pilnīgāk realizēt visus refleksīvās abstrakcijas veidus (interiorizācija, koordinācija, konversija, virziena maiņa, vispārināšana), izmantojot deklaratīvo zināšanu sasaisti ar procedurālajām zināšanām, kas balstītas uz konceptuālajiem modeļiem.

Refleksīvā abstrakcija attīsta matemātisko domāšanu, uzlūkojot to divos aspektos – kā fiksētas zināšanas un kā kognitīvo darbību:

- 1) refleksīvā abstrakcija ļauj apzināt un sistematizēt jau esošās zināšanas;
- 2) katrs refleksīvās abstrakcijas veids (interiorizācija, koordinācija, konversija, virziena maiņa, vispārināšana) savdabīgi veicina kognitīvās darbības (darbības ar objektu attēliem, jaunu zināšanu izveide, iegūto zināšanu novērtēšana un lietošana praksē).

Deklaratīvo un procedurālo zināšanu sasaiste raksturo refleksīvās abstrakcijas procesu kopumā, tā veicina jaunapgūto jēdzienu un procesu izpratni, kas ir svarīgs priekšnoteikums matemātiskās domāšanas attīstībā un jaunu zināšanu ieguvē.

## Ieteikumi

Operacionālo un figuratīvo aspektu realizācijā, izmantojot zīmju un simbolu līdzekļus, kā arī deklaratīvo, procedurālo un konceptuālo zināšanu apvienošanu, tiek nodrošināta jaunu zināšanu ieguve un to sasaiste ar jaunajiem (iegūtajiem) reālajiem objektiem. Mācību uzdevumu sistēmas izveidē ir jāatspoguļo gan katra uzdevuma (problēmas) relatīvā patstāvība, gan arī visu uzdevumu ciešā saikne un savstarpējā atkarība.

Uzdevumu izveidē ir jāievēro pieaugoša risināšanas grūtības pakāpe un katra uzdevuma specifika:

- 1) uzdevums jādefinē kā līdzeklis un nosacījums cita (zemāka līmeņa) uzdevuma risināšanai, piemēram, tilpuma aprēķināšanā cilindriskam ķermeņim, kura pamats neatrodas plaknē  $xy$ , divkāršā integrāļa vietā ir jāizmanto trīskāršais integrālis, t. i., jāveic pāreja uz augstāku darbības līmeni;
- 2) uzdevums jārisina kā patstāvīgs uzdevums neatkarīgi no atbilstošā zemāka līmeņa uzdevuma, piemēram, trīskāršā integrāļa aprēķināšana, reducējot to uz atkārtoto integrāli;
- 3) uzdevums jāiekļauj vispārējā zemāka līmeņa uzdevumu risināšanas procesā, piemēram, trīskāršā integrāļa aprēķināšanā ar atkārtotā integrāļa palīdzību pēc pirmā soļa realizācijas (iekšējā integrāļa aprēķināšanas) tiek iegūts divkāršais integrālis, t. i., zemāka līmeņa uzdevums.

Katrā no uzdevuma/problēmas risināšanas posmiem ir jāfiksē atsevišķi stāvokļi jeb posma raksturotāji (figuratīvie aspekti) un tiem atbilstošie pārveidojumi, ar kādiem iegūti attiecīgie stāvokļi (operacionālie aspekti). Piemēram, trīskāršā integrāļa aprēķināšanā vispirms tiek realizēta pāreja no telpiskā ķermeņa uz plaknes



figūru (t. i., no trīskāršā integrāļa uz divkāršo integrāli) un tālāk – no plaknes figūras uz taisnes nogriezni (t. i., no divkāršā integrāļa uz atkārtoto integrāli) (Garleja, Kangro, 2007, 78).

Mērķtiecīgi jāizmanto datoru matemātiskās sistēmas, kas sasaista deklaratīvās un procedurālās zināšanas un var detalizēti vizualizēt katra uzdevuma risināšanas posma figuratīvos un operacionālos aspektus. Piemēram, ar *DMS MAPLE* soļu režīmā var realizēt tādas matemātiskas operācijas kā lineāras vienādojumu sistēmas atrisināšana, matricu reizināšana, funkcijas atvasināšana, telpiska ķermeņa konstruēšana.

## Literatūra

- Carlson, M. (1998) A Cross-Sectional Investigation of the Development of the Function Concept. In: E. Dubinsky, A. H. Schoenfeld, J. J. Kaput (eds.) *Research in Collegiate Mathematics Education*, III, *Issues in Mathematics Education*, 7: 115–162.
- Carreira, S. (2001) There's a Model, There's a Metaphor: Metaphorical Thinking in Students' Understanding of a Mathematical Model. *Mathematical Thinking & Learning*, 3(4): 27, 261.
- Colman, A. (2003) *Oxford Dictionary of Psychology*. Oxford : Oxford University Press, 2003, p. 844.
- Cottrill, J., Dubinsky, E., Nichols, D., Schwingendorf, K., Thomas, K., Vidakovic, D. (1996) Understanding the Limit Concept: Beginning with a Coordinated Process Schema. *Journal of Mathematical Behaviour*, 15: 167–192.
- Daugulis, P., Kangro, I., Martinovs, A., Morozova, I. (2008) *Augstākā matemātika, statistika un matemātiskā modelēšana inženierzinātņu studentiem*. Mācību līdzeklis. Rēzekne : Rēzeknes Augstskola, 2008. 656 lpp.
- Dubinsky, E. (1991). Reflective Abstraction in Advanced Mathematical Thinking. In: D. Tall (ed.) *Advanced Mathematical Thinking*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, p. 95–123.
- Dubinsky, E., Tall, D. (1991) Advanced Mathematical Thinking and the Computer. In: D. Tall (ed.) *Advanced Mathematical Thinking*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, p. 231–243.
- Garleja, R., Kangro, I. (2005). Kompleksa matemātikas zināšanu un prasmju attīstības vadīšana. In: Proc. of the Int. Conference: *Teaching Mathematics: Retrospective and Perspectives*, 5<sup>th</sup> International Conference. Liepāja, 7–8 May, 2004, Liepāja : LPA, 2005, p. 67–76.
- Garleja, R., Kangro, I. (2006) Datormatemātisko sistēmu nozīme studentu matemātiskās domāšanas kompetences veidošanai Rēzeknes augstskolā. *TEACHER OF THE 21st CENTURY: Quality Education for Quality Teaching*. (Ed. Erik de Vreede) Rīga : Izglītības solī, 2006, 661.–676. lpp.
- Garleja, R., Kangro, I. (2007) Competency of Mathematical Thinking and Its Version of Applications. In: Proc. of the Int. Conference: *Teaching Mathematics: Retrospective and Perspectives*, 8<sup>th</sup> International Conference, Rīga, May 10–11, 2007. Rīga : University of Latvia, 2007, p. 73–78.
- Garleja, R., Vidnere, M. (2000) *Psiholoģijas un sociālās uzvedības aspekti ekonomikā*. Rīga : RaKa. 264 lpp.

- Glaserfeld E. von (1991) Radical Constructivism in Mathematics Education. *Mathematics Education Library*, 7. Dordrecht : Kluwer Academic Press, 177–194, 195–227.
- Harel, G., Kaput, J. (1991) The Role of Conceptual Entities and Their Symbols in Building Advanced Mathematical Concepts. In: D. Tall (ed.) *Advanced Mathematical Thinking*, Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, p. 82–93.
- Kalis, H., Kangro, I. (2004a) *Matemātiskās metodes inženierzinātnēs*. Mācību līdzeklis. Rēzekne : RA Izdevniecība, 2004. 292 lpp.
- Kalis, H., Kangro, I. (2003a) The Use of Computers in Teaching and Learning of Progressive Mathematics. In: Proc. of the Int. Conference: *Teaching Mathematics: Retrospective and Perspectives, 4<sup>th</sup> International Conference*, Tallinn, 23–24 May, 2003. Tallinn : TPU Kirjastus, 2003, p. 44–49.
- Kalis, H., Kangro, I. (2004b) The Mathematical Computer System as the Connection Between Theory and Its Practical Usage. In: C. Bergsten (ed.) *Abstracts of MADIF 4, 4<sup>th</sup> Swedish mathematics education research seminar*, January 21–22, 2004. Malmö : Malmö Hogskola, p. 22–24.
- Kalis, H., Kangro, I. (2005) Increasing of Accuracy for Engineering Calculation of Heat Transfer Problems in Two-Layer Media. In: R. Čiegis (ed.) *MATHEMATICAL MODELING AND ANALYSIS. The Baltic Journal of Mathematical Applications, Numerical Analysis and Differential Equations*, 10(2): 173–190. Vilnius : Technika.
- Kangro, I. (1999) The Role of Mathematics Learning in the Study Process at the Higher School. In: J. Mencis (ed.) *Teaching Mathematics: Retrospective and Perspectives. International Conference*. Rīga : University of Latvia, Faculty of Physics and Mathematics, p. 36–45.
- Kangro, I. (2000) Possibilities of Usage of Mathematical Systems “Mathematica” and “Maple” in Teaching Mathematics Course at Higher Educational Institution. In: Proc. of the Int. Conference, Rēzekne, March 2–3, 2000. Rēzekne : RA Izdevniecība, 2000, p. 89–90.
- Kangro, I. (2006a) Studentu matemātiskās domāšanas izpētes teorētiskie un praktiskie aspekti. Prof. I. Žogla (red.) *LU Raksti, Pedagoģija un skolotāju izglītība*, 700. sēj. Rīga : LU Akadēmiskais apgāds, 2006, 115.–127. lpp.
- Kangro, I. (2006b) Matemātikas studiju organizācijas problēmas. A. Kangro (red.) *LU Raksti, Izglītības vadība*, 697. sēj., Rīga : LU Akadēmiskais apgāds, 2006, 138.–150. lpp.
- Kaput, J. J. (1991) Notations and Representations as Mediators of Constructive Processes. In: E. von Glaserfeld (ed.) *Radical Constructivism in Mathematics Education. Mathematics Education Library*, 7: 53–74. Dordrecht : Kluwer Academic Press.
- Kaput, J. J. (1994) Democratizing Access to Calculus: New Routes to Old Roots. In: A. H. Schoenfeld (ed.) *Mathematics and cognitive science*. Washington, DC : Mathematical Association of America, p. 77–156.
- Kent, P., Noss, R. (2000) The Visibility Models: Using Technology as a Bridge Between Mathematics and Engineering. *International Journal of Mathematical Education in Science & Technology*, Jan/Feb 2000, Vol. 31, Issue 1.
- Kronbergs, E., Rivža, P., Bože, Dz. (1988) *Augstākā matemātika*. 1. daļa. Rīga : Zvaigzne, 1988. 534 lpp.
- Mayer, R. E. (1989) Models for Understanding. *Review of Educational Research*, 40(1): 43–64.
- Mayer, R. E. (1991) *Thinking, Problem Solving, Cognition*. New York : W. H. Freeman Company. 560 p.

- Mayer, R. E., Gallini, J. K. (1990) When is an Illustration Worth Ten Thousand Words. *Journal of Educational Psychology*, 1990, 82(4): 715–726.
- Miller, K., Paredes, D. (1996) On the Shoulders of Giants: Cultural Tools and Mathematical Development. In: R. Sternberg, T. Ben-Zeev (eds.) *The Nature of Mathematical Thinking*. New York : Lawrence Erlbaum Assoc., 1996, p. 83–117.
- Noss, R. (1994). Structure and Ideology in the Mathematics Curriculum. *For the Learning of Mathematics*, February, 1994, 14(1): 10.
- Noss, R. (1999) Learning by Design: Undergraduate Scientists Learning Mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science & Technology*, 30(3), May/June 99, 373–389.
- Noss, R., Healy, L. (1997) The Construction of Mathematical Meanings: Connecting the Visual with the Symbolic, *Educational Studies in Mathematics*, July 97, 33(2), 203, 31p.
- Odumn, H., Odumn, E. (2000) *Modeling for All Scales*. London : Academic Press, p. 458.
- Piaget, J. (1972) *The Principles of Genetic Epistemology*. London : Routledge & Kegan Paul (original published in 1970).
- Sherwood, R., Kinzer, C., Hasselbring, T. & Bransford, J. (1987). Macro Contexts for Learning: Initial Findings and Issues. *Journal of Applied Cognition*, 1987, 1: 93–108.
- Skemp, R. (1987) *The Psychology of Learning Mathematics*. New York : Hillsdale, Lawrence Erlbaum Assoc., p. 218.
- Sternberg, R. J., Ben-Zeev, T. (1996). *The Nature of Mathematical Thinking*. New York : Lawrence Erlbaum Assoc. 335 p.
- Undergraduate Programs and Courses in Mathematical Sciences: A CUMP Curriculum Guide Draft 4.1, March 10, 2003. National Science Foundation and Calculus Consortium for Higher Education. Available: [HPollats@MtHolyoke.edu](mailto:HPollats@MtHolyoke.edu).
- The Mathematical Association of America. Available: [www.maa.org/t\\_and\\_l/exchange/ite3/reading\\_reiter.html](http://www.maa.org/t_and_l/exchange/ite3/reading_reiter.html) – Theorems, p. 81.
- The Math Forum @ Drexel. Available: [www.mathforum.org/library/ed\\_topics/writing\\_in\\_math](http://www.mathforum.org/library/ed_topics/writing_in_math), p. 85.
- Бершадский, М. Е., Гузеев, В. В. (2003) *Дидактические и психологические основания образовательной технологии*. М. : Педагогический поиск, 2003. 256 с.
- Вейль, Г. (1989) *Математическое мышление*. Пер. с англ. и нем. Под ред. Б. В. Бирюкова и А. Н. Паршина. М. : Наука, 1989. 400 с.
- Веккер, Л. М. (2000) *Психика и реальность: единая теория психических процессов*. М.: Смысл, Per Se, 2000. 685 с.
- Гальперин, П. Я. (1959) *Развитие исследований по формированию умственных действий*. Психологическая наука в СССР, т. 1. М. : Педагогика, 1959. 455. с.
- Глобализация и конвергенция образования: технологический аспект*. Научное издание. Под общей ред. проф. Ю. Б. Рубина. М. : ООО Маркет ДС Корпорейшн, 2004. 540 с.
- Голоскоков, Д. П. (2004) *Уравнения математической физики. Решение задач системы Maple*. Учебник для вузов. СПб. : Питер, 2004. 539 с.
- Давыдов, В. (1972) Жан Пиаже о роли действий в мышлении. *Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии*. Сб. статей. Сост. и общ. ред. Л. Ф. Обухова и Г. В. Бурменской; предисл. Л. Ф. Обухова. М. : Гардарика, 2001, с. 333–352.

- Давыдов, В. (2000). *Виды обобщения в обучении*. М. : Педагогическое общество России, 2000. 480 с.
- Зенкин, А. (1991) *Когнитивная компьютерная графика*. Под ред. Д. А. Поспелова. М. : Наука, 1991. 192 с.
- Калошина, И. (2003) *Психология творческой деятельности*. М. : ЮНИТИ-ДАНА. 431 с.
- Ломов, Б. Ф. (1991) *Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии*. М. : Педагогика, 1991. 296 с.
- Обухова, Л. (1966) Ученый, изменивший лицо современной психологии. *Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии*. Сб. статей. Сост. и общ. ред. Л. Ф. Обуховой и Г. В. Бурменской; предисл. Л. Ф. Обуховой. М. : Гардарики, 2001, с. 32–40.
- Обухова, Л. (1995) П. Я. Гальперин и Ж. Пиаже: два подхода к проблеме психического развития ребенка. *Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии*. Сб. статей. Сост. и общ. ред. Л. Ф. Обуховой и Г. В. Бурменской; предисл. Л. Ф. Обуховой. М. : Гардарики, 2001, с. 352–367.
- Пиаже, Ж. (1965) Роль действия в формировании мышления. *Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии*. Сб. статей. Сост. и общ. ред. Л. Ф. Обуховой и Г. В. Бурменской; предисл. Л. Ф. Обуховой. М. : Гардарики, 2001, с. 199–224.
- Пиаже, Ж. (1970) Теория Пиаже. *Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии*. Сб. статей. Сост. и общ. ред. Л. Ф. Обуховой и Г. В. Бурменской; предисл. Л. Ф. Обуховой. М. : Гардарики, 2001, с. 106–157.
- Пойа, Д. (1976) *Математическое открытие. Решение задач: основные понятия, изучение и преподавание*. М. : Наука, 1976. 448 с.
- Рабардель, П. (1999). *Люди и технологии (когнитивный подход к анализу современных инструментов)*. М. : Институт психологии РАН, 1999. 264 с.
- Салмина, Н. Г. (1988) *Знак и символ в обучении*. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988, 288 с.
- Селевко, Г. К. (2005) *Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП*. М. : НИИ школьных технологий, 2005. 288 с.
- Холодная, М. А. (2002) *Психология интеллекта. Парадоксы исследования*. СПб. : Питер, 2002. 272 с.
- Шемакин, Ю. И. (2003) *Семантика самоорганизующихся систем*. М. : Академический Проект, 2003. 176 с.
- Щедровицкий, Г. (1995) *Избранные труды*. М. : Школа. Культ. Полит., 1995, 800 с.
- Эрдниев, П. М. (1992) *Укрупнение дидактических единиц как технология обучения*. М. : Просвещение, 1992. 175 с.
- Эрдниев, П. & Эрдниев, Б. (1986) *Укрупнение дидактических единиц в обучении математике*. М. : Просвещение, 1986. 255 с.

## Summary

*Reflective abstraction, the process in which a subject using the available information about the world by means of operations of thinking forms new knowledge, is discussed in this article. The types of reflective abstraction – interiorization, coordination, encapsulation, reversal, and generalization – are considered and illustrated with examples.*

*The subject of action comprehends the researched problem (task) if s/he recreates the transformations by means of the operational aspects. The ways of research and improvement of figurative and operational aspects with the help of sign-symbolical means of training (using computers) are analyzed. Declarative and procedural knowledge corresponds to figurative and operational aspects.*

*For mastering complex mathematical concepts, it is necessary to unite (to integrate) declarative, procedural and conceptual knowledge. It is achieved by applying declarative knowledge (characteristics of the object of research) and procedural knowledge based on conceptual models (mathematical algorithm of the respective type of reflective abstraction) at implementation of types of the reflective abstraction.*

*Connection of declarative, procedural and conceptual knowledge characterizes the process of reflective abstraction in general, thus promoting the understanding of the new acquired concepts and processes. It is an important precondition for the development of mathematical thinking and acquisition of new knowledge.*

**Keywords:** *mathematical thinking, reflective abstraction, interiorization, coordination, encapsulation, generalization, reversal, mental representation, operational aspects, figurative aspects, mathematical computer systems (MAPLE).*

## The Importance of Comparative Inferiority Feeling in Aggressiveness of Teachers

### *Mazvērtības izjūtas nozīme skolotāju agresivitātē*

**Albina Kepalaitė**

Vytautas Magnus University  
Donelaicio 52, Kaunas, Lithuania  
E-mail: a.kepalaite@smf.vdu.lt

Individual psychology suggests the level of self-esteem is the main motivating factor for people. Feeling of inferiority and striving for superiority can be not only the reasons for choosing the teaching profession, but also negatively influence professional relations with students and colleagues. The way the class is managed and the atmosphere in the class/school is created depends on these aspects of teacher's personality. Therefore, bearing in mind the importance of teachers' personality in the process of teaching, the article attempts to define the interrelations between teachers' feeling of inferiority and aggressiveness in respect to their teaching experience. The analysed sample included respondents from different schools of Lithuania. Two parameters were determined for each respondent: indexes of the comparative feeling of inferiority and aggressiveness. The covariate was teaching experience. The interpretation of the received data and qualitative analysis allowed to formulate possible reasons for negative relationship with students and colleagues. The relevance of the impact of teachers' personalities on pedagogical interactions should be taken into consideration in teacher training workshops. Teacher education programs should include workshops for training self-esteem and self-development.

**Keywords:** comparative feeling of inferiority, aggressiveness, mistaken goals.

### **Introduction**

The quality of teaching depends both on professional knowledge and the peculiarities of teacher's personality. Individual psychology, theoretical principles and practical implementation of which have been tested and approved through educational reforms in Austria and the USA, is the closest to such pedagogical practice (Nicoll, 1996). Contrary to other – psychoanalytical, humanistic, behaviouristic – approaches, individual psychology is most preventive in its essence (Ansbacher, 1992; Pryor, Tolleruci, 1999) and forestalls not only the symptoms of undesirable behaviour in the classroom and school but prepares the student to adjust in the most adequate way to the requirements of the society when s/he grows up. Individual psychology emphasizes that much attention should be paid to the peculiarities of people surrounding the child. It is argued that only those teachers who have adequately adjusted to the requirements of the society, and who can meet the challenges of life, will be able to prepare their students to deal with life properly (Adleris, 2003; Dreikurs, 1982).

Individual psychology states that the main force motivating a person is compensation of a universal, unavoidable inferiority feeling (Adler, 2003). It can stimulate one to develop one's personality and solve problems; nonetheless, it can make one act at somebody else's expense: exploit others, at the same time preventing them from adequate adjustment. Choosing the goals of life and profession is connected with inferiority compensation mechanisms (Ansbacher, 1964; Bitter, 1989). Teacher's profession can be chosen as a convenient way of compensating one's own inferiority. The way in which teacher compensates their inferiority is reflected in the quality of the pedagogical contact. A. Adler (*Adleris*, 2003) states that aggressiveness in relationships with others could be one of the mechanisms of compensation of the feeling of inferiority. Aggressiveness could be defined as such type of contact by which people demonstrate superiority over another person (Бэрон, Ричардсон, 2001), an action offensive to another subject (Buss, 1961). In this article, aggressiveness is deemed to be a quite stable personality trait.

Thus, a teacher comes to school, into the classroom, with an already formed style of compensation of the inferiority feeling, on which s/he builds the relations with students and colleagues.

The importance of inferiority feeling in pedagogical relationships necessitates its investigation and directions for developing teacher training and re-training curricula, or updating the curricula on the basis of this investigation. Research data could be useful for school psychologists, group and individual pedagogical counselling during which teachers could internalise destructive ways of compensation of the inferiority feeling.

The **object** of this study was the inferiority feeling and aggressiveness of teachers.

The **purpose** of the study was to explore the relationships between the inferiority feeling and aggressiveness.

Seeking to achieve the research purpose, the following **tasks** were set:

- to define the peculiarities of the inferiority feeling according to job experiences;
- to reveal the peculiarities of aggressiveness according to job experiences;
- to evaluate the correlation between the indicators of inferiority feeling and aggressiveness.

## The Methodology of the Research

The research was based on the principles of individual psychology:

- personality is viewed as a comprehensive and indivisible whole;
- the main force motivating a person is compensation of a universal, unavoidable inferiority feeling;
- the feeling of inferiority raises from early childhood;
- the inferiority feeling consists of comparisons between self and family members and other people.



## Participants

200 teachers were included in the research of inferiority feeling and aggressiveness – 178 females and 22 males. Because the distribution of genders was not equivalent, there was no measurement according to this variable. Three groups were defined according to the amount of job experience: 1–10 years –  $N = 36$ ; 11–20 years –  $N = 86$ , 21–30 years –  $N = 78$ .

## Measurements

The inferiority feeling index (Strano, Dixon, 1990) was used to measure the level of inferiority feeling in the sample. The method was decentered, translating it into Lithuanian and back into the origin language (Oakland, 2002). The inferiority feeling index consisted of two parameters: family members and self-evaluation. Each parameter consisted of some 30 peculiarities, which respondents scored using a Likert-type scale (totally suits me – 6 points, to totally unsuitable – 1 point). The index of inferiority feeling was measured as the differences between evaluations of family members and oneself. A more negative difference was interpreted as a strong feeling of inferiority; a difference near zero position showed adequate self-esteem or weak feeling of inferiority; a more positive difference was interpreted as weak feeling of inferiority or seeking superiority (Strano, Dixon, 1990). The index values in the three groups were the following: intensive/strong inferiority feeling ( $N = 66$ ), adequate self-esteem or weak feeling of inferiority ( $N = 64$ ), weak feeling of inferiority (tendency to superiority) ( $N = 70$ ). In this study, for the scale of evaluation of family members, the Cronbach's alpha coefficient was 0.62; for the scale of self-evaluation, the Cronbach's alpha coefficient was 0.78. These coefficients allowed to use the inferiority feeling index for investigation of the group (Hedden, 2008). The authors of the inferiority feeling index find higher values of the Cronbach's alpha coefficient: 0.817 for the scale of evaluation of family members and 0.730 for the scale of self-evaluation (Strano, Petrocelli, 2005).

The level of aggressiveness was determined using the 75-item self-report Buss-Durkee hostility questionnaire (Buss, Durkee, 1957; Истратова, Эжсакуро, 2003). The aggressiveness index consisted of the sum of verbal, physical, untargeted aggression scales, scored. The aggressiveness index values in the three groups were the following: high ( $N = 63$ ), moderate ( $N = 47$ ), and low ( $N = 90$ ) level of aggressiveness. In this study the Cronbach's alpha coefficient was 0.72, which is a value sufficient for group investigations (Hedden, 2008). In other investigations, the coefficient was 0.77 (Bushman, Wells, 1998).

## Procedure

Each teacher completed a pack of materials, including a demographic questionnaire (gender, age, job experience) and the inferiority feeling and aggressiveness questionnaire.



## Statistical Data Analysis

Quantitative data analysis was carried out using the SPSS statistical package. To reveal the peculiarities of teachers' feeling of inferiority and aggressiveness, and the correlation of both variables with teaching experience, non-parametrical multiple comparisons were used (coefficient of contingency), because no data distribution corresponded to normal distribution.

## Results

The analysed sample consisted predominantly of women ( $N = 178$ ) who were on average in their 40s. The proportion of males and females in this sample corresponds to the gender proportion of teachers in schools of Lithuania. Thus, the results should not be generalized about other ages, genders, or professions.

It was established that 70 teachers experience a weak feeling of inferiority and tend to strive for superiority. It is assumed that the pursuit of superiority demonstrates maladjustment and attempts at establishing oneself because of the strongly expressed and intensive inferiority. 64 teachers experience a weak feeling of inferiority. 66 teachers experience a strong feeling of inferiority. Thus, more than half of the researched teachers may strive for establishing themselves in the classroom, which may cause pedagogical problems in contact with pupils.

Table 1

**Distribution of inferiority feeling indexes according to job experience (N)**

Job experience	Level of inferiority feeling			N
	High	Low	Low (superiority seeking)	
< 10 years	6	16	14	36
11–20 years	35	26	27	88
> 21 years	25	22	29	76
<b>Total</b>	66	64	70	200

The results (Table 1) indicated that teachers with less job experience have weaker feeling of inferiority or tend to evaluate themselves adequately more often than teachers from other job experience groups. Teachers with average (11–20 years) job experience have an intensive feeling of inferiority more often than other teachers. A weak feeling of inferiority/tendency to strive for superiority is characteristic of teachers with the longest job experience (more than 21 years). Such distribution of the inferiority indexes in terms of job experience is not statistically significant ( $C = 0.25$ ,  $p > 0.05$ ). On the one hand, these findings prove the ideas of A. Adler (*Adleris*, 2003) about the universality of the inferiority feeling and its independence of gender, age, and job experience. On the other hand, the results concerning two thirds of all teachers show they could use their position and status to fulfill their need for approval, instead of helping pupils to develop their personality, satisfy their needs for natural and integral development.

## Peculiarities of Aggressiveness According to Job Experience

Low ( $N = 90$ ) and high ( $N = 63$ ) aggressiveness indicators often pertain to the researched teachers, and moderate indicators are rare (Table 2). Distribution according to job experience shows that low and high levels of aggressiveness dominate all job experience groups.

Table 2

**Distribution of aggressiveness indexes according to job experience ( $N$ )**

Job experience	Aggressiveness indexes			$N$
	Low	Moderate	High	
< 10 years	18	6	12	36
11–20 years	41	21	24	86
> 21 years	31	20	27	78
<b>Total</b>	90	47	63	200

The distribution of aggressiveness indexes according to job experience is not statistically significant ( $C = 0.11$ ,  $p > 0.05$ ). It seemed that teachers with more job experience could be more aggressive because of the specifics of their job and the number of pedagogical contacts, although results indicate that aggressiveness could be caused by other factors than job experience as well. One of the possible factors could be the feeling of inferiority. These findings could prove the ideas that aggressiveness is quite a stable personality trait which is independent of the record of the teaching work and age. Moreover, one third of the respondents acknowledged that they could be behaving in an aggressive manner when handling situations with pupils and colleagues.

## Relationship between Inferiority and Aggressiveness

The analysis of the research data revealed a very weak positive link between indicators of the feeling of inferiority and aggressiveness ( $r = 0.10$ ;  $p > 0.05$ ). Quantitative analysis of distribution of both indicators allows to identify some consistent patterns in this relationship. Both strong inferiority feeling and weak inferiority feeling/adequate self evaluation is characteristic of teachers with a high level of aggressiveness.

Table 3

**Distribution of inferiority and aggressiveness indexes ( $N$ )**

The level of inferiority feeling	The level of aggressiveness			$N$
	Low	Moderate	High	
<b>High</b>	15	22	29	66
<b>Low</b>	12	21	31	64
<b>Low (superiority seeking)</b>	15	39	16	70
<b>Total</b>	42	82	76	200

Teachers that experience a weak inferiority feeling and have a tendency for superiority more often demonstrate a moderate level of aggressiveness. Teachers with a strong and weak inferiority feeling mostly behave in an aggressive manner with pupils and colleagues. Such distribution of inferiority and aggressiveness

indicators is not statistically significant ( $C = 0.16$ ,  $p > 0.05$ ). It might be that the inferiority feeling and aggressiveness have different origins. We could also suppose that compensation of inferiority has to do with a lot of factors. One of them could be the social interest, which could divert compensation of the inferiority feeling to the social sphere of life (Adleris, 2003; Ansbacher, 1964). Thus, for further investigation of compensation of the inferiority feeling, it could be useful to include research of social interest as a factor.

To sum up, findings of this investigation showed that the majority of the surveyed teachers could have personality problems which could impact their professional competencies. Implementation of the principles of individual psychology in order to understand teachers' personalities and relationships in classroom could be useful in individual counselling and group training of teachers to prevent inappropriate behaviour of pupils.

R. Dreikurs (1982), the follower of A. Adler, described how differently students' inappropriate behaviour in class could be interpreted depending on teachers' views. He believed that children start behaving wrong because they feel they are not accepted and recognised by their teachers and in the class as a group. Seeking recognition, the child sets mistaken goals of behaviour based on his inner logic: attention, power, revenge and inadequacy. By pointing out pedagogically and psychologically effective ways of correction, R. Dreikurs has emphasised the importance of realising the interaction between the teacher and the pupil. The teacher's manner of compensation of their own feeling of inferiority, involving his/her emotions and reactions towards the child's behaviour could give a wrong interpretation of the child's behaviour. (Dreikurs, 1982; Albert, 1989; Bitter, 1989). Thus, to correct inappropriate behavior in pupils in classroom settings, teachers should be aware of their own inferiority feelings and the manner of their compensation. Similarly to the mistaken goals of pupils mentioned above, the teachers could seek mistaken notions because of their inferiority feeling, too: seeking power or superiority, asserting power or seeking revenge, and demonstration of inadequacy (Bitter, 1989). Thus, such teachers build their self-esteem on the behaviour of pupils. When pupils in the classroom demonstrate undesirable behaviour, the teachers' self esteem deteriorates. Consequently, teachers, according to the level of inferiority feeling or decreased self-esteem, set mistaken goals to secure their self-worth.

The first sign of deteriorating self-esteem of teachers could be the tendency to reprimand their pupils more often than is needed, a reaction to each faulty movement of a pupil. Mostly it happens when, according to the teacher's observation, pupils are far from ideal in terms of behaviour. Such behavior of teachers hinders the development of the pupils' personality, but allows teachers to feel valuable, to feel their own worth. The teacher can feel his social worth or approval, when pupils behave perfectly well; nevertheless, according to the teacher's interpretation. Teacher presumes that if he will not react to a faulty behaviour of a pupil, he will be an incompetent educator in the eyes of colleagues and pupils. Thus, the teacher can feel annoyed, irritated, frightened that colleagues and parents could decide he is incapable to obtain discipline in the classroom. When the teacher feels very valuable because of giving reprimands or making remarks, there always will be some pupils in the classroom who will feel valuable because they receive these reprimands.

A stronger feeling of inferiority is characteristic of teachers who seek power or superiority over children rather than the situation. Such teachers think that they can be valuable, authoritative when they dominate, control the pupils. They could feel provoked, angry, aggressive and challenged, when pupils behave in inappropriate ways.

An even deeper feeling of inferiority than that described above is characteristic of teachers who assert the power and unconsciously seek revenge or try to hurt back. Such teacher could feel hurt, angry, embarrassed because he cannot influence pupils' behaviour. Pupils reject the good intentions of the teacher, the attempts at constructive interaction.

A marginal feeling of inferiority is characteristic of teachers who experience despair, helplessness, embarrassment and inadequacy to handle pupils or situations in the classroom. Such position could block the teacher to seek and use more appropriate teaching and discipline managing methods in the classroom, to understand the pupils' needs. The teacher loses faith in pupils' abilities and begins to withdraw from professional interaction with the pupils.

Thus, the teachers experiencing the inferiority feeling could stimulate inappropriate behaviour in pupils. To prevent that, we need to help teachers to be aware of their deeply negative experience concerning self-worth and direct them to compensate the feeling of inferiority in a constructive way. A teacher with adequate self-esteem seeks new teaching methods, handles the problematic situations, not the pupils, shares responsibilities and cooperates with pupils and their parents, respects pupils regardless of their behaviour in the classroom, and separates his sense of self-worth from its reflection in the pupils' behaviour.

## Conclusions

The study gives a better understanding of teachers' personalities from the viewpoint of individual psychology and indicates new avenues for further research, including possible factors for inferiority feeling compensation, such as social interest and other personality traits.

The results indicated that teachers with less job experience have weak feeling of inferiority or tend to estimate themselves adequately more often than teachers from other job experience groups. Teachers with average job experience have an intensive feeling of inferiority more often than other teachers. A weak feeling of inferiority/tendency to strive for superiority is characteristic of teachers with the most job experience. Such distribution of the inferiority indicators in terms of job experience is not statistically significant. The findings prove the ideas of A. Adler about the universality of inferiority feeling and its independence of gender, age and job experience. They also indicate that part of the teachers could use their position and status to fulfil their needs of securing their self-worth in a destructive way.

Distribution of aggressiveness according to job experience shows that in all groups of job experience, low and high levels of aggressiveness dominate. That proves the statement that personality traits are stable and independent of the professional experience of the particular group of teachers.

Quantitative analysis of distribution of both indicators allows to identify some consistent relation patterns between them. Teachers with a low level of inferiority/ tendency for superiority more often demonstrate a moderate level of aggressiveness. Teachers with a high and weak level of the inferiority feeling mostly behave in an aggressive manner with their pupils and colleagues.

About half of the researched teachers may strive for securing their status in the classroom, which may cause problems of pedagogical contact with pupils and provoke inappropriate behaviour in pupils in the classroom. Teacher education programmes should include workshops for boosting self-awareness, self-development and constructive ways of compensation of the inferiority feeling.

## References

- Adleris, A. (2003) *Žmogaus pažinimas*. Vilnius.
- Ansbacher, H., Ansbacher, R. (eds.) (1964) *The individual psychology of Alfred Adler*. New York.
- Ansbacher, H. L. (1992) Alfred Adler, pioneer in prevention of mental disorders. *Journal of Individual Psychology*, 48: 1–34.
- Bitter, R. (1989) The mistaken notion of adults with children. *Adlerian resource book*. Chicago : NASAP, p. 54–55.
- Bushman, B. J., Wells, G. L. (1998) Trait aggressiveness and hockey penalties: predicting hot tempers on the ice. *Journal of Applied Psychology*, 83, 6: 969–974.
- Buss, A. H. (1961) *The psychology of aggression*. New York : Wiley.
- Buss, A. H., Durkee, A. (1957) An inventory for assessing different kinds of hostility. *Journal of Consulting Psychology*, 21: 343–349.
- Dreikurs, R. et al. (1982) *Maintaining sanity in the classroom*. Bristol.
- Hedden, S. (2004) *Reliability*. Available: <http://www.arts.arizona.edu/hedden/Reliability.html> (accessed 2004.08.19).
- Nicoll, W. G. (1996) School life-style, social interest, and educational reform. *Journal of Individual Psychology*, 52: 130–149.
- Oakland, T. (2002) Tarptautinės testų adaptavimo gairės. *Psichologija*, 26: 88–95.
- Pryor, D. B., Tolleruci T. R. (1999) Applications of Adlerian principles in school setting. *Professional School Counselling*, 2: 299–305.
- Strano, D. A., Petrocelli, J. (2005) A preliminary examination of the role of inferiority feelings in the academic achievement of college students. *The Journal of Individual Psychology*, 61: 1, 80–89.
- Strano, D. A., Dixon, P. N. (1990) The comparative feeling of inferiority index. *The Journal of Individual Psychology*, 46: 1, 29–42.
- Бэрон, Р., Ричардсон, Д. (2001) *Агрессия*. Серия «Мастера психологии». Питер.
- Истрагова, О., Эксакусто, Н. (2003) *Справочник психолога средней школы*. Москва : Феникс.

## Kopsavilkums

*Individuālajā psiholoģijā tiek uzskatīts, ka pašcieņas līmenis ir galvenais cilvēku motivācijas faktors. Mazvērtības izjūta un tieksme pēc pārākuma var būt ne tikai*

*iemesls skolotāja profesijas izvēlei, bet var arī negatīvi ietekmēt skolotāja profesionālās attiecības ar skolēniem un kolēģiem. Tas, kādā veidā skolotājs vada klasi un kādā veidā tiek veidota skolas atmosfēra, ir atkarīgs no minētajiem skolotāja personības aspektiem. Rakstā noteikta saistība starp skolotāju mazvērtības izjūtu un agresivitāti mācīšanas praksē.*

*Analizētā respondentu kopa ietvēra skolotājus no dažādām Lietuvas skolām. Iegūto datu interpretācija un kvalitatīvā analīze ļāva formulēt iespējamus iemeslus negatīvām skolotāju attiecībām ar viņu skolēniem un kolēģiem. Skolotāju semināros jāņem vērā skolotāju personības nozīme pedagoģiskajās aktivitātēs. Skolotāju studiju programmās būtu jāiekļauj semināri, kas veicinātu pašcieņu un pašattīstību.*

**Atslēgvārdi:** *mazvērtības izjūta, agresivitāte, kļūdaini mērķi.*

## **Eiropas portfelis topošajiem valodu skolotājiem (EPTVS) kā profesionālās darbības pašvērtējuma veids studentu skatījumā**

### *The European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL) as a Means of Self-Assessment of Professional Activity – Students' Perspective*

**Evija Latkovska**

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga LV-1083  
E-pasts: [evija.latkovska@lu.lv](mailto:evija.latkovska@lu.lv)

**Lūcija Rutka**

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga LV-1083  
E-pasts: [lucija.rutka@lu.lv](mailto:lucija.rutka@lu.lv)

Raksta mērķis ir atklāt Eiropas portfeļa topošajiem valodu skolotājiem būtību un izpētīt studentu domas par to kā par profesionālās darbības pašvērtējuma veidu. Savas profesionālās darbības objektīva izvērtēšana veicina kompetenci un izaugsmi. Topošajiem skolotājiem šī izvērtēšana sagādā grūtības pieredzes trūkuma dēļ, tāpēc ir nepieciešams instruments, kas palīdzētu tiem veikt pašvērtējumu jau pedagoģiskās prakses laikā. Eiropas portfelis topošajiem valodu skolotājiem (EPTVS) palīdz izvērtēt savu profesionālo darbību, jo piedāvā detalizēti izstrādātus kritērijus, kam jāatbilst gan prakses laikā, gan kļūstot par patstāvīgiem skolotājiem pēc studiju beigšanas.

Studentu attieksme pret EPTVS ieviešanu studiju procesā kopumā ir pozitīva, un lielākā daļa to uztver kā piemērotu līdzekli, lai izvērtētu savu profesionālo darbību un progresu. Tomēr daži studenti uzsver, ka EPTVS lietošana ir sarežģīta, laikietilpīga un nesaprotama, tādēļ mācībspēki tiek aicināti vairāk sagatavot studentus portfeļa lietošanai, kā arī pārdomāt tā izmantošanas stratēģiju.

**Atslēgvārdi:** profesionālā darbība, pašvērtējums, Eiropas portfelis topošajiem valodu skolotājiem.

## **Ievads**

Profesionālās darbības pašizvērtēšana ir viens no pedagoga kompetences veidiem. Īpaši svarīgi tas ir jaunajiem skolotājiem, kuri no studijām pāriet uz profesionālo darbību. Notiek zināma lomu maiņa, un studentam jāuzņemas lielāka atbildība un patstāvība. Šis process ir ļoti sarežģīts, jo studiju laikā apgūtās zināšanas jāsāk lietot praksē. Vēl sarežģītāk studentam ir vērot sevi no malas, analizēt

profesionālo darbību un izvērtēt, kas pašam izdodas, bet pie kā būtu jāpiestrādā. Kaut arī students saņem gan prakses vadītāja mentora, gan mācību iestādes docētāju atbalstu, tomēr studenta profesionālajā izaugsmē noteicošā ir viņa paša darbība, tās pašizvērtēšana. Lai students varētu izvērtēt savu profesionālo darbību, ir vajadzīgi kritēriji, kas būtu pašvērtējuma veidošanas pamats un atskaites punkts izaugsmes noteikšanai. Mūsu valstī pedagoga profesionālo darbību reglamentē pedagoga profesijas standarts, tomēr dažviet tā formulējumi ir ļoti vispārīgi un jaunajam profesionālim neizprotami.

Lai jaunais pedagogs detalizēti varētu izvērtēt savu profesionālo darbību, Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes docētāji darbā ar topošajiem valodu skolotājiem ievieš Eiropas Padomes Eiropas Moderno valodu centra izstrādāto profesionālās darbības pašvērtējuma portfeli (EPTVS, turpmāk tekstā arī – Eiropas portfelis). Tā mērķis ir veicināt studentu kā valodas skolotāju profesionālās izaugsmes pašizvērtēšanu, un tas piedāvā detalizēti izstrādātus kritērijus, kuriem jāatbilst gan prakses laikā, gan pēc studiju beigšanas kļūstot par patstāvīgiem skolotājiem, tādējādi tiek uzsvērta mūžizglītības nozīme skolotāja profesijā.

Pirmo reizi Eiropas portfeļa ieviešanu izmēģināja profesionālā bakalaura studiju programmas “Angļu valodas skolotājs” 3. un 4. kursa pilna un nepilna laika klātienes studenti. Lai Eiropas portfeli varētu efektīvāk izmantot topošo pedagogu profesionālajā darbībā, svarīgi noskaidrot studentu domas par tā lietderību pedagoģiskās darbības pašizvērtēšanā.

**Pētījuma mērķis** ir izpētīt studentu domas par EPTVS izmantošanu kā profesionālās darbības pašvērtējuma veidu.

**Pētījuma metodes** ir zinātniskās literatūras un avotu analīze, pārrunas, studentu aptauja.

Pētījumā piedalījās 43 profesionālā bakalaura studiju programmas “Angļu valodas skolotājs” 3. un 4. kursa pilna un nepilna laika klātienes studenti, kuri no 2009. gada 9. februāra līdz 6. aprīlim bija pedagoģiskajā praksē.

## Topošā skolotāja profesionālās darbības izvērtēšanas problemātika

Skolotāja profesionālās darbības būtību nosaka skolotāja profesijas standarts (pieejams: [http://www.niid.lv/files/prof\\_standartu\\_registrs/Skolotajs.pdf](http://www.niid.lv/files/prof_standartu_registrs/Skolotajs.pdf)). Standartā noteikti skolotāja profesionālās darbības pienākumi un uzdevumi (pedagoģiskā procesa plānošanas, darbības un novērtēšanas posmā), prasmes (kopīgās prasmes nozarē, vispārējās prasmes/spējas un specifiskās prasmes profesijā) un zināšanas (par reglamentējošo dokumentāciju, pedagoģiju un psiholoģiju kopumā, savā nozarē, valodās un komunikācijā, sociālajās zinībās, izglītības vadībā).

Literatūrā pedagoga profesionalitātes jēdziens skaidrots kā augsta līmeņa prasme, zināšanas un pieredze kādā profesijā vai darbības veikšanā (*Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*, 2000, 139). K. Dejs raksta, ka no skolotājiem tiek sagaidītas zināšanas, prasmes un atbildība par visu skolēnu sekmju pozitīvu atbilstību, kā arī spēja nodrošināt katra skolēna paša interesi šajā procesā. Skolotāja



profesionalitāte ietver arī skolas un vecāku sadarbības, sabiedrības procesu, kultūras, morāles, demokrātijas u. c. izpratnes veicināšanu (Day, 2004).

Skolotājs ne tikai veicina zināšanu apguvi un to izmantošanu praksē, bet arī sekmē skolēna personības attīstību kopumā. Skolotājs ar savas personības piemēru palīdz skolēniem saprast, cik svarīgas ir cilvēku savstarpējās attiecības un garīgo vērtību pasaule. Šo domu uzsver arī G. Svence, atgādinot, ka skolotājam izglītības procesā arvien ir bijusi aktuāla loma un viņa personībai un profesionalitātei ir ciešs sakars ar audzēkņu personības attīstību (Svence, 2009). J. Stabiņš uzskata, ka “augstākā pedagoga vērtība ir viņa profesionālisms” (Stabiņš, 2001, 45; Stabiņš, 2009, 110–111), un tas izpaužas daudzējādi:

- skolotājam ir ne tikai izcilas zināšanas savā priekšmetā, bet viņš tās prot nodot arī skolēniem;
- skolotājs savu darbu veic ar pārliecību, un tas nozīmē, ka viņš apzinās savu misiju pedagogoģiskajā procesā profesionāli sekmēt katra audzēkņa maksimālu pašrealizāciju – viņa dabas doto fizisko un psihisko potenci atklāšanu, apzināšanos un individuālo spēju attīstību –, veicināt personīgo un sociālo briedumu, virzīt un atbalstīt audzēkņi, attīstīt un pilnveidot gatavību dzīvot pilnvērtīgu dzīvi, radīt tādu mācību vidi, kurā skolēns iemācās mācīties, iemācās darīt, iemācās dzīvot starp cilvēkiem, iemācās būt;
- skolotājs mīl savu darbu un dara to ar pārliecību, ņemot vērā savu pieredzi;
- skolotājs atbalsta mūžizglītības ideju, tā nodrošinot nepārtrauktu kvalitāti savam darbam;
- skolotājs ievēro ētikas un morāles principus savā darbībā, tādējādi viņš ir piemērs skolēniem.

Tomēr šādu profesionalitātes skaidrojumu topošajiem skolotājiem (t. sk. arī angļu valodas skolotājiem) ir grūti izprast, jo tajā ir daudz ideju, kurām studenti savā studiju procesā pirms nonākšanas praksē nav gatavojušies praktiski, piemēram, skolotāja misijas idejas īstenošanai. Zināmu pieredzi šajā jomā veido savstarpējās attiecības ar saviem bijušajiem skolotājiem un augstskolas docētājiem. Arī skolotāja profesijas standarts ir saistošs visu priekšmetu skolotājiem, bet tajā netiek formulēts, kas jāzina un jāprot tieši angļu valodas skolotājam. Profesionālus ieteikumus var meklēt angļu valodas priekšmeta attiecīgo klašu grupu mācību programmā, tomēr arī tur sniegtā informācija labāk izprotama jau pieredzējušiem skolotājiem.

Veidojot angļu valodas skolotāju profesionalitātes kritērijus, palīgā var ņemt dokumentus, kas izstrādāti Eiropas līmenī. Proti, tas var būt Eiropas Padomes Valodas politikas nodaļas izstrādātais dokuments “Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana” (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessments, CEFR*), kas paredzēts gan valodas apguvējiem, gan speciālistiem, kas nodarbojas ar valodu mācīšanu un vērtēšanu, tātad arī topošajiem angļu valodas skolotājiem. Taču arī šis dokuments ir ļoti nenoteikts, un tā priekšvārdā rakstīts: “Vēlamies akcentēt, ka mēs nenorādīsim, kas un kā būtu jādara praktiķiem. Mēs izvirsīsim jautājumus, nevis atbildēsim uz tiem. Eiropas kopīgo pamatnostādņu uzdevums nav noteikt mērķus, ko dokumenta izmantotājiem vajadzētu sasniegt, vai metodes, ko viņiem

vajadzētu lietot.” (*Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana*, 2006, 6) Tā kā topošo skolotāju darbības izvērtēšanai nepieciešami precīzi un saprotami formulēti kritēriji, arī šis dokuments nav ņemams par pamatu to sastādīšanai.

Kā redzams, topošo skolotāju, t. sk. angļu valodas skolotāju, profesionālo darbību izvērtēt nav nemaz tik viegli, jo visos dokumentos dotas vispārīgas norādes vai arī konkrēti formulējumi, kas labāk izprotami jau pieredzējušiem pedagogiem. Šī problēma aktuāla ne tikai Latvijā, bet arī Eiropā, tāpēc nepieciešams dokuments, kas noteiktu topošo skolotāju profesionālās darbības izvērtēšanu. Viens no šādiem dokumentiem ir Eiropas portfelis topošajiem valodu skolotājiem jeb EPTVS (*European Portfolio for Student Teachers of languages, EPOSTL*). Tas izveidots, balstoties uz Eiropas kopīgajām pamatnostādnēm valodu apguvei un izmantojot dokumentu “Eiropas profils valodu skolotāju izglītībai” (*European Profile for Language Teacher Education*, 2004), kas sniedz skaidru un visaptverošu ieskatu valodu skolotāju izglītībā Eiropā 21. gadsimtā un pilda padomdevēja lomu esošo skolotāju izglītības programmu izvērtēšanā un jaunu programmu veidošanā. Eiropas portfeļa viens no galvenajiem mērķiem ir palīdzēt topošajiem valodu skolotājiem izvērtēt savu profesionālo darbību sagatavošanās procesā pirms prakses un prakses laikā. Šis dokuments sniedz arī detalizētus skaidrojumus par to minimumu, kas studentiem jāzina un jāprot, uzsākot pedagoģisko darbību. Lai izprastu, kā jālieto Eiropas portfelis, turpmāk rakstā aplūkota pašvērtējuma būtība pedagoga profesionālajā darbībā.

## Pašvērtējuma būtība skolotāja profesionālajā darbībā

Pedagoga profesionālo darbību vērtē administrācija, vecāki, kolēģi, skolēni, sabiedrība. Lai skolotājs mūsdienās varētu efektīvi veikt savu darbu, arvien svarīgāka kļūst profesionālās darbības pašizvērtēšana un savas profesionālās izaugsmes veicināšana. Pašvērtējumu definē kā savu īpašību, darbības, rīcības nozīmīguma vērtējumu un atzinumu par sevi, sevis padarītā vērtību. Pašvērtējums ir pašanalīzes rezultāts, un tam ir emocionāla nokrāsa (*Pedagoģijas terminu skaidrojošās vārdnīca*, 2000, 123). Ar pašvērtējumu saprot darbības procesa un rezultātu racionālu izvērtējumu, darba rezultātu pašanalīzi.

D. Tidvela un L. Fildžeralda uzsver, ka, izpētījuši sevi, skolotāji nonāk pie savas profesionālās darbības galvenajām vērtībām un cenšas tās realizēt, tādējādi atklājas skolotāja kā profesionāļa attīstības būtība, proti, skolotājs kļūst par aizvien labāku speciālistu tikai tad, ja izprot pašvērtējuma nozīmi un aktīvi tajā iesaistās. Savukārt, ja skolotājs nav ieinteresēts veikt pašvērtējumu, viņam nav bāzes, uz kuras veidot savu izaugsmi (*Tidwell, Fitzgerald*, 2004).

Arī E. Holmsa uzsver pedagoga izaugsmi un norāda, ka katram skolotājam pašam par to ir jāuzņemas atbildība. Izaugsme ir iespējama, ja tiek veikts regulārs pašvērtējums, jo, tikai nosakot darbības atskaites punktus un regulāri analizējot savu darbību un tās rezultātus, ir iespējams noteikt, cik liels ir progress. E. Holmsa formulē jaunā skolotāja galvenos uzdevumus:

- noteikt tās darbības jomas, kurās nepieciešama izaugsme;
- noteikt mērķus pašam savai attīstībai;

- konsultēties arī ar citiem, lai noteiktu savas attīstības mērķus;
- atklāt savas kā cilvēka, kurš mācās, vajadzības;
- strādāt patstāvīgi pie savu profesionālās darbības prasmju pilnveides;
- pilnībā izmantot visas iespējas savai profesionālajai attīstībai;
- meklēt palīdzību, ja nepieciešams;
- sniegt palīdzību un jautāt pēc tās, dot padomus un uzklaustīt tos, sniegt konstruktīvu kritiku un uzklaustīt to;
- dod savu ieguldījumu citu attīstībā (*Holmes, 2009, 212–213*).

Uzskaitītos uzdevumus varētu attiecināt arī uz studentiem, kuri jau prakses laikā veic pedagoģisko darbu. E. Holmesas uzskaitīto punktu ievērošana ir arī zināms pašvērtējums visā studiju un prakses laikā. Dž. Makbīts uzsver, ka pašvērtējums ir kā atklājumu pilns ceļš, nevis staigāšana pa jau iemītu taciņu (*MacBeath, 2006, 56*). Tas nozīmē, ka gan praktizējošie, gan topošie skolotāji savas profesionālās darbības pašvērtējumā vienmēr varēs atklāt jaunas izvērtēšanas iespējas, interesantus rezultātus un daudzveidīgus nākotnes uzdevumus.

Pedagoģiskajā praksē notiek arī lomu maiņa – students kļūst par skolotāju, un topošajiem skolotājiem ir svarīgi tam sagatavoties. Kā uzsver A. Mūrs, ja šī sagatavošanās soļa trūkst, jaunais speciālists var apjukt savos uzvedības modeļos un gaidās attiecībā uz mācību procesu, kā arī pieredzē, kas viņam nāk līdzī no skolas laikiem (*Moore, 2004*). Īpaši svarīgi tas būtu 3. kursa studentiem pirms viņu pirmās pedagoģiskās prakses.

Mūsdienu pedagoģiskajā situācijā būtiski ir tas, ka skolotājs pats prot objektīvi vērtēt savu darbību un tās rezultātus. Topošie skolotāji to vēl tikai mācās, tāpēc docētāju atbalsts, dažādu novērtēšanas līdzekļu un metožu piedāvāšana, kā arī sadarbība pedagoģiskās prakses laikā ir ļoti būtiska. Docētājiem būtu jāatklāj pašvērtējuma būtība, tā funkcijas skolotāja darbā, kā arī jāmudina studenti veikt pašvērtējumu. Tāpat būtu jāatbalsta studentu savstarpēja sadarbība gan prakses, gan profesionālās darbības izvērtēšanas laikā. Eiropas portfelis topošajiem valodu skolotājiem varētu būt lielisks savas profesionālās darbības izvērtēšanas līdzeklis sagatavošanās procesā pirms prakses un prakses laikā. Tālāk rakstā aplūkota EPTVS būtība.

## Eiropas portfeļa topošajiem valodu skolotājiem mērķis un struktūra

Portfeli (*portfolio*) kā vērtēšanas līdzekli mācību un studiju procesā sāka lietot 80.–90. gadu mijā. Tā bija iespēja skolotājiem pašiem atklāt un vērtēt savu profesionalitāti, balstoties uz viņu pašu savāktajiem un apkopotajiem materiāliem (*Lyons, Freidus, 2004*). Arī tagad, 21. gadsimtā, portfeļa metodi bieži izmanto, turklāt ne tikai skolotāju pašvērtējumā, bet arī skolēnu un studentu izglītošanas procesā, jo portfeļa veidošana atklāj skolēna vai studenta pieeju un attieksmi gan pret mācībām vai studijām kopumā, gan arī pret konkrēto priekšmetu, kurā tas izmantots kā mācību vai studiju sasniegumu un izaugsmes vērtēšanas veids. Portfeli joprojām izmanto arī skolotāju darbā kā profesionālās darbības vērtēšanas līdzekli. Kā skaidro Dž. Ričardss un T. Ferels, šajā gadījumā portfelis ir dokumentu un citu atbilstošu materiālu kolekcija, kas sniedz informāciju par dažādiem skolotāja darba

aspektiem (*Richards, Farell, 2005*). Viņuprāt, portfeļa uzdevums ir raksturot un dokumentēt skolotāju aktivitātes, lai tādējādi veicinātu viņu profesionālo izaugsmi un nodrošinātu refleksiju un sava darba pašvērtējumu. Autori uzsver, ka portfelis ir viena no skolotāju izaugsmes konstatācijas formām, kuru var izmantot gan kā skolotāju personīgo vērtējumu par savu darbu, gan arī kā līdzekli formālai skolotāju novērtēšanai. Ir divi portfeļu veidi atkarībā no to lietošanas mērķa:

- darba portfelis,
- sasniegumu prezentēšanas portfelis (*Richards, Farell, 2005*).

Darba portfeļa mērķis ir atklāt, kā skolotājs virzās uz konkrētu mērķi. Piemēram, ja skolotājs ir konstatējis, ka viņam nepadodas informācijas tehnoloģiju izmantošana angļu valodas stundās, portfelī būs informācija, materiāli par to, kādā veidā skolotājs cenšas šo problēmu atrisināt un sasniegt mērķi – apgūt tehnoloģiju izmantošanu angļu valodas stundās. Savukārt sasniegumu prezentēšanas portfelis, kā rāda nosaukums, ir paredzēts, lai parādītu skolotāja sasniegumus. Šo portfeli var izmantot, ja skolotājs pretendē uz augstāku kvalifikāciju vai piesakās darbam citā skolā. Abos gadījumos nozīmīgs faktors ir paredzētā portfeļa auditorija. Lielākā atšķirība starp darba portfeli un sasniegumu izrādīšanas portfeli ir – darba portfeļa vienīgais lasītājs var būt pats skolotājs, kā arī, ja viņš vēlas, viņa kolēģi vai darba devēji; sasniegumu prezentēšanas portfeļa auditorija ir skolotāja profesionalitātes vērtētāji, tāpēc arī iekļautie materiāli ir izvēlēti pēc noteiktiem kritērijiem un atbilstoši noformēti.

Kā jau minēts iepriekš, Eiropas portfelis topošajiem valodu skolotājiem ir izveidots 2007. gadā, balstoties uz Eiropas kopīgajām pamatnostādņēm valodas apguvei un izmantojot dokumentu “Eiropas profils valodu skolotāju izglītībai”. EPTVS veidojuši Austrijas, Norvēģijas, Lielbritānijas, Polijas, Armēnijas universitāšu pārstāvji. Kā raksta viens no šī portfeļa veidotājiem – projekta koordinators, Austrijas valodu mācību metodikas apvienības vadītājs D. Ņūbijs – galvenais EPTVS mērķis ir harmonizēt skolotāju izglītību Eiropā (*Newby, 2007*). Tas ir dokuments, kurā ir apkopotas visaptverošas svešvalodu skolotāja profesionālās darbības sfēras, uz kurām balstoties jebkurā Eiropas valstī studējošs topošais valodu skolotājs zinātu, kādi ir viņa profesionālās darbības pamatkritēriji un kas viņam pašam būtu jāvērtē savā darbībā.

Darbs pie EPTVS iesākās ar jau eksistējošu Eiropas līmeņa dokumentu analīzi un portfeļa struktūras piemērošanu šiem dokumentiem. Eiropas portfeļa topošajiem valodu skolotājiem pamatā ir divi dokumenti.

1. Eiropas Savienības projekts “Eiropas profils valodu skolotāju izglītībai” (*European Profile for Language Teacher Education, 2004*).
2. Eiropas Padomes izveidoti dokumenti: “Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana” (*Common European Framework of Reference (CEFR), 2006*) un “Eiropas valodu portfelis” (*European Language Portfolio (ELP), 2004*).

Atšķirība starp minētajiem dokumentiem un Eiropas portfeli jeb EPTVS ir tāda, ka dokumentu “Eiropas profils valodu skolotāju izglītībai” un “Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana” auditorija ir skolotāju izglītības veidotāji un jau pieredzējuši, praktizējoši skolotāji. Dokumenta

“Eiropas valodu portfelis” auditorija ir cilvēki (bērni vai pieaugušie), kas mācās svešvalodas, bet Eiropas portfeļa topošajiem valodu skolotājiem auditorija ir topošie svešvalodu skolotāji. Patlaban EPTVS lejupielādējamā veidā ir pieejams angļu, vācu, franču un poļu valodā (pieejams: <http://epostl2.ecml.at/Resources/>).

Eiropas portfeļa topošajiem valodu skolotājiem uzdevumi ir šādi:

- iedrošināt studentus reflektēt par kompetencēm, kādas ir jāapgūst skolotājiem, un par to apgūšanai vajadzīgajām priekšzināšanām;
- veicināt studentu kompetenču pašvērtējumu;
- palīdzēt studentiem veidot izpratni par to, kas viņiem padodas un kas nepadodas viņu profesionālajā darbībā (svešvalodas mācību metodikas izmantošana praksē);
- nodrošināt instrumentu, kas palīdzētu atzīmēt studentu progresu;
- piedāvāt studentiem pārrunu struktūru par kursa darbu, zinātnes projektu tematiem u. tml. ar saviem zinātniskajiem vadītājiem;
- pedagoģiskās prakses laikā palīdzēt studentiem veidot sarunu ar pieredzējušiem skolotājiem, tā savukārt veicinātu regulāras atgriezeniskās saites saņemšanu.

Lai izpildītu visus iepriekš minētos uzdevumus, EPTVS ir izveidotas trīs galvenās sadaļas.

1. Personiskais viedoklis (*personal statement*). Tajā studenti atceras sevi kā valodas apguvējus, to, kāda bijusi viņu pieredze un kādu viņi iedomājās savu studiju procesu, kura rezultāts ir viņi – svešvalodas skolotāji.
2. Pašvērtēšanas sadaļa (*self-assessment*). Tajā ir 196 “Es varu” apgalvojumi (*‘I can do’ statements*), par kuriem topošajiem skolotājiem ir jāsniedz pašvērtējums. Šī sadaļa dod iespēju un rosina topošos skolotājus pārdomāt un pašiem sevi izvērtēt (piemēram: “Es varu radīt klasē pozitīvu atmosfēru, lai katrs skolēns justos droši un vēlētos izteikt savas domas.”).
3. Dosjē (*dossier*) sadaļa. Tajā topošie valodu skolotāji savu pašvērtējumu pamato ar pievienotiem stundu plāniem, pašu izveidotiem mācību materiāliem un citiem atbilstošiem dokumentiem, kas pamato viņu pašvērtējuma objektivitāti.

Lai topošie svešvalodu skolotāji zinātu, kas no viņiem tiek sagaidīts prakses laikā (kam viņiem jābūt gataviem), pašvērtējuma sadaļa ir sadalīta septiņās skolotāja profesionālo darbību raksturojošās kategorijās, kurās jaunajiem skolotājiem ir pašiem jāvērtē savi sasniegumi un problēmas. Šīs kategorijas ir: 1) konteksts, 2) metodika, 3) resursi, 4) stundu plānošana, 5) stundu vadīšana, 6) patstāvīgā mācīšanās, 7) mācīšanās vērtēšana. Katrai kategorijai ir arī atbilstošas apakšsadaļas, kurās atrodami “Es varu” apgalvojumi. Blakus katram apgalvojumam ir attēlota taisne (kuras virzību uz priekšu, uz izaugsmi, norāda bultiņa tās galā). Uz šīs taisnes studentam jāatzīmē, kurā posmā, viņaprāt, viņš savā izaugsmē atrodas. (Students var brīvi izvēlēties attīstības atzīmēšanas formu – viņš var sadalīt taisni nogriežņos, pieņemot taisni par 100%, var izmantot krāsas, izdalot dažādus prakses laika posmus, u. tml.) Turpmāk aplūkota minēto kategoriju būtība.

Kontekstu veido mācību programma, tās mērķis un uzdevumi, skolotāja lomas būtība, institūciju resursi un to noteiktie ierobežojumi. Ar metodiku tiek saprasta nepieciešamā metodika runāšanas, rakstīšanas, klausīšanās, lasīšanas, gramatikas, vārdu krājuma, valodas kultūras apguvei. Resursi ir nepieciešamo mācību līdzekļu izmantošana. Mācību stundu plānošanas kategorija ietver mācīšanās mērķu noteikšanu, mācību stundu kontekstu un organizāciju. Stundu vadīšana – stundu plānu izmantošanu, stundu kontekstu, sadarbību ar skolēniem, klases vadību, skolotāja valodu. Patstāvīgā mācīšanās – skolēnu autonomiju, mājasdarbus, projektus, portfeļus, mācīšanos virtuālajā vidē, ārpusstundu aktivitātes. Mācīšanās vērtēšana ietver vērtēšanas instrumentu veidošanu, vērtēšanu, pašvērtējumu, biedru novērtējumu, valodas sniegumu, valodas kultūru, kļūdu analīzi.

No katra studenta ir atkarīgs, cik bieži viņš izskatīs visus apgalvojumus un cik paškritiski un objektīvi viņš sevi izvērtēs. Tieši tāpēc EPTVS varētu būt studentu profesionālās darbības pašvērtējuma veicinātājs. Arī Eiropas portfeļa apakšvirsraksts ir “Refleksijas instruments valodu skolotāju izglītībai” (*A reflection tool for language teacher education*). Iespējams, ka atsevišķās situācijās topošais skolotājs visas kategorijas un to apakšodaļu apgalvojumus nevarēs vērtēt, jo tam nebūs praktiska seguma. Piemēram, “skolēnu patstāvīgās mācīšanās veicināšana” – var gadīties, ka students prakses laikā to nav darījis (vai viņam tas nav ļauts).

EPTVS var izmantot gan kā darba portfeli, gan sasniegumu prezentēšanas portfeli. Eiropas portfeļa izstrādāšanas komanda nenosaka, kādā veidā to izmantot studentiem un kādā veidā mācībspēkiem to integrēt savās studiju programmās. Lai Eiropas portfeli Latvijā varētu izmantot efektīvi, nepieciešams pētījums par šī portfeļa efektivitāti.

## **Eiropas portfelis topošajiem valodu skolotājiem studentu skatījumā**

Pētījumā piedalījās 43 profesionālā bakalaura studiju programmas “Angļu valodas skolotājs” 3. un 4. kursa pilna un nepilna laika klātienes studenti, kuri no 2009. gada 9. februāra līdz 6. aprīlim izgāja pedagoģisko praksi.

Pētījuma mērķis bija noskaidrot studentu domas par EPTVS izmantošanu viņu profesionālās darbības pašvērtējuma veicināšanā. Praktiskā pētījuma metodes bija pārrunas, studentu aptauja.

Pētījuma sākumā studenti tika iepazīstināti ar EPTVS un tā būtību. Prakses ievadnodarbībā studentiem tika izskaidrots, kā viņiem jāstrādā ar EPTVS, kādam jābūt gala rezultātam un kas no viņu darbības ar šo portfeli tiek gaidīts prakses beigās. Studenti tika lūgti vērtēt savu profesionālo darbību, izmantojot EPTVS pašvērtējuma sadaļas “Es varu” apgalvojumus. Tas bija jādara trīs reizes – prakses sākumā, vidusdaļā un beigās, lai varētu konstatēt izaugsmi. Studenti tika mudināti ņemt EPTVS arī uz prakses supervīzijām, jo, no vienas puses, tas veicinātu viņu motivāciju strādāt ar šo portfeli un, no otras puses, prakses pašvērtējuma procesā radušies jautājumi un piedzīvotās reālās situācijas prakses laikā varētu sniegt studentiem ieskatu teorijas un prakses saistībā (EPTVS pašvērtējuma sadaļas “Es



varu” apgalvojumi ir veidoti, balstoties uz teorētisku metodisko atziņu lietošanu praksē).

Studentiem tika piedāvāts kopēts EPTVS materiāls, kurā ietilpa tikai pašvērtējuma sadaļa, bet, ja studenti vēlējās, viņi varēja lejupielādēt Eiropas portfeļa elektronisko versiju un paši to izkopēt.

Pētījuma laikā EPTVS vairāk tika izmantots kā darba portfelis (prakses laikā studenti, ja nevēlējās, varēja savu pašvērtējuma portfeli nevienam nerādīt), taču prakses beigās viņiem tas bija jāpievieno pedagoģiskās prakses materiālu mapei. Šis pētījums bija arī mēģinājums veicināt studentu piedalīšanos savas profesionālās darbības pašvērtējuma procesā, izmantojot EPTVS.

Lai noskaidrotu studentu domas par EPTVS izmantošanu viņu profesionālās darbības pašvērtējumā, tika izveidota aptauja, kuru veidoja 8 jautājumi, uz kuriem studenti sniedza atbildes pēc prakses beigām. Studentiem bija iespēja vai nu izvēlēties kādu no jau piedāvātajiem atbilžu variantiem, vai arī ierakstīt savas domas brīvā formā. Aptaujas bija anonīmas.

Noskaidrojot studentu domas par EPTVS tūlīt pēc iepazīšanās ar to, izrādījās, ka apmēram puse studentu Eiropas portfeli uzreiz novērtējuši kā pašvērtējuma instrumentu, kurš palīdz izvērtēt katra skolotāja prasmes un progresu, bet otrai pusei tas šķitis sarežģīts, laikietilpīgs, apjomīgs vai arī birokrātisks. Arī EPTVS apjoms studentiem šķita par lielu.

Kopumā Eiropas portfeli studenti uztvēra kā piemērotu pašvērtējuma iespēju, taču tā apjoms daudziem studentiem neradīja pievilcīgu pirmo iespaidu, un tas liek secināt, ka docētāji varētu šo portfeli sadalīt mazākās daļās, piemēram, pa kategorijām, un pirms studentu patstāvīgās sevis vērtēšanas iesaistīt “Es varu” apgalvojumus nodarbībās.

31 students no 43 uzskatīja, ka piedāvātā Eiropas portfeļa struktūra ir laba, tāda, kas palīdz iepazīties ar daudzajiem skolotāja pienākumiem, kas studentam jāveic prakses laikā. Savukārt 9 studenti uzsvēra, ka teorētiski struktūra ir loģiska un saprotama, bet praktiski – par daudz apgalvojumu, kuru aizpildīšana prasa daudz laika. Šīs atbildes varētu būt snieguši vai nu 3. kursa studenti, kuri savā pirmajā pedagoģiskajā praksē ir sastapušies ar pienākumiem, kuri viņiem agrāk nav bijuši jāveic, un tāpēc arī pašizvērtēšanas process kopumā ir bijis laikietilpīgs, vai arī 3. vai 4. kursa centīgākie studenti, kas parasti detalizēti izpilda visus mājasdarbus, tādējādi patērējot procesam vairāk laika nekā kursabiedri.

No piedāvātajām EPTVS kategorijām – konteksts, metodika, resursi, stundu plānošana, stundu vadīšana, patstāvīgā mācīšanās, mācīšanās vērtēšana – studenti par svarīgākajām uzskatīja metodiku, stundu plānošanu un stundu vadīšanu.

Katram studentam vajadzēja norādīt, kuras kategorijas no EPTVS piedāvātajām ir viņa kā jaunā skolotāja profesionālajā darbībā visnelietderīgākās. Daļa studentu (10) puda domu, ka Eiropas portfeli nav nevienas nelietderīgas kategorijas vai apakšnodaļas, un tas, iespējams, nozīmē, ka studenti apzinās, cik daudz skolotājam ir pienākumu un atbildības. Taču kā nelietderīgas apakšnodaļas tika atzīmētas patstāvīgā mācīšanās, portfelis un projekti, un tas, iespējams, liecina par to, ka studenti ir par maz iepazinušies vai arī praktiski nemaz nav ar tām iepazinušies.

Šajā gadījumā mācībspēku uzdevums ir studentus pirms prakses brīdināt, ka ne visi EPTVS "Es varu" apgalvojumi ir izvērtējami prakses laikā, jo tas vienkārši ir par īsu, lai topošais angļu valodas skolotājs varētu atbildēt par visu to, ko ikdienā dara praktizējošs skolotājs.

Interesanti, ka metodika un stundu plānošana studentu skatījumā ir visvieglāk novērtējamās kategorijas. Tas var liecināt par to, ka studiju procesā docētāji šiem aspektiem pievērš pietiekami daudz uzmanības un studentiem ir izpratne par tiem.

Ikvienam studentam vajadzēja norādīt, kuras kategorijas no EPTVS piedāvātajām viņa kā topošā skolotāja profesionālās darbības pašizvērtēšanas procesā ir vissarežģītākās un rada apjukumu. Studenti norādīja, ka tās ir mācību procesa vērtēšana un patstāvīgā mācīšanās. Tas liecina – lai gan metodikasursos un stundu modelēšanas kursā par šiem jautājumiem tiek runāts, ar to ir par maz, tāpēc studentiem ir problēmas ar šo aspektu pašizvērtēšanu.

Studenti norādīja, ka visas EPTVS piedāvātās kategorijas ir svarīgas un nozīmīgas skolotāja profesionālās darbības izvērtēšanas procesā un viņi ir gatavi tajā piedalīties. Lai students prastu objektīvi izvērtēt savu profesionālo darbību, mācībspēkiem studiju procesā būtu jāvelta daudz uzmanības visām EPTVS kategorijām, īpaša vērība jāpievērš katra studenta izpratnei, jautājumiem, vajadzībām.

Anketā bija arī jautājums, kā studenti jutās, aizpildot Eiropas portfeli. Atbildēs norādīts, ka viņi sākumā jutušies nepārliecināti un samulsuši, bet beigās, kad profesionālās darbības analīzes rezultātā atklājies darbības progress vai arī virzieni, pie kuriem vēl jāstrādā, studentu pārliecība par sevi pieaugusi. Uz jautājumu, vai kādu noteiktu "Es varu" apgalvojumu pašizvērtēšana ir palīdzējusi apzināties to, kas prakses laikā ir labi veicies, 25 studenti apgalvoja, ka tas tā ir bijis, un sniedza savus argumentus. Tomēr 15 studenti pamatoja, ka "Es varu" apgalvojumu pašizvērtēšanas process nav atklājis viņiem neko jaunu. Vienalga, vai atbilde uz šo jautājumu ir "jā" vai "nē", svarīgākais ir tas, ka studenti ir analizējuši savu darbību prakses laikā un centušies to darīt objektīvi, izmantojot EPTVS piedāvātos "Es varu" apgalvojumus.

Lielākā daļa studentu (35) atzina, ka pašizvērtēšanas process ir palīdzējis apzināties, kas viņiem prakses laikā nav izdevies. No studentu atbildēm redzams, ka EPTVS "Es varu" apgalvojumu aizpildīšana ir mudinājusi studentus nopietni un objektīvi izvērtēt savu profesionālo darbību.

Studentiem vajadzēja arī vērtēt Eiropas portfeļa lietderību prakses beigās. Vairums studentu (25) izteica atzinīgus komentārus par EPTVS izmantošanu pašvērtējuma procesā prakses laikā. Diemžēl 11 studentiem bija negatīva EPTVS izmantošanas pieredze, bet 5 studenti nevarēja izšķirties par labu ne pozitīvajam, ne negatīvajam aspektam, savukārt 2 studentiem bija neitrāla pozīcija. Neatkarīgi no pozitīva vai negatīva EPTVS vērtējuma svarīgākais ir tas, ka gandrīz visu studentu atbildes bija argumentētas, un tas norāda uz studentu analītisku pieeju savai profesionālajai darbībai, bet mācībspēkus iedrošina EPTVS integrēt studiju procesā ar mērķi veicināt topošo skolotāju profesionālās darbības pašvērtējumu.

Uz jautājumu, vai studenti savas profesionālās darbības pašvērtējumā, izmantojot EPTVS, ir vērsušies pie kāda pēc palīdzības, 29 no 43 atbildēja, ka viņi nebija to darījuši, uzsverot, ka paša vērtējums šajā procesā ir tas būtiskākais. Taču



14 studenti atzina, ka viņi ir ar kādu konsultējušies, un minēja grupas biedrus (9), mentorus skolā (2), docētājus fakultātē (1), kolēģus skolā (1), radniekus (1). Abu veidu atbildes norāda, ka ir sasniegts EPTVS mērķis iedrošināt studentus pašiem vērtēt savas kompetences un veicināt izpratni par to, kas viņiem izdodas un kas neizdodas profesionālajā darbībā (svešvalodas mācību metodikas zināšanu izmantošana praksē), kā arī sasniegts mērķis rosināt pārrunas ar docētājiem fakultātē un mentoriem skolā.

Pēc studentu atbilžu analīzes var secināt, ka Eiropas portfelis topošajiem valodu skolotājiem rosina studentus aktīvi iesaistīties savas darbības izvērtēšanā un to iespējams sekmīgi izmantot kā studentu profesionālās darbības pašvērtējuma līdzekli.

## Secinājumi

Eiropas portfelis topošajiem valodu skolotājiem ir izveidots uz Eiropas kopīgo valodas apguves pamatnostādņu bāzes un izmantojot dokumentu "Eiropas profils valodu skolotāju izglītībai". Eiropas portfeļa galvenais mērķis ir palīdzēt topošajiem valodu skolotājiem pašiem izvērtēt savu profesionālo darbību gan gatavošanās laikā pirms prakses, gan prakses laikā. Pašvērtējuma nodaļa ietver septiņas kategorijas: kontekstu, metodiku, resursus, stundu plānošanu, stundu vadīšanu, patstāvīgo mācīšanos, mācību sasniegumu vērtēšanu. Latvijā šis portfelis lietots pirmo reizi Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē profesionālā bakalaura studiju programmas "Angļu valodas skolotājs" studentu pedagoģiskās prakses laikā.

Vairākums studentu Eiropas portfeļa izmantošanu profesionālās darbības pašizvērtēšanā atzīst kā lietderīgu, tomēr ir arī dažas negatīvas atbildes, proti, EPTVS lietošana uzskatīta par nelietderīgu. Tas nozīmē, ka vajadzīgi vēl papildu pētījumi un detalizēta negatīvo atbilžu analīze.

Pārsvārā visi studenti EPTVS struktūru uzskata par noderīgu pašizvērtēšanas procesā, tomēr daži apgalvo, ka sākumā tā likusies nesaprotama un tās satura izpēte aizņēmusi daudz laika. Tas nozīmē, ka studiju laikā studenti ar Eiropas portfeli jāiepazīstina nevis īsi pirms pedagoģiskās prakses, bet daudz agrāk, piemēram, 2. kursa pavasara semestrī, kad ir pirmais svešvalodu mācību metodikas priekšmets, kurā docētājs varētu studentus iepazīstināt arī ar EPTVS būtību, bet šis process jāturpina 3. kursa rudens semestrī, kad studentiem jāapgūst angļu valodas mācību stundu modelēšana.

Tā kā daudzi studenti norāda, ka EPTVS ir pārāk apjomīgs, to varētu apgūt pa daļām, proti, integrēt portfeļa daļas dažādos studiju priekšmetos un pakāpeniski apgūt pašizvērtēšanas prasmes.

Pēc studentu domām, Eiropas portfelis rosina topošos skolotājus pievērsties dziļākai savas profesionālās darbības pašizvērtēšanai, analizēt gan sasniegumus, gan problēmas savā darbībā, kā arī attīstīt pašizvērtēšanas prasmes.

No piedāvātajām EPTVS kategorijām (konteksts, metodika, resursi, stundu plānošana, stundu vadīšana, patstāvīgā mācīšanās, mācīšanās vērtēšana) studenti par svarīgākajām uzskata metodiku, stundu plānošanu un stundu vadīšanu. Iespējams, tas ir tāpēc, ka studenti ir labāk sagatavoti un labāk izprot minētās kategorijas, un

tas nozīmē, ka vajadzētu pievērst lielāku uzmanību pārējo izvērtēšanas kategoriju apguvei.

## Literatūra un avoti

- Day, C. (2004) *A passion for teaching*. London and New York : Routledge Falmer.
- Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana. (2006) Madona : SIA “Madonas poligrāfists”.
- Holmes, E. (2009) *The newly qualified teacher's handbook*. 2<sup>nd</sup> ed. London and New York : Routledge.
- Lyons, N., Freidus, H. (2004) The reflective portfolio in self-study: inquiring into and representing a knowledge of practice. *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Part 2. Dordrecht/Boston/London : Kluwer Academic Publishers.
- MacBeath, J. (2006) *School inspection and self-evaluation. Working with new relationship*. London and New York : Routledge.
- Moore, A. (2004) *The good teacher. Dominant discourses in teaching and teacher education*. London and New York : RoutledgeFalmer.
- Newby, D. (2007) *The European portfolio for student teachers of languages*. Babylonia, No. 3. Available: <http://epostl2.ecml.at/Portals/13/documents/Babylonia.pdf>
- Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. (2000) Rīga : Zvaigzne ABC.
- Richards, J. C., Farrell, T. S. C. (2005) *Professional development for language teachers*. Cambridge : CUP.
- Stabiņš, J. (2001) *Skolotāja misija*. Rīga : RaKa.
- Stabiņš, J. (2009) Skolotājs – profesija vai misija? Labdien, skolotāj! Esejas, pārdomas, pētījumi. Rīga : Apgāds “Skola un Ģimene”.
- Svence, G. (2009) Pozitīvā psiholoģija un atbalsts skolotājiem. Labdien, skolotāj! Esejas, pārdomas, pētījumi. Rīga : Apgāds “Skola un Ģimene”.
- Tidwell, D., Fitzgerald, L. (2004) Self-study as teaching. *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Part 1. Dordrecht/Boston/London : Kluwer Academic Publishers.

## Summary

*The aim of the article is to reveal the essence of the document entitled “The European Portfolio for Student Teachers of Languages” and to inspect students’ opinions on the portfolio, considering it as a means of self-assessment of their professional activity. Objective self-assessment of one’s professional activity fosters competence and development. Self-assessment of their professional activity causes problems for student teachers due to the lack of experience. Therefore, there is a need for an instrument that could help them to assess themselves already during their teaching practice. “The European Portfolio for Student Teachers of Languages” (EPOSTL) helps students to assess their own professional activity by providing a list of detailed criteria which the teachers have to fulfill both during their teaching practice and after graduation, when they become independent teachers.*

*In general, student teachers’ attitude towards implementing the EPOSTL in the study process is positive and the majority of them acknowledge the EPOSTL as an*

*appropriate tool for self-assessing their professional activity and progress. However, some students highlight that the use of the EPOSTL is complicated, time-consuming, and incomprehensible, making educators devote more attention to teaching to use the EPOSTL and think carefully about the strategy of the use of the portfolio.*

**Keywords:** *professional activity, self-assessment, The European Portfolio for Student Teachers of Languages.*

## **Bērna uzvedības problēmu cēloņi: Rietumvalstīs veiktu pētījumu analīze**

### *Causes of Child Behavioral Problems: Analysis of Research Done in Western Countries*

**Daina Lieģeniece**  
Liepājas Universitāte  
Pedagoģijas fakultāte  
Lielā iela 14, Liepāja, LV-3401  
E-pasts: [daina.liegeniece@liepu.lv](mailto:daina.liegeniece@liepu.lv)

Rakstā analizēti Rietumvalstīs veikti pētījumi par bērnu un jauniešu uzvedības problēmām, to veidošanās cēloņiem un nosacījumiem, kas sekmē vai mazina problēmu attīstību. Pētījumi liecina, ka labu psihosociālo adaptāciju un spēju pārvarēt grūtības visas dzīves laikā nodrošina augsta līmeņa paškontrolē.

Rakstā ir izceltas divas problēmu grupas, kas atklātas paškontroles definīcijās. Vecāku audzināšanas stils un audzināšanas kultūra var radīt paškontroli veicinošu vidi. Savukārt ģimenē vērotā agresija var izraisīt emocionālas dabas traucējumus, bezpalīdzību, zemu pašvērtējumu, vainas izjūtu, bailes, izolāciju, dusmas un grūtības konfliktu risināšanā.

**Atslēgvārdi:** uzvedības problēmas, SAGE, vecāku audzināšanas stils un audzināšanas kultūra, paškontrolē, psihosociālā adaptācija, grūtību pārvarēšana, vērotā agresija, internalizēta uzvedība.

## **Ievads**

Situāciju mūsdienu Latvijā raksturo pāreja uz brīvā tirgus ekonomiku tautsaimniecībā, konkurences un starptautiskās sadarbības attīstība, kā arī demokrātiskas valsts un atvērtas sabiedrības pamatstruktūru veidošanās. Šīs un citas laikmetu raksturojošās iezīmes rosina izglītības sistēmu aktualizēt jautājumu par to, kā veicināt bērnu un skolēnu radošumu un vēlmi darboties, tomēr saglabāt katra individualitāti.

Latvijas skolu sociālās situācijas analīze rāda, ka dažkārt audzēkņu uzvedības problēmas skolotājam traucē realizēt akadēmiskās izglītības uzdevumus. Šis raksts var palīdzēt skolotājiem tādas problēmas risināt.

Alfrēds Ādlers jau 20. gs. 30. gados ir uzsvēris, ka ikviens bērns ir īpatnējs. Visi tiecas pēc labākas dzīves, bet katrs to dara īpatnēji, ar atšķirīgām kļūdām un pa savu ceļu (Ādlers, 1932). Tādējādi bērnu un jauniešu rīcība dzīves ceļa meklējumos ir ietekmējama, un šajā rīcībā var izpausties uzvedības un emocionāla rakstura problēmas.

Raksta mērķis ir analizēt datubāzes SAGE datus, lai izprastu bērnu uzvedības problēmu veidošanās cēloņus. Rakstā aplūkotā pētījuma galvenais uzdevums ir

identificēt un analizēt dažādas teorijas un pieejas, kas izskaidro bērna uzvedības problēmu veidošanos un to cēloņus.

Metode – elektroniskās datubāzes *SAGE* uzrādītās informācijas analīze (*SAGE*, <http://www.sage-publications.com>), kas veikta, izmantojot atslēgvārdus: uzvedības problēmas (*behavioral problems*), emocionālās problēmas (*emotional problems*), neadekvāta uzvedība (*conduct disorder*), antisociāla uzvedība (*antisocial behavior*), graujoša uzvedība (*disruptive behavior*).

## Rietumvalstīs pētīto uzvedības problēmu aktualitāte

Literatūras avotu analīze liecina, ka pēdējos 20 gados ir pieaugusi Rietumu pētnieku interese par bērnu daudzveidīgajām uzvedības problēmām (antisociālu uzvedību, agresiju, vardarbību, disciplīnas pārkāpumiem, delinkventu uzvedību u. c.). Ilgstoši antisociālas uzvedības pētījumi liecina:

- 1) uzvedības problēmas dažādās vecuma grupās mazina cilvēku akadēmiskos sasniegumus un spēju realizēties (*McEvoy & Welker*, 2000);
- 2) bērni, kuriem jau no agras bērnības ir tendence uzvesties antisociāli, vēlāka-ajos dzīves periodos ar lielāku varbūtību iesaistās kriminālās darbībās, kļūst par bezdarbniekiem, iegūst zemāku izglītību.

Datubāzē *SAGE* atrodamā informācija liecina, ka bērnu uzvedības problēmas interesē dažādu nozaru pētniekus – sociālos un attīstības psihologus, klīniskos psihologus, bērnu ārstus, pedagogus, sociālos pedagogus, sociālos darbiniekus, speciālās izglītības speciālistus u. c. Informācijas analīze atklāj, ka bērna uzvedības problēmu veidošanās un to cēloņi tiek aplūkoti trīs aspektos:

- 1) bērnu, skolēnu un jauniešu iekšējo resursu attīstība (pašregulācija, paškontrole, sociālās prasmes, morālās vērtības);
- 2) ģimenes vides sociālās situācijas, vecāku audzināšanas stila un audzināšanas kultūras (*parenting*) ietekme uz bērna uzvedību;
- 3) tādas drošas un atbalstošas klases un skolas vides analīze, kur pedagogi un klasesbiedri bērnu (skolēnu, jauniešu) saprot un pieņem.

Šajā rakstā sīkāk aplūkosim divus pētījumos atklātos uzvedības problēmu cēloņus – paškontroli un ģimenes vides sociālo situāciju, konkrēti – vecāku lomu paškontroles attīstībā un ģimenes nesaskaņu un vardarbības ietekmi uz bērna uzvedību.

## Ar paškontroli saistītie bērna uzvedības problēmu cēloņi

Uzvedības problēmu rašanos un attīstību lielā mērā veicina paškontroles trūkums, tādēļ aplūkosim to sīkāk.

Sadzīves valodā runājot, paškontrole ir pašdisciplīna un morāla uzvedība, kas palīdz adaptēties dzīvei sabiedrībā un tiek uzskatīta par cilvēka personības kodolu. Dažos pētījumos terminu “paškontrole” lieto, lai aprakstītu indivīda spēju pārvarēt un apvaldīt vēlmi izturēties sociāli nevēlamā un nepieņemamā veidā, regulēt savu uzvedību, domas un emocijas (*Tangney et al.*, 2004). Attīstības un sociālajā

psiholoģijā paškontrolē tiek definēta kā indivīda internalizēta spēja (*capacity*) regulēt savas emocijas, domas un uzvedību.

Paškontrolē veicina šķēršļu un grūtību pārvarēšanu (*coping*). Tas parādās darbībās, kuras tiek izmantotas, lai mazinātu draudu vai izaicinājumu ietekmi (*Folkman*, 1984). Piemēram, pēc nenokārtota eksāmena paškontrolē audzēkņim palīdz vairāk koncentrēties uz mācību materiālu un efektīvi mācīties. Tādējādi paškontrolē nozīmē gan nevēlamu emociju, domu un uzvedības mazināšanu, gan mobilizāciju uz vēlamajām jūtām, domām un uzvedību.

Paškontrolē ir saistīta arī ar savaldīšanos, kas prasa piepūli (*effortful control*). Tas ir “process, kurā brīvprātīgi tiek atklāts jūtu (emociju) pašreizējais stāvoklis, izvairīšanās no jūtām vai to aizliegšana, kā arī izpausmes formu, intensitātes un ilguma modelēšana” (*Eisenberg et al.*, 2003, p. 762). Tādējādi paškontroli var uzskatīt par šādas pašsavaldīšanās galveno formu, jo to raksturo piepūle, kas izmantota, lai ietekmētu emocijas, domas un uzvedību. Savukārt domas un uzvedība var būt un var nebūt saistīti ar jūtu (emociju) stāvokli.

Paškontrolē ir saistīta ar **egokontroli**. To var definēt kā sliekšni vai darbībā esošu individuālu raksturojumu attiecībā uz impulsu, jūtu un vēlmju izpausmi vai to apvaldīšanu (*Block & Block*, 1980, p. 43). Kaut gan egokontrolē ir ietverti arī reaktīvi vai pasīvi kontroles procesi, kas cilvēkā funkcionē galvenokārt neapzināti (*Eisenberg, Spinrad & Morris*, 2002), paškontrolē ietver indivīda atbilžu brīvprātīgu un apzinātu uz piepūli balstītu kontroli (*Muraven & Baumeister*, 2000).

Kā uzskata autori (*Mischel*, 1974, 1981; *Gutman et al.*, 2003), ar paškontroles jēdzienu cieši ir saistīts arī gandarījuma atlikšanas (*delay of gratification*) jēdziens. Tā ir cilvēka spēja atteikties no tūlītējiem, mazāk nozīmīgiem ieguvumiem, lai nākotnē sasniegtu vēlamu rezultātu. Spēja atteikties no gandarījuma palielinās, cilvēkam kļūstot vecākam. Tas notiek galvenokārt tāpēc, ka attīstās pašregulatīvas stratēģijas, kurās ietverta spēja novirzīt uzmanību no vēlamā objekta (*Mischel*, 1981). Tā kā arī paškontrolē ir saistīta ar spēju atteikties no gandarījuma, terminus “paškontrolē” un “pašregulācija” bieži lieto kā sinonīmus (*Baumeister & Vohs*, 2003).

Analizējot literatūras avotus (*Muraven & Baumeister*, 2000; *Tangney et al.*, 2004; *Baumeister & Vohs*, 2003; *Baumeister & Boone*, 2004; *Eisenberg et al.*, 2003; *Mischel*, 1981; *Gutman et al.*, 2003), var izdalīt divu veidu paškontroles raksturojumus.

1. Paškontrolē tiek definēta kā apzināta, uz gribu un piepūli balstīta cilvēka spēja. Tā ietver tādu resursu akumulāciju un prasmju apguvi, kas nav virzīti uz specifisku uzvedību, domām vai emocijām, bet uz daudzu indivīda reakciju maiņu no uzvedības līdz iekšējiem procesiem (*Baumeister & Vohs*, 2003).
2. Paškontrolē palīdz regulēt sociāli nevēlamus un nepieņemamus impulsus. Tādējādi tā ietver gan cilvēka spēju mazināt negatīvas reakcijas, gan aktivizēt vēlamās.

Paškontroles pētījumos tiek identificētas četras galvenās jomas – domu, emociju, impulsu un veikuma kontrole (*Tangney et al.*, 2004). Daudzi pētījumi atklāj,

ka augsta paškontrolē nodrošina labu psihosociālo adaptāciju un spēju pārvarēt problēmas visas dzīves laikā.

## Ģimenes vides ietekme uz bērnu attīstību

Adaptīvs vecāku izmantotais audzināšanas stils un audzināšanas kultūra (bērna pieņemšana, korekta kontrole, izvairīšanās no manipulatīvas psiholoģiskās kontroles) var radīt paškontroli veicinošu vidi. Jūtu un atbalsta izrādīšana bērnam, atziņības izteikšana un stingru noteikumu ieviešana sadzīvē var radīt tādas apstākļus, kas palīdz bērnam iemācīties atteikšanos no tūlītēja vajadzību apmierinājuma un nepakļaušanos kārdinājumam (*Lamborn et al., 1991*). Šāds vecāku audzināšanas stils ne tikai palīdz bērnam apmierināt viņa pamatvajadzības, bet arī rada aizsargājošu vidi, kas ļauj praktizēties paškontrolē. Pētījumi liecina, ka 20. gs. otrajā pusē un 21. gs. sākumā ģimenē izmantotais vecāku audzināšanas stils, kultūra un metodes ir mainījušies, pārejot no autoritārās pieejas uz visatļautību un pēc tam atkal uz autoritāro pieeju (*Grusec & Kuczynski, 1997*).

Ir izziņātas sakarības starp bērna emocionālajām un uzvedības problēmām un vecāku audzināšanas stilu un audzināšanas kultūru (*Finkenauer et al., 2005*). Pētnieku aptaujātie pusaudži lielākoties apgalvoja, ka vecāki viņus pieņem un izprot. Delinkventas uzvedības piemēru pētījumā bija maz, tomēr visi pusaudži ziņoja, ka dažkārt viņi izrāda tiešu agresiju. Zēni uz to norādīja vairāk nekā meitenes. Savukārt meitenes vairāk minēja, ka pārdzīvo depresiju un cieš no zema pašvērtējuma. Pētījumā tika atklāts, ka zema paškontrolē ir saistīta ar depresīvu noskaņojumu un zemāku pašvērtējumu abu dzimumu pusaudžu starpā.

Šajā pētījumā tika atklāta saikne starp vecāku audzināšanas stilu un bērnu uzvedības problēmām. Pusaudžiem, kuri uzsvēra, ka vecāki viņus atbalsta un ka psiholoģiskās kontroles līmenis ir zems, bija maz uzvedības un emocionālo problēmu. Šie pusaudži reti ziņoja par stresa situācijām. Turpretim pusaudžiem, kuri apgalvoja, ka vecāki viņus psiholoģiski vai tieši kontrolē un ir maz informēti par bērnu ikdienu, bija delinkventa uzvedība, un viņi norādīja uz stresa pilniem ikdienas pārdzīvojumiem. Šo atziņu apliecina arī citi pētījumi, kuros norādīts, ka pusaudžiem no atbalstošām ģimenēm, kurās vecāki interesējas par bērnu dzīvi, ir mazāk uzvedības problēmu nekā pusaudžiem, kas dzīvo konfliktējošās vai bērnu ignorējošās ģimenēs (*Lamborn et al., 1991*).

Vecāku kontrole un emocionālās autonomijas nenodrošināšana var izraisīt pusaudžu uzvedības problēmas. Stingra tiešā kontrole var izraisīt emocionālas un uzvedības problēmas, bet psiholoģiskā kontrole uzvedību ietekmē labvēlīgi, izņemot gadījumus, kad netiek izrādītas jūtas un stimulēta autonomija. Pētījums atklāja, ka zēni un meitenes tiek kontrolēti atšķirīgi – zēni vairāk tiek kontrolēti psiholoģiski, bet meitenes – tieši. Šajā pētījumā abu dzimumu pusaudži uzrādīja viduvēju paškontroles līmeni.

Analizētie pētījumi (*Lamborn et al., 1991; Layzer et al., 1986; Widon, 1989; Kalmuss, 1984; Marko et al., 2001*) pierāda, ka vecāku uzvedībai un izmantotajiem audzināšanas paņēmieniem ir tieša un netieša ietekme uz bērnu emocionālajām un uzvedības problēmām. Kā zināms, bērns, dzīvodams ģimenē, mācās, atdarinot un identificējoties ar sev nozīmīgiem cilvēkiem (sociālās mācīšanās teorija), viņš gaida



atbalstu un iedrošinājumu no saviem tuviniekiem (Ādlers, 1932), tāpēc mēs atbals-tām tādu vecāku izmantoto audzināšanas stilu un audzināšanas kultūru, ko raksturo ģimenes locekļu savstarpēja pieķeršanās, jūtu izrādīšana, atbalsts bērniem un viņu pieņemšana, bērnu rīcības konstruktīva kontrole un noteiktu likumu izvirzīšana, kā arī viņu darbību un personības izpratne. Tas var palīdzēt bērnam izvairīties no antisociālas un destruktīvas uzvedības, kā arī palīdzēt apgūt sociālās normas, lai viņš varētu dzīvot laimīgu dzīvi.

Nesaskaņas un vardarbība ģimenē ietekmē bērnu, skolēnu un jauniešu uzvedību – tās tieši vai netieši provocē, veicina vai pat izraisa bērna uzvedības problēmas. Pētījumi liecina, ka 40–70% bērnu, kuru ģimenēs vecāki viens pret otru izturas agresīvi, cieš no agresivitātes vai tiek pamesti novārtā (Layzer *et al.*, 1986).

Analizētajos pētījumos parādās divi virzieni, kā nesaskaņas un vardarbība ģimenē var ietekmēt bērna uzvedību:

- 1) ģimenē vērotie fiziskie konflikti veicina jauniešu agresīvu un kriminālu uzvedību (Widom, 1989);
- 2) bērnībā vērotā agresija vecāku starpā pusaudzi ietekmē vairāk nekā paša izjustais, ja bērnībā šis pusaudzis ir bijis vecāku agresijas upuris (Kalmuss, 1984).

Vērotā agresija bērnu var ietekmēt ilglaicīgi. Saistībā ar to pētnieki (Marks *et al.*, 2001) runā par internalizētu uzvedību. Internalizēta uzvedība var izpausties daudzveidīgi, kā

- 1) indivīda emocionālas dabas traucējumi (Finkelhor *et al.*, 1988);
- 2) nervozitāte, zemāki akadēmiskie sasniegumi, zēniem – agresivitāte, bet meitenēm – pasivitāte (Hughes, 1986);
- 3) bezpalīdzības izjūta, depresija, zems pašvērtējums (Kaufman, 1989);
- 4) pastiprināta vainas izjūta, bailes, izolācija, dusmas (Carlson, 1984) u. c. negatīvi pārdzīvojumi;
- 5) grūtības konfliktu risināšanā (Jaffe *et al.*, 1990).

Tādējādi vecāku izmantotais audzināšanas stils un audzināšanas kultūra var būt bērnam gan atbalsts sekmīgai adaptācijai sabiedrībā, gan uzvedības problēmu cēlonis.

## Secinājumi

Latvijas skolu sociālās situācijas analīze rāda, ka dažkārt audzēkņu uzvedības problēmas skolotājam traucē realizēt akadēmiskās izglītības uzdevumus. Uzvedības problēmu cēloņu analīze var palīdzēt Latvijas skolotājiem rast risinājumus šo problēmu mazināšanā

Rietumvalstīs bērnu un skolēnu (6–16 g.) uzvedības problēmas, kas var parādīties kā antisociāla uzvedība, agresija, vardarbība, disciplīnas pārkāpumi skolā, delinkventa uzvedība u. c., interesē dažādu nozaru pētniekus (sociālos un attīstības psihologus, klīniskos psihologus, psihiatrus, bērnu ārstus, pedagogus, speciālās izglītības speciālistus u. c.).

Elektroniskās datubāzes SAGE informācijas analīze atklāj, ka bērnu un skolēnu uzvedības problēmu veidošanās un cēloņu izpēte tiek skatīta trīs aspektos:

- 1) bērnu, skolēnu un jauniešu iekšējo resursu attīstība (pašregulācija, paškontrole, sociālās prasmes, morālās vērtības);
- 2) ģimenes vides sociālās situācijas un vecāku audzināšanas stila un audzināšanas kultūras ietekme uz bērna uzvedības problēmu veidošanos;
- 3) drošas un atbalstošas klases un skolas vides veidošana, kur pedagogi un klasesbiedri bērnu (skolēnu, jaunieci) saprot un pieņem.

Pētījumos atklāts, ka bērna un skolēna uzvedību ietekmē paškontrole (domu, emociju, impulsu un veikumu kontrole) un ģimenes vides sociālā situācija (ir noteikta vecāku loma paškontroles attīstībā un ģimenes nesaskaņu un vardarbības ietekme uz bērna uzvedību).

Izvairoties no antisociālas un destruktīvās uzvedības palīdz bērnu atbalstīšana, viņu rīcības konstruktīva kontrole un noteiktu likumu izvirzīšana, kā arī viņu darbības un personības izpratne. Savukārt nesaskaņas un vardarbība ģimenē tieši var netieši provocēt, veicina vai pat izraisa bērna uzvedības problēmas.

Ģimenē vērotā agresija var izraisīt arī internalizētu uzvedību ar tādām izpausmes formām, kā emocionālas dabas traucējumi, bezpalīdzības izjūta, pasivitāte, depresija, zems pašvērtējums, pastiprināta vainas izjūta, bailes, izolācija, dusmas, grūtības konfliktu risināšanā. Tādējādi audzināšanas stils un audzināšanas kultūra var būt bērnam gan atbalsts sekmīgai adaptācijai sabiedrībā, gan uzvedības problēmu cēlonis.

Skolai (pirmsskolas iestādei) ir jāsadarbojas ar audzētāja vecākiem, lai uzzinātu bērna (jaunieša) stiprās puses, sociālās, akadēmiskās un personiskās vajadzības. Tas ir jā dara, lai palīdzētu audzēknim izvairīties no uzvedības problēmām un sekmīgi pabeigtu skolu.

## Literatūra

- Ādlers, A. (1932) *Psiholoģija un dzīve*. Rīga : Latvijas Skolotāju sav., 1932. 114. lpp.
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D. (2003) Willpower, Choice, and Self-control. In: G. Loewenstein and D. Read (eds.) *Time and Decision. Economic and Psychological Perspectives on Intertemporal Choice*. New York : Russell Sage Publications, p. 201–216.
- Block, J. H., Block, J. (1980) The Role of Ego-control and Ego-resiliency in the Organization of Behavior. In: W. A. Collins (ed.) *Minnesota Symposia on Child Psychology. Development of Cognition, Affect and Social Relationships*, 13. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Ass. Inc., 39–101.
- Carlson, B. E. (1984) Children's Observations of Interparental Violence. In: A. R. Roberts (ed.) *Battered Women and Their Families: Intervention Strategies and Treatment Programs*. New York : Springer, p. 147–167.
- Darling, N., Steinberg, L. (1993) Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113: 487–496.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. I., Morris, A. S. (2002) Regulation, Resiliency, and Quality of Social Functioning. *Self and Identity*, 1: 121–128.

- Eisenberg, N., Valiente, C., Fabes, R. A., Smith, C. I., Reisen, M., Shepard, S. A., Losoya, S. H., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Cumberland, A. J. (2003) The Relations of Effortful Control and Ego Control to Children's Resiliency and Social Functioning. *Development Psychology*, 39: 761–776.
- Farrington, D. P., Coid, J. W., Harnett, L. M., Jolliffa, D., Soteriou, N., Turner, R. E., West, D. J. (2006) *Criminal Careers up to Age 50 and Lifesuccess up To age 48. New Findings from the Cambridge Study in Delinquent Development*. London : Home Office (Research Study № 299).
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Poulin, R., Shepard, S., Friedman, J. (1999) Regulation, Emotionality, and Pre-schoolers Socially Competent Peer Interactions. *Child Development*, 70: 432–444.
- Feldman, S. S., Weiberger, D. A. (1994) Self-restraint as a Mediator of Family Influences on Boys' Delinquent Behaviour: a Longitudinal Study. *Child Development*, 65: 195–211.
- Finkelhor, D., Hotaling, G. T., Yllö. (1988) *Stopping Family Violence: Research Priorities for the Coming Decade*. Newbury Park, CA : Sage.
- Folkman, S. (1984) Personal Control and Stress and Coping Processes: a Theoretical Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46: 839–852.
- Gramzow, R. H., Sedikides, C., Panter, A. T., Insko, C. A. (2000) Aspects of Self-regulation and Self-structure as Predictors of Perceived Emotional Distress. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26: 188–205.
- Grusec, J. E., Kuczynski, L. (1997) *Parenting and Children's Internalization of Values: a Handbook of Contemporary Theory*. New York : John Wiley.
- Gutman, L. M., Sameroff, A. Z. & Cole, R (2003) Academic growth curve trajectories from 1<sup>st</sup> grade to 12<sup>th</sup> grade. Effects of multiple social risks and preschool child factors. *Developmental Psychology*, 39, 777–790.
- Hughes, H. M. (1988) Psychological and Behavioral Correlates of Family Violence in Child Witnesses and Victims. *American Journal of Orthopsychiatry*, 58: 77–99.
- Hughes, H. (1986 March-April) Research with Children in Shelters: Implications for Clinical Services. *Children Today*, p. 21–25.
- Jaffe, P. G., Wolfe, D. A., Wilson, S. K. (1990) *Children of Battered Women*. Newbury Park, CA : Sage.
- Kalmuss, D. (1984) The Intergenerational Transmission of Marital Violence. *Journal of Marriage and Family*, 46: 11–19.
- Kremen, A. M. & Block, J. (1998) The Roots of Ego-control in Young Adulthood: Links with Parenting in Early Childhood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75: 1062–1075.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., Dornbusch, S. M. (1991) Patterns of Competence and Adjustment among Adolescence from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families. *Child Development*, 62: 1049–1065.
- Layzer, J. I., Goodson, B. D., DeLange, C. (1986) Children in Shelters. *Response to the Victimization of Women and Children*, 9: 2–5.
- Loeber, R., Farrington, D. P., Petechuk, D. (2003) *Child Delinquency: Early Intervention and Prevention*. Washington, D.C : U.S. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- McEvoy, A., Welker, R. (2000) Antisocial Behavior, Academic Failure, and School Climate: a Critical. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8: 130–141.

- Marks, C. R., Glaser, B. A., Glass, J. B., Horne, A. M. (2001) Effects of Witnessing Severe Marital Discord on Children's Social Competence and Behavioral Problems. *Family Journal*, 9: 94–101.
- Mischel, W. (1981) Objective and Subjective Rules for Delay of Gratification. In: G. d'Ydewalle & G. W. Lens (eds.) *Cognition in Human Motivation and Learning*. Hillsdale, NJ. : Lawrence Erlbaum, p. 33–58.
- Muraven, M., Baumeister, R. F. (2000) Self-regulation and Depletion of Limited Resources: Does Self-control Resemble a Muscle? *Psychological Bulletin*, 126: 247–259.  
SAGE. Available: <http://www.sage-publications.com>
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., Boone, A. L. (2004) High Self-control Predicts Good Adjustment, Less Pathology, Better Grades, and Interpersonal Success. *Journal of Personality*, 72: 271–324.
- Widom, C. S. (1989) Does Violence Beget Violence? A Critical Examination of the Literature. *Psychological Bulletin*, 106: 3–28.
- Wolfe, R. N., Johnson, S. D. (1995) Personality as a Predictor of College Performance. *Educational and Psychological Measurement*, 55: 177–185.

## Summary

*This study examines some factors that cause behavioral problems among 6–16 year olds. The method used: review of literature resources by analyzing e-database SAGE (available: <http://www.sage-publications.com>).*

*In scientific terms, self-control refers to a person's capacity to override and inhibit socially unacceptable and undesirable impulses and to alter and regulate one's behavior, thoughts and emotions. Self-control, as it is defined here, is related to several concepts in the development and social psychological literature that reflect an internalized capacity to regulate emotions, thoughts and behavior. Analyzing the definitions of self-control, we find it useful to adopt R. F. Baumeister's et al. (2003) definition. It combines two features that make it stand out. First, self-control is defined as a conscious, willful, and effortful human capacity. It involves accumulation of resources, acquisition of skills that are not designed to address any particular behavior, thoughts or emotions but to alter many responses of the self, ranging from behavior to inner processes. Second, self-control serves to regulate socially unacceptable and undesirable impulses. In this sense, self-control involves both capacities to down-regulate unwanted responses of the self and/or capacities to activate wanted ones at the same time. Findings suggest that the link between parenting behavior and children's emotional and behavioral problems is mediated by self-control. Adaptive parenting (i.e., high parental acceptance, strict control and monitoring and little use of manipulative psychological control) may create an environment in which teaching and learning self-control is encouraged.*

*Findings examining the effects of witnessing severe marital discord on children's behavioral problems indicate that the witnessing group of children has lower social competence, has more behavioral problems, and exhibits more internalizing and externalizing behaviors than the comparative normative sample.*

*Therefore, building on a psychosocial approach to development, we have identified 2 factors that cause behavioral problems among 6 to 16-year olds: namely, self-control capacity and the impact of parenting behavior. Self-control as an internalized capacity is important because that helps to regulate emotions, thoughts, and behavior, and to*

*avoid socially unacceptable and undesirable impulses. Parenting behavior with a slight use of manipulative psychological control with parental acceptance and strict control can encourage unacceptable behavior.*

*The staff at school should cooperate with parents of the child in question to assess the student's strengths, their social, academic and personal needs to help them to avoid behavioral problems and to finish school successfully.*

**Keywords:** *behavioral problems, emotional problems, conduct disorder, antisocial behavior, disruptive behavior.*

## **Audzināšana ģimenē – līdzsvarotas dzīvesdarbības sekmētāja**

### ***Upbringing in the Family – a Promoter of a Balanced Lifetime Activity***

**Dace Medne**

J. Vītola Latvijas Mūzikas akadēmija  
E-pasts: *dace\_medne@tvnet.lv*

Rakstā pievērsta uzmanību audzināšanas procesam ģimenē un pamatots mūsdienās izplatītais viedoklis par audzināšanu kā paaudžu savstarpēju mācīšanos. Pamatojoties uz zinātniskās literatūras analīzi, tiek piedāvāti vecāku kompetences audzināšanā kritēriji un rādītāji. Raksta mērķis – noteikt vecāku kompetences audzināšanā teorētisko konstruktū, kas veicina katra ģimenes locekļa līdzsvarotu dzīvesdarbību, un pārbaudīt izveidoto kritēriju un rādītāju iekšējo saskaņotību un šī konstrukta validitāti. Pētījuma rezultāti ataino vecāku kompetences audzināšanā kritēriju un rādītāju atbilstību teorētiskajam modelim un to iekšējo saskaņotību. Izstrādātā anketa ir izmantojama arī citos pētījumos, jo tās ticamība un iekšējā saskaņotība ir ļoti augsta ( $\alpha = 0,89$ ).

**Atslēgvārdi:** ģimene, audzināšanas process ģimenē, dzīvesdarbība, vecāku kompetence, audzināšanas lauks.

## **Levads**

Ģimene kā sociāla institūcija ir dinamisks sociāls kopums, kas atspoguļo būtiskas sabiedrības attīstības izmaiņas. Mūsdienu sociālā situācija, ko raksturo kumulatīvi transformācijas procesi, izvirza cilvēkiem aizvien jaunas prasības, tā uzturot augstu nepastāvības izjūtu. Šīs situācijas ietekmē ģimenes stāvoklis Latvijas sabiedrībā ir sarežģītāks. 21. gadsimta sākumā ģimeni ietekmē gan ekonomiskie faktori (inflācija, bezdarbs, pieaugoša sieviešu nodarbinātība), gan sociālie faktori (savstarpējo attiecību kvalitāte, vecāku aizņemtība, attieksme pret audzināšanu, ģimenes struktūras izmaiņas). Tā ietekmē būtiski mainās audzināšanas process ģimenē: tiek deformēta paaudžu sadarbība, kas nodrošināja pedagoģiskās pieredzes nodošanu, un izmainās attieksme pret pedagoģiskajām vērtībām, kas vēsturiski bijušas audzināšanas pamats.

Ģimene ir sarežģīts procesuāli strukturāls objekts, kas spēj funkcionēt tikai noteiktā attiecību modelī. Mūsdienu Latvijas sabiedrībā situāciju sarežģīt tas, ka daži vecāki nevēlas iesaistīties no ārpuses un ļauj tikai uz savu pieredzi, zināšanām un iespējām, tomēr radušās problēmas patstāvīgi risināt nespēj. Savukārt divas trešdaļas vecāku atzīst, ka viņu psiholoģiski pedagoģiskās zināšanas ir nepietiekamas un viņiem ir nepieciešams speciālistu atbalsts (*Лодкина, 2008, 3*). Šī pretruna ietver gan objektīvus, gan subjektīvus aspektus. Objektīvais ir tas, ka

mūsdienu sabiedrība deklaratīvā līmenī neatbalsta ģimenes dzīvesdarbību, subjektīvais – sabiedrībai ir ierobežotas tiesības iejaukties ģimenes iekšējos procesos. Tāad iniciatīvu organizēt dzīvesdarbību var izrādīt pati ģimene, bet lielākajai pieaugušo daļai tas sagādā lielas grūtības. Pašreizējās attiecības starp paaudzēm visu atbildību par bērnu liek uzņemties vecākiem, bet tā kā vecāki paši bieži nejutās autonomi, viņi nespēj rosināt bērna personības autonomiju.

Mūsdienu sabiedrībā ir apstiprinājies tas, ka ģimene un skola nespēj pretoties negatīvajiem sociālajiem procesiem. Tas draud izraisīt attiecību deformāciju, kas izpaužas kā sociāli vēsturiskās pieredzes pēctecības zaudēšana (Лодкина, 2008, 4). Tāpēc pētījuma mērķis bija teorētiski izpētīt vecāku kompetenci audzināšanā, kas veicina katra ģimenes locekļa līdzsvarotu dzīvesdarbību, kā arī pārbaudīt izveidoto kritēriju un rādītāju iekšējo saskaņotību un šī konstrukta validitāti.

## Audzināšanas saturs

Ģimenes dzīvesdarbība ir subjektīvi interpretēta un konstruēta objektīvā realitāte (Walper, 2005; Kagitcibasi, 2007; Гребенников, 1991; Куликова, 2000; Стываковская, 2000). Ikdienas dzīvesdarbība ģimenē ir plānota, organizēta un precizēta, ņemot vērā gan objektīvo situāciju, gan objektīvās situācijas subjektīvo interpretāciju. Tāad audzināšana ģimenē ir pedagoģiskās funkcijas realizācija ikdienā, kas ietver gan subjektīvo, gan objektīvo komponentu, tāpēc katrā ģimenē izveidojas individuāla, empīriski pamatota audzināšanas paradigma. Audzināšanas procesa raksturu ģimenē nosaka vecāku kompetence audzināšanā (Walper, 2005). Audzināšana ir subjektīvs process, bet tā īstenošanai ir objektīvi apstākļi un nosacījumi. Objektīvais komponents ir audzināšanas lauks un tā ekoloģija. Audzināšanas lauka idejas pamatā ir A. Ļeontjeva (Леонтьев, 2004) interpretēta Ļ. Viģotska izpratne par psiholoģisko lauku (Выготский, 2001). Ārēji līdzīgas sociālās situācijas ne vienmēr nozīmē vienādu psiholoģisko lauku. Sociālā situācija kļūst par psiholoģisku, balstoties uz indivīda aktuālajām vajadzībām un/vai kāda notikuma vai procesa pārdzīvojumu. Tāad audzināšanas lauks ir nosacīti norobežota audziņošā vide, kurā subjektu sadarbības rezultātā tiek nodrošinātas līdzsvarotas iespējas vajadzību apmierināšanai, vērtību pilnveidei un personīgā nozīmīguma dinamikai. Pieaugušajam mērķtiecīgi un bērna vecumposmam atbilstoši darbojoties, audzināšanas laukā noris dabiska bērna attīstība un darbība, tāad bērns tur atrod sev nozīmīgu darbību, kas atbilst viņa interesēm. Tā rezultātā tiek apmierinātas visu ģimenes locekļu vajadzības, pilnveidojas vērtību izpratne un attīstās attieksmes. Šādi organizēta ģimenes dzīvesdarbība rosina līdzsvarotu personību attīstību. Tāad audzināšanas laukā pārklājas gan subjektīvais, gan komplementārais aspekts, veidojot veselumu.

Audzināšanas lauks kā veselums ietver mijiedarbību un kā būtisku nosacījumu izvirza vienotību, tāpēc vecāku kompetence audzināšanā ir ļoti nozīmīga, lai rosinātu mērķtiecīgu sociālo situāciju virzību, pārvēršot dzīvesdarbības situācijas audziņošās situācijās. Audzināšanas potenciāls ģimenes dzīvesdarbībā ietver nosacījumu un līdzekļu kopumu, tāad raksturo reālo audzināšanas procesa līmeni, ko nosaka sabalansēti intelektuālie un materiālie resursi. Lai šo situāciju izprastu,



tika analizēta zinātniskā literatūra un noteikti kompetences audzināšanā kritēriji un rādītāji.

Unikālo sadarbību ģimenē, kas apvieno divas vai vairākas patstāvīgi eksistējošas esības formas, ko raksturo atdalāmība un saplūšana vienlaicīgi, V. Slobodčikovs un E. Isajevs sauc par notikumu, kas tiek kopā dzīvots (*событие* = *со* + *бытие*) (Слободчиков, Исаев, 2000, 179). Tātad visaptveroša savstarpējā sadarbība ģimenē atklājas audzināšanas funkcijas realizācijā, tāpēc, balstoties uz zinātniskās literatūras atziņām, par vienu no kompetences audzināšanā kritērijiem var izvirzīt **sadarbību**, ar to saprotot kopīgus un saskaņotus darbības līdzekļus, savstarpēju atbalstu gan kopīgā, gan personīgā mērķa sasniegšanai (Špona, 2007, 72, 79; Mollenhauer, 2005, 88; *Kagitcibasi*, 2007, 184; *Куликова*, 2000, 93; *Карабанова*, 2007, 115; *Овчарова*, 2006, 225, 312, 313; *Пономарев*, 2008, 14). Šim kritērijam ir raksturīgi vairāki rādītāji. Pirmkārt, savstarpējā prasīguma noturīgums – katra ģimenes locekļa vēlmju noteiktība un konkrētība darbības līdzekļu izvēlē un lietošanā, tātad vecāku un bērnu prasmes pamatot, izteikt un uzturēt vēlmes atbilstoši objektīvajai situācijai (Mollenhauer, 2003, 17; *Карабанова*, 2007, 176; *Куликова*, 2000, 115; *Овчарова*, 2006, 327). Šajā aspektā ir svarīgi, ka noturība objektīvajā situācijā ir variabla, to var individuāli interpretēt. Otrkārt, līdzdalība kopīgajā darbībā – savstarpēja iespēju, izvēles un atsaučības rosināšana un atbalstīšana ģimenes dzīvesdarbībā (Špona, 2007, 18; Mollenhauer, 2003, 114, 115; *Kagitcibasi*, 2007, 194; *Куликова*, 2000, 73). Treškārt, ģimenes dzīvesdarbības produktivitāte – subjektīvā apmierinātības izjūta, izvērtējot sadarbības emocionālo dimensiju (Mollenhauer, 2003, 154; *Kagitcibasi*, 2007, 174, 175; *Куликова*, 2000, 112; *Хоментаскас*, 2003, 174–217).

Ģimēni kā audzināšanas funkcijas realizētāju raksturo audzinošais lauks, kurā dabiski organizējas visu ģimenes locekļu dzīvesdarbība. Ģimene ir sarežģīta daudzlīmeņu attiecību sociāla institūcija. Pamatā šīs attiecības nosaka ģimenes audzināšanas lauks, kurš tieši un netieši ietekmē visu ģimenes locekļu emocionālo labklājību, kas ir tā prizma, caur kuru katrs ģimenes loceklis uztver apkārtējo pasauli un sevi tajā (*Куликова*, 2000, 72; *Хоментаскас*, 2003, 19–29).

Katra ģimene izveido individuālu audzināšanas paradigmu, kuras pamatā ir kopējas vērtības, uzskata T. Kuļikova (*Куликова*, 2000, 69). Vērtības un plānoto emocionālo atmosfēru ģimenē atklāj vecāku izmantotie audzināšanas līdzekļi, metodes un paņēmieni, kas atbilstoši bērna vecumposmam nosaka audzināšanas lauka saturu un raksturu. Kopējās vērtības un intereses neliek atteikties no individuālajiem mērķiem un interesēm, bet rosina sadarboties (*Пономарев*, 2008, 35–61). Tātad ģimene ir vēsturiski izveidojies sociālās pieredzes nodošanas primārais posms, emocionālo un lietišķo attiecību tālāknodošana, kas produktīvi realizējas tad, ja tā balstīta uz kopīgu mērķi un principiem.

Tātad ģimenes dzīvesdarbībā realizētā audzināšanas funkcija pamatojas attiecību kopībā un vienotībā. Balstoties uz šīm atziņām, par nākamo kompetences audzināšanā kritēriju var nosaukt ģimēni kā **savienību**, ar to šajā gadījumā saprotot ģimenes attiecību kompozīciju, ko raksturo vienotība, piederība (robežas) un atklātība (*Kagitcibasi*, 2007, 140–145; *Куликова*, 2000, 39; *Карабанова*, 2007, 106). Šo kritēriju raksturo vairāki rādītāji. Pirmkārt, mērķa, principu un vērtību

vienotība, kas atklāj ģimenes dzīvesdarbības virzību (Špona, 2004, 44; Куликова, 2000, 108; Карabanова, 2007, 121). Otrkārt, līdzsvarotas iekšējās un ārējās pieklājības un piederības robežas, kas raksturo ģimenes dzīvesdarbības kompozīcijas pieļaujamo un iespējamo normu un atvērtību citām iespējām (Куликова, 2000, 73, 120). Treškārt, atklāts, iedrošinošs, atbalstošs vertikālais un horizontālais dialogs, kas raksturo ģimenes dzīvesdarbības varas hierarhiju (Куликова, 2000, 109; Карabanова, 2007, 156).

Kopējā dzīvesdarbībā tiek rosināta un apstiprināta katra ģimenes locekļa sociālās nozīmības izjūta (Куликова, 2000, 90), kas ir saistīta ar brīvības izjūtas subjektīvajiem un objektīvajiem aspektiem, uzsver T. Kuļikova (Куликова, 2000, 103). A. Špona uzskata, ka brīvība ir cilvēka aktivitātes izpausmes mērs (Špona, 2006, 53). Savas brīvības apzināšanās ir brīvības fenomena subjektīvais aspekts, kas izpaužas, radoši strādājot, patstāvīgi pieņemot lēmumus un uzņemoties par tiem atbildību. Sadarbībā (līdztiesīgā un atbildīgā rīcībā) cilvēks pašapliecinās, īstenojot savu vēlmju ierobežošanas un sevis pārvarēšanas spējas (Кузьмина, 2007, 194–197).

Analizējot brīvību, G. Olports izsaka viedokli, ka uz nosacītu brīvību ved arī zināšanas, jo brīvībai ir nepieciešams plašs redzeslauks – “patiesībai ir daudz ceļu” (Олпорт, 2002, 208). Brīvības izjūtu veicina arī refleksija un izvēles iespējas (Олпорт, 2002, 288–289). Balstoties uz šīm atziņām, par nākamo kompetences audzināšanā kritēriju var izvirzīt **brīvību** ģimenē (Козлов, 2007, 110), kas ir ģimenes locekļu iespēja realizēt savu patstāvību, līdztiesību un atbildību saskaņā ar citu ģimenes locekļu centieniem, vajadzībām un mērķiem. Šo kritēriju raksturo vairāki rādītāji. Pirmkārt, līdztiesība – horizontālo un vertikālo vēlmju izteikšanas un realizācijas raksturlielums, kas atklāj vienlaicīgumu un veidu (Špona, 2004, 18; Куликова, 2000, 109–111). Otrkārt, patstāvība kā lēmumu pieņemšanas mehānisms. Un, treškārt, atbildība – attieksme, kam raksturīga apzināta nepieciešamība atbildēt par savu verbālo un neverbālo rīcību un tās sekām (Карabanова, 2007, 197).

Ģimene ir starpnieks starp bērnu un sabiedrību, uzskata T. Kuļikova (Куликова, 2000, 22), tāvad audzināšana ģimenē ir sociālās pieredzes nodošana. Št iemesla dēļ nozīmīgs subjektīvais audzināšanas nosacījums ir ģimenes tradīcijas. Tradīcijām ir aktīvs raksturs. Nododot tās no paaudzes paaudzē, tradīcijas transformējas, tāpēc var adaptēties jaunajiem sociālās dzīves nosacījumiem, uzskata T. Kuļikova (Куликова, 2000, 96). Nemainīga paliek to nozīme sabiedrībā: tradīcijas ir paaudžu attiecību nostiprināšanas un personīgo un sociālo vērtību nodošanas mehānisms (Захаров, 1990, 47; Спиваковская, 2000, 126–139). Iespējams, tāpēc tās var izveidot jaunas ģimenes attiecību un audzināšanas kompozīcijas.

Pamatojoties uz šīm atziņām, par nākamo kompetences audzināšanā kritēriju var nosaukt **solidaritāti** – savu interešu, uzskatu un rīcības saskaņošanu ar citiem, pamatojoties uz to kopību. Tās rādītāji ir, pirmkārt, attieksme pret sevi – savu interešu un paradumu uzturēšana un saskaņošana ar citiem ģimenes locekļiem, kā arī citu ģimenes locekļu interešu un paradumu atbalstīšana (Špona, 2006, 57., 58; Mollenhauer, 1978, 51–59; Berry, Poortinga, Dasen, 2002, 59). Otrkārt, attieksme pret citiem – unikāls ģimenē apzināti sākts, organizēts, uzturēts un kopts uzskatu,

darbību un uzvedības kopums (Klēģeris, 1959, 24., 25; Mollenhauer, 2003, 23–25; Куликова, 2000, 77, 98–99; Муџ, 2004, 483–485).

Noteiktie vecāku kompetences kritēriji un to rādītāji apkopoti un aprakstīti piedāvātajā tabulā (sk. 1. tab.).

Audzināšanas process kā kompleksa, dinamiska un progresīva kompozīcija realizējas dzīvesdarbībā, ja šie kritēriji un rādītāji ir mijiedarbībā un nepārtrauktā attīstībā. No pedagoģiskā aspekta tieši šie komponenti ir pamatkritēriji katra ģimenes locekļa vajadzību apmierināšanai, vērtību personīgā nozīmīguma pilnveidošanai, attieksmju attīstīšanai un uzvedības formu izvēlei dzīvesdarbībā.

## Vecāku kompetences audzināšanā teorētiskā konstrukta pārbaude

Lai analizētu vecāku kompetenci audzināšanā un pārbaudītu izveidotos kritērijus, rādītājus un līmeņu apraksta piemērotības un iekšējās saskaņotības rādītājus, kā arī šī teorētiskā konstrukta validitāti, tika veikts pētījums. Pētījumā piedalījās 100 respondenti, kuru izvēle bija nejauša. Respondentu vecums: 27% – no 20 līdz 22 gadi, 25% – no 23 līdz 25 gadi, 30% – no 26 līdz 30 gadi un 18% – 30 un vairāk gadu. Respondentu ģimenes stāvoklis: 34% neprecējušies, 50% precējušies un 16% šķīrušies. Pētījuma gaitā respondentiem bija jāveic trīs uzdevumi.

Pirmais pētījuma posms iekļāva šādu uzdevumu. 100 respondenti tabulā ar izstrādātiem kritērijiem, to rādītājiem un visu līmeņu aprakstiem izvērtēja katra līmeņa ideālo redzējumu, tātad katra kritērija un rādītāja līmeni atzīmēja tā, lai tas viņu izpratnē funkcionētu ideāli. Šī posma dalībnieki, izvērtējot kritērijus un to rādītājus, izdarīja šādus secinājumus: *kritēriji un rādītāji atklāj audzināšanas būtību ģimenē; formulējumi ir saprotami*. Tas norāda uz augstu kritēriju ticamību. Analizējot pētījuma pirmā posma rezultātus, redzams, ka C līmenī nav bijusi vienprātība. Tas varētu būt skaidrojams ar to, ka C līmeni vieni ir uztvēruši kā vidējo līmeni, bet citi – kā vienu līmeni virs nulles. Ja D līmenis tiek interpretēts kā negatīvs, var rasties neskaidrība situācijā, kad respondenti ir gribējuši piemērot “vidējo līmeni”.

Kritēriju un aptaujas modeļa struktūras un līmeņu atbilstības pārbaudei tika izveidota mērķgrupa. Tās dalībnieki saņēma darba lapas ar kritērijiem un atsevišķi – rādītājus, kas viņiem bija jāsakārto atbilstoši kritērijiem. Mērķgrupas darba otrais posms bija līmeņošana: dalībnieki sameklēja līmeņu aprakstus atbilstoši kritērijiem un to rādītājiem. Mērķgrupas dalībnieki apstiprināja iepriekšējā uzdevumā secināto, ka līmeņi pārsvarā ir aprakstīti saprotami un formulējums – korekts, tātad var secināt, ka kopumā līmeņu formulējumi ir precīzi un izmantojami turpmākajā darbā. Pēc šī uzdevuma precizēti šādi rādītāju līmeņu formulējumi: *rādītāja līdzsvarotas piederības un pieklājības iekšējās un ārējās robežas – C, 0. un D līmeņa formulējumi, savstarpējā prasīguma noturība – 0. līmeņa formulējums*.

1. tabula

Vecāku kompetence audzināšanā: kritēriji, rādītāji un līmeņi

Kritērijs	Radītājs	Līmeņi			
		A	B	C	0
Ģimene kā savienība	Vienotība principos, mērķos un vērtībās	Principi, mērķis un vērtības ir vienoti	Principi un/vai mērķis un/vai vērtības ir daļēji vienoti	Nav vienotības principos, mērķi un vērtības	Nepārzina viens otra principus, mērķi un vērtības
	Līdzsvarotas piederības un pieklājības iekšējās un ārējās robežas	Ir izteikti līdzsvarotas un elastīgas piederības un pieklājības iekšējās un ārējās robežas	Līdzsvarotas piederības un pieklājības iekšējās un ārējās robežas	Nelīdzsvarotas piederības un pieklājības iekšējās un ārējās robežas	Vienaldzīgas un neskaidas piederības un pieklājības iekšējās un ārējās robežas
Sadarbība ģimenē	Atklāts, iedrošinošs, atbalstošs vertikālais un horizontālais dialogs	Izteikti atklāts, iedrošinošs, atbalstošs gan vertikālais, gan horizontālais dialogs	Atklāts, iedrošinošs, atbalstošs vertikālais un/vai horizontālais dialogs	Daļēji atklāts, iedrošinošs, atbalstošs vertikālais un/vai horizontālais dialogs	Ir vertikālais monologs. Viedokļi netiek izteikti dialogā
	Savstarpējā prasīguma noturība	Vecāki un bērni prot pamatot, izteikt un uzturēt vēlmes atbilstoši objektīvajai situācijai	Vecāki un bērni vienmēr prot pamatot, izteikt un uzturēt vēlmes atbilstoši objektīvajai situācijai	Vecāki un bērni neprot pamatot, izteikt un uzturēt vēlmes atbilstoši objektīvajai situācijai	Vecāki izsaka, pamato un uztur vēlmes atbilstoši objektīvajai situācijai
Ģimenes kopējā darbība	Līdzdalība ģimenes kopējā darbībā	Elastīga vertikālā un horizontālā atsauce un darbības aktivitāte	Vertikālā un/vai horizontālā atsauce un darbības aktivitāte tiek imitētas	Vertikālā un/vai horizontālā atsauce un darbības aktivitāte ir manipulējošas	Vertikālā un/vai horizontālā atsauce un darbības aktivitāte ir konkurējošas
	Ģimenes dzīvesdarbības produktivitāte	Apmierinātība ar kooperatīvo dzīvesdarbību ģimenē	Ne vienmēr apmierinātība ar kooperatīvo dzīvesdarbību ģimenē	Neapmierinātība ar kooperatīvo dzīvesdarbību ģimenē	Neinteresē kooperatīvā dzīvesdarbība ģimenē

Brīvība ģimenē	Līdztiesība	Līdztiesīga horizontālā un vertikālā vēlmju izteikšana un realizācija	Līdztiesīga horizontālā un/vai vertikālā vēlmju izteikšana un daļēja realizācija	Dalēji līdztiesīga horizontālā un/vai vertikālā vēlmju izteikšana un reta realizācija	Dalēji līdztiesīga horizontālā un/vai vertikālā vēlmju izteikšana un realizācija tiek ignorēta
	Patstāvība	Horizontālā un vertikālā neatkarība lēmumu pieņemšanā un darbībā	Horizontālā un/vai vertikālā daļēja neatkarība lēmumu pieņemšanā un darbībā	Situatīva vertikālā un/vai horizontālā lēmumu pieņemšana un darbība	Dominē vertikālā ietekme lēmumu pieņemšanā un darbībā
	Atbildība	Visti uzņemas atbildību par pieņemto lēmumu izpildi	Pieaugšie uzņemas atbildību par pieņemto lēmumu izpildi	Pieņemtie lēmumi bieži netiek izpildīti	Kopēji lēmumi netiek pieņemti, reta kopēja dzīvesdarbība
Solidaritāte ģimenē	Attieksme pret sevi	Ir paradumi saskaņot savas intereses un rīcību ar citiem ģimenes locekļiem	Ir daļēji izņemti paradumi saskaņot savas intereses un rīcību ar citiem ģimenes locekļiem	Nav izņemti paradumi saskaņot savas intereses un rīcību ar citiem ģimenes locekļiem	Kritizē cits cita paradumus un intereses ģimenē
	Attieksme pret citiem	Kopīgas intereses, uzskati un rīcība nostiprinājušas ģimenes tradīcijās	Kopīgas intereses, uzskati un rīcība nostiprinājušas dažās ģimenes tradīcijās	Kopīgas intereses, uzskati un rīcība ir nav nostiprinājušas ģimenes tradīcijās	Ir atšķirīgas intereses, uzskati un rīcība. Neiecietība un kritiska attieksme pret kopīgu rīcību

Trešais pētījuma posms bija  $11 \times 5$  modeļa pētījums, kurā piedalījās 73 respondenti. Pētījums norisinājās trīs daļās:

- Pirmajā daļā respondenti uzrakstīja savu dzimumu, vecumu un iedomātas (savā apziņā aktualizētas) ģimenes audzināšanas novērtējumu 5 ballu skalā.
- Otrajā daļā respondenti par šo iedomāto ģimeni aizpildīja  $11 \times 5$  modeļa lapu, kurā katram no 11 rādītājiem izvēlējās to aprakstu (1 no 5), kas, viņuprāt, vislabāk atbilst šai ģimenei. Apraksti tika sakārtoti piecos līmeņos, no kuriem *augstākie* līmeņi atzīmēti ar A un B, *neitrālie* ar C un 0, savukārt *negatīvais* – ar D.
- Trešajā daļā respondenti vēlreiz novērtēja tās pašas ģimenes audzināšanas stilu 5 ballu skalā, kā arī norādīja savu ģimenes stāvokli.

Iegūtie rezultāti rāda, ka pastāv statistiski nozīmīga un cieša korelācija starp ģimenes audzināšanas novērtējumu pētījuma 1. daļā, 3. daļā un modeļa rādītāju summu (sk. 2. tab.).

2. tabula

Pētījuma modeļa empīriskā validitāte

Rādītāji	Korelācijas koeficients	Statistiskās nozīmības līmenis
Vērtējums 1 un summa	0,79	<0,01
Vērtējums 2 un summa	0,77	<0,01
Vērtējums 1 un vērtējums 2	0,74	<0,01

Šādi rezultāti apstiprina vecāku kompetences audzināšanā kritēriju un rādītāju modeļa empīrisko validitāti, jo visās trīs pētījuma daļās respondenti vērtēja vienas ģimenes audzināšanas stilu.

Visi vienpadsmit modeļa rādītāji ir ar īpaši augstu iekšējās saskaņotības līmeni, ko apliecina Kronbaha alfa koeficients:  $\alpha = 0,89$ ; tātad vecāku kompetences audzināšanā modelis kopumā ir saskaņots, visi rādītāji attiecas uz vienu kopīgu konstruktu. Atsevišķos kritērijos dažu rādītāju iekšējās saskaņotības līmenis ir dažāds (3. tab.).

3. tabula

Kritēriju un to rādītāju iekšējās saskaņotības līmenis

Kritērija nosaukums	$\alpha$	Rādītāji	$\alpha$ , ja attiecīgais rādītājs tiek izņemts
Ģimene kā savienība	0,76	Principu, mērķa un vērtību vienotība	0,72
		Līdzsvarotas pieredzes un pieklājības iekšējās un ārējās robežas	0,63
		Atklāts, iedrošinošs, atbalstošs vertikālais un horizontālais dialogs	0,68
Sadarbība ģimenē	0,54	Savstarpējā prasīguma noturība	0,38
		Līdzdalība ģimenes kopīgajā dzīvesdarbībā	0,50
		Ģimenes dzīvesdarbības produktivitāte	0,45

Kritērija nosaukums	$\alpha$	Rādītāji	$\alpha$ , ja attiecīgais rādītājs tiek izņemts
Brīvība ģimenē	0,64	Līdztiesība	0,47
		Patstāvība	0,48
		Atbildība	0,68
Solidaritāte ģimenē	0,74	Attieksme pret sevi	–
		Attieksme pret citiem	–

Vecāku kompetences audzināšanā kritēriju un rādītāju labā iekšējā saskaņotība ( $\alpha = 0,89$ ) un pārbaudītie konstrukta validitātes aspekti atbilst teorētiskajiem priekšstatiem par šāda konstrukta dabu. Tātad vecāku kompetences audzināšanā kritēriji – ģimene kā savienība, sadarbība ģimenē, brīvība ģimenē un solidaritāte ģimenē – veido vienotu teorētisku un praktisku konstruktu, kas ļauj ticami un korekti analizēt audzināšanas procesu ģimenē un piedāvāt korektus pedagoģiskus ieteikumus.

## Secinājumi

Pētījuma rezultātiem ir labi iekšējās saskaņotības rādītāji ( $\alpha = 0,89$ ). Pārbaudītie konstrukta validitātes aspekti ataino vecāku kompetences audzināšanā izstrādāto kritēriju un rādītāju atbilstību teorētiskajiem priekšstatiem par šī konstrukta būtību.

Šī pētījuma ietvaros pārbaudīto vecāku kompetences audzināt teorētisko konstruktu var uzskatīt par iestrādnēm šajā jomā, kas paver iespējas tālākai pētnieciskajai darbībai.

## Literatūra

- Klēģeris, N. (1959) *Tradīciju un paradumu loma bērnu audzināšanā skolā un ģimenē*. Rīga : Latvijas Valsts izdevniecība, 24., 25. lpp.
- Lieģeniece, D. (1999) *Kopveseluma pieeja audzināšanā*. Rīga : RaKa, 9. lpp.
- Maslo, E. (2003) *Mācīšanās spēju pilnveide*. Rīga : RaKa, 124., 125. lpp.
- Špona, A. (2006) *Audzināšanas process teorijā un praksē*. Rīga : RaKa, 9.–129. lpp.
- Mollenhauer, K. (2003) *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Weinheim und München : Juventa Verlag, S. 17–154.
- Mollenhauer, K., Brumlik, M., Wudke, H. (1978) *Die Familienerziehung*. München : Juventa Verlag, S. 51–59.
- Walper, S. (2005) *Familie Erziehungskompetenzen. Beziehungsklima und Erziehungsleistungen in der Familie als Problem und Aufgabe*. Weinheim : Juventa Verlag, S. 97, 121–136.
- Berry, J., Poortinga, Y., Segall, M., Dasen, P. (2002) *Cross-Cultural Psychology. Research and Applications*. Cambridge : Cambridge University Press, p. 59.
- Kagitcibasi, Ç. (2007) *Family, Self, and Human Development Across Cultures. Theory and Applications*. 2<sup>nd</sup> edition. London : Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 140–194.
- Нартова-Бочавер С. (2008) *Человек суверенный. Психологическое исследование субъекта в его бытии*. Санкт-Петербург : Питер, с. 161–167.



- Захаров, А. (1990) *Как предупредить отклонения в поведении ребенка*. Москва : Эксмо, с. 47.
- Лодкина, Т. (2006) *Социальная педагогика. Защита семьи и детства*. Москва : Академия, с. 3, 4.
- Карабанова, О. (2007) *Психология семейных отношений и основы семейного консультирования*. Москва : Гардарики, с. 106–197.
- Кузьмина, Е. (2007) *Психология свободы. Теория и практика*. Санкт-Петербург : Питер, с. 194–197.
- Куликова, Т. (2000) *Семейная педагогика и домашнее воспитание*. Москва : Академия, с. 5–147.
- Козлов, В. (2007). *Работа с кризисной личностью*. Москва : Психотерапия, с. 88–110.
- Мид, М. (2004) *Культура и преемственностью исследование конфликта между поколениями. Молодежная субкультура*. Москва : Гранд, с. 483–504.
- Нартова-Бочавер, С. (2008). *Человек суверенный. Психологическое исследование субъекта в его бытии*. Санкт-Петербург : Питер, с. 161–167.
- Овчарова, Р. (2006) *Родительство как психологический феномен*. Москва : Московский психолого-социальный институт, с. 225–327.
- Олпорт, Г. (2002) *Становление личности*. Москва : Смысл, с. 208–329.
- Пономарев, Н. (2008) *Связи с общественностью: социально-психологические аспекты*. Санкт-Петербург : Питер, с. 14, 35–61.
- Слободчиков, В., Исаев, Е. (2000) *Психология развития человека*. Москва : Школьная пресса, с. 168–179.
- Спиваковская, А. (2000) *Психотерапия: игра, детство, семья*. Том 2. Москва : ЭКСМО – Пресс, с. 126–139.
- Хоментausкас, Г. (2003) *Семья глазами ребенка*. Москва : РИПОЛ Классик, с. 19–217.

## Summary

*The article focuses on the process of upbringing, to be exact – on the current viewpoint of upbringing as mutual learning among generations. On the basis of scientific literature, the criteria and indications of parents' upbringing competences are suggested. The aim of the article is to define the theoretical construct of parents' upbringing competences that favours pursuit of balanced lifetime activity of each member of the family, to check the inner compatibility of the defined criteria and indications as well as the validity of the construct.*

**The results of the research** prove that the criteria and indications of parents' upbringing competences are compatible and correspond to the theoretical construct. The designed questionnaire is applicable in other studies because of its validity and the extremely high ( $\alpha = 0.89$ ) inner compatibility.

**Keywords:** family, upbringing in the family, lifetime activity, parents' competences, sphere of upbringing.

## Valmieras rajona pedagogu apmierinātība ar darbu *Job Satisfaction among Teachers in the Valmiera Region*

**Aija Peršēvica**

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083  
E-pasts: [aija.persevica@lu.lv](mailto:aija.persevica@lu.lv)

Pedagoģiskajā procesā ļoti liela nozīme ir pedagoga profesionālajai darbībai. Viens no faktoriem, kas ietekmē pedagoga profesionālo darbību, ir apmierinātība ar darbu, tāpēc ir svarīgi apzināt, kāda ir pedagogu apmierinātība ar darbu valstī. Šāda izpēte ļautu uzlabot kopējo apmierinātību ar darbu, paaugstināt darba un līdz ar to arī izglītības kvalitāti.

Darba gaitā tika definēts jēdziens “apmierinātība ar darbu” un formulēti galvenie pedagoga darba kvalitāti ietekmējošie faktori. Tika izpēta Valmieras rajona pedagogu kopējā apmierinātība ar darbu, atklātas sakarības starp pedagogu apmierinātību ar darbu ģimnāzijās un pamatskolās, kā arī Valmieras rajona pilsētu un lauku skolās.

**Atslēgvārdi:** apmierinātība, apmierinātība ar darbu, vajadzību teorija, pamatskolas pedagogs.

### Ievads

*UNESCO* starptautiskās komisijas locekļi uzskata, ka pamata resurss izglītības kvalitātes nodrošināšanai un uzlabošanai ir pedagoģiskais personāls un viens no galvenajiem nosacījumiem kvalitatīvai darba veikšanai ir darba motivācija. (Nākotnes izglītības meti ..., 1998, 51) Zinot, kāda ir pedagogu apmierinātība ar darbu, būtu iespējams to uzlabot un līdz ar to paaugstināt arī darba un izglītības kvalitāti kopumā. Pašreizējā izglītības politika ir vērsta uz izglītības kvalitātes uzlabošanu. Uzmanība tiek pievērsta mācību procesa un materiālās bāzes kvalitātei, bet tiek aizmirsts pedagoģiskais personāls, kas ir kvalitatīvas izglītības pamats.

Lielākā daļa skalu, kas attēlo apmierinātību ar darbu, ir tieši saistītas ar to izglītības iestādi, kurā cilvēks strādā, bet ir arī tādas skalas, kas saistītas ar politisko un ekonomisko situāciju valstī.

Šī pētījuma mērķis ir atklāt jēdziena “pedagogu apmierinātība ar darbu” būtību, atspoguļot Valmieras rajona pamatskolu pedagogu pašreizējo apmierinātību ar darbu un noteikt sakarības starp pedagogu apmierinātību ar darbu Valmieras rajona ģimnāzijās un pamatskolās, kā arī pilsētu un lauku skolās. Šis ir kvantitatīvs pētījums, kurā piedalījās 21 no 22 Valmieras rajona skolām un, izmantojot vienkāršo gadījuma izlasi, tika aptaujāti 59 pamatskolu pedagogi. Datu ieguvei tika izmantota P. E. Spektora izveidota aptauja. Iegūtie dati apstrādāti ar *SPSS* programmu, izmantojot Kronbaha alfa testu un Manna-Vitnija U testu.

## Apmierinātības jēdziens

Lai varētu analizēt apmierinātību ar darbu, ir svarīgi izprast apmierinātības jēdzienu. Latviešu literārās valodas vārdnīcā šis jēdziens tiek skaidrots kā prieka un gandarījuma izjūta; apmierinājums, labpatika; pārliecība, ka pietiek ar sasniegto, izdarīto (LLVV, 1. sēj., 1972, 238). Praktizējoša psihologa vārdnīcā apmierinātības jēdziens definēts līdzīgi – kā apmierinājums, ko izjūt subjekts, kura vajadzības, vēlmes ir apmierinātas, izpildītas (Головин, 2001, 871). Minētās vārdnīcas apmierinātību raksturo kā izjūtas, bet Psiholoģijas vārdnīca to raksturo kā emocionālu stāvokli: “Apmierinātība – emocionāls stāvoklis, kas izveidojas, pēc mērķa sasniegšanas” (Reber, 1995, 684).

Visas trīs definīcijas uzsver pozitīvo emocionālo pārdzīvojumu un izjūtas. Praktizējoša psihologa vārdnīcā un Latviešu literārās valodas vārdnīcā jēdziena “apmierinātība” definīcijās minēta vajadzību vai tieksmju apmierināšana un izpildīšana, kas ir nosacījums, lai rastos apmierinātība.

## Motivācijas jēdziens

Motivācijas jēdzienu V. Reņģe raksturo kā iekšēju psihisku procesu, kas cilvēku mudina darboties. Ar šo jēdzienu ir cieši saistītas tieksmes un vajadzības (Reņģe, 2007, 30).

A. Maslova vajadzību teorija balstās uz pieņēmumu, ka cilvēka vajadzību hierarhiju veido piecas pakāpes un tikai tad, kad ir apmierinātas pamata vajadzības, var tikt apmierinātas augstāku pakāpju vajadzības. Pamata vajadzību pakāpi veido fizioloģiskās vajadzības, nākamās ir vajadzība pēc drošības, vajadzība pēc mīlestības, vajadzība pēc cieņas, un augstākajā hierarhijas pakāpē atrodas vajadzība pēc pašaktualizācijas. A. Maslovs uzskata, ka cilvēka uzvedību katrā brīdī nosaka organismā dominējošās neapmierinātās vajadzības (Маслов, 2006, 60).

D. K. Maklelands savukārt izšķir trīs galvenās personības vajadzības:

- 1) vajadzība pēc sasniegumiem – pastāvīga mērķu izvirzīšana, vēlme apsteigt pārējos;
- 2) vajadzība pēc varas – vēlme kontrolēt, ietekmēt vai būt atbildīgam par citiem cilvēkiem un situāciju, kā arī tiekšanās pēc varas, lai sasniegtu grupas vai organizācijas mērķus;
- 3) vajadzība pēc attiecībām – tendence veidot un uzturēt labas attiecības ar cilvēkiem, vēlme piederēt kādai grupai un gūt citu cilvēku atzinību. (McClelland, 1967, skatīts – Reņģe, 2007, 35)

F. Hercbergs divu faktoru teorijā runā par darba motivatoriem. Visi darba motivatori tiek iedalīti divās kategorijās. Pirmkārt, higiēnas faktori, kas ir saistīti ar darbu (ārējie faktori), t. i., darba apstākļi, pārraudzība, personu attiecības, organizācijas iekšējā politika, atalgojums un drošība. Šie faktori veicina cilvēka neapmierinātību, bet reti tiek atzīts, ka tie veicinātu apmierinātību ar darbu. Otrkārt, motivējošie faktori, kas ir saistīti ar darba saturu (iekšējie faktori), t. i., sasniegumu apziņa, atzinība, atbildība, progress vai personiskā izaugsme. Pretēji higiēnas faktoriem, reti tiek atzīts, ka motivējošie faktori veicinātu neapmierinātību ar darbu. Parasti uzskata, ka tie veicina apmierinātību ar darbu (Herzberg, 1993, 113).

## Jēdziena “apmierinātība ar darbu” teorētiskā izpēte

Apmierinātība ar darbu tiek raksturota kā vispārējās izjūtas attiecībā pret darbu vai kā attieksme pret atsevišķiem darba apstākļiem (*Spector, 1997, 2*). Tā ir pakāpe, kādā cilvēkam patīk vai nepatīk viņa darbs. Pamatā apmierinātība ar darbu tiek vērtēta kā mainīga attieksme. E. Čepmens apmierinātību ar darbu definē kā piepildījumu un gandarījumu, kas nāk no darba. Nauda un amats nav primārais aspekts, galvenais ir pozitīvās izjūtas, ko dod pats darbs (*Chapman, 1994, 3*). V. Dreijere uzskata, ka apmierinātība ar darbu ir pozitīva emocionāla reakcija uz noteiktu darba situāciju (*Dreijere, 2006*).

Visās šajās definīcijās ir kopēja doma: apmierinātība ar darbu ir emocionāls process, ko izraisa konkrēti darba apstākļi. E. Čepmena un V. Dreijeres definīcijās uzsvērts tieši pozitīvais emocionālais pārdzīvojums – piepildījums un gandarījums, ko dod darbs.

Literatūrā minētas trīs pozīcijas, kas raksturo cilvēka attieksmi pret darbu:

- 1) darbs – svarīgākais ir finansiālā atlīdzība, darba būtība cilvēka interesē par darbu un attieksmi pret to gandrīz neietekmē;
- 2) karjera – svarīgākais ir attīstība un virzīšanās pa karjeras kāpnēm, galvenā motivācija ir statuss, prestižs un vara, ko dod jauns amats;
- 3) aicinājums – svarīgākais ir darba būtība un gandarījums, ko sniedz darbs, materiālajai atlīdzībai un karjeras attīstībai ir mazāka nozīme. (*Job Satisfaction: Strategies to Make Work More Gratifying, 2008*)

G. Svence uzskata, ka cilvēka vēlmī strādāt ietekmē ne tikai darba apstākļi, bet arī darba motīvi:

- 1) sabiedriska rakstura pamudinājumi (vēlēšanās dot labumu sabiedrībai un palīdzēt citiem);
- 2) materiāla labuma sniegšana sev un saviem tuviniekiem;
- 3) pašaktualizācija, pašizpaušme un pašrealizācija. (*Svence, 2003, 132*)

Cilvēku mudina strādāt vairāki motīvi.

1. Finansiāls atalgojums. Maksājot darbiniekam atalgojumu, kas atbilst ieguldītajam darbam, uzņēmums var ietaupīt, jo saglabāsies darba kvalitāte, būs mazāk darba kavējumu un nevajadzēs meklēt un apmācīt jaunu darbinieku.
2. Atalgojums, kas nav izteikts naudā, – draudzība, izaugsmes iespējas, uzslavas, pašapliecināšanās, drošība utt. Šis motivējošais aspekts nevar pastāvēt bez finansiāla atalgojuma, bet vienlaikus tas ir nozīmīgāks motivētājs nekā nauda. Uzslavu un atzinības izteikšana ir viens no efektīvākajiem darba ražīguma paaugstināšanas veidiem, bet ir svarīgi, lai atzinība būtu pelnīta.
3. Bailes – sākot no bailēm saņemt rājienu un beidzot ar bailēm tikt atļautam. Jebkuras bailes var būt motivējošs faktors, bet tās nepaaugstina darba kvalitāti, jo bailes var ietekmēt cilvēka tonusu, kas var samazināt darba ražīgumu. Bailes var motivēt tikai īsu laiku, jo drīz cilvēks no baiļu avota sāk izvairīties. (*Svence, 2003, 116*)

UNESCO starptautiskās komisijas locekļi, runājot par izglītības kvalitātes nodrošināšanu un uzlabošanu, īpaši uzsver pedagoģiskā personāla izglītības, sociālā statusa un darba apstākļu nozīmību. Lai pedagogs kvalitatīvi veiktu darba pienākumus, viņam ir nepieciešamas zināšanas un prasmes, noteiktas personīgās īpašības, profesionālās izaugsmes iespējas un motivācija darbam. (Nākotnes izglītības meti ..., 1998, 51)

Vairāki autori, runājot par faktoriem, kas ietekmē apmierinātību ar darbu, tos iedala iekšējos un ārējos faktoros.

1. Iekšējie faktori. Tos nosaka klases īpatnības, skolēnu un skolotāja saskarsme, skolēnu individuālās īpatnības un uztvere (*Sharma, Jyoti, 2006, 350*). Pedagogu iekšējo apmierinātību ar darbu var noteikt klases pasākumi. Ikdienas saskarsme ar skolēniem ļauj pedagogam saprast, vai pedagoga mācīšanas rezultātā skolēns ir vai nav apguvis mācīto vielu (*Perie, Baker, 1997, 3*).
2. Ārējie faktori – atalgojums, sadarbība ar administrāciju un tās atbalsts, skolas drošība, skolas resursu pieejamība u. c. (*Sharma, Jyoti, 2006, 350*).

Ļoti maz pedagogu strādā šajā profesijā ārējo faktoru dēļ, tomēr ārējie faktori var veicināt pedagoga neapmierinātību ar darbu un nodarbošanās maiņu (*Perie, Baker, 1997, 3*).

Daži autori, analizējot pedagoga apmierinātību ar darbu, izceļ arī šādus vairākus faktoros.

1. Demogrāfiskie faktori – vecums, dzimums, izglītība, ģimenes stāvoklis.
2. Skolu un skolotāju raksturojums. Tas ir saistīts ar izglītības iestādes pakļautību (valsts vai privāta iestāde), kā arī ar to, kādā izglītības pakāpē pedagogs strādā (pirmsskola, sākumskola, pamatskola vai vidusskola). (*Sharma, Jyoti, 2006, 351*)

A. Šmite uzskata, ka ir pieci noteicošie pedagoga darba stimuli.

1. Attieksme pret darbu, vērtību orientācija.
2. Darba prestižs. Šo aspektu lielā mērā nosaka sabiedrības attieksme pret konkrēto profesiju.
3. Samaksas sistēma un tās attīstība. Tā pašlaik ir valsts mēroga ekonomiska problēma, kas ietekmē arī izglītības kvalitāti.
4. Darba kārtība, disciplīna un brīvības pakāpe. Šis aspekts ir tieši saistīts ar vadītāja izvēlēto vadības stilu. "Vadības stils ir vairāk vai mazāk ierasta (tradicionāla, prognozējama) darbību sistēma vadības lēmumu pieņemšanā, kuru raksturo vadītāja un padoto noteikta mijiedarbība un formālā un neformālā komponenta attiecības tajā" (Šmite, 2004, 77). Definīcijā uzsvērta vadītāja un padotā mijiedarbība, kas ir optimāla vadīšanas metode. Tā labvēlīgi ietekmē gan izglītības iestādes attīstību, gan pedagoga atbildību pret darbu, jo pedagogs iesaistās lēmumu pieņemšanā.

5. Indivīda un grupu darba vērtēšana. (Šmite, 2004, 98)

Pedagoga apmierinātība ar darbu ir saistīta ar palīdzību cilvēkiem, pilnveidošanos, skolēnu izglītošanu, līdzdalību skolas attīstībā (*Sari, 2004, 3*). Pedagoga apmierinātību veicina iespēja izmēģināt jaunas idejas, piedalīties lēmumu pieņemšanā

un reformu izmēģināšanā, sociālo attiecību pilnveidošana, prasmju attīstīšana, izaicinājums, iespēja radoši izpausties (*Zembylas, Papanastasiou, 2005, 436*). *UNESCO* starptautiskās komisijas locekļi īpaši uzsver, cik nozīmīga ir pedagogu sadarbība ar skolas administrāciju, veidojot sava veida kopienu, kurā pedagogam ir vienlīdzīgas iespējas izteikt viedokli un skolas izvirzīto mērķi izjust kā savu mērķi (Nākotnes izglītības meti ..., 1998, 56).

Faktori, kas veicina pedagogu neapmierinātību ar profesiju, ir motivācijas trūkums, slikta skolēnu disciplīna, kolēģu un administrācijas atbalsta un sadarbības trūkums, zemas izaugsmes iespējas un zems atalgojums (*Zembylas, Papanastasiou, 2005, 436*).

## Valmieras pamatskolu pedagogu apmierinātība ar darbu

### Pētījuma instrumentārijs

Lai izpētītu pedagogu apmierinātību ar darbu, tika izmantota P. E. Spektora izstrādātā aptauja (*Spector, 1997, 75*). Aptaujas jautājumi tika nedaudz koriģēti, lai tos pielāgotu izglītības iestāžu specifikai. No aptaujas tika izņemti jautājumi par materiālo atbildību, kas neietilpst atalgojumā. Minētā aptauja apmierinātību ar darbu mēra astoņās aspektu skalās: samaksa un atalgojums, izaugsmes iespējas, vadība, kolēģi, atzinība, darba kārtība, darba specifika, komunikācija izglītības iestādē.

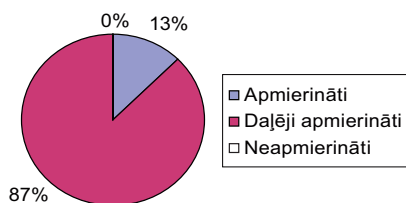
Lai pētījums būtu ticams un objektīvs, tas tika sākts visās 22 Valmieras rajona skolās. Diemžēl viena no pamatskolām gaidāmās akreditācijas un lielās noslogotības dēļ pētījuma turpmākajā gaitā nepiedalījās, tāpēc tika apkopoti 21 skolas viedokļi. Datu ievākšanai izmantota vienkāršā gadījuma izlases metode. Katrā skolā jebkuri trīs pamatskolas pedagogi tika lūgti aizpildīt aptaujas anketu par apmierinātību ar darbu. Pētījumā piedalījās 59 Valmieras rajona pedagogi.

Dati tika apstrādāti ar *SPSS* programmu. Lai noteiktu ievāktu datu ticamību, tika veikts Kronbaha alfa tests (*Cronbach's Alpha test*), kas parādīja, ka pētījuma datiem ir augsts piemērotības līmenis  $\alpha = 0,88$ . Analīze parādīja arī to, ka dažas aptaujas pazīmes nav ticamas. Šie jautājumi turpmākā datu apstrādē netika izmantoti.

### Pētījuma rezultāti

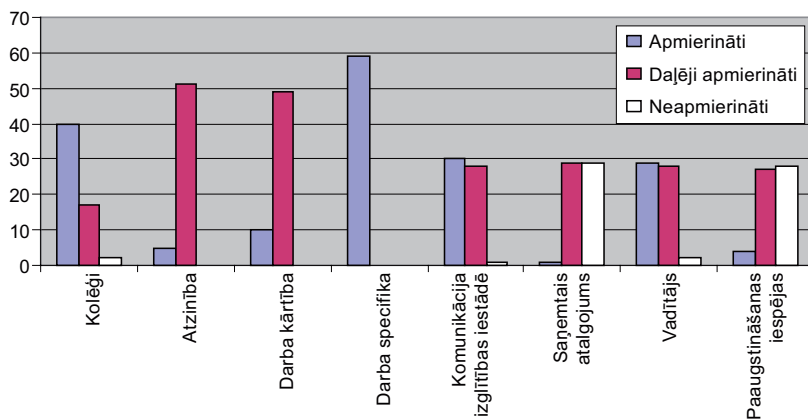
Šī pētījuma uzdevums bija noskaidrot Valmieras rajona pedagogu apmierinātību ar darbu. Pētījumā iegūtie dati liecina, ka neviens no aptaujātajiem Valmieras rajona pamatskolu pedagogiem nav neapmierināts ar darbu. Kā redzams 1. attēlā, kopējā apmierinātība ar darbu ir nedaudz virs vidējā līmeņa: 13% respondentu ir apmierināti ar darbu un lielākā daļa – 87% – ar to ir daļēji apmierināti.

Situācija ir uzskatāmāka 2. attēlā, kurā parādīta pedagogu apmierinātība ar konkrētiem darba apstākļiem. Redzams, ka visvairāk pedagogi ir neapmierināti ar atalgojumu. Pedagogu samaksas jautājums ir valsts mēroga problēma, ko valdība cenšas risināt. Pētījumā izmantotie dati tika ievākti no 2008. gada janvāra līdz martam, patlaban valsts ekonomiskās situācijas ietekmē šī neapmierinātība, ļoti iespējams, izpaužas vēl vairāk.



1. att. Pedagogu kopējā apmierinātība ar darbu

Lielā neapmierinātība ar atalgojumu un vienlīdz lielā neapmierinātība ar amata paaugstināšanas iespējām kopējo apmierinātības līmeni pazemina. Te gan jāpiemin tas, ka skala, kurā attēlota apmierinātība ar paaugstinājuma iespējām, situāciju neatspoguļo pietiekami objektīvi, jo, aizpildot aptauju par paaugstinājumu, pedagogi acīmredzot ņēmuši vērā tikai vertikālo karjeras izaugsmi, uzskatīdami, ka ir tikai divas iespējas, kā tikt paaugstinātiem, – vai nu ieņemt mācību pārziņa amatu, vai kļūt par izglītības iestādes direktoru. Pedagogi nav apsvēruši horizontālās karjeras izaugsmes iespējas, piemēram, sporta skolotājs varētu apgūt svešvalodas pedagoģiju un kļūt par sporta un svešvalodas skolotāju.



2. att. Pedagogu apmierinātība ar konkrētiem darba aspektiem

Kā redzams 2. attēlā, arī atzinības un darba kārtības ziņā pedagogi neizjūt augstu apmierinātību – pedagogi tās vērtē viduvēji. No tā var secināt, ka abos šajos aspektos ir jomas, ko, pēc pedagogu domām, varētu pilnveidot. Atzinība par padarīto darbu ir ārējais motivējošais faktors, kas ir cieši saistīts ar pedagogu apmierinātību ar darbu. Saņemis lielāku atzinību, pedagogs izjutīs sava darba nozīmīgumu un nepieciešamību, kas var pāraugt iekšējā motivācijā.

Runājot par darba kārtības skalu, uzsvars ir likts uz darba organizāciju, t. i., darbinieku noslogojumu, sadarbību ar kolēģiem un vadību, skolēnu un pedagogu attiecībām, darbinieku līdzdalību svarīgu lēmumu pieņemšanā utt. Arī šos aspektus pedagogi vērtē viduvēji. Turpretim darba specifikas skala liecina, ka visi pedagogi ar to ir pilnībā apmierināti. Darba specifika ir saistīta ar cilvēka iekšējo emocionālo apmierinātību un gandarījumu par savu darbu. Kā iepriekš minēts, konkrētā darba izvēlē nosaka trīs faktori – darbs, karjera un aicinājums. Pamatojoties uz literatūras

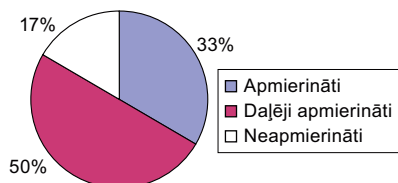


analīzi, varam apgalvot, ka lielākā daļa pedagogu šo profesiju izvēlas aicinājuma dēļ. Pedagogiem svarīgāka ir darba būtība un darba sniegtais gandarījums, nevis materiālā atlīdzība vai karjeras attīstība.

Par pedagogu apmierinātību ar darba kolēģiem liecina diezgan atšķirīgas atbildes, proti, vairāk nekā puse respondentu ar kolēģiem ir pilnībā apmierināti un pavisam niecīga daļa – neapmierināti. Šajā skalā redzamas izglītības iestāžu darbinieku savstarpējās attiecības. Šo skalu komentēt ir grūti, jo trūkst plašākas informācijas par katras izglītības iestādes iekšējo komunikāciju, kolektīva saliedētību utt., tādēļ būtu nekorekti izdarīt secinājumus par to, vai iegūtie rezultāti atspoguļo cilvēku individuālās īpatnības vai izglītības iestādes gaisotni kopumā.

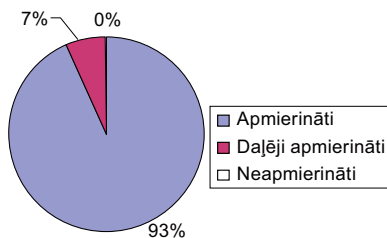
Lai atbildētu uz pētījumā izvirzīto jautājumu, vai pastāv būtiskas atšķirības starp pedagogu apmierinātību ar darbu pamatskolās un ģimnāzijās, tika veikts Manna-Vitnija U tests (*Mann-Whitney U-test*). Lai izlases būtu samērojamas, pamatskolu grupā tika iekļautas nevis visas aptaujātās skolas, bet tikai Valmieras pilsētas skolas. Ģimnāziju grupā ietilpa abas ģimnāzijas – Valmieras Pārgaujas ģimnāzija un Valsts Valmieras ģimnāzija. Līdz ar to izveidojās divas grupas – ģimnāziju grupa, kas sastāv no divām skolām, un pamatskolu grupa, kas sastāv no piecām skolām.

Manna-Vitnija U tests parādīja, ka starp ģimnāzijām un pamatskolām pastāv nozīmīgas atšķirības rādītājā “Man patīk cilvēki, ar kuriem kopā strādāju” ( $p = 0,001$ ). Kā redzams 3. attēlā, tikai trešdaļa jeb 33% ģimnāziju respondentu ir pilnībā apmierināti ar cilvēkiem, ar kuriem kopā strādā. Puse aptaujāto ģimnāziju pedagogu ir daļēji apmierināti un 17%, kas ir diezgan augsts rādītājs, ar kolēģiem ir neapmierināti.



3. att. Ģimnāziju pedagogu viedoklis rādītājā “Man patīk cilvēki, ar kuriem kopā strādāju”

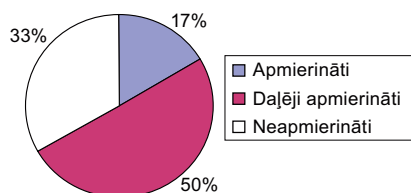
Turpretī gandrīz visi aptaujātie pamatskolu pedagogi, kā redzams 4. attēlā, ir pilnībā apmierināti ar cilvēkiem, ar kuriem kopā strādā. Tikai 7% respondentu ar kolēģiem ir daļēji apmierināti.



4. att. Pamatskolu pedagogu viedoklis rādītājā “Man patīk cilvēki, ar kuriem kopā strādāju”

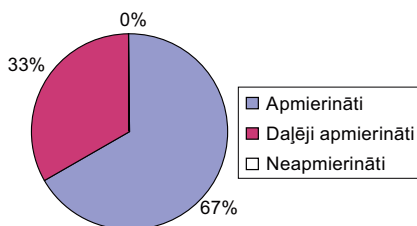
Šādus rezultātus var skaidrot ar ģimnāziju pedagogiem izvirzītajām augstajām prasībām, kas veicina konkurenci un kavē pozitīvu attiecību veidošanos. Tas savukārt ietekmē apmierinātību ar darbu.

Vēl viena statistiski nozīmīga atšķirība, ko pamatskolu un ģimnāziju skolotāju aptaujā uzrādīja Manna-Vitnija U tests, bija rādītājā “Šajā izglītības iestādē darbinieki tiek iesaistīti lēmumu pieņemšanā” ( $p = 0,028$ ). Kā redzams 5. attēlā, arī šajā jautājumā 50% respondentu ir daļēji apmierināti ar komunikāciju izglītības iestādē, viena trešdaļa (33%) respondentu ir neapmierināti, un tikai 17% aptaujāto ģimnāziju pedagogu uzskata, ka izglītības iestādē darbinieki tiek iesaistīti lēmumu pieņemšanā.



5. att. Ģimnāziju pedagogu viedoklis rādītājā “Šajā izglītības iestādē darbinieki tiek iesaistīti lēmumu pieņemšanā”

Pretēji ģimnāziju pedagogiem lielākā daļa pamatskolu pedagogu ir apmierināti ar komunikāciju izglītības iestādē (sk. 6. att.) un uzskata, ka darbinieki tiek iesaistīti lēmumu pieņemšanā. Šāds viedoklis ir 67% respondentu, un tikai 33% pamatskolu pedagogu ir daļēji apmierināti ar lēmumu pieņemšanas sistēmu izglītības iestādē. Pretēji ģimnāziju pedagogu viedoklim neviens no aptaujātajiem pamatskolu pedagogiem neuzskatīja, ka izglītības iestādē darbinieki netiktu iesaistīti lēmumu pieņemšanā.



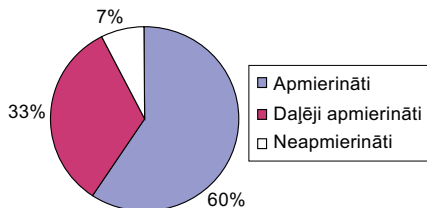
6. att. Pamatskolu pedagogu viedoklis rādītājā “Šajā izglītības iestādē darbinieki tiek iesaistīti lēmumu pieņemšanā”

Šādu viedokļu atšķirību var skaidrot ar to, ka ģimnāziju vadībai, pēc mūsu domām, vairāk raksturīgs autoritārs vadības stils, bet pamatskolu vadībai – demokrātisks un liberāls vadības stils. Šie secinājumi ir balstīti uz personīgo pieredzi.

Otrs raksta ievaddaļā izvirzītais pētījuma jautājums bija noskaidrot, vai pastāv būtiskas atšķirības starp pedagogu apmierinātību ar darbu pilsētu un lauku skolās. Pilsētu skolu grupā tika iekļautas visas Valmieras skolas un divu lielāko Valmieras rajona pilsētu – Mazsalacas un Rūjienas – skolas.

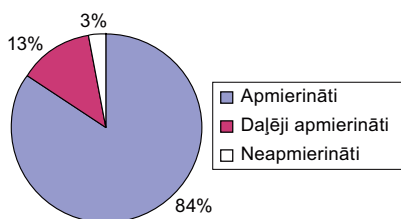
Manna-Vitnija U tests parādīja, ka būtiskas atšķirības starp pilsētu un lauku skolu pedagogu viedokļiem pastāv tikai rādītājā “Mans vadītājs ir kompetents savā

darbā” ( $p = 0,034$ ). Kā redzams 7. attēlā, lielākā daļa (60%) aptaujāto pilsētu skolu pedagogu ir apmierināti ar vadītāja kompetenci darba jautājumos, viena trešdaļa jeb 33% respondentu ir daļēji apmierināti, bet 7% pilsētu skolu pedagogu uzskata, ka viņu vadītājs ir nekompetents savā darbā.



7. att. Pilsētu skolu pedagogu viedoklis rādītājā “Mans vadītājs ir kompetents savā darbā”

Lauku skolu pedagogi (sk. 8. att.) ir vairāk apmierināti ar vadītāja kompetenci: 84% pedagogu ir apmierināti un tikai 13% pedagogu ir daļēji apmierināti. Līdzīgi kā pilsētu skolās, arī lauku skolās daļa pedagogu, precīzāk 3% respondentu, ir pilnībā neapmierināti ar vadītāja kompetenci darba jautājumos.



8. att. Lauku skolu pedagogu viedoklis rādītājā “Mans vadītājs ir kompetents savā darbā”

Tā kā papildu informācija par skolu vadītājiem raksturīgo vadības stilu, kompetenci un kopējo emocionālo situāciju skolā netika ievākta, iegūtos datus ir grūti analizēt. Lai šādu situāciju varētu izanalizēt adekvāti, ir jāievāc lielāks datu masīvs par katru skolu un katras skolas vadītājs jāanalizē individuāli.

## Secinājumi

Neviens no respondentiem neuzskatīja, ka būtu neapmierināts ar darbu, tomēr situācija ir viduvēja, jo tikai aptuveni astotā daļa respondentu ir pilnībā apmierināti ar darbu. Pētījums rāda, ka situācija šajā jomā nav dramatiska, tomēr apmierinātību ar darbu būtu nepieciešams uzlabot. Tas ir svarīgi ne tikai tādēļ, lai paaugstinātu pedagogu emocionālo stāvokli, bet arī tādēļ, lai uzlabotu pedagogu profesionālo darbību, kam ir būtiska loma kvalitatīva pedagoģiskā procesa nodrošināšanā.

Pētījuma rezultāti atspoguļo kopējo apmierinātību ar darbu. No tiem var secināt, ka pedagogi šo profesiju izvēlas iekšējo faktoru dēļ, kuru pamatā ir darba specifika. Pedagogu apmierinātība ar ārējiem faktoriem, piemēram, atalgojumu un komunikāciju izglītības iestādē, ir diezgan zema. Lielu šo aspektu daļu ir iespējams

uzlabot izglītības iestādes līmenī. Ja izglītības iestādes vadītājs apzinās, ar kuriem darba aspektiem pedagogi ir mazāk apmierināti, viņš, tos uzlabojis, var uzlabot pedagogu kopējo apmierinātību ar darbu.

Pamatojoties uz iegūtajiem rezultātiem, var secināt, ka īpaši nepieciešams veicināt pedagogu apmierinātības ārējos faktorus, jo tie krasi samazina pedagogu kopējo apmierinātību ar darbu.

Vienīgais aspekts, ar ko pedagogi ir pilnībā apmierināti, ir darba specifika, t. i., pedagoga darba uzdevumi, kas pamatā ir skolēnu izglītošana un audzināšana.

## Literatūra

- Chapman, E. (1994) *Achieving Job Satisfaction: Helping Employees Reach Higher Productivity*. California : Crisp Publications, p. 78.
- Dreijere, V. Skolotāju nav, rīcības plāna arī. *Diena* [tiešsaiste], (atsauce 9.11.2006.). Pieejams: <http://www.diena.lv>.
- Herzberg, F. (1993) *The Motivation to Work*. London : Transaction Publ., p. 157.
- Job Satisfaction: Strategies to Make Work More Gratifying* [tiešsaiste], (atsauce 12.10.2008.). Pieejams: <http://www.mayoclinic.com>.
- Latviešu literārās valodas vārdnīca*, 1. sēj. Latvijas PSR Zinātņu akadēmija. (1972) Rīga : Zinātne. 517 pp.
- McClelland, D. C. (1967) *The Achieving Society*. New York : Free Press.
- Maļčika, J. (2004) *Piederības izjūta un mācību motivācija*. Rīga : Raka. 129 lpp.
- Nākotnes izglītības meti UNESCO Starptautiskās komisijas ziņojumā (1998) "Izglītība divdesmit pirmajam gadsimtam". Rīga : Vārti. 66 lpp.
- Perie, M., Baker, D. P. (1997) *Job Satisfaction Among America's Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background, Characteristic, and Teacher Compensation*. US : Department of Education, p. 52.
- Reber, A. S. (1995) *The Penguin Dictionary of Psychology*. 2nd ed. London : Penguin Books, p. 880.
- Reņģe, V. (2007) *Mūsdienu organizāciju psiholoģija*. Rīga : Zvaigzne ABC. 215 lpp.
- Sari, H. (2004) An Analysis of Burnout and Job Satisfaction among Turkish Special School Headteachers and Teachers, and the Factors Effecting Their Burnout and Job Satisfaction. *Educational Studies*, 30(3): pp. 291–306.
- Sharma, R. D., Jyoti, J. (2006) *Job Satisfaction Among School Teachers IIMB Management Review*, p. 349–363.
- Svence, G. (2003) *Pieaugušo psiholoģija*. Rīga : Raka. 180 lpp.
- Spector, P. E. (1997) *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes, and Consequences (Advanced Topics in Organizational Behavior)*. US : Sage publications, p. 110.
- Šmite, A. (2004) *Izglītības iestādes vadība*. 1. daļa. Rīga : RaKa. 256 lpp.
- Zembylas, M., Papanastasiou, E. C. (2005) Modeling Teacher Empowerment: The Role of Job Satisfaction. *Educational Research and Evaluation*, 2(5): pp. 433–459.
- Головин, С. Ю. (2001) *Словарь психолога-практика*. Минск : Харвест, с. 975.
- Маслов, А. Н. (2006) *Мотивация и личность*. Москва : Питер, с. 351.

## Summary

*In Latvia, little research is done on the job satisfaction of teachers; therefore, it is important to study the job satisfaction of practising teachers of the country. That would help increase the job satisfaction and quality of work of teachers which, in turn, would improve the quality of education in general.*

*The aim of the paper is to explore the definition of job satisfaction and to reveal the actual job satisfaction among elementary school teachers in the Valmiera Region.*

*This is a quantitative research and includes respondents from 21 out of 22 primary schools of the Valmiera Region. Using simple case selection, 59 respondents were interviewed. To gather data, P. E. Spector's job satisfaction questionnaire was used. Results were processed with SPSS software (Cronbach's Alpha test and Mann-Whitney U-test).*

*During the research the total job satisfaction of teachers in the Valmiera Region was explored, connections between the job satisfaction of teachers of the schools in the towns of the Valmiera Region as opposed to schools in the country, as well as between teachers of primary schools and grammar schools were determined.*

*The concept of job satisfaction was defined, and factors influencing the quality of teachers' work were formulated.*

**Keywords:** *satisfaction, job satisfaction, theory of necessity, primary school teacher.*

## Jauniešu etniskā identitāte un sociālā adaptācija dažādās kultūrvidēs

### *The Ethnic Identity and Social Adaptation of Young People in Different Cultural Environments*

Irīna Plotka

Daugavpils Universitāte, Sociālo zinātņu fakultāte  
Parādes 1, Daugavpils  
E-pasts: irinaplotka@inbox.lv

Pētījumā turpināta jauniešu etniskās identitātes un sociālās adaptācijas izpēte dažādās kultūrvidēs, izmantojot eksplicētās metodes: G. Soldatovas testu “Etniskās identitātes tipi” un L. Jankovska testu “Personības adaptācija jaunā sociālajā un kultūras vidē”. Respondentu skaits – 264 cilvēki vecumā no 18 līdz 28 gadiem (69 latviešu jaunieši no Krievijas, 67 krievu jaunieši no Latvijas, 62 latviešu jaunieši no Latvijas, 66 krievu jaunieši no Krievijas). Etniskās identitātes struktūras izpēte etniskās apzināšanās transformācijas procesā ir atklājusi, ka krieviem, kas dzīvo Krievijā, piemīt negatīvas etniskās identitātes tendences un hiperidentitātes tips. Latviešiem, kas dzīvo Latvijā, skaidri izpaužas pozitīvas etniskās identitātes tips. Krieviem, kas dzīvo Latvijā, un latviešiem, kas dzīvo Krievijā, vērojami ļoti izteikti hipoidentitātes un mazāk izteikti hiperidentitātes līmeņi. Latvijā dzīvojošajiem krievu jauniešiem etniskā identitāte ir vairāk saistīta ar sociālās adaptācijas rādītāju nekā latviešiem, kas dzīvo Krievijā. Kaut arī pastāv šāda adaptācijas norise, tomēr neveidojas iespēja pilnībā socializēties jaunā kultūrvidē, tādējādi minētie rezultāti būtu jāizmanto izglītības jomas speciālistiem, lai veidotu mācību saturu un izvēlētos atbilstošas mācību metodes. Pētījuma rezultāti sniedz informāciju, kuru var izmantot, lai izvēlētos pareizu integrācijas veidu dažādās kultūrās.

**Atslēgvārdi:** etniskā identitāte, sociālā adaptācija, etnonihilisms, etniskā indiferece, pozitīva etniskā identitāte, etnoegoisms, etnoizolācija, etnofanātisms, hipoidentitāte, hiperidentitāte, adaptivitāte, konformitāte, interaktivitāte, depresivitāte; nostalgija, atsvešinātība.

## Ievads

Pēdējā laikā Baltijas valstīs notikušās politiskās, sociālās un ekonomiskās pārmaiņas veicinājušas jaunas etnopolitiskas, sociālpsiholoģiskas un kultūras realitātes veidošanos. Ir mainījusies arī cilvēku sociālā, etniskā, kultūras identitāte, etnisko grupu etnopolitiskais statuss; ir pastiprinājusies savas etniskās identitātes apzināšanās. Sociālā un kultūras adaptācija ir process, kurā etniskā grupa vai atsevišķi tās locekļi pielāgojas ārējai videi, izmantojot dažādus sociālos un kultūras līdzekļus. Lai iemācītos mijiedarboties jaunā kultūrvidē, personība saskaras ar nepieciešamību transformēt savu sociālo un etnisko identitāti. Cilvēkam, kurš nav spējīgs adaptēties jaunā vidē, var rasties negatīvas pārmaiņas: veselības pasliktināšanās, psihes izmaiņas, sociālo nostādņu sabrukums. Šādas pārmaiņas var radīt atsvešināšanos,

etnisko nihilismu, fanātismu un nacionālismu – izteikti negatīvu etnosa tēlu ar atbilstošu uzvedību. Etniskās identitātes psiholoģiskā transformācija ir sarežģīts process, kurš ir atkarīgs no daudziem faktoriem. Visas iepriekš minētās problēmas ir aktuālas arī pedagoģiskā procesa aspektā. Īpaši tās skar audzināšanas jomu, kurā viens no svarīgākajiem uzdevumiem ir pašapziņas un attieksmes veidošana, t. sk. attieksme pret citiem, arī attieksme pret citu etnisko grupu pārstāvjiem. Adaptācijas jautājums ir arī cieši saistīts ar dažādām pedagogu darbības jomām. Lai veidotu vai paaugstinātu skolotāju etnokultūras kompetences, skolotāju tālākizglītības programmās tiks izveidots studiju kurss, kurā būs izmantoti minētā pētījuma materiāli. Turklāt tos var izmantot klašu audzinātāji audzināšanas stundās, tā veidojot skolēnos etnokomunikatīvās un starpkultūru saskarsmes prasmes.

**Pētījuma mērķis** – izpētīt jauniešu etnisko identitāti un sociālo adaptāciju dažādās kultūrvidēs, un šim nolūkam ir izmantotas eksplīcētās metodes. Pētījuma kopējā hipotēze – dažādu etnisko grupu pārstāvju etniskā identitāte dažādās kultūrvidēs ir savstarpēji saistīta ar viņu sociālo adaptāciju konkrētajā kultūrvidē.

Līdz ar to svarīgi noskaidrot, kā atšķiras etniskā identitāte krieviem, kuri dzīvo Latvijā, un krieviem, kuri dzīvo Krievijā; latviešiem, kuri dzīvo Krievijā, un latviešiem, kuri dzīvo Latvijā; kā atšķiras sociālā adaptācija krieviem, kuri dzīvo Latvijā, un latviešiem, kuri dzīvo Krievijā.

#### **Pētījuma metodes:**

1. G. Soldatovas tests “Etniskās identitātes tipi”. Skalas: *etnonihilisms* – viena no hipoidentitātes formām. Aiziešana no savas etniskās grupas un noturīgu sociāli psiholoģisko nišu meklējumi, kas nav saistīti ar etnisko kritēriju. *Etniskā indifERENCE* – izplūdusi etniskā identitāte, kam raksturīga nenoteikta etniskā piederība, etniskums nav aktuāls. *Pozitīvā etniskā identitāte* (norma) – pozitīva attieksme pret savu tautu saistībā ar pozitīvu attieksmi pret citām tautām. Veido optimālu tolerances līdzsvaru starp savu un citām etniskajām grupām, ir etniskās grupas patstāvības un stabilas eksistences nosacījums, kā arī nosaka mierīgu starpkultūru mijiedarbu polietniskā pasaulē. *Etnoegoisms* – spriedze un aizkaitinājums saskarsmē ar citām etniskajām grupām, kad tiek atzītas tikai savas tautas tiesības risināt problēmas uz “citu” rēķina. *Etnoizolācija* – pārliecība par savas tautas pārākumu, aicinājums “attīrīt” nacionālo kultūru, negatīva attieksme pret starpetniskām laulībām, ksenofobija. *Etnofanātisms* – gatavība veikt jebkuras darbības dažādi izprastu etnisku interešu vārdā, jebkuru upuru attaisnošana cīņā par savas tautas labklājību (Soldatova, 1998, 189–193).

2. L. Jankovska tests “Personības adaptācija jaunā sociālajā un kultūras vidē” (skalas: *adaptivitāte, konformitāte, interaktivitāte, depresivitāte, nostalgija, atsvešinātība*) (Платонов, 2003, 374–379).

Pētījums veikts no 2006. gada oktobra līdz 2008. gada oktobrim.

Kopējais dalībnieku skaits pētījumā – 264 cilvēki vecumā no 18 līdz 28 gadiem ar augstāko un vidējo izglītību, t. sk.:

- latvieši, kuri dzīvo vai arī ir pārbraukuši uz pastāvīgu dzīvi Krievijā un dzīvo tur jau vairāk nekā 5 gadus (69 dalībnieki – 35 sievietes un 34 vīrieši);



- krievi, kuri dzīvo vai ir pārbraukuši uz pastāvīgu dzīvi Latvijā un dzīvo šeit vairāk nekā 5 gadus (67 dalībnieki – 33 sievietes un 34 vīrieši);
- latvieši, kuri dzīvo Latvijā pastāvīgi (62 dalībnieki – 32 sievietes un 30 vīrieši);
- krievi, kuri dzīvo Krievijā pastāvīgi (66 dalībnieki – 33 sievietes un 33 vīrieši).

Ar programmu SPSS 11.5 veikta aprakstošā statistika, datu normālās sadales pārbaude. Datu vairākuma sadalījums nebija atbilstošs normālam sadalījumam, tāpēc tika lietotas neparametriskās statistikas metodes: Spīrmena rangu korelācijas koeficients (saikņu izpēte), Manna–Vītneja tests (pazīmju līmeņu salīdzinājums), P-tests “Fišera leņķu pārveidošana” (daļu salīdzinājums); tests “Hi-kvadrāts” (sadalījuma salīdzinājums).

Šajā darbā analizēta Latvijas krievu jauniešu un Krievijas latviešu jauniešu etniskās identitātes un sociālās adaptācijas mijiedarbība, jo tās ir divas etniskas grupas ar līdzīgu vēsturi un kultūru.

## Etniskās identitātes un sociālās adaptācijas mijiedarbības pedagoģiski psiholoģiskie aspekti

Viena no galvenajām diskusiju tēmām etnopsiholoģijā saistīta ar identitātes jautājumiem. Kā norāda Ešmora (*Ashmore*, 2004), sociālajā psiholoģijā pastāv četras galvenās identitātes teorijas: Tedžfela un Tērnera (*Tajfel & Turner*, 1979) sociālās identitātes teorija (SIT), Tērnera un viņa kolēģu izstrādātā (1987) sociālās kategorizācijas teorija (SCT), Strikera (*Stryker*, 1980) identitātes teorija un Krosa (*Cross*, 1971) paškategorizācijas modelis (*negrescence model*) kā kopējais elements šīm teorijām.

Galvenajās sociālās psiholoģijas teorijās identitāte aprakstīta kā sociāls fenomens, kas veido pamatu grupas locekļu vietas un lomu sadalē (*McCall & Simmons*, 1966/1978; *Stryker*, 1980, 1987). Personības aspekti tiek aplūkoti ciešā saistībā ar dažādu lomu integrāciju, kā arī ar autentiskās identitātes (*Harter*, 1997) meklējumiem un sociālajām ievirzēm adaptācijas un sociālās pieredzes apgūvē (*Markus & Kitayama*, 1991). Šeit jāuzsver, ka pedagoģijas priekšmets ir cilvēka audzināšana. Pēc struktūras tā ir sarežģīta integrēta darbība, kurā izpaužas objektīvās un subjektīvās pedagoģiskās realitātes īpašību savstarpējā sakarība un nosacītība. Objektīvā pedagoģiskā realitāte ietver sevī audzināšanu, izglītību un mācības, bet attīstība kā kategorija veido subjektīvās pedagoģiskās realitātes saturu.

E. Dirkheims uzsvēris, ka audzināšana ir sociāla parādība gan pēc funkcijām, gan pēc izcelsmes. Izglītība ir zināšanu nodošana, tā ir pedagoģiskās darbības iekšējā puse, kas saistīta ar cilvēka personības rādītājiem, ar viņa pašattīstību un pašrealizāciju tajā sabiedrībā, kurā viņš dzīvo. Audzināšana ir vērtību nodošana, tā ir pedagoģiskās darbības ārējā puse, t. i., adaptācija, kultūras vērtību un sociālo normu iepazīšana, pieņemšana un atražošana. Audzināšana nav tikai vienkārša iemācīšana, tā ietekmē visu cilvēka garīgo un psihisko pasauli, lai galarezultātā veidotos vajadzība pēc sabiedrībai un pašam cilvēkam derīgas uzvedības, kā arī pašregulācijas un pašaudzināšanas spējas. Audzināšana tādējādi kļūst par svarīgāko saikni starp

sabiedrību un konkrētu personību. Šajā aspektā ir jārunā arī par audzināšanas sociālo vidi, ar kuru saprot dažādas jomas – politisko, ekonomisko, sociālo un garīgo jomu. Tās dažādā līmenī ietekmē cilvēka apziņu un uzvedību, un to mijiedarbība kopumā veido indivīda dzīvesdarbības vidi. Tātad katrā jomā veidojas noteiktas gaidas attiecībā uz cilvēka uzvedību, un šīs gaidas katras jomas sociālie institūti pārveido audzināšanas mērķos un uzdevumos, kas tālāk veido jau konkrētas nepieciešamās īpašības. Audzināšanas rezultātā veidojas tādas personības īpašības, prasmes un iemaņas, kas ļauj pildīt noteiktas sociālās lomas, un sociālajā vidē rodas tādi sociālās dzīves subjekti, kuri kopīgiem spēkiem var mainīt šo vidi.

Jaunatne ir īpaša sociāli demogrāfiska grupa, kurā veidojas sociālais briedums, kas ir atkarīgs no sabiedrības sociāli ekonomiskā stāvokļa. Jaunatnes sociālās īpatnības nosaka tā specifiskā pozīcija, kurā jaunatne atrodas sociālās atražošanas procesā, kā arī spēja ne tikai mantot, bet arī pārveidot izveidotās attiecības sabiedrībā, un tas ir jauna cilvēka potenciālais, būtiskais spēks. Tās ir pretrunas, kuras veidojas minētā procesa iekšienē un rada vairākas specifiskas, tikai jaunatnei raksturīgas problēmas. Dažas no tām pēģinātas arī šajā darbā (Ostrovskā, 2008).

Identitāti kā sociālo fenomenu, kas nepārtraukti attīstās, pašpilnveidojas un izglītojas, paplašinot savas grupas robežas, ir pētījusi arī Aune Valka (Valk, 2007; Valk & Karu, 2000), un šie pētījumi ļauj izziņāt arī citas identitātes kvalitātes, kā, piemēram, iemantoto (*ascribed*) identitāti un iegūto (*acquired*) identitāti, kas veidojas personības socializācijas procesā noteiktā vidē un vēsturiskā situācijā. Tāpēc arī mūsdienās sociālās psiholoģijas jomā nozīmīgi kļūst jautājumi par to, kā veidojas un attīstās “sociālās identitātes veidojumi” (*social embeddedness of identity*), ko Ešmora ar saviem kolēģiem dēvē par identitātes elementiem (Ashmore, 2004). Savukārt Berijs un Finnijs (Berry, 1990; Phinney, 1989) norāda arī uz sociālās identitātes veidošanās grūtībām adaptācijas laikā, kad veidojas U veida adaptācijas līkne (*U-shaped adaption-curve*). Identitātes reālā adaptācija un jaunās, daudzpusīgās identitātes (*new/multiple identities*) veidošanās ir atkarīga no personības iezīmēm, vecuma, izglītības līmeņa, dažādu grupu sociālā atbalsta, sociālajām ievirzēm, grupas iekšējās attieksmes, kā arī no sociāli ekonomiskajiem apstākļiem un izvēlētajām integrācijas (akulturācijas) stratēģijām (Ward & Rana-Deuba, 2000).

Zinātnisko publikāciju analīze atklājusi, ka etniskās problēmas tiek pēģinātas gan ar implicētajām, gan ar eksplicētajām metodēm. Eksplicēto metožu pamatā ir pēģināmo pašskaites procedūras. Latvijas psihologi tās izmantojuši, lai pēģinātu dažādas etniskās psiholoģijas problēmas (Ruzha, 2000, Dimdins, 2002, Skuškovniks, 2004, Koļesovs, 2005 u. c.). Šeit jāizceļ pēģinājumi par dažādiem etniskās identitātes un sociālās adaptācijas aspektiem dažādās kultūrvidēs (Plotka, Vidnere, Sokol, 2006; Vidnere, Plotka, Igonins, 2006, 2007; Plotka, Blumenau, Vidnere, 2008; Strode, Plotka, Blumenau, 2008; Blumenau, Plotka, Tatarinceva, 2008 u. c.). Daudzās etniskajām problēmām veltītajās teorijās tiek uzsvērts, ka cilvēki bieži vien neapzinās savu patieso attieksmi pret citām etniskajām grupām. Pēģinājuma laikā intensīvi tiek izstrādātas neapzinātu sociālo parādību izpētes implicētās metodes. Latvijā šim jautājumam ir veltīti etnisko nostādņu pēģinājumi, kuri tika veikti nepazinātā emocionālā praiminga paradigmas ietvaros (Plotka, Igonins, Blumenau, 2008). Turpmāk sociālo parādību pēģinājumi būtu jāveic, kombinējot eksplicētās un implicētās metodes.

## Rezultātu analīze sociālās adaptācijas aspektā

Sociālā adaptācija mērīta, izmantojot L. Jankovska testu "Personības adaptācija jaunā sociālajā un kultūras vidē" (Платонов, 2003, 374–379).

### Sociālās adaptācijas izpausme

Atbilstoši L. Jankovska metodikai tika izšķirti augsti, vidēji un zemi līmeņi pēc visām adaptācijas skalām un noskaidrots, ka respondentu sadalījumā ar augstiem un zemiem līmeņiem pēc adaptācijas skalām krievu grupā no Latvijas un latviešu grupā no Krievijas ir vērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības ( $p \leq 0,001$ ). Izteikti rādītāji vērojami tikai adaptivitātes, konformitātes un interaktivitātes skalās.

Izteiktā adaptivitāte liecina par personisko apmierinājumu, pozitīvu attieksmi pret apkārtējiem un viņu pieņemšanu, par sociālās un fiziskās drošības izjūtu, par piederības izjūtu pie sabiedrības, par pašrealizācijas vēlmi, par augstu aktivitātes līmeni. Krievu jauniešu adaptivitāte Latvijā un latviešu jauniešu adaptivitāte Krievijā ir praktiski vienāda: 55% (augsts līmenis) un 45% (vidējs līmenis).

Izteikta konformitāte liecina par vēlmi jebkuros apstākļos uzturēt labas attiecības ar cilvēkiem no citām etniskajām grupām, par orientāciju uz atzīšanu, par samērā stipru atkarību no grupas, par pieķeršanās vajadzību un emocionālām attiecībām ar cilvēkiem, par vides vērtību un uzvedības normu pieņemšanu. Izteikta konformitāte vērojama pavisam nelielā Krievijas latviešu jauniešu daļā (6%). Zema konformitāte vērojama galvenokārt Latvijas krievu jauniešu vidū (16%). Abās grupās pārsvarā ir respondenti ar vidēju konformitātes līmeni (84% krievu Latvijā un 91% latviešu Krievijā).

Cilvēkiem ar izteiktu interaktivitāti ir raksturīga aktīva vides apgūšana, vēlme paplašināt saiknes, pārliecība par savām iespējām, kritiska attieksme pret savu uzvedību, ņemot vērā sabiedrības sociālās normas un nostādnes; gatavība pārveidot sevi, virzība uz sadarbību ar citiem, mērķtiecība. Krievijas latviešu jauniešu īpatsvars ar izteiktu interaktivitāti statistiski nozīmīgi pārsniedz Latvijas krievu jauniešu īpatsvaru ar izteiktu interaktivitāti (atbilstoši 35% un 7%,  $p \leq 0,01$ ). Zema interaktivitāte vērojama tikai nelielā daļā Latvijas krievu respondentu (6%). Gan vienā, gan otrā grupā vairākiem respondentu ir vidējs interaktivitātes līmenis. Krievijas latviešu jauniešu īpatsvars ar vidēju interaktivitāti statistiski nozīmīgi pārsniedz Latvijas krievu jauniešu īpatsvaru ar vidēju interaktivitāti (attieciīgi 85% un 65%,  $p \leq 0,01$ ).

Abās grupās bija zems līmenis atsvešinātības un nostalgijas skalās. Turklāt krievu skaits Latvijā ar zemu nostalgijas līmeni (69%) pārsniedz latviešu skaitu Krievijā (29%), ( $p \leq 0,01$ ). Respondentu īpatsvaram ar zemu atsvešinātības līmeni abās grupās nav statistiski nozīmīgu atšķirību.

Zems līmenis pēc nostalgijas skalas liecina par to, ka saikne ar savu kultūru nav zaudēta, nav iekšēja nemiera un apjukuma tradicionālo vērtību atšķirības dēļ, ka ir cerība iegūt jaunas vērtības, ka nav lieku cerību, skumju un tukšuma izjūtas. Latvijas krievu jauniešu ar šādu raksturojumu ir vairāk nekā Krievijas latviešu jauniešu. Zems līmenis pēc atsvešinātības skalas liecina par to, ka jaunais sociums ir pieņemts, ka ir pietiekami augsts pašvērtējums, ka ir vēlmju un reālo iespēju

atbilstība un ticība saviem spēkiem, nav panikas, bezpalīdzības un pamestības izjūtas.

### Sociālās adaptācijas līmeņu salīdzinājums pēc skalām

Adaptācijas līmeņu salīdzinājuma rezultāti pēc skalām:

- Krievijas latviešiem un Latvijas krieviem pēc adaptivitātes un atsvešinātības skalām nav atklātas statistiski nozīmīgas atšķirības starp līmeņiem;
- Krievijā dzīvojošajiem latviešiem pēc konformitātes, interaktivitātes, depresivitātes un nostalgijas skalām līmeņi ir augstāki nekā Latvijā dzīvojošajiem krieviem ( $p \leq 0,001$ , depresivitātei –  $p \leq 0,027$ );
- rādītāju mediāna pēc visām skalām abās grupās nav augstāka par normu, bet rādītāju mediāna pēc nostalgijas un atsvešinātības skalām Latvijas krieviem ir nedaudz zem normas.

Tādējādi jauniešu sociālā adaptācija citā kultūrvidē abās grupās norit samērā normāli un bez īpašām atšķirībām starp grupām. Jāuzsver, ka Krievijas latviešiem raksturīgais augstākais līmenis konformitātes skalā nozīmē augstāku vēlmi uzturēt attiecības ar cilvēkiem jebkuros apstākļos, augstāku orientāciju uz atzinību, stiprāku atkarību no grupas, vajadzību pēc pieķeršanās un emocionālām attiecībām ar cilvēkiem, konkrētās vides vērtību un uzvedības normu pieņemšanu. Krievijas latviešiem piemīt augstāks līmenis depresivitātes skalā, un tas nozīmē, ka vairāk ir izteikta personības disharmonija, pasaules uztvere drūmos toņos, bez vērtības un nozīmes. Tas ir saistīts ar bažām un nemieru pa sociālo identitāti, ar nomāktības un tukšuma izjūtu.

### Rezultātu analīze etniskās identitātes aspektā

Krievu jauniešiem Latvijā, latviešu jauniešiem Krievijā un latviešu jauniešiem Latvijā ballu sadalījumā pēc etniskās identitātes skalas atšķirības nav konstatētas (1. att.). Pirmajā vietā ir pozitīva etniskā identitāte, bet pēdējā vietā – etnonihilisms. Starp minētajām grupām ballu sadalījumā pēc visām sešām etniskās identitātes skalām statistiski nozīmīgas atšķirības arī nav konstatētas. Taču Krievijas krievu jauniešiem ballu sadalījums pēc etniskās identitātes skalām atšķiras no visām citām grupām (1. att.) – pirmajās vietās atrodas šādi hiperidentitātes skalu rādītāji: etnofanātisms (28,7%), etnoizolācija (25,6%), etnoegoisms (19,3%). Tikai pēc tam seko pozitīvā etniskā identitāte (14,7%), un pēdējās vietās atrodas šādi hipoidentitātes skalu rādītāji: etniskā indiferece (9,9%) un etnonihilisms (1,7%).

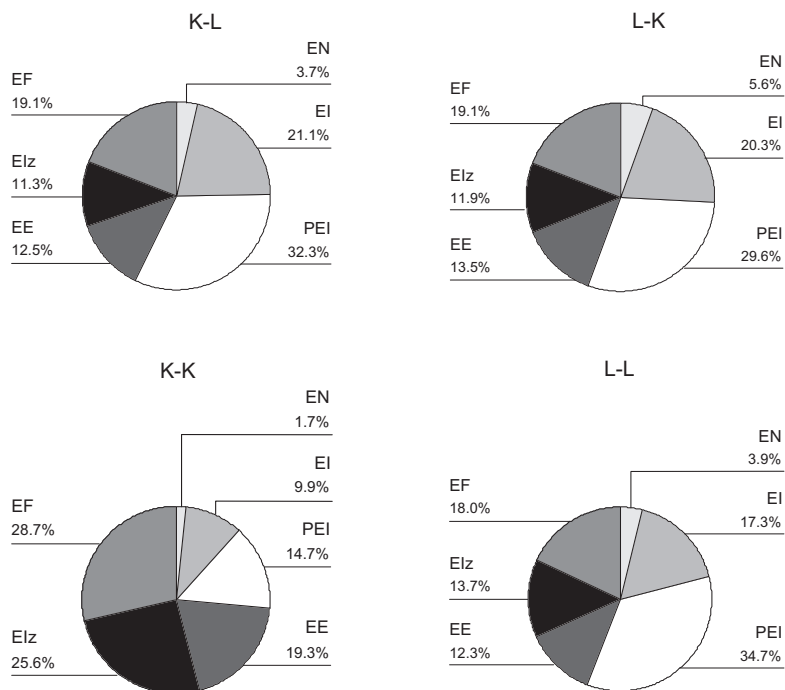
Pēc pētījumā izmantotās metodikas (Солдатова, 1998, 189–193) var noteikt etniskās pašapziņas transformāciju. Identitātes tipi ir izdalīti pēc etnocentrisma skalas: no identitātes “nolieguma” līdz nacionālajam fanātismam. Etnoegoisma, etnoizolācijas, etnofanātisma skalas raksturo etniskās pašapziņas transformāciju pēc hiperidentitātes tipa, bet etnonihilisma un etniskās indifereces skalas – pēc hipoidentitātes tipa. Etnisko toleranci var novērtēt pēc pozitīvas etniskās identitātes (normas) skalas, bet intolerances līmeni – pēc visām pārējām skalām.

Krievijas krieviem pozitīvai etniskajai identitātei (normai) ir vismazākā nozīme etniskās identitātes ballu sadalījumā pēc etniskās apziņas transformācijas.

Destruktīvisms pēc hipoidentitātes tipa Krievijas krieviem atrodas pēdējā vietā, bet destruktīvisms pēc hiperidentitātes tipa – pirmajā vietā. Ballu sadalījums pēc etniskās apziņas transformācijas Krievijas krieviem statistiski nozīmīgi atšķiras no pārējām etniskajām grupām ( $p \leq 0,01$ ).

### Līmeņu salīdzinājums etniskajās skalās

1. un 2. attēlā atspoguļoti salīdzinājuma rezultāti pēc etniskās identitātes skalām.

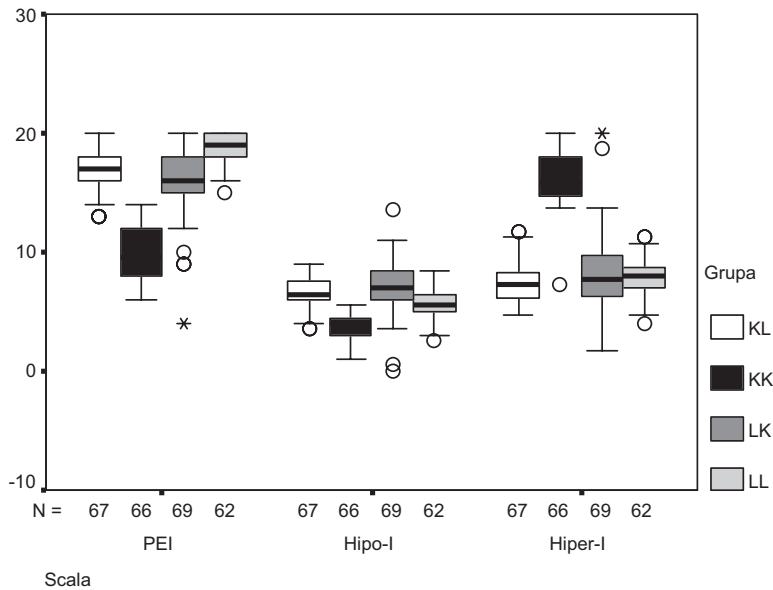


1. att. Rezultātu sadalījums pēc etniskās identitātes skalām

#### *Distribution of results by scales of ethnic identity*

(EN – etnonihilisms, EI – etniskā indierence, PEI – pozitīvā etniskā identitāte, EE – etnoegoisms, EIZ – etnoizolācija, EF – etnofanātisms. Krievi Latvijā (K-L); latvieši Krievijā (L-K); krievi Krievijā (K-K) un latvieši Latvijā (L-L))

Tātad Latvijas krieviem un Krievijas latviešiem ir vienādi hipoidentitātes līmeņi, vienādi hiperidentitātes līmeņi un vienādi pozitīvās etniskās identitātes līmeņi. Salīdzinājumā ar Krievijas krieviem un Latvijas latviešiem viņiem visvairāk izteikts ir hipoidentitātes līmenis, bet vismazāk izteikts ir hiperidentitātes līmenis. Pozitīvās etniskās identitātes līmenis atrodas pa vidu. Krieviem Krievijā vismazāk ir izteikti hipoidentitātes un pozitīvās etniskās identitātes līmeņi, bet ļoti izteikts ir hiperidentitātes līmenis. Savukārt latviešiem Latvijā visvairāk izteikts ir pozitīvās etniskās identitātes līmenis, bet hipoidentitātes un hiperidentitātes līmeņi atrodas pa vidu.



2. att. Etniskās identitātes līmeņi pēc etniskās apziņas transformācijas

*Levels of ethnic identity by transformation of ethnic awareness*

(Hipo-I – hipoidentitāte; PEI – pozitīvā etniskā identitāte; Hiper-I – hiperidentitāte. KL – krievi Latvijā; KK – krievi Krievijā; LK – latvieši Krievijā; LL – latvieši Latvijā)

**Etniskās identitātes un sociālās adaptācijas korelāciju analīze**

3. un 4. attēlā ir redzamas statistiski nozīmīgas saiknes starp sociālo adaptāciju un etnisko identitāti Latvijas krievu (N = 67 cilvēki) un Krievijas latviešu (N = 69 cilvēki) grupā. Taisnā līnija norāda uz pozitīvu monotonu saikni starp mainīgajiem, punktētā līnija norāda uz negatīvu saikni. Latvijas krievu grupā ir atklāts vairāk statistiski nozīmīgu savstarpējo saikņu nekā Krievijas latviešu grupā. Abās grupās nav nevienas savstarpējas saiknes vienu un to pašu mainīgo vidē.

**Krievu jaunieši Latvijā**

Etnonihilisms ar pozitīvu saikni ir saistīts ar adaptivitāti, konformitāti, nostalgiju un atsvešinātību. Pozitīva etniskā identitāte ar negatīvu saikni ir saistīta ar adaptivitāti, konformitāti, nostalgiju un atsvešinātību. Etnoizolācija ar konformitāti ir saistīta ar negatīvu saikni. Etnofanātisms ar negatīvu saikni ir saistīts ar adaptivitāti, konformitāti, nostalgiju un atsvešinātību.

Jo vairāk Latvijas krievi attālinās no savas etniskās grupas un meklē noturīgas sociāli psiholoģiskās nišas ne tikai pēc etniskā kritērija, jo

- 1) augstāks ir viņu personiskās apmierinātības līmenis, ir labākas attiecības ar apkārtējiem, vairāk izteikta fiziskās un sociālās drošības izjūta, piederības izjūta pie konkrētās sabiedrības, vairāk izteiktas pašrealizācijas vajadzības un augstāks aktivitātes līmenis, un otrādi (pozitīva saikne ar adaptivitāti);

- 2) augstāka ir viņu vēlme jebkuros apstākļos uzturēt attiecības ar cilvēkiem no citām etniskajām grupām, augstāka ir orientācija uz atzīšanu, uz lielāku atkarību no grupas, uz vajadzību pēc piederības, pieķeršanās un emocionālām attiecībām ar cilvēkiem, uz esošajā vidē pieņemtajām vērtībām un uzvedības normām, un otrādi (pozitīva saikne ar konformitāti);
- 3) lielāks viņu saiknes zaudējums ar kultūru, lielāks ir iekšējais sarūgtinājums par atšķirtību no tradicionālajām vērtībām, palielinās sapņainība, skumjas, melnholija, iztukšotības izjūta, un otrādi (pozitīva saikne ar nostalgiju);
- 4) stiprāka konkrētās sabiedrības normu, nostādņu un vērtību nostiprināšanās un jo augstāka ir jaunā sociuma nepieņemšana, zemāka pašapziņa, lielāka nesaskaņotība starp vēlmēm un reālajām iespējām, lielākas rūpes par savu identitāti un statusu, samazinās ticība saviem spēkiem, pastiprinās panika, bezpalīdzības, pamestības un nepacietības izjūta, un otrādi (pozitīva saikne ar atsvešinātību).

**Pozitīva etniskā identitāte.** Jo vairāk Latvijas krieviem ir izteikta saikne starp pozitīvu attieksmi pret savu tautu un pozitīvu attieksmi pret citām tautām, jo

- 1) zemāka ir viņu vēlme jebkuros apstākļos uzturēt attiecības ar cilvēkiem no citām etniskajām grupām, zemāka ir viņu orientācija uz atzīšanu, uz lielāku atkarību no grupas, vajadzību pēc piederības un emocionālām attiecībām ar cilvēkiem, uz konkrētās vides vērtību un uzvedības normu pieņemšanu, un otrādi (negatīva saikne ar konformitāti);
- 2) zemāks ir saiknes zaudējums ar kultūru, zemāks ir iekšējais sarūgtinājums un apjukums par atšķirtību no tradicionālajām vērtībām, samazinās sapņainība, skumjas, melnholija, tukšuma izjūta, un otrādi (negatīva saikne ar nostalgiju);
- 3) zemāka ir konkrētās sabiedrības normu, nostādņu un vērtību nostiprināšanās, zemāka ir jaunā sociuma nepieņemšana, augstāka pašapziņa, mazāka nesaskaņotība starp vēlmēm un reālajām iespējām, mazākas rūpes par savu identitāti un statusu, palielinās ticība saviem spēkiem, samazinās panika, bezpalīdzība, pamestības un neiecietības izjūta, un otrādi (negatīva saikne ar atsvešinātību).

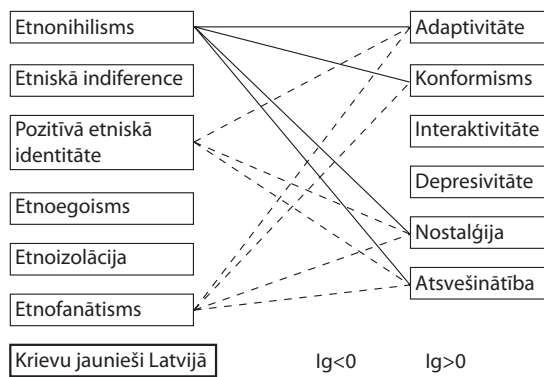
**Etnoizolācija.** Jo lielāka ir Latvijas krievu pārliecība par savas tautas pārkumu un jo lielāka ir pārliecība par to, ka nepieciešams "attīrīt" nacionālo kultūru, jo negatīvāka ir attieksme pret starpetniskām laulībām, ir augstāka ksenofobija, zemāka personiskā apmierinātība, mazāk izteikta sociālās un fiziskās aizsargātības izjūta, piederības izjūta pie konkrētās sabiedrības, zemāka pašrealizācijas vajadzība un zemāks aktivitātes līmenis, un otrādi (negatīva saikne ar adaptivitāti).

**Etnofanātisms.** Jo augstāka ir Latvijas krievu gatavība veikt jebkuras darbības dažādi izprastu etnisko interešu vārdā un jo vairāk tiek attaisnoti jebkuri upuri cīņā par savas tautas labklājību, jo

- 1) zemāka ir personiskā apmierinātība, zemāk izteikta sociālās un fiziskās aizsargātības izjūta, piederības izjūta pie konkrētās sabiedrības, zemāka pašrealizācijas vajadzība un zemāks aktivitātes līmenis, un otrādi (negatīva saikne ar adaptivitāti);



- 2) zemāka ir viņu vēlme jebkuros apstākļos uzturēt attiecības ar cilvēkiem no citām etniskajām grupām, zemāka ir orientācija uz atbalstu, uz lielāku atkarību no grupas, vajadzību pēc piederības un emocionālām attiecībām ar cilvēkiem, konkrētās sabiedrības vērtību un uzvedības normu pieņemšanu, un otrādi (negatīva saikne ar konformitāti);
- 3) zemāks ir saiknes zaudējums ar kultūru un jo zemāka ir iekšējā nesaskaņotība un nemiers par atšķirtību no tradicionālajām vērtībām, mazāka ir sapņainība, skumjas, melanholijs un tukšuma izjūta, un otrādi (negatīva saikne ar nostalgiju);
- 4) zemāka konkrētās sabiedrības vērtību nostādņu un normu nostiprināšanās un jo zemāka ir jaunā sociuma nepieņemšana, ir augstāks pašvērtējums, mazāka vēlmju un iespēju saskaņotība, mazākas rūpes par savu identitāti un statusu, lielāka ticība saviem spēkiem, mazāka panika, bezpalīdzības, pamestības un neiecietības izjūta, un otrādi (negatīva saikne ar atsvešinātību).



3. att. Savstarpējās korelācijas starp etniskās identitātes un adaptācijas skalām Latvijas krievu jauniešu grupā ( $N = 67$  cilvēki)

*Correlation between the scales of ethnic identity and adaptation in the group of young Russians in Latvia ( $N = 67$ )*

*Piezīme.* Nepārtrauktā līnija – pozitīva monotonā saikne starp mainīgajiem; punktētā līnija – negatīva saikne.

## Latviešu jaunieši Krievijā

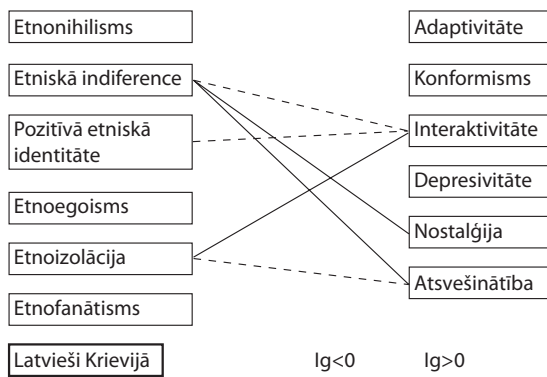
**Etniskā indiferece.** Etniskā indiferece ar pozitīvu saikni ir saistīta ar nostalgiju un atsvešinātību. Etnoizolācija ar pozitīvu saikni ir savstarpēji saistīta ar interaktivitāti, bet ar atsvešinātību – ar negatīvu saikni.

Jo vairāk izplūdusi ir Krievijas latviešu etniskā identitāte, kas izpaužas nenoteiktā etniskajā piederībā, kad etniskums nav aktuāls, jo

- 1) augstāks ir viņu saiknes zaudējums ar kultūru, iekšējais sarūgtinājums par atšķirtību no tradicionālajām vērtībām, pastiprinās sapņainība, skumjas un melanholijs, tukšuma izjūta, un otrādi (pozitīva saikne ar nostalgiju);
- 2) augstāka ir sabiedrības normu, nostādņu un vērtību nostiprināšanās, jaunā sociuma nepieņemšana, zemāks pašvērtējums, lielāka nesaskaņa starp vēlmēm

un reālajām iespējām, lielākas rūpes par identitāti un statusu, samazinās ticība saviem spēkiem, pastiprinās panika, bezpalīdzības, pamestības un neiecietības izjūta, un otrādi (pozitīva saikne ar atsvešinātību);

- 3) mazāk aktīvi viņi iedzīvojas vidē, mazāk tendēti veidot saiknes, mazāk pārliecināti par savām iespējām, mazāk kritiski pret savu uzvedību konkrētās sabiedrības sociālo normu un nostādņu kontekstā, mazāk ir gatavi sevi pārveidot, mazāk vērsti uz sadarbību ar citiem, uz mērķi (negatīva saikne ar interaktivitāti).



4. att. Savstarpējās korelācijas starp etniskās identitātes un adaptācijas skalām Krievijas latviešu jauniešu grupā ( $N = 69$  cilvēki)

*Correlation between the scales of ethnic identity and adaptation in the group of young Latvians in Russia ( $N = 69$ )*

*Piezīme.* Nepārtrauktā līnija – pozitīva monotonā saikne starp mainīgajiem; punktētā līnija – negatīva saikne.

**Etnoizolācija.** Jo lielāka ir Krievijas latviešu ir pārliecība par savas tautas pārkumu, lielāka pārliecība par to, ka nepieciešams “attīrīt” nacionālo kultūru, un negatīvāka ir attieksme pret starpetniskajām laulībām, augstāka ksenofobija, jo

- 1) aktīvāk viņi iedzīvojas vidē, vairāk tendēti uz saikņu paplašināšanu, vairāk pārliecināti par savām iespējām, ir kritiskāki pret savu uzvedību konkrētās sabiedrības sociālo normu un nostādņu kontekstā, vairāk noskaņoti sevis pārveidošanā, vairāk vērsti uz mērķi, uz sadarbību ar citiem (pozitīva saikne ar interaktivitāti);
- 2) zemāka ir sabiedrības normu, nostādņu un vērtību nostiprināšanās, zemāka ir jaunā sociuma nepieņemšana, augstāks pašvērtējums, mazāk saskaņots vēlmes ar reālajām iespējām, mazākas ir rūpes par identitāti un statusu, lielāka ticība saviem spēkiem, mazāka panika, bezpalīdzības, pamestības un neiecietības izjūta, un otrādi (negatīva saikne ar atsvešinātību).

Šie rezultāti atbilst darba rezultātiem (Plotka, 2008), kuri tika iegūti, aptaujājot dažāda vecuma cilvēkus.

## Secinājumi

Krievu jauniešiem Krievijā ir novērojama negatīvas etniskās identitātes tendence pēc hiperidentitātes tipa. Pēc krievu psihologu uzskatiem, etniskās pašapziņas un nacionālisma pacēlums saistīts ar vērtību krīzi. Vecākās paaudzes komunistiskās vērtības un pārliecības ir sagrautas, tādēļ radusies nepieciešamību tās nomainīt, piemēram, izmantojot nacionālismu (*Милославская, 2003*).

Krievu jauniešiem Latvijā etniskā identitāte saistīta ar sociālo adaptāciju lielākā mērā nekā latviešu jauniešiem Krievijā, jo ir konstatēta negatīva saikne ar adaptivitāti un pozitīvo etnisko identitāti.

Neapšaubāmi interesi izraisa negatīvā korelācija starp pozitīvo etnisko identitāti un adaptivitāti Latvijas krievu jauniešiem. Neveselīgu pielāgošanās procesu vidē to var raksturot kā pašsaglabāšanās veidu nestabilajos ilgstošu sociālo pārmaiņu apstākļos. Pārējās korelāciju saiknes Latvijas krievu jauniešu grupā apliecina šo tendenci. Tas acīmredzot saistīts ar to, ka, pieņemot negatīvo identitāti, cilvēks dažādi var reaģēt uz negatīvajiem spriedumiem par savu etnosu, līdz ar to – arī uz savu negatīvo tēlu, kurš veidojas dominantās grupas pārstāvju uzskatos. Šajā gadījumā viņiem ir iespēja pārvarēt nepilnvērtības izjūtu un saglabāt augstu pašvērtējumu. Viņi var negatīvos spriedumus attiecināt uz citiem savas etniskās grupas locekļiem, tikai ne uz sevi, tā izveidojot psiholoģisku robežu starp grupu un sevi. Pastāv tendence uz negatīvu etnisko identitāti pēc hipoidentitātes tipa. Latviešu jauniešiem Krievijā skaidri redzama tendence, kurā pozitīvajai etniskajai identitātei ir negatīva saikne ar interaktivitāti, kā arī interaktivitāte ir negatīvi saistīta ar etnisko indifferenci.

Tādējādi ir pierādīts, ka jauniešu adaptācijas procesā veidojas negatīva etniskā identitāte: krievu jauniešiem Latvijā – pēc hipoidentitātes tipa, bet latviešu jauniešiem Krievijā – pēc hiperidentitātes tipa. Latvijā dzīvojošajiem krievu jauniešiem etniskā identitāte ir vairāk saistīta ar sociālās adaptācijas rādītāju nekā latviešiem, kas dzīvo Krievijā. Lai gan pastāv šāda adaptācijas norise, tomēr neveidojas iespēja pilnīgi socializēties jaunā kultūrvidē, jo jaunatnei kā sabiedrību veidojošam subjektam ir raksturīgs īpašs saturs, raugoties no personības, priekšmetiskā un procesuālā viedokļa. Šis jaunatnes sociālās kvalitātes rādītājs ir saistīts ar jaunatnes sociālā stāvokļa specifiku, un to nosaka socializācijas īpatnības konkrētajos sabiedriskajos apstākļos. Jauno cilvēku esamības konkrētos apstākļus nosaka jaunatnes apziņas īpatnības, kuras galvenokārt arī veido jaunatnei būtisko motivējošo spēku. Šis vienotības pamatā veidojas pretrunīgu determināciju daudzveidība, kas nosaka attieksmi pret apkārtējo vidi un motivē sociālo darbību.

Arī Latvijas zinātnieki un pedagogi uzskata, ka adaptācijas un socializācijas izpētei ir nozīme pedagoģijas zinātnes attīstībā. “Izglītības orientācija uz zināšanu sabiedrības pieprasījumu un svarīgāko tās rādītāju – cilvēkkapitālu kā labklājības avotu, sociālo tīklu autonomiju, darba uztveri kā dzīves līdzekli un nevis otrādi, pašformējušos sociālo identitāti, individuālo brīvību, ko izprot kā spēju darīt, uzņemties. Šāds izglītības modelis spēj apvienot inovācijas un sociālās līdzdalības principus, kuri vēsturiski iepriekšējos izglītības modeļos nesakrita.” (Koķe, Muraškovska, 2007)

Šā pētījuma rezultātus var izmantot izglītības procesā, lai paaugstinātu skolotāju etnokultūras kompetenci, kā arī risinātu problēmu, kas saistīta ar pedagogu sagatavošanu polikultūras izglītības modelim. Etnokultūras un starpkultūras kompetences ļaus skolotājiem izvēlēties adekvātus uzvedības veidus, kas veicina un veido saskaņas un uzticēšanās atmosfēru, kā arī novērš neiecietīgu attieksmi pret citu kultūru cilvēkiem. Lai veidotu vai paaugstinātu skolotāju etnokultūras kompetences, tiks izveidots studiju kurss skolotāju tālākizglītības programmās, un tā pamatā būtu minētā pētījuma materiāli. Turklāt pētījuma materiālus var izmantot klašu audzinātāji audzināšanas stundās, lai veidotu skolēnos etnokomunikatīvās un starpkultūru saskarsmes prasmes.

Pētījuma rezultāti sniedz arī informāciju, ko var izmantot, lai izvēlētos pareizu integrācijas veidu dažādās kultūrās. Aprakstītie rezultāti ir iegūti pirmajā pētījuma posmā, un tie vēl ir jāprecizē citos pētījumos.

## Literatūra

- Ashmore, R. D., Deaux, K., Mc. Laughli-Volpe, T. (2004) An organizing framework for collective identity: articulation and significance of multidimensionality. *Psychological Bulletin*, 130, p. 80–114.
- Berry, J. W. (1990) Psychology of acculturation: understanding individuals moving between cultures. In: R. W. Brislin (ed.) *Applied cross-cultural psychology*. Newbury Park, CA : Sage, p. 232–253.
- Blumenau, N., Plotka, I., Tatarinceva, A., Marchenoka, M. (2008) Researching ethnic tolerance, social identity and social communicative competence among teachers in Russian, Latvian and Estonian schools. In: Ross A., Cunningham P. (eds.) *Reflecting on identities: research, practice & innovation. Proceedings of the 10th conference of the children's identity and citizenship in Europe thematic network*. London : CiCe, p. 371–384. ISSN 1470-6695
- Cross, W. E. Jr (1971) The Negro-to-Black Conversion Experience. *Black World*, 20 (9): 13–27.
- Dimdins G. (2002) Ethnic identification and in-group bias. A study of ethnic identification and in-group bias among Latvian and Russian students living in Latvia. In: Boski P., van de Vijver F. J. R., Chodynicka A. M. (eds.) *New Directions in Cross-Cultural Psychology: Selected Papers from the 15th International Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology*. Warsaw : Polish Psychological Association, p. 339–350.
- Harter, S. (1997) The personal self in social context: barriers to authenticity. In: Ashmore R. D., Jussim L. (eds.) *Self and identity*. Oxford : Oxford University Press, p. 106–136.
- Koļesovs, A. (2005) Time perspective of Latvian and Russian (ethnic minority) high school students in Riga and Latgale. *Journal of Baltic Psychology*, 6 (1): 5–18.
- Koķe, T., Muraškovska, I. Latvija ceļā uz zināšanu sabiedrību: izpratne un izaicinājumi. *Izglītība zināšanu sabiedrības attīstībai Latvijā*. Rīga : Zinātne, 2007, 121.–142. lpp.
- Markus, H., Kitayama, S. (1991) Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, p. 224–253.
- McCall, G. J., Simmons, J. L. (1966/1978) *Identities and interactions*. New York : Free Press.

- Ostrovskā, I. (2008) Jaunieši un izglītība Latvijā audzināšanas socioloģijas aspektā. *Sociālo zinātņu vēstnesis*. Daugavpils : DU Akadēmiskais apgāds "Saule", 2(6), 147.–162. lpp.
- Phinney, J. S. (1989) Stages of ethnic identity in minority group adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 9: 34–49.
- Plotka, I., Igonin, D., Blūmenau, N. (2009) Etnisko nostādņu izpēte ar emocionālā praiminga metodi. *Sociālo zinātņu vēstnesis*. Daugavpils Universitāte, 2009, N1(8), 59–74 lpp. ISSN: 1691-1881.
- Plotka, I., Blumenau, N., Vidnere, M. (2008) Ethnic identity and social adaptation in different culture spheres for different ethnical groups. *2nd International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR) Congress, 9–13 September 2008. Book of Abstracts. Poster Abstracts*. San Diego, California, 97. Available: [http://iscar2008.com/Program\\_files/ISCAR\\_BOA.pdf](http://iscar2008.com/Program_files/ISCAR_BOA.pdf).
- Plotka, I., Igonin, D., Blumenau, N. (2008) Unconscious emotional priming and self-reported ethnical attitudes: aspect of measurements correspondence. Abstracts of the XXIX International Congress of Psychology. *International Journal of Psychology*, 43 (¾): 649. ISSN 0020-7594
- Plotka, I., Vidnere, M., Blumenau, N. (2008) Ethnic identity and social adaptation in different culture spheres for different ethnical groups. *2nd International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR) Congress, 9–13 of September 2008. Proceedings*. San Diego, California (in press).
- Plotka, I., Vidnere, M., Blumenau, N., Strode, D. (2008) Ethnic identity and social adaptation in different culture spheres for different ethnical groups. *Reflecting on Identities: Research, Practice & Innovation. Proceedings of the 10th Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network*. Ross A., Cunningham P. (eds.) London : CiCe, p. 145–158. ISSN: 1470-6695
- Plotka, I., Vidnere, M., Sokol, E. (2006) Starpetnisko attiecību tolerance un pozitīvā etniskā identitāte. *Sociālo zinātņu vēstnesis*. Daugavpils Universitāte. *Social Sciences Bulletin*, 2006, 1 (3): 112–133. ISSN 1691-1881
- Strode, D., Plotka, I., Blumenau, N. (2008) Ethnic identity and social adaptation in different culture spheres for different ethnical groups. *XXIX International Congress of Psychology. Abstract View*. Berlin, Germany, July 20–25, 2008. *Ethnic and Race Issues*, p. 325. Available: <https://www1.icp2008.org/guest/AbstractView?ABSID=12117>
- Ruzha, A. (2000) *Value orientations of national groups of Latvia as a major factor of cultural integration in the ethnic majority. Scientific Articles of the 2nd International Conference*. Daugavpils, p. 64–67.
- Stryker, S. (1980) *Symbolic interactionism: a social structural version*. Menlo Park, CA : Benjamin/Cummings.
- Stryker, S. (1987) Identity theory: developments and extensions. In: Yardley K., Honess T. (eds.) *Self and identity: psychosocial perspectives*. New York : Wiley, p. 89–103.
- Skuškoviņa, D. (2004) Comparison of state and trait anxiety of Latvians and Russians residing in Latvia. *Journal of Baltic Psychology*, 5 (1): 21–32.
- Tajfel, H., Turner, J. C. (1979) An integrative theory of intergroup conflict. In: Austin W. G., Worchel S. (eds.) *The social psychology of intergroup relations*, p. 33–47.
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., Wetherell, M. (1987) *Rediscovering the social group: a self-categorization theory*. Oxford : Blackwell.

- Valk, A., Karu, K. (2000) About the importance of the meaning of ethnic identity: strength and meaning of ethnic identity among resident and emigrant Estonians. *Trames*, 2: 169–185.
- Valk, A. (2000). Ethnic identity, ethnic attitudes, self esteem and esteem toward others among Estonian and Russian adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 15 (6): 637–651.
- Valk, A. (2007) Identities in Plural Societies. *Observatory PASCAL August 2007 PASCAL Hot Topic*, p. 2–25. Available: <http://www.obs-pascal.com/hottopic.php>
- Ward, C., Rana-Deuba, A. (2000) Home and host culture influence on sojourners adjustment. *International Journal of Intercultural Relations* 24, p. 291–306.
- Vidnere, M., Plotka, I., Igonin, D. (2006) Role of ethnic communicative competence in the development of crosscultural relations. *Citizenship Education: Europe and the World*, Part 1. Edited by Alistair Ross. Proceedings of the 8th Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network, Rīga. London : CICE, p. 281–292. ISSN 1470-6695
- Vidnere, M., Igonin, D., Plotka, I. (2007) Social distance and communicative relationship between nationalities in Latvia: psychological analysis. *Citizenship Education in Society*. Part 1. Edited by Alistair Ross. Proceedings of the 9th Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network, Montpellier. London : CICE, p. 363–373. ISSN1470-6695.
- Плотка, И., Блюменау, Н., Строче, Д. (2008) Этническая идентичность и социальная адаптация для разных этнических групп в разных культурных сферах. *11. starptautiskās zinātniskās konferences "Sabiedrība un kultūra" raksti* (2008. g. 24., 25. apr.). 11. rakstu krājums. Liepāja : Liepājas Pedagoģijas akadēmija, 403.–413. lpp. ISSN 1407-6918.
- Плотка, И., Игонин, Д., Блюменау, Н. (2008) Эмоциональный прайминг в изучении этнических установок: свидетельство индифферентности к типу экспериментальных заданий. *Психологическая наука в изменяющемся мире. Материалы I международной психологической школы*. Москва : МГППУ, с. 86–96.
- Плотка, И., Игонин, Д., Блюменау, Н. (2008) Исследование этнических установок методом эмоционального прайминга. *Daugavpils Universitātes 50. Starptautiskā zinātniskā konference*. Psiholoģijas didaktika, 282.–294. lpp. Daugavpils : Daugavpils Universitātes Akadēmiskais apgāds Saule. ISBN-978-9984-14-426-9.
- Платонов, Ю. П. (2003) *Основы этнической психологии*. Санкт-Петербург : Речь.
- Солдатова, Г. У. (1998) *Психология межэтнической напряженности*. Москва : Смысл.
- Милославская, И. Ю. (2003) *Интеграционные процессы и особенности формирования этнической идентичности русскоязычного населения в странах Балтии*. Москва : МГОУ.

## Summary

*This research continues to investigate ethnic identity and social adaptation of youth in different cultures by means of explicit methods: "Adaptation of personality to the new social cultural space" (traits: Adaptability, Conformity, Interactivity, Depression, Nostalgia, Estrangement) by L. Jankovsky and "Types of ethnic identity" (types: Ethnic Nihilism, Ethnic Indifference, Positive Ethnic Identity, Ethnic Egoism, Ethnic Isolationism, Ethnic Fanaticism) by G. Soldatova. Research participants: 264, aged 18–28 (Latvians from Russia – 69; Russians from Latvia – 67; Latvians from Latvia – 62; Russians*

*from Russia – 66). The research of the structure of ethnic identity in the transformation process of ethnic awareness has shown that young Russians who live in Russia have a tendency to negative ethnic identity and the type of hyper-identity. Latvians who live in Latvia have the most evident level of positive ethnic identity. Russians in Latvia and Latvians in Russia have the most pronounced traits of hypo-identity and the slightest traits of hyper-identity. The ethnic identity of Russian youth in Latvia is more connected with social adaptation than the ethnic identity of Latvian youth in Russia. In spite of the process of adaptation, there is no opportunity of complete socialization. The results of the investigation give ideas which can be used to choose the right approach to integration in different cultures. The results of the investigation can be used in solving intercultural education problems.*

**Keywords:** *ethnic identity, social adaptation, ethno-nihilism, ethnic indifference, positive ethnic identity, ethno-egoism, ethno-isolation, ethno-fanaticism, hypo-identity, hyper-identity, ability to adapt, conformity, interactivity, depression, nostalgia, aloofness.*



## **Pedagoga psiholoģiskā kompetence** *Psychological Competence of Teachers*

**Lūcija Rutka**

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
Jūrmalas gatve 74/76  
E-pasts: lucija.rutka@lu.lv

Orientācija uz personību un tās attīstību izglītībā pieprasa vēl lielāku pedagoģijas un psiholoģijas zinātņu integrāciju, bet pedagogam – augstu psiholoģisko sagatavotību. Raksta mērķis ir teorētiski izpētīt pedagoga psiholoģiskās kompetences būtību, struktūru un tās attīstības mehānismu. Psiholoģiskā kompetence attīstās pedagoga profesionālās kompetences ietvaros saistībā ar divdesmit pirmā gadsimta izglītības uzdevumiem.

Pedagoga psiholoģisko kompetenci veido psiholoģiskās zināšanas, psiholoģiskā domāšana, profesionāli nozīmīgas personības īpašības, pašanalīzes prasmes, empātija, lēmumu pieņemšanas prasmes, psiholoģiskā atbalsta sniegšanas prasmes, emocionālā pašregulācija, stresa vadīšanas prasmes. Psiholoģiskā kompetence aplūkota kā sociāli psiholoģisks fenomens; tās attīstības mehānisms ir refleksija, kas attīstās soli pa solim un padziļinās sistemātiskā reflektīvā darbībā.

**Atslēgvārdi:** psiholoģiskā kompetence, refleksija, reflektīva darbība.

### **Ievads**

Latvijas izglītības kvalitātes uzlabošanas programma paredz pāreju no zināšanu uzkrāšanas tendences uz personības attīstības veicināšanu pedagoģiskajā procesā, uzsverot jaunās paaudzes socializācijas nozīmīgumu. Izglītības kvalitātes uzlabošanas galvenais uzdevums ir sekmēt skolēnu un studentu jaunu zināšanu, prasmju un iemaņu apgūšanu sadarbībā ar pedagogu, kurš veicina patstāvību, atbildību, pašrealizāciju un socializāciju. Saskaņā ar UNESCO Starptautiskās komisijas izvirzītajiem 21. gadsimta izglītības uzdevumiem (UNESCO *Task Force on Education for the Twenty-first Century*, 1997) svarīgi ir mācīties zināt (*learning to know*), mācīties darīt (*learning to do*), mācīties dzīvot kopā (*learning to live together*), mācīties būt (*learning to be*).

Zināšanu un prasmju veicināšana ir tikai daļa no izglītības uzdevumiem, turklāt zināšanas ir ne tikai informācijas un algoritmu apguve, bet galvenokārt mācīšanās mācīties, domāt, pieņemt lēmumus, un mācīšanās procesam ir tikpat būtiska nozīme kā rezultātam. Pedagogam būtu svarīgi izprast skolēna personības attīstības, it sevišķi izzīņas procesu, īpatnības dažādos vecumos un mācību procesu vadīt tā, lai mācību viela katram skolēnam būtu saprotama un pieejama. Tikpat būtiska ir arī skolēna motivācijas, patstāvības un atbildības veicināšana.

Mācīšanās dzīvot kopā ir saskarsmes un sadarbības prasmes. Tā ir mācīšanās pieņemt citādo sev apkārt un sevī pašā, un tās pamatā ir kognitīvo un emocionālo procesu, reflektēšanas un pašregulācijas mijiedarbība. Pedagogam būtu jāpievērš uzmanība tādu rakstura īpašību kā empātijas, līdzcieģības, tolerances, sapratnes un atbildības veicināšanai.

Mācīties būt ir sava potenciāla, vajadzību, iespēju apzināšanās un mērķu sasniegšana, dzīvojot sociālā vidē un veidojot produktīvas attiecības. Svarīgi būtu runāt ar skolēniem par cilvēka attieksmi pret sevi, par pašapziņas un sava garīgā potenciāla izpratni, par emocionālo un uzvedības pašregulāciju, kā arī palīdzēt skolēniem analizēt viņu sasniegumus un problēmas mācīšanās procesā un savstarpējās attiecībās.

Minētie izglītības uzdevumi īstenojami augstu sasniegumu un strauju pārmaiņu sabiedrībā, multikulturālā vidē, kurā pedagoga profesionālajai kompetencei vajadzīgi jauni izaicinājumi un kurā mūsdienu pedagoģiskām situācijām nepieciešami jauni risinājumi. Šie izglītības uzdevumi attiecas ne tikai uz skolēniem un studentiem, bet arī uz skolotājiem un docētājiem.

Mūsdienu pedagoģiskā procesa zinātniskais pamatojums balstās uz humānistiskās pieejas atziņām, un galvenais uzdevums ir skolēna personības kā vienotas, veselas sistēmas attīstības veicināšana. Mācīšanās mērķis virzīts uz skolēna personības vajadzību realizēšanu un sadarbības veicināšanu ar sociālo vidi. Šajā procesā izšķirīga nozīme ir labvēlīgai mācību videi un pedagoga profesionalitātei, it īpaši prasmei risināt psiholoģiski pedagoģiskās problēmas (Лефрансуа, 2005; Симикун, 2006). Tādēļ rodas nepieciešamība pedagoga profesionālās kompetences ietvaros attīstīt psiholoģisko kompetenci. Pasaulē psiholoģiskās kompetences ideja attīstās jau kopš 19. gs. beigām, bet “psiholoģiskā kompetence” kā jēdziens pazīstams aptuveni divdesmit gadus un Latvijā vēl nav pētīts.

**Raksta mērķis** ir izpētīt pedagoga psiholoģiskās kompetences būtību un attīstības mehānismus.

**Pētījuma metode** ir zinātniskās literatūras un avotu analīze.

Rakstā aplūkota psiholoģiskās kompetences idejas attīstība, analizēta psiholoģiskās kompetences būtība, nodefinēta struktūra un atklāts tās attīstības mehānisms.

## Pedagoga psiholoģiskās kompetences idejas attīstība

Ideja par pedagoga psiholoģiskās kompetences attīstību aizsākās jau ASV psihologa V. Džeimsa (James, 1870–1910) darbos par mācīšanas psiholoģiju (*teaching psychology*), kuros autors norāda, ka psiholoģija skolotājam var sniegt radikālu palīdzību – ieviest skaidrību un atrisināt pārpratumus dažādās pedagoģiskās situācijās. V. Džeimss uzsver, ka ar psiholoģijas zināšanām vien ir par maz, tās jāprot novērtēt un lietot konkrētās situācijās, kā arī jāmeklē pašam sev būt par psihologu. Autors akcentē skolotāja vajadzību pēc psiholoģijas un pēc pašizgausmes, norādot, ka konkrētās valsts skolotāju nākotne ir viņu pašu rokās.

Pedagoga psiholoģiskās kompetences ideja Latvijā konstatējama jau kopš 20. gs. 20.–30. gadiem, kad valstī dominēja vācu, īpaši E. Šprangera, psihiskās

attīstības izpratne, kuru apzīmēja kā “gara zinātnisko psiholoģiju”. Toreiz īpaši svarīga bija E. Šprangera (Šprangers, 1929) nostādne, ka dvēseles dzīve nav izolēta un sevī noslēgta, bet saistīta ar dažādām objektīvām parādībām, no kurām izriet arī prasība dvēseles dzīvi jeb subjektivitāti pētīt saistībā ar tās objektīvajiem aspektiem. J. A. Students: “Lielāka nozīme pedagogijā ir gara zinātniski orientētai psiholoģijai (Diltejs, Šprangers u. c.), kas izvirzīja saprašanas lielo lomu garīgajā dzīvē.” (Students, 1933, 7) Savā darbā “Vispārīgā pedagogija” J. A. Students vairākkārt atsauca ne tikai uz E. Šprangeru, bet arī uz tādiem vācu psihologiem un pedagogiem kā V. Vunts, V. Preiers, V. Diltejs, T. Lits, G. Keršenšteiners, A. Adlers u. c., aicinot pētīt un izprast cilvēku kopveselumā. Pēc J. A. Studenta domām, saprašanas psiholoģijā būtiskākā ir psihisko cēlonību izpratne, kas saistīta ar darbības mērķu un nolūku izpratni un ar cilvēka attīstības psihiskajām un fizioloģiskajām īpatnībām.

A. Dauge norāda, ka audzināšanā ļoti svarīga ir skolēna personības attīstības un savstarpējo attiecību izpratne, un uzsver, ka pedagogam būtu jāinteresējas par cilvēka psihes būtību un dvēseles dzīvi. A. Dauge aicina latviešu pedagogus savā profesionālajā darbībā balstīties uz E. Šprangera zinātniskajām atziņām: “No visām zinātniskās psiholoģijas nozarēm pedagogu visvairāk varētu interesēt un visvairāk viņam arī spēj dot tā jaunā psiholoģijas disciplīna, kuru sauc par garazinātnisko jeb struktūras psiholoģiju. Tā cilvēku dvēseli nevis sadala daļās, lai tad šīs daļas atsevišķi aplūkotu un izpētītu, bet to uztver tās visumā, tās dzīvē totālītātē, visās viņas aktīvās un pasīvās attiecībās pret visu garīgo.” (Dauge, 1928, 28)

Arī E. Pētersons (Pētersons, 1931) uzsver, ka viens no svarīgākajiem pedagoga pienākumiem ir tikt skaidrībā ar indivīda psiholoģiju un mācību procesā balstīties uz psiholoģijas un didaktikas atzinumiem.

Gandrīz visi Latvijas brīvvalsts pedagogi un psihologi (P. Dāle, A. Dauge, P. Jurēvičs, J. A. Students, T. Celms, P. Birkerts, E. Pētersons u. c.) uzsver nepieciešamību apgūt psiholoģiju, pareizi izprast tās būtību un iegūtās zināšanas lietot pedagogiskajā procesā.

70. un 80. gados I. Plotnieks, Dz. Meikšāne, Ā. Karpova, V. Avotiņš u. c. runā par nepieciešamību lietot psiholoģijas atziņas pedagogiskajā darbībā un aplūko psihes procesus kā vienotu sistēmu, kuras funkcionēšana un attīstība saistīta ar cilvēka tuvākās vides un sabiedrības kultūru un vērtību specifiku. I. Plotnieks (Plotnieks, 1990) uzsver pedagogisko saskarsmi mācību procesā un akcentē tādu pedagogam nepieciešamu rakstura īpašību kā empātijas, labestības, tiešuma, atklātības, iniciatīvas, konkrētības, pašizziņas u. c. īpašību veicināšanu. 80. un 90. gados vairākkārt tiek izdota L. Frīdmana un I. Kulaginas (*Фридман, Кулагина*, 1985; *Фридман, Кулагина*, 1991) grāmata skolotājiem, kur autori apraksta skolēna personības attīstības īpatnības dažādos vecumos, analizē izziņas funkcijas, motivācijas, emocionālo procesu darbību, uzvedības attīstības mehānismus audzināšanas un mācību procesā. Īpaša uzmanība ir pievērsta mācību metožu, paņēmieni, mācību sasniegumu novērtēšanas psiholoģiskajiem aspektiem, kā arī pedagoga profesionālās darbības efektivitātei.

1998. gadā ir izdota V. Zinčenko grāmata “Psiholoģiskā pedagogija”, kurā analizēta mācīšanas un attīstības mijiedarbība pedagoga vadībā. Runājot par pedagoga kompetenci, autors lieto jēdzienu “dzīvās zināšanas”, kurām ir trīs kritēriji:

subjektivitāte, apjēgtība jeb apzināšanās pakāpe un afektivitāte – emociju klātbūtne kognitīvo procesu darbībā un uzvedībā (Зинченко, 1998).

Apkopojot pagājuša gadsimta psihologu un pedagoģu idejas par psiholoģisko kompetenci, var teikt, ka tā sastāv no psiholoģijas zināšanām, motivācijas apgūt minētās zināšanas, no prasmes tās lietot pedagoģiskajā situācijās, prasmes sniegt sev psiholoģisku atbalstu un attīstīt sevī profesijai nepieciešamās rakstura īpašības.

## **Psiholoģiskā kompetences izpratne dažādās profesionālās darbības sfērās**

Jēdziens “psiholoģiskā kompetence” pasaulē ir pazīstams diezgan sen, bet vairāk to sāk lietot astoņdesmitajos gados, it īpaši pakalpojumu biznesa vidē, kurā apkalpojošajam personālam un uzņēmumu vadītājiem psiholoģiskā kompetence ir nepieciešama, strādājot ar klientiem un padotajiem. Medicīnā šis jēdziens parādās saistībā ar ārstu psiholoģisko kompetenci attiecībā ar pacientu, kā arī ar pašu pacientu psiholoģisko kompetenci. T. Grisso (Grisso, 1981) raksta par bērnu un jauniešu psiholoģisko kompetenci, uzsverot, ka tā jāveicina sadarbībā ar pieaugušo. Tas palīdzētu bērniem un jauniešiem risināt dažādas problēmas savstarpējās attiecībās ar vienaudžiem, vecākiem un pedagoģiem. Vēlāk šī ideja attīstās psiholoģiskās palīdzības dienestos (Nastasi, Phymert, Moore, 2002), un tiek uzsvērts, ka jāveicina bērnu un jauniešu prasmes pašiem tikt galā ar dažādām problēmām.

Par psiholoģiskās kompetences svarīgumu runā arī aktiermākslā un teoloģijā. 2008. gadā Romā Katoliskās izglītības kongregācijas kongresā īpaša uzmanība tika pievērsta priesteru psiholoģiskās kompetences veicināšanai.

A. Kočubejs (Кочубей, 2001) uzskata, ka darbinieku psiholoģiskā kompetence ir organizācijas kultūras pamatelements un ir saistīta ar cilvēka iekšējo nosvērtību. Autors uzsver, ka mums patīk tādi kolēģi, ar kuriem var sadarboties, pārrunāt dažādus jautājumus un kuri ir patīkami saskarsmē, bet mēs distancējamies no tiem kolēģiem, kas parasti sūdzas un ar visu ir neapmierināti. Parasti šādi darbinieki sagādā daudz problēmu kolēģiem un vadībai un uzņēmums nevar atļauties algot tādu darbinieku, kura uzvedība ir neadekvāta un neproгноzējama.

A. Kočubejs norāda, ka psiholoģiski kompetents darbinieks

- prot atrast kopēju valodu ar dažādiem cilvēkiem,
- ir pozitīvs piemērs citiem,
- spēj pārvarēt grūtības un konstruktīvi darboties saspringtās situācijās,
- ir iekšēji nosvērts.

Autors uzsver, ka psiholoģiski kompetents darbinieks ir liels ieguvums uzņēmumam, veicina profesionālu sadarbību un uzņēmuma mērķu sasniegšanu. Uzņēmuma vadītāja un administrācijas uzdevums ir veicināt darbinieku psiholoģisko kompetenci.

Kādā no psiholoģiskās palīdzības mājaslapām ([http://www.teenfad.ph/beinthenow\\_content.php](http://www.teenfad.ph/beinthenow_content.php)) psiholoģiskā kompetence aplūkota kā svarīgākā dzīves prasme un definēta kā personības spēja un prasme efektīvi tikt galā ar ikdienas problēmām, uzturēt labu pašsajūtu un demonstrēt adaptīvu, pozitīvu uzvedību sadarbībā ar citiem cilvēkiem un viņu kultūrvidi. Psiholoģiskā kompetence ir svarīga, lai uzturētu

fizisko un garīgo veselību, kā arī nosaka indivīda pašsajūtu sociālā vidē. Psiholoģiskās kompetences struktūru veido lēmumu pieņemšana, problēmu risināšana, radošā domāšana, kritiskā domāšana, efektīva komunikācija, personu sadarbības prasmes, pašapzināšanās, empātija, emociju vadīšana, stresa kontrolēšana. Tādi psiholoģiskās kompetences struktūrelementi kā lēmumu pieņemšana, problēmu risināšana, efektīva komunikācija, personu sadarbības prasmes ir jebkuras profesionālās kompetences sastāvdaļa, bet radošā domāšana, empātija, emociju vadīšana, stresa kontrolēšana ir psiholoģiskās kompetences rādītāji. Pedagoģa profesionālajā darbībā īpaši svarīga būtu radošā domāšana, kas realizējas uzvedībā, kā arī empātija un emocionālā pašregulācija. Minēto komponentu svarīgumu pamato tas, ka mūsdienās pedagoģam jārisina ne tikai uzdevumi, kas saistīti ar mācību procesu, bet arī jāpalīdz skolēniem risināt savstarpējo attiecību problēmas un izprast multikulturālās vides īpatnības, līdztekus veicinot savas personības attīstību un profesionālo karjeru.

P. Blakerts (*Bluckert, 2007*) ir pētījis apkalpošanas sfēras darbinieku mācību procesa psiholoģiskos aspektus un apgalvo, ka tie ir noteicošie minēto darbinieku profesionālajā sagatavošanā. Īpašu uzmanību autors pievērš darbinieku psiholoģiskajai kompetencei. P. Blakerts norāda, ka mūsdienu profesionālajā vidē psiholoģiskās kompetences trūkums rada psiholoģiskas problēmas, kas attīstās ilgstoši un nemanāmi, un tās var atklāt novērojot un reflektējot. Psiholoģiskās problēmas izpaužas kā distress, depresijas, nemiers, atkarības, narcisisms un personības traucējumi. Par psiholoģiskās kompetences pamatelementu autors uzskata psiholoģisko domāšanu un atklāj tās attīstības mehānismus:

- 1) reflektēšana par savu un citu cilvēku jūtu un uzvedības cēloņiem,
- 2) saiknes meklēšana starp pēdējiem notikumiem un iepriekšējo pieredzi (*Bluckert, 2007, 97*).

Apkopojot psiholoģiskās kompetences izpratni dažādās profesionālajās sfērās, var teikt, ka tā ir saistīta ar empātiju, emocionālo paškontroli, stresa vadīšanu, psiholoģisko domāšanu.

## **Pedagoģa psiholoģiskā kompetence mūsdienās**

Pedagoģa profesionālajai kompetencei mūsdienās ir augstas prasības. Lai varētu izprast tās būtību, jāzina izglītības mērķi un pedagoģiskā procesa īpatnības. Daži autori (*Лефрансуа, 2005; Зинченко, 2002; Симикин, 2006*) visas ar pedagoģisko procesu saistītās problēmas nosauc par psiholoģiski pedagoģiskām un mācīšanu aplūko kā

- 1) lēmumu pieņemšanu un uzdevumu risināšanu,
- 2) skolēna garīgā potenciāla attīstīšanu,
- 3) domāšanas darbību,
- 4) pedagoģa meistarību un karjeru (*Лефрансуа, 2005, 14*).

Pedagoģam visu laiku ir jāpieņem lēmumi. Lēmumi, kas pieņemti līdz mācīšanas sākumam, ir saistīti ar skolotāja un skolēnu darbības plānošanu. Lēmumi, kas pieņemti mācīšanas laikā, attiecas uz darbības koriģēšanu, rezultātu novērošanu, paredzēšanu un modifikāciju. Lēmumi, kas pieņemti pēc mācīšanas, ietver

refleksiju, mācīšanas paredzēšanu un pārmaiņas. Pedagoģa uzdevums ir iemācīties pieņemt lēmumus un analizēt to efektivitāti. Lai pedagoģs varētu efektīvi pieņemt lēmumus, viņam ir jāņem prognozēt un saskatīt situācijas psiholoģiskos aspektus. Tas ir iespējams tikai tad, ja viņš pārzina skolēna kognitīvās sfēras, emociju un uzvedības īpatnības dažādos vecumos, izprot tās izpausmes, jūtas pārliecināts par savu kompetenci, māk analizēt zaudējumus, sasniegumus un pārdzīvojumus savā dzīvē.

Pedagoģam svarīgi izprast ne tikai konkrētas stundas organizēšanas kārtību un tās mērķi, bet arī izglītības mērķi kopumā un skolēnu garīgā potenciāla veicināšanas mehānismus. Šeit būtiska ir ne tikai dažādu iespēju piedāvāšana, bet arī mudināšana un atbalsts. V. Zinčenko (*Зинченко, 2002*) līdztekus jēdzienam “teaching” piedāvā “mothering”, uzsverot atbalsta, ieinteresētības, emocionalitātes nozīmi un rūpes par skolēna sasniegumiem.

Daudzi autori (*Damon, Lerner, Eisenberg, 2006*) uzsver, ka mūsdienu pedagoģiskais process notiek multikulturālā vidē, kuru raksturo savstarpējo attiecību daudzveidība un savstarpējā ietekme. V. Deimons, R. Lērnens un N. Eisenberga uzskata, ka psiholoģisko kompetenci nosaka savstarpējo attiecību afektīvā kvalitāte (*affective quality*), kuru raksturo

- 1) partnera sejas vaibstu, balss u. c. fizisku izpausmju un to izmaiņu pazīšana,
- 2) partnera gaidu un uzvedības prognozēšana un izpratne,
- 3) priekšstats par partneri kā par personu (ar subjektīvu mentalitāti, internacionālu
- 4) viedokli), kurš attīsta savstarpējo attiecību kvalitāti (*Damon, Lerner, Eisenberg, 2006, 43*).

Minētie autori piebilst, ka savstarpējo attiecību kvalitāte ir atkarīga no personības attīstības līmeņa, kuru raksturo sociālās prasmes, sociālās gaidas, emociju regulēšana, uzvedības pašregulācija, paļaušanās uz citiem, sociālā un emocionālā izpratne, sirdsapziņas attīstība, emocionālās pašizjūta.

V. Simikins (*Симикин, 2006*) psiholoģiskās kompetences jēdzienu aplūko izglītības psiholoģiskās kultūras kontekstā un uzsver, ka mūsdienu izglītības procesā svarīgi veicināt jaunās paaudzes socializāciju, kurā “kompetence” kļūst par atslēgas vārdu ne tikai izglītībā, bet arī sabiedriskajā dzīvē. V. Simikins psiholoģisko kompetenci nosauc par sociāli psiholoģisku fenomenu un akcentē, ka katras kompetences pamatelements ir psiholoģiskā kompetence – noteikta psiholoģisko īpašību sistēma, kas ietver sevī sociāli psiholoģisko zināšanu minimumu un prasmi šīs zināšanas lietot dažādā mijiedarbībā ar pasauli, citiem cilvēkiem un pašam ar sevi. Autors uzskata, ka psiholoģiskās kompetences trūkums izraisa dažādas grūtības un konfliktus sociālā mijiedarbībā ar cilvēkiem. Psiholoģiskās kompetences trūkums var izraisīt stresu, slimības, krīzes un pat katastrofas gan atsevišķu cilvēku dzīvē un darbībā, gan arī sabiedrībā kopumā.

V. Simikins akcentē, ka dažādu pedagoģisku problēmu cēlonis ir pedagoģu psiholoģiskās kompetences trūkums, un tāpēc mūsdienīgas pedagoģiskās pieejas izrādās neefektīvas gan mācību, gan audzināšanas procesā. Vispārizglītojošajās skolās par maz uzmanības vēltīts tam, kā pareizi komunicēt, uzturēt dialogu,

sadarboties ar citiem cilvēkiem, izprast savus un citu cilvēku pārdzīvojumus un reaģēt uz tiem. Autors atklāj, ka psiholoģiskās kompetences trūkums vērojams ne tikai pedagoģiskajā procesā, bet arī medicīnā, uzņēmējdarbībā, sociālās apkalpošanas sfērā un citur.

Atbilstoši mūsu gadsimta izglītības uzdevumiem un ņemot vērā to, ka izglītības procesā galvenā prioritāte ir skolēna personības attīstība, turpmākajā izglītības attīstībā nepieciešama pedagoģijas un psiholoģijas zinātņu tuvināšana un integrācija. Lielāka uzmanība būtu jāpievērš pedagoga psiholoģiskās kompetences attīstīšanai, līdztekus veicinot arī skolēnu, studentu, vecāku un ikviena sabiedrības locekļa psiholoģisko kompetenci.

Balstoties uz zinātniskās literatūras un avotu analīzi, var teikt, ka pedagoga psiholoģisko kompetenci veido

- 1) psiholoģiskās zināšanas,
- 2) psiholoģiskā domāšana,
- 3) profesionāli nozīmīgas personības īpašības,
- 4) pašanalīzes prasmes,
- 5) empātija,
- 6) lēmumu pieņemšanas prasmes,
- 7) psiholoģiskā atbalsta sniegšanas prasmes,
- 8) emocionālā pašregulācija,
- 9) stresa vadīšanas prasmes.

Iespējams, ka nosauktās pedagoga psiholoģiskās kompetences var vēl papildināt. Minētā jautājuma pilnīgākai izpratnei vēl nepieciešami teorētiski un praktiski pētījumi, tomēr ir skaidrs, ka psiholoģiskā kompetence veicina ne tikai pedagoga profesionālo darbību, bet arī ikviena cilvēka dzīves kvalitāti.

## **Refleksija kā psiholoģiskās kompetences attīstības mehānisms**

Daudzi autori (*McCormick Davis, 2005; Loughran, 2006; Senese, 2007; Kort-hagen, Verkuyll, 2007; Russel, 2007; Kepalaite, 2008*) norāda, ka refleksija ir svarīgs skolotāju profesionālās attīstības mehānisms. Tas palīdz dziļāk izprast savu un citu cilvēku uzvedību, attieksmi, vērtības, savstarpējās attiecības un palīdz lietot šo izpratni uzvedības modeļu vai rīcības izvēlē.

Refleksiju definē kā kognitīvo stilu jeb domāšanas procesu, kas virzīts uz savas rīcības, uzvedības, valodas, pieredzes, jūtu, stāvokļu, spēju, rakstura, attieksmju apzināšanos, analīzi un izpratni saistībā ar citiem cilvēkiem, saviem uzdevumiem un funkcijām, kad tiek meklēti problēmas risinājumi. (*A Dictionary of Psychology, 2001, 624; Большой психологический словарь, 2005, 469*).

Refleksijai ir raksturīga impulsivitāte kā tendence spontāni meklēt atrisinājumus nenoteiktās, neskaidrās situācijās, analizējot iespējamās pareizos un kļūmīgos soļus. Procesuālā un funkcionālā nozīmē refleksija saistīta ar pašnovērošanu, introspekciju, retrospekciju, pašapziņu. Retrospekcija aplūkojama kā "skatiens atpakaļ", kuru raksturo personiski novērotu un pārdzīvotu notikumu, personiskās rīcības un



pārdzīvojumu atcerēšanās un analīze (*Большой психологический словарь*, 2005, 469), un introspekcija – kā “skatīšanās sevī” jeb kā īpašs savas apziņas fenomenu un likumsakarību izziņāšanas veids (*Большой психологический словарь*, 209, 469).

Varētu teikt, ka refleksija ir ļoti personisks process, kas cieši saistīts ar visiem personības struktūrelementiem: izziņas procesiem, raksturu, temperamentu, emocijām, attieksmēm, pārdzīvojumiem, vērtībām, uzvedību, sociālo statusu u. c. Tas nosaka jebkuras pedagoģiskas mijiedarbības unikalitāti un vienreizīgumu. Mācīšana ir kā uzvedības un dažādu rīcību virkne, kas izpaužas savstarpējā mijiedarbībā, kuras laikā pedagogam jāatbild uz vairākiem jautājumiem: kā rīkoties? ko teikt? kā reaģēt? ko darīt pēc tam?

Bieži vien pedagogs ir spiests ļoti ātri vai pat zibenīgi pieņemt lēmumu, un viņa rīcībā ir tikai dažas sekundes adekvātai reakcijai. Tāpēc arī lielākā daļa pedagoga uzvedības balstās uz paradumiem un noturīgas pārlicības (*Лефрансуа*, 2005). Kā apgalvo G. Lefransuā, pārlicība ir ļoti personiska nostādne. Atšķirībā no zināšanām, kuras lielā mērā ir bezpersoniskas un bezkaislīgas, pārlicība satur emocionālo komponentu, un tās veidošanos nosaka personiskās pieredzes īpatnības. Pārlicība ir kādas idejas vai nostādnes pieņemšana, it kā tā būtu vienīgā patiesā; tā sāk veidoties jau bērnībā un ir ļoti noturīga pat spēcīga stresa iedarbībā. Pārlicība nosaka domāšanu un rīcību, kā arī lēmumu pieņemšanu. Pateicoties refleksijai, uz savu pārlicību var palūkoties it kā no malas.

F. Kortagens un H. Verkeils (*Korthagen, Verkuyl*, 2007) pārlicību aplūko kā vienu no refleksijas slāņiem tā dēvētajā sīpola modelī. Autori refleksijas slāņu būtību formulē jautājumu veidā, un atbildes uz tiem varētu sniegt katra slāņa būtības izpratni (sk. att.).

### **1. Vide (*environment*). Kā es iztuos pret to? Kas es esmu, sadarbojoties ar to?**

Refleksijas sīpola modelī tas ir ārējais slānis, kurā domāšanas process ir saistīts ar savu vietu sabiedrībā un attieksmi pret to. Ja runā par konkrētu pedagoga darba vidi, tad tā ir klase vai studentu auditorija.

### **2. Uzvedība (*behavior*). Ko es daru?**

Šajā slānī pedagogs analizē savu uzvedību, formulējot sasniegumus un to veicinošos mehānismus, kā arī apzinoties tās uzvedības reakcijas, kas varētu būt destruktīvas un traucējošas.

### **3. Kompetences (*competencies*). Kur es esmu kompetents, kādas kompetences man piemīt? (*Korthagen, Verkuyl*, 2007, 114)**

Šis slānis ir saistīts ar savu kompetenču izvērtēšanu, kā rezultātā varētu rasties nepieciešamība tās attīstīt vai apgūt no jauna.

### **4. Pārlicība (*belief*). Kā pārlicība ietekmē manu darbību?**

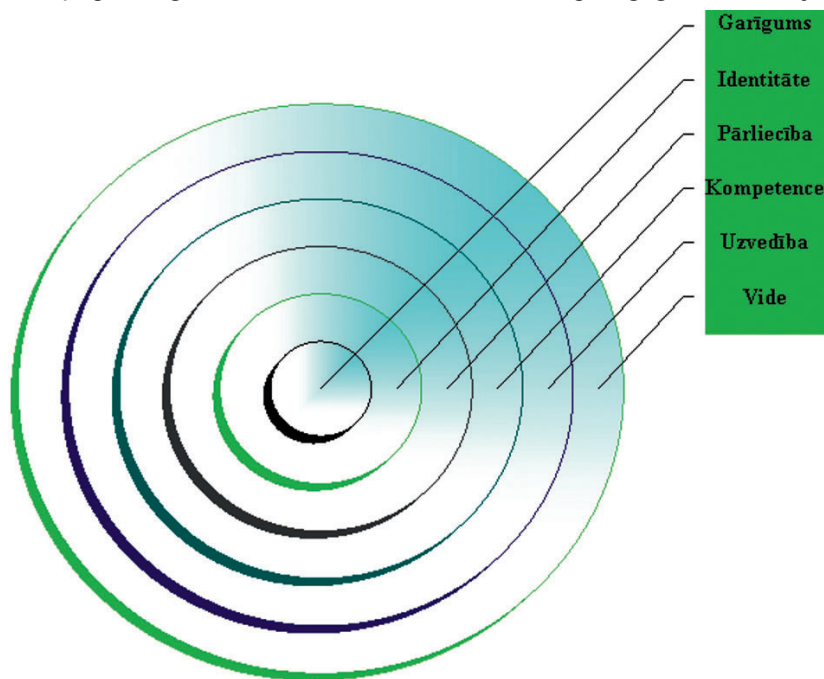
Šajā domāšanas procesā primārā ir savas pārlicības formulēšana, tās būtības un rašanās iemeslu izpratne. Piemēram, pārlicība, ka “studentiem jāuzticās un jāļauj lielāka patstāvība” vai arī ka “studentiem nedrīkst uzticēties, tāpēc jāpalielina kontrole”. Svarīgi izprast, ko pedagogam nozīmē uzticēšanās vai neuzticēšanās, kas tas ir viņa dzīvē, kāda ir bijusi pieredze saistībā ar to.

### 5. Identitāte (*identity*). Kas es esmu (savā darbā)?

Profesionālā identitāte saistīta ar profesionālo pienākumu izpratni un veikšanu. Šis slānis iekļaujas iepriekš minētajā. Ja, piemēram, studentiem drīkst uzticēties, pedagogs atļauj studentam izvēlēties eksāmena formu vai referāta nodošanas datumu.

### 6. Garīgums (*spirituality*). Kas mani iedvesmo?

Galvenais iedvesmas avots ir pedagoga vērtības, motivācija, pašizpratne un uzticēšanās savas personības stiprajiem konstruktiem. Īpaši svarīga ir pieredzes analīzē gūto atziņu prasmīga izmantošana, lai risinātu dažādas pedagoģiskās situācijas.



Att. Refleksijas slāņi sīpola modeli (Korthagen, Verkuyl, 2007, 114)

*Layers of reflection in the onion model*

F. Kortagens un H. Verkeils (Korthagen, Verkuyl, 2007) balstās uz pozitīvās psiholoģijas idejām, kuru pamatā ir savas garīgās pasaules izpratne, individualitātes lietderīgo īpašību akcentēšana, kas palīdz sasniegt mērķus. Autori norāda, ka ir cieša saistība starp uzvedības produktivitāti un iepriekšējās pieredzes analīzes kvalitāti. Svarīgi analizēt negatīvas un pozitīvas pieredzes gadījumus pedagoģiskajā praksē, kā arī atšķirības starp tiem, lai labāk izprastu konstruktīvu risinājumu mehānismus.

Refleksijas sīpola modelī (sk. att.) redzams, ka refleksijas īpatnības un kvalitāte atspoguļojas pašvērtējumā sadarbībā ar ārējo vidi, bet refleksijas kodols ir motivācija, pašizpratne un uzticēšanās sev. Visi slāņi refleksijas modelī ir savstarpēji saistīti.

Mūsdienu pedagoģiskajā darbībā refleksija ir īpaši svarīga kā dziļas izpratnes attīstība. Arvien vairāk autoru (*McCornik Davis, 2005; Russel, 2007, Loughran, 2006, Senese, 2007*) jēdziena “refleksija darbībā” vietā sāk lietot jēdzienu “reflektīva darbība”, tā uzsverot refleksijas nepieciešamību skolotāja ikdienas darbībā. Pateicoties refleksijai, pedagoģs var pieņemt adekvātus lēmumus, realizēt tos un uzņemties atbildību par rezultātu.

Refleksija ir sarežģīts, daudzšķautņains process, tās attīstīšana un padziļināšana notiek soli pa solim pašrefleksijā (*self-reflection*) un supervīzijā.

Skolotāju refleksijas attīstīšanā būtiska ir

- problemātiskas situācijas saskatīšana darbībā, tās racionalizācija,
- profesionālo zināšanu attīstīšana,
- alternatīvu, inovatīvu problēmas risinājumu meklēšana,
- kolaboratīvās (*collaborative*) jeb kopējās sesijas,
- balansēšana starp eksperimentēšanu un ekspertīzi,
- konsultācijas ar kolēģiem un administrāciju,
- klases novērošana un pētījumi,
- piedalīšanās konferencēs un to darbnīcās,
- sasniegumu analīze un pieredzes pārrunāšana ar citiem (*Loughran, 2006; Senese, 2007, 54–56*).

Analizējot refleksijas būtību, redzams, ka psiholoģiskās kompetences pilnvērtīga attīstība var notikt tikai reflektīvā darbībā, kurā pedagoģs vērsas pie savas pieredzes, zināšanām, emocijām, pārdzīvojumiem, spriedumiem, pārliecības, attieksmēm un veic to lietošanas efektivitātes analīzi.

## Secinājumi un diskusija

Balstoties uz teorētisko pētījumu, var teikt, ka pedagoģa psiholoģisko kompetenci veido psiholoģiskās zināšanas, psiholoģiskā domāšana, profesionāli nozīmīgas personības īpašības, pašanalīzes prasmes, empātija, lēmumu pieņemšanas prasmes, psiholoģiska atbalsta sniegšanas prasmes, emocionālā pašregulācija, stresa vadīšanas prasmes. Iespējams, kāds psiholoģiskās kompetences komponents vēl nav atklāts, tāpēc ir nepieciešami papildu pētījumi. Tāpat ir nepieciešami pētījumi par katra komponenta būtību un tā attīstīšanas iespējām.

Pedagoģa psiholoģisko kompetenci var aplūkot kā sociāli psiholoģisku fenomenu, kurš sekmē personības mērķu sasniegšanu un socializāciju multikulturālā vidē. Tas nozīmē, ka psiholoģiskā kompetence nosaka ne tikai personības, bet arī sabiedrības attīstību kopumā.

Psiholoģiskās kompetences trūkums kavē jaunu ideju ieviešanu pedagoģiskajā praksē un var izraisīt ne tikai grūtības un konfliktus sociālajā mijiedarbībā, bet arī garīgās un fiziskās veselības problēmas. Šobrīd ir atklāts jautājums par to, kādas ir Latvijas pedagoģu raksturīgākās psiholoģiskās kompetences problēmas, kā tās izpaužas. Arī šeit ir nepieciešami pētījumi, ar kuru palīdzību varētu noskaidrot gan pedagoģu, gan skolēnu, gan vecāku domas.

Psiholoģiskā kompetence attīstās reflektīvā darbībā – domāšanas gaitā, kas virzīta uz savas rīcības, uzvedības, valodas, pieredzes, emociju, spēju, rakstura, attieksmju, pārlicības apzināšanos, analīzi un izpratni saistībā ar citiem cilvēkiem, saviem uzdevumiem un funkcijām, kad tiek meklēti dažādu problēmu risinājumi.

Reflektīvu darbību iespējams sekmēt, uzkrājot profesionālās zināšanas, meklējot alternatīvus, inovatīvus problēmu risināšanas veidus, veicot pedagoģiskos pētījumus, piedaloties supervīzijās, daloties pieredzē un analizējot profesionālos sasniegumus. Praktiska pētījuma rezultātā varētu noskaidrot, kādā veidā pedagogi Latvijā attīsta savu reflektīvo darbību un kāda veida atbalsts vai izglītojoši pasākumi viņiem ir nepieciešami.

## Literatūra

- Bluckert, P. (2007) *Psychological dimension of executive coaching*. McGraw-Hill International. 168 p.
- Damon, W., Lerner, R. M., Eisenberg, N. (2006) *Handbook of child psychology: social, emotional, and personality development*. John Wiley and Sons. 1128 p.
- Dauge, A. (1928) *Audzinašanas ideāls un īstenība*. Rīga, Cēsis : O. Jēpes apgādībā. 125 lpp.
- A Dictionary of Psychology*. (2001) Colman A. C. (ed.) Oxford University Press, p. 624.
- James, W. (1962) *Talks to teachers. Psychology and the teaching art*. Available: [www.des.emory.edu/mfp/303/303/JamesTTT.PDF](http://www.des.emory.edu/mfp/303/303/JamesTTT.PDF)
- Grisso, T. (1981) *Juveniles' waiver of rights: Legal and psychological competence*. New York: Plenum.
- Kepalaite, A. (2008) Peculiarities of Prospective Teachers' Reflection. *Teacher of the 21<sup>st</sup> Century: Quality Education for Quality Teaching*. Rīga : University of Latvia Press, p. 83–88.
- Korthagen, F., Verkuyl, H. S. (2007) Do you encounter your students or yourself? *Enacting a pedagogy of teacher education. Values, relationship and practices*. London and New York : Routledge Taylor & Francis Group, p. 106–123.
- Loughran, J. J. (2006) *Developing a pedagogy of teacher education: understanding teaching and learning about teaching*. London : Routledge.
- Maslo, I. (2006) *No zināšanām uz kompetentu darbību*. Rīga : LU Akadēmiskais apgāds, 20.– 27. lpp.
- McCormick, Davis S. (2005) Developing reflective practice in pre-service student teachers: what does art have to do with it? *International Journal of Teachers' Development*, 9(1): 9–21. Wallingford, Oxford, UK.
- Nastasi, B., Plumert, K., Varias, K., Moore, R. (2002) *Exemplary mental health programs: school psychologists as mental health service providers*. Bethesda : MD. NASP.
- Pētersons, E. (1931) *Višpārīgā didaktika*. Rīga : izd. A. Gulbis, 63.–64. lpp.
- Plotnieks, I. (1990) *Pedagoģiskā saskarsme*. Rīga : Latvijas zinību biedrība, 1990. 50 lpp.
- Promoting psychological competence*. Available: [http://www.teenfad.ph/beintheknow\\_content.php](http://www.teenfad.ph/beintheknow_content.php)
- Russel, T. (2007) How experience changed my values as a teacher educator. *Enacting a pedagogy of teacher education. Values, relationship and practices*. London and New York : Routledge Taylor & Francis Group, p. 1182–1191.

- Senese, J. C. (2007) Providing the necessary luxuries for teacher reflection. *Enacting a pedagogy of teacher education. Values, relationship and practices*. London and New York : Routledge Taylor & Francis Group, p. 45–59.
- Students, J. A. (1933) *Vispārīgā paidagōģija*. Rīga : F. Baumaņa apg. 398 lpp.
- Šprangers, E. (1929) *Jaunatnes psiholoģija*. Rīga : E. Pīriņa un J. Urmaņa spiestuve, 275 lpp.
- UNESCO task force on education for the twenty-first century. (1997) Available: <http://www.unesco.org/delors/>
- Большой психологический словарь*. (2005) Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. Санкт-Петербург : Прайм Еирознак, Москва : Олимп Пресс. 469 с.
- Кочубей, А. (2001) *Психологическая компетенция*. Доступно на: [http://www.metaprofit.ru/?lang\\_sess=rus&action](http://www.metaprofit.ru/?lang_sess=rus&action)
- Фридман, Л., Кулагина, И. (1985) *Психологический справочник учителя*. Москва : Просвещение. 186 с.
- Фридман, Л., Кулагина, И. (1991) *Психологический справочник учителя*. Москва : Просвещение. 186 с.
- Лефрансуа, Г. (2005) *Психология для учителя*. Санкт-Петербург : Прайм Еврознак. 408 с.
- Симикин, В. (2006) *Психологическая культура*. Доступно на: [http://www.pokrov\\_forum.ru/science/prav\\_psycholog/simikin](http://www.pokrov_forum.ru/science/prav_psycholog/simikin)
- Зинченко, В. (1998) *Психологическая педагогика*. Самара : Самарский дом печати. 296 с.
- Зинченко, В. (2002) *Психологические основы педагогики*. Москва : Гардарики. 431 с.

## Summary

*Orientation towards a personality and personality development requires more intense integration of education and psychology. Nevertheless, for an educator, it means great psychological preparedness. The aim of this article is to study theoretically the essence of educator's psychological competence, its structure and the mechanism of its development. Psychological competence develops within the framework of educator's professional competence with regard to the objectives of the 21st century education.*

*Educator's psychological competence consists of the following elements: knowledge of psychology, psychological thinking, professionally significant features of a personality, skills of self-analysis, empathy, ability to make decisions, emotional self-regulation, and stress management skills. Psychological competence is viewed as a social-psychological phenomenon. The mechanism of its development is step-by-step reflection that turns into a systematic reflective action.*

**Keywords:** *psychological competence, reflection, reflective action.*

## Skolēnu uzmanības faktori mūzikas stundās vispārizglītojošajā skolā

### *Factors of Pupils' Attention during Music Lessons at Comprehensive Schools*

**Ligita Stramkale**

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083  
E-pasts: ligita.stramkale@lu.lv

Rakstā analizētas zinātniskajā literatūrā paustās teorētiskās nostādnes par uzmanību. Uzmanības attīstības īpatnības raksturotas kognitīvās psiholoģijas (K. Čerijs, A. Treismena, D. Brodbents u. c.) un intelekta jeb prāta psiholoģijas kontekstā (P. Birkerts, Ļ. Vigotskis, P. Galperins), kā arī saistībā ar pētījumiem neirofizioloģijā (T. Ribo, N. Lange).

Pētījuma empīriskajā daļā noteikti faktori, kas traucē skolēniem būt uzmanīgiem mūzikas stundās vispārizglītojošajā skolā. Skolēnu uzmanība mūzikas stundas laikā saistīta ar muzikālās darbības veidiem. Pētījumā, nosakot korelatīvas sakarības, tika konstatēts, kuri muzikālās darbības veidi skolēniem prasa lielāku uzmanību.

**Atslēgvārdi:** uzmanība, mūzika vispārizglītojošajā skolā, uzmanības faktori, muzikālās darbības veidi.

## Levads

Vispārizglītojošajā skolā skolēni apgūst vairākus mācību priekšmetus. Viens no tiem ir mūzika. Mūzikas skolotājs, tāpat kā pārējo mācību priekšmetu skolotāji, vēlas, lai skolēni mūzikas stundā uzmanīgi sekotu līdzī notiekošajam un spētu koncentrēties uz veicamo darbību. Uzmanība ietekmē visus pārējos skolēnu psihiskos procesus (domāšanu, atmiņu, iztēli utt.) un raksturo darbības virzienu. Skolēniem ir svarīgi būt uzmanīgiem mūzikas stundā, jo uzmanība veicina izziņas aktivitāti un organizē indivīda uzvedību stundas laikā. Uzmanība ir aktīvas mācīšanās nosacījums.

Mūzikas pedagoģijā vispārizglītojošajā skolā paredzēts, ka mūzikas skolotājs ne tikai pats spēj labi muzicēt mūzikas stundas laikā (*Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas profesionālās bakalaura studiju programmas vispārējās izglītības mūzikas skolotājs. Pašnovērtējuma ziņojums*, 2007/2008, 6), bet arī prot “organizēt un vadīt mācību un audzināšanas darbību pedagoģisko mērķu sasniegšanai” (Skolotāja profesijas standarts). Izvirzīto mērķi sasniegt ir vieglāk, ja skolēni mūzikas stundā uzmanīgi seko līdzī notiekošajam. Uzmanības darbības teorētisko nostādņu izpratne un reālās situācijas pārziņāšana mūzikas stundā ļauj skolotājam mērķtiecīgi veicināt skolēna uzmanību.

**Pētījuma mērķis** ir analizēt zinātniskajā literatūrā paustās teorētiskās nostādnes par uzmanību un noteikt faktoros, kas traucē skolēniem būt uzmanīgiem mūzikas stundā vispārizglītojošajā skolā.

**Pētīšanas metodes:** zinātniskās literatūras analīze, anketēšana, iegūto datu matemātiski statistiskā apstrāde. Pētījuma bāze – X vispārizglītojošās skolas 68 skolēni vecumā no 12 līdz 15 gadiem.

## 1. Uzmanības teorētiskās nostādnes

Filozofi, psihologi un pedagogi savās publikācijās atspoguļo personības uzmanības īpatnības un tās izpausmes darbībā. Atsevišķi uzmanības aspekti ir analizēti jau Augustīna, R. Dekarta, I. Kanta un Dž. Loka darbos. Filozofi uzmanību analizē no apziņas un izziņas darbības aspekta, saista to ar gribu un cilvēka spēju attīstību.

Psiholoģijā uzmanība tiek “aplūkota kā universāla psihiska parādība un saprasta kā apziņas koncentrēšanās psihiska funkcija” (*Psiholoģijas vārdnīca*, 1999, 145). Uzmanība var izpausties kā sensors un intelektuāls process, kā cilvēka praktiska darbība. Sensorā uzmanība rodas, ja objekti iedarbojas uz cilvēka maņām. Tā nodrošina objektu vai informācijas precīzu uztveršanu. Intelektuālā uzmanība palielina psihisko izziņas procesu efektivitāti, bet motorā uzmanība nodrošina precīzu kustību un darbību izpildi.

Psiholoģijā tiek izšķirti trīs galvenie uzmanības veidi: tīšā, netīšā un pēctīšā uzmanība. Netīšā uzmanība rodas pretēji paša subjekta nodomiem, to uzspiež ārējie kairinātāji, un to raksturo “pēkšņums, intensitāte, ilgums, neparastums, telpiskais novietojums, kā arī tās potenciālais nozīmīgums cilvēkam” (*Psiholoģijas vārdnīca*, 1999, 145). Lai rastos netīšā uzmanība, nepieciešami četri nosacījumi:

- ārējo kairinātāju spēks un ilgums, lielums un forma, jauninājums un oriģinalitāte;
- atbilstība starp ārējiem kairinātājiem un indivīda vajadzībām;
- personības vispārēja virzība, kuras pamatā ir interese;
- pozitīvas emocijas.

Tīšo uzmanību nosaka izvirzītais mērķis, un tā rodas gribasspēka piepūles dēļ. Pēctīšai uzmanībai raksturīga aktivitātes koncentrēšanās un virzība atbilstoši mērķim, bet tanī pašā laikā to izraisa interese pret objektu vai darbību. Nav raksturīga gribas piepūle.

P. Birkerts, nošķirot uzmanības veidus, ņem vērā sešus faktoros: uzmanības objektu, uzmanības intensitāti, uzmanības ilgumu, uzmanības spēju pretoties dažādiem traucējumiem, uzmanības attīstību, uzmanības apjomu un sadalīšanu. Vienkāršākie uzmanības veidi ir saistīti ar instinktiem, bet komplicētākie – ar apzinīgo gribu. Uzmanības veidus nosaka to dažādās īpašības. P. Birkerts uzskata, ka “uzmanība ir psihe īpašība, kura dod iespēju psihei no daudziem iespaidiem uzņemt tikai vienu vai nedaudzus un uz viņiem sakopot apziņu” (Birkerts, 1923, 58).

Uzmanības attīstības īpatnības P. Birkerts, tāpat kā Ļ. Vigotskis un P. Galperins, skaidro intelekta jeb prāta psiholoģijas ietvaros.



Ļ. Vigotskis uzmanības virzību saista ar intereses rašanos par objektu vai darbību: “Bērna uzmanība tiek virzīta un vadīta, ja tiek radīta interese.” (*Выготский, 1999, 117*)

Interese ir pedagoģiski nozīmīga, jo tā ir visbiežākā netīšās uzmanības izpausmes forma. Ja skolēns stundas laikā ir izklaidīgs, tad nav saskaņas starp viņa interesēm un darbību, kura tiek piedāvāta. Prāta aktivitāte nav virzīta uz domas veidošanos, kura savukārt sevī ietver divus aspektus: priekšmetisko darbības saturu un domāšanu par šo priekšmetu. P. Galperins pierāda (*Гальперин, 1957*), ka otrs aspekts nav nekas cits kā uzmanība un ka tā veidojas iekšēji, kontrolējot priekšmetisko darbības saturu.

Uzmanības norises un attīstības detalizēta analīze ir atspoguļota neirofizioloģijas pētījumos. Šajās teorijās ar uzmanības jēdzienu tiek apzīmēts process, kurā tiek aktivizēta noteikta smadzeņu garozas zona un vienlaikus kavēti uzbudinājumi blakus zonās. Franču psihologs T. Ribo uzskata, ka uzmanība ir “īpašs un noteicošs prāta stāvoklis, kuru pavada indivīda netīša pielāgošanās” (*Психология внимания, 2001*). Kustības fizioloģiski uztur un pastiprina esošo apziņas stāvokli. Tās ir efektīvas uzmanības kvalitātes nodrošināšanā tādēļ, ka dažas sajūtas darbojas ar īpašu intensitāti un spilgtumu salīdzinājumā ar citām sajūtām, jo visa kustību aktivitāte ir koncentrēta tieši uz tām.

N. Lange uzskata, ka ar ķermeņa kustībām organisms tiecas ieņemt noteiktu pozīciju pret apkārtējiem objektiem. Kustības ne tikai pavada uztveri, bet ir arī viens no kvalitatīvas uztveres nosacījumiem. Ķermeņa kustības ir primāras attiecībā uz iekšējiem psihiskiem procesiem. Pētījumu rezultātā N. Lange pamato teoriju, pēc kuras uzmanību nosaka subjekta ķermeņa kustības, kas ir atkarīgas no viņa gribas.

Uzmanības modeļus un teorētiskās nostādnes pamatojuši vairāki psihologi. V. Džeimss (*W. James*) jau 19. gadsimta beigās izprata uzmanības izpētes komplikētību. Viņš uzskatīja, ka ir divu veidu uzmanības interpretācijas teorijas. Viena no teorijām uzmanību traktēja kā pamatu kāda rezultāta sasniegšanai. Otra teorija uzmanību uzskatīja kā citu psihisko procesu sekas. V. Džeimss uzskatīja, ka uzmanības koncentrēšanai ir nepieciešami papildu stimuli. “Uzmanību koncentrēt ilgu laiku nav iespējams bez papildu stimuliem. Tas, ko mēs dēvējam par apzinātu uzmanības koncentrēšanu, ir atkārtota domu atgriešanās pie konkrētas tēmas. Ja konkrēta tēma rada interesi, notiek attīstība, un tā pakāpeniski pakļauj sev cilvēka apziņu.” (*Джемс, 1991*)

Uzmanība ir cilvēka pieredzes papildināšanas nozīmīgākais faktors. Uzmanības problēmu analīzi un risināšanu V. Džeimss saista ar pedagoģisko aspektu. Viņš norāda uz skolēna uzmanības apjoma ierobežotajām iespējām, kas nosaka objektu daudzumu, ko var uztvert noteiktā laika posmā. Uzmanības ierobežotais apjoms nozīmē to, ka spēcīgākie priekšstati nomāc un izstumj no uzmanības loka tos, kuri ir vājāki. Spēcīgāki būs tie priekšstati, kam pievienosies pozitīvas atmiņas par līdzīgu darbības pieredzi. Svarīgi, lai informācija būtu interesanta un skolēnam personiski nozīmīga.

Kognitīvajā psiholoģijā uzmanības pētījumi saistīti ar tādas informācijas pārstrādes īpatnībām, kura iegūta ar dzirdes un redzes palīdzību. Uzmanība tiek

interpretēta kā selektīva virzība uz priekšmetu vai informāciju, koncentrēšanās uz to, un tā savukārt nodrošina optimālu citu psihisko procesu darbību. Kognitīvajā psiholoģijā uzmanības izpēti ar selektīvās klausīšanās eksperimentālajām metodēm 20. gadsimta 50. gados sāka angļu pētnieks K. Čerijs (*C. Cherry*). Viņš centās noskaidrot, ar ko pamatojama nepieciešamās informācijas atlase. Pētījumu rezultātā viņš nonāca pie secinājuma, ka sākuma stadijā relevantas informācijas atlase un nerelevantas informācijas nošķiršana notiek pēc signāla fiziskām pazīmēm. Piemēram, ja kāds no klasesbiedriem mūzikas stundas laikā runā skaļāk par skolotāju, tad šī skolēna informācija noteiktā laika momentā kļūst svarīga, bet skolotāja informācija – nerelevanta. K. Čerijs atzīst, ka “viena no svarīgākajām cilvēka spējām ir prasme ieklausīties tikai viena runājošā teiktajā, ja tanī pašā laikā runā vairāki” (*Cherry*, 1962, 32).

Lai norādītu uz informācijas pārstrādes ierobežotajām iespējām, angļu psihologs D. Brodbents (*Broadbent*) lieto filtra metaforu (*Бродбент*, 1976). Filtrs darbojas pēc informācijas sensoras reģistrācijas un līdz tās pilnai aperceptīvai apstrādei. Laikā, kad cilvēks vienlaikus nodarbojas ar divām lietām vai uztver dažādu informāciju, filtrs palīdz pārslēgties no viena sensorā kanāla uz citu. Filtram ir noteikta caurlaides spēja, tomēr informācijas bloķēšana nav pilnīga, tiek pavājināta vai pastiprināta neaktuālā informācija.

A. Treismena (*Treisman*) turpina K. Čerija iesāktos pētījumus un pilnveido D. Brodbenta filtrācijas teoriju. Viņa noskaidro, ka informācija tiek nošķirta ne tikai pēc sensorām pazīmēm, bet arī pēc semantiskiem rādītājiem. Viņa secina, ka “kanāla filtrs tikai pavājinā nerelevanto informāciju, bet nespēj to pilnībā nobloķēt. Vārdiem, kas cilvēkam ir nozīmīgi, var tikt pievērsta uzmanība, kaut arī tiem ir vājš signāls” (*Treisman*, 1964, 14). Nerelevantā informācija tiek sadzirdēta pieklusināti, bet netiek izslēgta.

Amerikāņu psihologs U. Neisers (*Neisser*) kritizē uzskatu, ka apziņa kādā laika posmā ir ierobežota ar vienu priekšmetu vai informāciju. Viņš apgalvo, ka tāds secinājums var izrietēt, ievērojot kultūras īpatnības, bet nav pamatots. Pārdomām viņš uzdod jautājumu: “Cik objektu iespējams apzināt, kad klausās mūziku, skatās baletu vai vada automašīnu?” (*Neisser*, 1967) Viņš piekrīt, ka uzmanība ir selektīva, bet noliedz informācijas atlasē speciālu procesu un mehānismu esamību. U. Neisers uzskata, ka informācijas apstrāde notiek divos etapos. Pirmajā etapā informācija tiek apstrādāta pasīvi, bet otrajā etapā, kad tiek konstruēts noteikts tēls, apstrāde ir aktīva. Uzmanība ir perceptīva darbība, kurai ir automātisks un iedzimts raksturs, bet tā var mainīties iemācīšanās rezultātā.

Savukārt D. Kānemans (*Kahneman*) uzskata, ka subjekta spēju konkrētā momentā koncentrēt uzmanību uz izpildāmo darbību ierobežo viņa psihiskie resursi. Cilvēka psihiskos resursus nosaka subjekta aktivitātes pakāpe. Ja vienlaikus izpildāmās darbības ir salīdzinoši vienkāršas, tad resursu var pietikt vairākām vienlaikus izpildāmām darbībām. Pastāv iespēja sadalīt uzmanību uz vairākiem darbības veidiem. Līdz ar darbības grūtuma pakāpes paaugstināšanos pieaug arī patērēto resursu skaits, tā rezultātā uzmanības sadalīšana starp vairākiem darbības veidiem nenodrošina līdzvērtīgu to izpildes kvalitāti. Ja kāda izpildāmā darbība ir

ļoti sarežģīta, tā prasa visus cilvēka psihiskos resursus un uzmanību sadalīt nav iespējams (*Kahneman, 1973*).

Mūzikas stundā skolēnam nereti jāizpilda darbības, kas prasa uzmanības sadalīšanu starp vairākiem darbības veidiem. Piemēram, skolēns vienlaikus dzied no galvas dziesmu un izpilda ritma pavadījumu. Ja skolēns nav pietiekami labi iemācījies vārdus dziesmai, tad uzmanība vairāk tiks koncentrēta uz vārdu atsaukšanu atmiņā un ritma pavadījuma izpilde, ja tā nav automatizēta darbība, var tikt veikta kļūdaini. Atbilstoši D. Kānemana modelim dziesmas dziedāšana vārdu nezināšanas dēļ top par paaugstinātas grūtības uzdevumu, un tāpēc visi subjekta psihiskie resursi tiek orientēti uz šo darbību, bet ritma pavadījuma izpilde nav pietiekami kvalitatīva.

## 2. Empīriskā pētījuma metodoloģija un mērījuma instrumenti

Lai noskaidrotu, faktoros, kas traucē skolēniem būt uzmanīgiem mūzikas stundas laikā, tika izstrādāta anketa, ko veido vairāki jautājumi. Vienam no jautājumiem vajadzēja noskaidrot, vai skolēni mūzikas stundā ir uzmanīgi. Tika piedāvāti trīs iespējamie atbilžu varianti: "jā", "daļēji", "nē". Anketā tika arī iekļauti jautājumi, kas palīdz noskaidrot cēloņus, kāpēc skolēni ir daļēji uzmanīgi vai nav uzmanīgi mūzikas stundā un kas nepieciešams, lai skolēns būtu uzmanīgs stundas laikā. Pēdējais anketas jautājums palīdzēja noskaidrot, kādi mūzikas darbības veidi no skolēna prasa vislielāko koncentrēšanos. Anketēšana bija anonīma, un tajā piedalījās 68 respondenti vecumā no 12 līdz 15 gadiem.

Lai noskaidrotu, vai skolēnu uzmanība mūzikas stundā ir saistīta ar izpildāmajiem muzikālās darbības veidiem, tika noteikts K. Pīrsona korelācijas koeficients. Datu apstrāde veikta SPSS 15 vidē. Sakarības ciešums izteikts ar koeficientu robežās no  $-1$  līdz  $+1$ , kur koeficients, tuvojoties  $r = 0$  vai esot tuvu tam, apzīmē sakarības neesamību. Ņemot vērā respondentu skaitu, par statistiski nozīmīgu var uzskatīt rezultātu, ja  $r = 0,296$ , bet sakarības ciešums neatkarīgi no izlases apjoma līdz  $0,2$  ir ļoti vājš, no  $0,2$  līdz  $0,4$  – vājš, no  $0,4$  līdz  $0,7$  – vidēji ciešs, un virs  $0,7$  korelācija ir cieša.

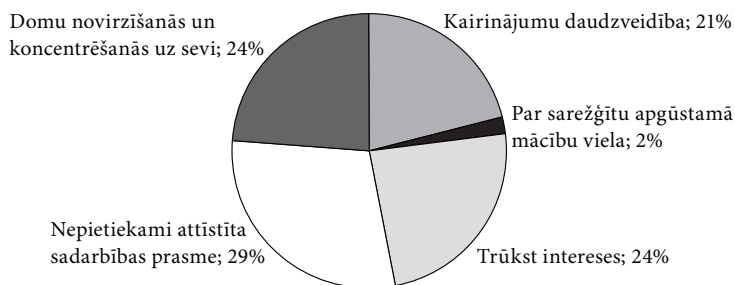
## 3. Pētījuma rezultāti

### 3.1. Skolēnu uzmanību traucējošie faktori mūzikas stundā

Nedaudz vairāk nekā puse aptaujāto skolēnu atzīst, ka mūzikas stundās ir daļēji uzmanīgi, turklāt ir konstatēta atšķirība starp zēnu un meiteņu uzmanību. Zēni mūzikas stundās ir mazāk uzmanīgi nekā meitenes. 64% aptaujāto zēnu daļējo uzmanību mūzikas stundas laikā izskaidro ar intereses trūkumu par notiekošo, nodarbošanos ar blakus lietām un vienkārši ar nevēlēšanos būt uzmanīgiem, jo nesaskata šī mācību priekšmeta jēgu turpmākajā izaugsmē. Meitenes (49%) uzskata, ka ir daļēji uzmanīgas, jo klasesbiedri ar sarunām novērš uzmanību, viņas neinteresē stundā notiekošais, un dažreiz ir slikts noskaņojums.

Tika noskaidrots (1. att.), ka būt uzmanīgam traucē daudzveidīgi kairinājumi, kas ir sastopami mūzikas stundas laikā (21%). Skolēna uzmanību spēj novērst, ja blakussēdētājs nodarbojas ar to, kas neattiecas uz stundu, ja klasesbiedri pasauc,

lai uzdotu kādu jautājumu. Lai spētu koncentrēties, nepieciešams klusums, bet blakussēdētājs un pārējie klasesbiedri nedrīkst traucēt un novērst uzmanību.



1. att. Uzmanību traucējošie faktori mūzikas stundā  
*Factors that hamper attention during music lessons*

Skolēni atzīst, ka uzmanību piesaista jaunais un nezināmais. Skolēni netīši pievērš uzmanību, ja skolotāja stāstītais viņam ir kaut kas jauns, bet tanī pašā laikā ir saistīts ar jau zināmo. Lai uzmanīgi klausītos, ir svarīgi, kā skolotājs izklāsta jauno mācību vielu. Mūzikas skolotāja stāstījuma kvalitāte ir atkarīga no runas ātruma un skaļuma, no kontakta ar skolēniem un emocionalitātes. Ja skolotājs runā pārāk klusi, skolēni nevar sadzirdēt un saprast teikto, bet, ja pārāk skaļi, – jūtas apdraudēti. Stāstījumam jābūt emocionāli piesātinātam, bet ne pārsātinātam. Lai saglabātu kontaktu ar klasi, skolotājam runājot nevajadzētu skatīties pa logu, uz uzskates līdzekli, ilgu laiku rakstīt uz tāfeles un ignorēt skolēnu ārējās izpausmes. Uzmanības noturēšanai ir būtiski, lai skolēni ilgu laiku nebūtu pasīvi klausītāji, bet aktīvi līdzdalībnieki. Tādēļ skolotājam stāstījuma laikā nepieciešams uzdot jautājumus, pirms mūzikas skaņdarba klausīšanās uzdot konkrētu uzdevumu.

Daudzi skolēni (24%) uzskata, ka uzmanības pamatā ir interese (1. att.). Viņi uzskata, ka stundas laikā nav pietiekami uzmanīgi, jo viņiem ir garlaicīgi un mūzikas stundas nav saistošas. Interesanta mūzikas stunda mācīšanos padara pievilcīgu. Interese par darbības procesu un rezultātu veicina skolēnu uzmanību.

Mūzikas literatūras apgūvē skolēnus neinteresējošie gadskaitļi un skaņdarbu nosaukumi tiek saistīti ar interesantiem notikumiem no komponistu dzīves un skaņdarbu tapšanas gaitas. Klausoties interesantu stāstījumu par skaņdarba tapšanas gaitu, skolēni koncentrē uzmanību uz esošo informāciju un nejūt, ko dara pārējie klasesbiedri. Mūzikas termini tiek apgūti vienoti ar mūzikas klausīšanos un muzicēšanu. Lai aktivizētu skolēnu uzmanību stundā, nepieciešams dažādāt muzikālo darbību veidus, radīt uzmundrinošu vidi un veidot interesantu stāstījumu par mūziku.

Skolēni atzīst, ka nesaskata mūzikas stundu jēgu savas turpmākās profesijas izvēlē un personības attīstībā. Šajā gadījumā noteicošā ir tīšā uzmanība. Skolēni spēs koncentrēt uzmanību, ja izpratis darbības nozīmīgumu vai darīs to pienākuma pēc. Tīšā uzmanība no skolēniem prasa gribas piepūli, tai ir apzināti pieņemts mērķis, un tā aktīvi regulē psihiskos procesus. Arī šis uzmanības veids ir saistīts ar emocijām, interesi un skolēnu pieredzi. Atšķirība tā, ka šie faktori tīšās uzmanības laikā iedarbojas netieši.

Visvairāk respondentu (29%) min nepietiekami attīstītu sadarbības prasmi. Sadarbības prasme nodrošina efektīvu mijiedarbību ar skolotāju un klasesbiedriem. Tās trūkums izpaužas kā neprasme uzklaust, ko saka skolotājs vai klasesbiedrs. Skolēniem nav pacietības noklausīties līdz beigām cita uzsāktās domas izklāstu, viņi nespēj sekot līdzī sacītajam. Skolēni atzīst, ka ir grūtības savstarpēji ar klasesbiedriem saskaņot darbību, iemācīties veikt grupu darbu pēc iespējas klusāk, lai vieglāk būtu koncentrēties un netraucētu pārējām grupām pildīt uzdoto uzdevumu. Respondenti uzskata, ka šajā gadījumā vajadzīga pacietība, jāklausa, ko saka skolotājs vai klasesbiedrs, un jāseko līdzī sacītajam.

Domu novirzīšanās un koncentrēšanās uz sevi (24%) arī ir nozīmīgs skolēnu uzmanību traucējošs faktors. Šajā gadījumā skolēni atzīst, ka stundas laikā mēdz aizdomāties par citiem notikumiem, mūzikas stundā ir slinkums kaut ko darīt un negrib būt uzmanīgi, jo ir slikts noskaņojums vai problēmas personiskajā dzīvē. Lai domas nenovirzītos, nepieciešams labs garastāvoklis un pozitīva attieksme pret skolotāju un klasesbiedriem. Nav mazsvarīgs gribasspēks vai motivācija, kas nosaka vēlmi mācīties.

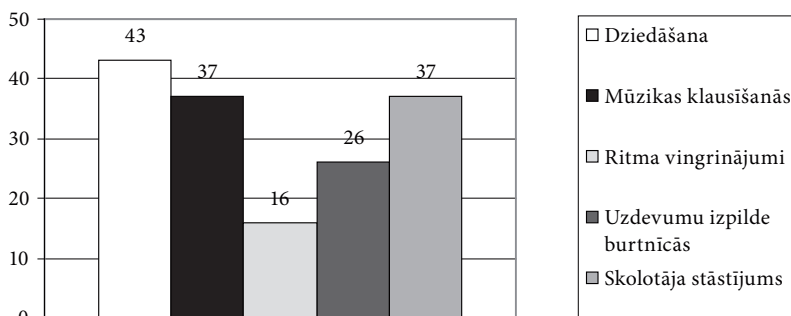
Tikai 2% no aptaujātajiem respondentiem uzskata, ka mūzikas stundā nav uzmanīgi, jo apgūstamā mācību viela ir pārāk sarežģīta.

### 3.2. Skolēnu uzmanība un muzikālās darbības veidi mūzikas stundā

Mūzikas stundā skolotājs integrē vairākus mācību satura komponentus: radošu darbību, mūzikas valodas elementus un mūziku kā kultūras sastāvdaļu. Lai to īstenotu, tiek izmantoti daudzveidīgi muzikālās darbības veidi: dziedāšana, mūzikas instrumentu spēle, mūzikas klausīšanās, ritma vingrinājumu un uzdevumu izpilde darba burtnīcās.

Lai varētu interpretēt anketēšanā iegūtos rezultātus, tika noteikts, vai pastāv korelācija starp uzmanību un izmantojamiem muzikālās darbības veidiem mūzikas stundā. Uzmanība nepieciešama katrā muzikālās darbības veidā. 43 no aptaujātajiem respondentiem uzskata, ka dziedāšana ir tā, kas prasa vienmēr ( $n = 21$ ) vai dažreiz ( $n = 22$ ) koncentrēt uzmanību uz izpildāmo darbību. Pētījuma rezultāti liecina, ka pastāv vidēji cieša korelatīva sakarība starp skolēna uzmanību un dziedāšanu kā muzikālās darbības veidu ( $r = 0,41, p < 0,01$ ). Tas izskaidrojams tādējādi, ka dziedāšana mūzikas stundā pārsvarā ir kolektīva, tāpēc individuālā atbildība par rezultātu ir zemāka. Skolēns spēj iekļauties kopējā darbībā arī tad, ja visu dziedāšanas laiku nav pietiekami uzmanīgs.

Pētījumā tika iegūta vidēji cieša sakarība ( $r = 0,43, p < 0,01$ ) starp uzmanību un ritma vingrinājumu izpildi mūzikas stundas laikā. Jāuzsver, ka no visiem muzikālās darbības veidiem ritma izjūtu minēja vismazākais respondentu skaits ( $n = 16$ ) (2. att.). Tas izskaidrojams ar to, ka pētījumā tika iekļauti respondenti arī no astotajām un devītajām klasēm, kurās darbošanās ar ritma vingrinājumiem nav izteiktākais muzikālās darbības veids. Šajā posmā lielāka uzmanība tiek veltīta mūzikas klausīšanās procesam.



2. att. Skolēnu uzmanības līmenis dažādos muzikālās darbības veidos  
*The level of pupils' attention during different types of musical activities*

Respondenti domā, ka uzmanība nepieciešama, klausoties mūziku ( $r = 0,66$ ,  $p < 0,05$ ) un klausoties skolotāja stāstījumu ( $r = 0,49$ ,  $p < 0,01$ ). Savukārt, individuāli pildot uzdevumus mūzikas darba burtnīcās, skolēni ne vienmēr ir pietiekami uzmanīgi. Tika konstatēts vājš sakarības cēšums ( $r = 0,30$ ,  $p < 0,01$ ) starp uzmanību un ar mūziku saistītu uzdevumu individuālu izpildi.

Pēc korelācijas rezultātā iegūtajiem datiem var secināt, ka skolēnu uzmanībai ir izteiktāka sakarība ar tādiem muzikālās darbības veidiem, kuri ir izpildāmi noteiktā laika posmā un tanī pašā laikā ir individuāli (mūzikas klausīšanās, mūzikas skolotāja stāstījums pirms uzdevuma izpildes). Vidēji cieša sakarība ir starp uzmanību un tiem muzikālās darbības veidiem (ritma vingrinājumu izpilde, dziedāšana), kuri, kolektīvi darbojoties, neprasa skolēnu individuālu atbildību par rezultātu. Vāja sakarība ir starp uzmanību un tiem muzikālās darbības veidiem (uzdevumu izpilde mūzikas darba burtnīcās), kuri ir individuāli un kuru izpildi neierobežo noteiktā laika posmā.

Muzikālās darbības veidu integrēšanā mūzikas stundā jāņem vērā vecumposma īpatnības. Jaunākā skolas vecuma bērniem mūzikas stundā biežāk jāmaina darbības veidi un jāņem vērā dziesmas, uzdevuma un mūzikas skaņdarba izpildes ilgums un intensitāte.

## Secinājumi

Kognitīvās psiholoģijas pārstāvji uzmanības attīstības īpatnības analizē kontekstā ar kognitīvajiem procesiem. Pastāv divu veidu uzmanības interpretācijas modeļi. Saskaņā ar pirmo modeli ienākošā sensorā informācija tiek atlasīta tās apstrādes sākumā, savukārt otrajā modelī informācijas atlase notiek vēlākos tās apstrādes posmos.

Uzmanības jēdziens psiholoģijā tiek traktēts gan kā psihisks process, gan kā cilvēka apziņas stāvoklis, gan kā personības īpašība. Ir triju veidu uzmanība: tīša, netīša un pēctīša uzmanība. Tās virzību un izvēli nosaka un raksturo ārējo kairinātāju intensitāte, biežums un nozīmīgums, kā arī informācijas vai arī darbības atbilstība cilvēka vajadzībām un emocionālajam noskaņojumam. Informācija, kas mūzikas stundā tiek saņemta no vairākiem kairinātājiem, savstarpēji konkurē.

Uzmanību iespējams koncentrēt uz vairākiem darbības veidiem vai informācijas avotiem tikai tad, ja netiek pārsniegts darbības izpildes vai informācijas apstrādes iespēju līmenis.

Pētījuma empīriskajā daļā tika noteikts, ka skolēniem būt uzmanīgiem mūzikas stundā traucē iekšēji un ārēji faktori. Pie iekšējiem faktoriem pieder intereses trūkums, nepietiekami attīstīta sadarbības prasme ar klasesbiedriem un skolotāju un slikts noskaņojums mūzikas stundas laikā. Pie ārējiem faktoriem pieder daudzveidīgie kairinājumi, kas novērš skolēnu uzmanību (klasesbiedru sarunas, jautājumu uzdošana un nodarbošanās ar to, kas neattiecas uz mācību vielas apguvi), mūzikas mācības saturs un skolotāja mācību vielas izklāsta kvalitāte.

Pētījumā tika noteikts, ka pastāv vidēji cieša korelatīva sakarība starp skolēna uzmanību un muzikālās darbības veidiem (dziedāšana ( $r = 0,41$ ,  $p < 0,01$ ) un ritma vingrinājumu izpilde ( $r = 0,43$ ,  $p < 0,01$ )), kuros nav skolēnu individuāla atbildība par rezultātu, jo tas ir kolektīvs darbs. Cieša korelatīva sakarība tika konstatēta starp skolēna uzmanību un mūzikas klausīšanos ( $r = 0,66$ ,  $p < 0,05$ ) mūzikas stundas laikā. Tas izskaidrojams ar to, ka mūzikas klausīšanās ir ierobežota noteiktā laika posmā un vienlaikus paredz individuālu uzdevumu izpildi. Vājš sakarības ciešums (uzdevumu izpilde darba burtnīcās ( $r = 0,30$ ,  $p < 0,01$ )) ir starp uzmanību un tiem muzikālās darbības veidiem, kuri ir individuāli izpildāmi un tanī pašā laikā nav ierobežoti noteiktā laika periodā.

Turpmākajos pētījumos ieteicams izpētīt koncentrēšanos veicinošos mehānismus un izstrādāt mūzikas skolotājiem ieteikumus, kas palīdzētu attīstīt skolēnu uzmanību.

## Literatūra

- Birkerts, P. (1923) *Pedagoģiskā psiholoģija*. Jelgava : L. Neimanis. 344 lpp.
- Cherry, C. (1962) The cocktail party problem. *Discovery*, March, p. 32.
- Jāzeps Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas profesionālās bakalaura studiju programmas vispārējās izglītības mūzikas skolotājs. Pašnovērtējuma ziņojums 2007./2008. [skatīts 2009. g. 7. jūn.]. Pieejams: <http://www.music.lv/upload/pages/30/Pasnovertejumi/VIMS.pdf>
- Kahneman, D. (1973) *Attention and effort*. Englewood cliffs, NJ : Prentice-Hall. 245 p.
- Neisser, U. (1967) *Cognitive Psychology*. New York : Appleton-Century-Crofts.
- Psiholoģijas vārdnīca* (1999) G. Breslava red. Rīga : Mācību grāmata. 157 lpp.
- Profesijas standarts [skatīts 2009. g. 7. jūn.]. Pieejams: [http://www.niid.lv/files/prof\\_standartu\\_registrs/Skolotajs.pdf](http://www.niid.lv/files/prof_standartu_registrs/Skolotajs.pdf)
- Treisman, A. (1964) Selective attention in man. *British Medical Bulletin*, 20: 12–16.
- Бродбент, Д. Е. (1976) Установка на стимул и установка на ответ: два вида селективного внимания. *Хрестоматия по вниманию*. Под ред. А. Н. Леонтьева, А. А. Пузырева, В. Я. Романова. Москва : Изд-во МГУ.
- Выготский, Л. (1999) *Педагогическая психология*. Москва : Педагогика Пресс. 534 с.
- Гальперин, П. Я. (1957) Умственное действие как основа формирования мысли и образа. *Вопросы психологии*, № 6.
- Джемс, У. (1991) *Психология*. Москва : Педагогика. 368 с.



Ланге, Н. Н. *Биологическое определение и разновидности внимания*. [skatīts 2009. g. 2. febr.] Pieejams: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-66.html>

Рибо, Т. *Психология внимания*, 2001 [skatīts 2009. g. 7. febr.]. Pieejams: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-442.html>

## Summary

*The article presents analysis of the theoretical approaches to attention. The peculiarities of the development of attention are characterized in the context of cognitive psychology (C. Cherry, A. Treisman, D. Broadbent, etc), intellect or mind psychology (P. Birkert, L. Vygotsky, P. Galperin), and neurophysiological research (T. Ribot, N. Lang).*

*In an empirical study, factors that are associated with hampering of pupils' attention are determined. The study sheds light on what is necessary to promote pupils to be attentive during music lessons. Notably, pupils' attention during music lessons is closely connected with the types of musical activities. The research determines which types of musical activities require more attention by using correlation analysis.*

**Keywords:** *attention, music at comprehensive schools, attention-hampering factors, types of musical activities.*

## Laika plānošana skolēna ikdienā *Time Management in Pupil's Everyday Life*

Ilze Šūmane

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083  
E-pasts: ilze.sumane@lu.lv

Lai spētu iekļauties mūsdienu straujajā dzīves ritmā, aizvien biežāk jārunā par laika menedžmentu jeb vadīšanu un plānošanu, un tas attiecināms arī uz skolēnu ikdienu, uz mācībām skolā. Rakstā tiek analizētas teorētiskās nostādnes par skolēnu dienas režīmu, laika plānošanu mācībās, kā arī apkopoti skolēnu aptaujas rezultāti. Var secināt, ka pedagoģiskajā praksē būtu nepieciešams veicināt gan skolēnu, gan skolotāju dziļāku izpratni par līdzsvarota dienas režīma ievērošanu, par laiku kā mācību resursu un tā plānošanu, lai sabalansētu gan bioloģiskās un sociālās vajadzības, gan efektīvas mācību organizēšanas nosacījumus.

**Atslēgvārdi:** dienas ritms, laiks, laika menedžments, laika plānošana, mācības.

### Ievads

Sabiedrība dzīvo straujā laika ritumā, mēs izjūtam nemitīgu steigu. Neprasme plānot un efektīvi izmantot laiku var atstāt negatīvu iespaidu uz veselību, pašsajūtu, darba spējām. Daudzu psihosomatisko slimību cēlonis gan pieaugušajiem, gan skolēniem ir nesabalansētas darba un atpūtas fāzes, nespēja pārvaldīt ārējo apstākļu noteikto dzīves tempu.

Situācija skolā ir līdzīga, arī skolēni pārdzīvo laika radīto stresu. Laika izmantošana gan skolēna ikdienā, gan arī mācībās un izglītības procesā ir nozīmīgs faktors, kas ietekmē mācīšanās veidu, apstākļus un rezultātus. Skolēns skolā pavada ievērojamu nomoda laika daļu, skola ne tikai izvirza noteikumus skolēna dzīvei skolā, bet arī ietekmē skolēna dienas ritmu, pašizjūtu ārpus skolas.

Laiku pēta dažādās zinātņu nozarēs: fizikā, bioloģijā, teoloģijā, vēsturē, filozofijā, socioloģijā, psiholoģijā, arī pedagoģijā. Tāpēc pastāv atšķirīgas laika definīcijas. Var teikt, ka “laiks raksturo visu iespējamo norišu un parādību pastāvēšanas ilgumu un nomaīņu secību. Tas ir nepārtraukts esamības plūdums, kas izteikts laika mērvienībās (sekundēs, stundās, dienās, gados)” (Rieger, 2000).

Kā vērtē vairāki laika pētnieki, svarīgākā zinātne laika izpētē ir fizika, par progresīvāko un nozīmīgāko laika teoriju ir uzskatāma Einšteina relativitātes teorija, kurā laiks nav tikai absolūts un noturīgs (Hinz, 2000; Hokings, 1997; Geißler, 2007; Rieger, 2000). A. Hincs norāda, ka psiholoģijā ir būtiska atšķirība starp objektīvo un subjektīvo laiku – ar objektīvo laiku saprot tempu, ar pulksteni izsakāmo laiku mērvienībās (sekundēs, stundās), savukārt subjektīvais laiks ir cilvēka iekšējā laika izjūta. Autors apgalvo, ka “cilvēka ikdienai nozīmīga ir laika psiholoģija, taču arī

psiholoģijā vairāk tiek pārskatīta laika fizikālā puse, nevis cilvēka piedzīvotais, subjektīvais laiks” (*Hinz, 2000, 8*).

Pedagoģijā ir vairāki aktuāli jautājumi: cik lielu ikdienas daļu skolēns pavada mācībās, kā tiek izmantots laiks mācību procesā, kā skolēns identificējas ar laiku, vai skolā veidojas laika plānošanas prasmes, kā veidojas laika kultūra? Laiks mācībās ir ierobežots resurss, tāpēc būtiski ir izziņāt efektīvas laika izmantošanas iespējas mācību procesā.

## Laika menedžments un plānošana

Laika menedžments ir laika vadība, kuras mērķis ir meklēt ceļus, kā efektīvi un sabalansēti izmantot laiku, to ietaupīt, veicināt darba produktivitāti (*Frings, 2004*). Laika menedžments ietver prioritāšu noteikšanu, mērķu izvirzīšanu, plānošanu, pienākumu deleģēšanu, pavadītā laika uzraudzību.

Līdzās citām izglītības procesā apgūstamajām kompetencēm nozīmīga vieta atvēlējama arī laika kompetencei. Kā definē N. Rīgere, laika kompetence ir “prasmē sabalansēt laiku starp cilvēka vajadzībām un ārēji noteiktām vajadzībām” (*Rieger, 2000, 70*). Tā ir būtiska dzīves prasme, kas nav saistīta tikai ar mācībām un darbu, bet arī ar brīvā laika plānošanu, sabalansētu aktīvo un miera periodu, lai nodrošinātu garīgo un fizisko veselību un saglabātu maksimāli augstas darba spējas visas dzīves garumā. Tāpēc šīs kompetences apguvei skolā gan ar atbilstošu mācību saturu, gan ar sabalansētu skolas darba kārtības plānojumu kā paraugu vajadzētu pievērst nopietnu uzmanību.

Saistībā ar cilvēka diennakts ritmu nozīmīgas ir hronobioloģijas atziņas, kas raksturo laika rituma ietekmi uz dažādām ķermeņa funkcijām un cilvēka aktivitāti. Viena no populārākajām pētījumu grupām šajā jomā ir saistīta ar cilvēka aktivitātes potenciālu dažādās diennakts daļās, un tas visnotaļ būtiski ir arī skolēna dzīves ritmā. Šie pētījumi rāda, ka vislielākā cilvēka aktivitāte ir sasniedzama laikā no pulksten 8–12 un no 17–20. (*Meier-Koll, 1995*). Skolēna dzīvē pirmā aktivitātes fāze aptver lielāko daļu mācību stundu, taču ne visas, un pēc tam strauji seko atslābuma fāze, kas mācību stundu efektivitāti dienas otrajā daļā var ietekmēt negatīvi. Otrā aktivitātes fāze ir vērojama vakarā, ko daļa skolēnu izmanto mācībām mūzikas, mākslas vai sporta skolā, un šajā laikā būtu vēlams izpildīt arī mājasdarbus.

Skolēna laika plānojumā tiek piedāvāts šāds diennakts aktivitāšu dalījums:

- **fizioloģiskās vajadzības** (laiks miegam, ēšanai, personiskajai higiēnai);
- **skola** (mācības, arī starpbrīži, ceļš uz skolu un mājup, uzdoto mājasdarbu pildīšana);
- **darbi mājās** (ēdiena gatavošana, tīrīšana, iepirkšanās, dzīvnieku aprūpe, darbs dārzā, mazāko bērnu pieskatīšana u. c. ikdienas mājas darbi, pienākumi);
- **interēšu izglītība** (mākslinieciskā pašdarbība, sporta treniņi u. tml.);
- **brīvais laiks** (tikšanās ar draugiem, TV, kino, vaļasprieks);
- **brīvprātīgais darbs un palīdzība** (piem., darbs dzīvnieku patversmē, draudzē, Sarkanā Krusta organizācijā u. tml.);
- **algots darbs** (projekts “Teach Sam”).

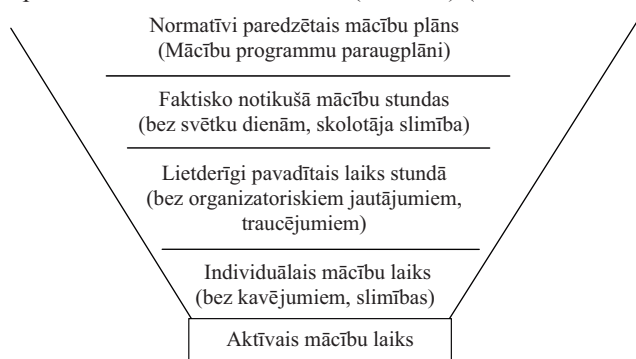
Saistībā ar skolēna labsajūtu un veselību svarīgs ir jautājums par nakts miega ilgumu un kvalitāti. Tiem, kas intensīvi mācās, ir nepieciešams vismaz 8 stundu nakts miegs (Meier-Koll, 1995). Analizējot skolēnu aktivitāti un labsajūtu, psiholoģijas pētījumos ir konstatēts, ka skolēni 8–12 gadu vecumā vislabāk dienā jūtas, ja nakts miegs bijis apmēram 10 stundas (Siepmann, Salzberg-Ludwig, 2006). Pubertātes periodā pusaudžiem raksturīgas pamošanās grūtības, tāpēc pulksten 7–8 no rīta viņi subjektīvi vēl izjūt nakti, taču daudz augstāks aktivitātes līmenis viņiem ir pēcpusdienā (Siepmann, Salzberg-Ludwig, 2006). Tāpēc tiek norādīts, ka pusaudžu vecuma skolēniem vajadzētu brīvāk plānot stundas un neplānot tās agri no rīta.

Nozīmīga skolēna dzīves daļa tiek pavadīta skolā, ar skolu saistītās darbībās. Atšķirību starp ikdienas dzīvi un skolu vispirms nosaka tas, ka skolā ir sistemātiskas nodarbības noteiktā laikā noteiktā klašu un stundu sistēmā.

A. Geislers nosauc trīs laika sistēmas izglītības laukā:

- bioloģiski fiziskā laika sistēma,
- birokrātiskā laika sistēma izglītības iestādē,
- normatīvais laiks izglītības sistēmā (Geißler, 2007).

Bioloģiski fiziskā laika sistēma ir saistīta ar skolēna subjektīvo laika izpratni. Normatīvais un birokrātiskais laika sadalījums skolā ir mācību gads, semestriss, nedēļa, diena, mācību stunda, starpbrīži, brīvdienas. Austriešu pētnieks J. Kālhammers racionāli izvērtē, ka individuāli aktīvais mācību laiks, iespējams, ir tikai 50% no normatīvi paredzētā mācību laika skolā (1. attēls) (Kahlhammer, 2006).



1. att. Normatīvos paredzētā un aktīvā mācību laika attiecības (Kahlhammer, 2006, 3)

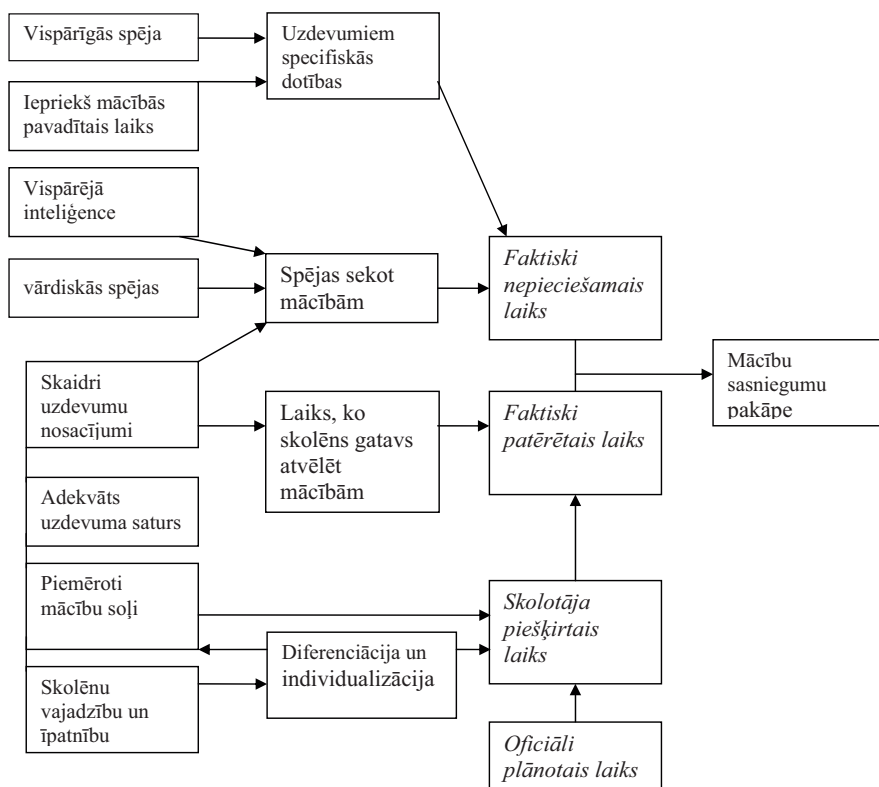
*Proportion of the time envisaged in regulations and the time of active learning*

Mācību organizēšanas aspektā būtiski ir izzināt laika plānošanu un izmantošanu mācību stundā. Skola ir orientēta uz sasniegumiem. Visdažādākās inovācijas skolas darbā ir virzītas uz paātrinājumu, bet jāatceras, ka mācībām un izglītībai ir vajadzīgs laiks un miers (Geißler, 2004). Didaktiķis H. Meiers runā par laika diktatūra skolā, jo

- labāk ieredzēts tiek tas, kurš ātrāk izpilda darbu;
- augstāku vērtējumu iegūst tas, kurš pabeidz darbu pirmais;
- skolotāji ir nepacietīgi un steidzina skolēnus;
- tiek pilnveidota metodika, lai palīdzētu lēnākajiem (Meyer, 1997).

Mācību temps nav tikai mūsdienu steidzīgās un ar informāciju bagātās pasaules problēma skolā, par ātrumu mācībās, par laika plānošanu un lietderīgu izmantošanu jau 17. gadsimtā runājis J. A. Komenskis, kurš skaidroja didaktikas būtību, proti, “mācīt ātri, lai neviens – gan tie, kuri māca, gan tie, kuri mācās, – neizjustu apgrūtinājumu vai garlaicību, lai mācības drīzāk sagādātu vislielāko gandarījumu” (Komenskis, 1992, 25). Taču tajā pašā laikā, runājot par vieglas mācīšanās noteikumiem, viņš raksta, ka jaunatnes mācīšanās notiks viegli, ja virzīšanās uz priekšu notiks bez steigas.

Laiks kā mācību resurss ir ietverts J. Karola (*Carroll*, 1973) skolas dzīves un skolēnu sasniegumu izpētes teorētiskajā modelī (2. attēls), kurā viens no pamatpieņēmumiem – mācīšanās sasniegumu pakāpe ir atkarīga no nepieciešamā un faktiski iztērētā mācību laika.



2. att. Skolas mācību modelis (*Carroll*, 1973)  
*Pattern of education at school*

Piedāvātajā modelī katrs elements ir mainīgais lielums, kas izriet gan no skolēna, gan skolotāja īpatnībām, un piešķirtajam mācību laikam un instrukciju kvalitātei ir būtiska nozīme mācību sasniegumu kvalitātē. J. Karola modelis atklāj laika vienotību un savstarpējo nosacītību mācību procesā. Mācībām faktiski iztērētais laiks, no vienas puses, ir saistīts ar formāli mācībām izvirzīto laika apjomu un skolotāja plānoto laiku, no otras puses, – ar skolēnu vispārējo attīstības līmeni

un līdzšinējo mācību darba pieredzi. Nozīmīgs faktors ir laiks, ko skolēns ir gatavs atvēlēt mācībām. To ietekmē gan dažādi iekšējie, gan ārējie stimuli, piem., intereses, bailes no kontroldarba u. tml.

Darbīgums, kā arī apzinīgs mācību darbs nenozīmē to, ka cilvēkam jāstrādā un jāmācās bez atpūtas. Viena no dzīva organisma pazīmēm ir – darbības veidi cikliski mainās, arī darbs un atpūta. Kā norāda A. Hincs, “atsacīšanās no šāda sabalansēta dienas ritma apdraud fizisko un garīgo veselību, var atstāt negatīvu ietekmi uz mācīšanās spējām, uzmanību, koncentrēšanos un tādējādi samazināt darba kvalitāti” (Hinz, 2000, 251). Tāpēc mācību dienas gaitā nozīmīga vieta ir atvēlama starpbrīdim. Lai nodrošinātu skolēnu fiziskās un garīgās aktivitātes līdzsvaru, starpbrīdī ir ieteicamas šādas nodarbes:

- izometriska muskuļu treniņš,
- pastaigas,
- maznozīmīgas nodarbošanās, sarunas (Rieger, 2000).

Starpbrīžos skolas dzīve izpaužas ļoti koncentrētā veidā, daudziem skolēniem tās ir stresa pilnākās fāzes dzīvē, tāpēc M. Benšs izvirza jautājumu par starpbrīžu kultūru, proti, “vai tas ir laiks uzvedības noteikumu pārkāpšanai vai noteiktā ritmā, ilgumā un saturā organizēta mācību dienas daļa” (Bönsch, 1996, 40).

Nozīmīgu vietu mācībās un skolēna dzīvē ieņem arī mājasdarbu sagatavošana. Mājasdarbi ir uzdevumi, kurus ir uzdevis skolotājs vai kurus skolēns (kopā ar skolotāju) ir izvēlēties izpildīt ārpus mācību stundas, lai nodrošinātu nepārtrauktību mācībās, vingrināšanos un pārbaudes situāciju (Hinz, Pöpel und Rekurs, 2001). Latvijas skolās mājasdarbu apjomu nosaka katra skola apstiprinātajā izglītības programmā, pamatojoties uz Izglītības un zinātnes ministrijas apstiprināto pamatizglītības programmas paraugu (IZM 2008. gada 5. septembra rīkojums Nr. 703), kurā teikts, ka izglītojamajiem patstāvīgi veicamo mājasdarbu kopējais apjoms vienā nedēļā nepārsniedz

- 1.–3. klasē – 2 līdz 3 stundas jeb 25–35 min. dienā,
- 4.–5. klasē – 3 līdz 4 stundas jeb 35–50 min. dienā,
- 6.–7. klasē – 4 līdz 5 stundas jeb 50–60 min. dienā,
- 8.–9. klasē – 5 līdz 6 stundas jeb 60–70 min. dienā.

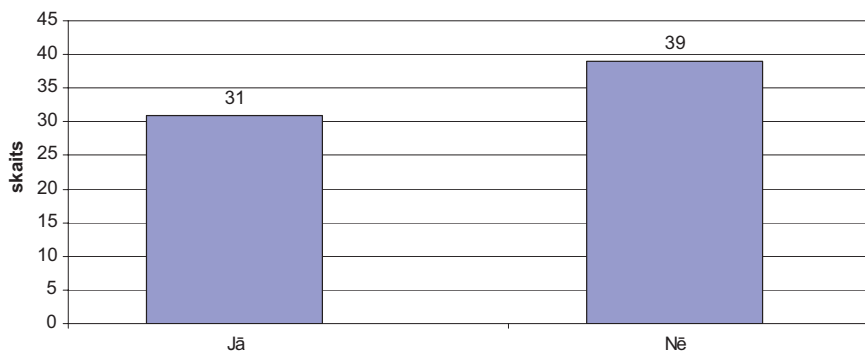
Savukārt vispārējās vidējās izglītības paraugprogrammā (IZM 2009. gada 4. februāra rīkojums Nr. 59) punkts par mājasdarbu apjomu nav iekļauts. Cik daudz laika skolēni pavada mājasdarbu izpildē, ir atkarīgs no ļoti daudziem individuāliem parametriem – vecuma, mācīšanās prasmes, pieredzes, motivācijas, veselības, noguruma, darba apstākļiem u. tml. (Gruehn, 2000).

Laika plānojums, kas saistīts ar skolu, skolēna dzīvē ir pakļauts dažādu ārējo apstākļu ietekmei – noteikumus izvirza gan formālais dienas plānojums skolā, gan skolotāja organizētās mācības. Savukārt lielāka patstāvība, atbildība un iniciatīva skolēna ikdienā ir nepieciešama, kad tiek plānoti interešu izglītības pasākumi, darbs mājās, brīvā laika pavadīšana, iespējamā piedalīšanās brīvprātīgajā vai algotajā darbā. Šīs skolēna laika daļas vairāk tiks aplūkotas, iepazīstīnot ar veiktās aptaujas rezultātiem.

## Aptaujas rezultāti

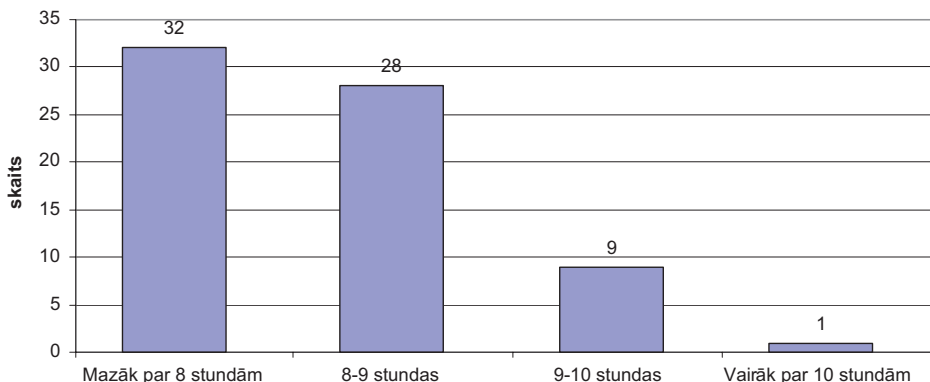
Lai iepazītu skolēnu laika plānošanas prasmi, tika veikta skolēnu aptauja, un tajā no dažādiem Latvijas reģioniem piedalījās 70 respondenti vecumā no 9 līdz 18 gadiem (vidējais vecums – 14,1 gads).

Viens no efektīva laika plānošanas pamatprincipiem ir noteikts dienas ritms, taču aptaujā 39 skolēni jeb 56% respondentu norāda, ka viņiem nav noteikta dienas režīma (3. attēls).



3. att. Skolēnu atbildes uz jautājumu “Vai Tev ir noteikts dienas režīms?”  
*Pupils’ answers to the question: “Do you have a definite daily regimen?”*

Pieņemot teorētiskajā literatūrā izteikto atziņu, ka skolēniem nepieciešamais nakts miers ir 8 stundas (pusaudžiem – 10 stundas), aptaujas rezultātos var saskatīt problēmu (4. attēls), proti, 32 skolēni jeb 46% aptaujāto guļ mazāk par 8 stundām diennaktī. Tas var atstāt negatīvas sekas gan uz skolēnu mācību sasniegumiem, gan pašizjūtu.

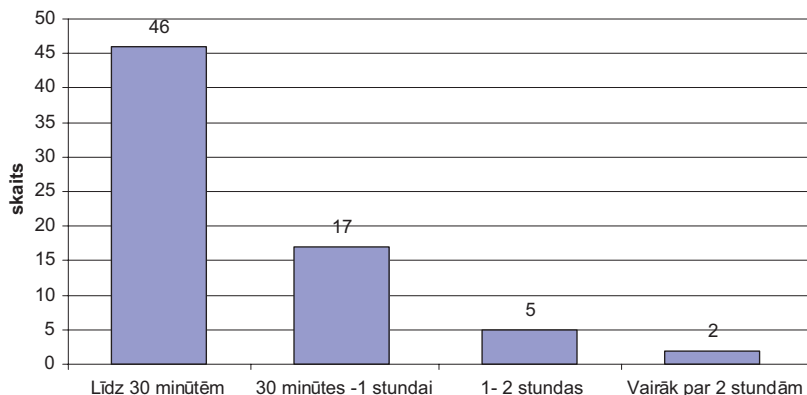


4. att. Skolēnu nakts miega ilgums  
*The time pupils spend asleep*

Skolas diena sākas ar skolēnu ceļu uz skolu. Skolēnu atbildes liecina, ka pārsvarā ceļā tiek pavadītas aptuveni 30 minūtes, taču būtiski ir piebilst, ka daļai skolēnu ceļš uz skolu un atpakaļ ir pat 2 stundas (5. attēls). Tik ilgs laiks ceļā uz skolu būtu



uzskatāms par riska faktoru skolēnu drošībai. Šis jautājums īpaši aktuāls varētu kļūt, ja ekonomisko apstākļu dēļ Latvijā tiktu īstenota skolu skaita samazināšana.

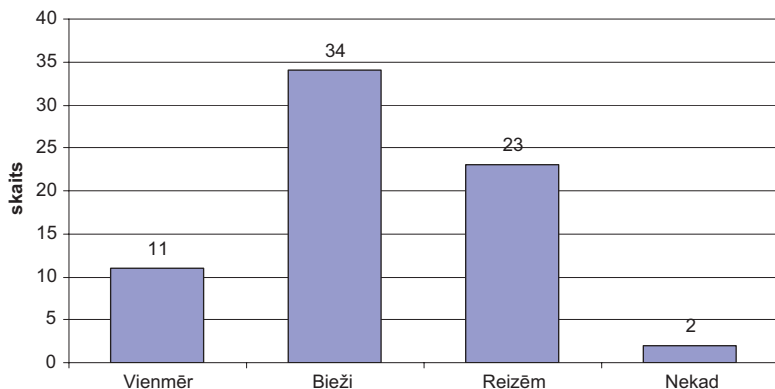


5. att. Skolēnu pavadītais laiks ceļā uz skolu

*The time pupils spend on their way to school*

Aptaujas rezultāti rāda, ka skolēni skolā pavada vidēji 7 astronomiskās stundas laikā no pulksten 8 līdz 16. Šajā laikā notiek ne tikai mācību stundas, bet arī interešu izglītības nodarbības.

Aptaujā tika noskaidrots, vai skolēniem stundā pietiek laika visu uzdevumu izpildei, un atbildes liek skolotājiem pievērst lielāku uzmanību laika plānojumam mācību stundās, jo tikai 11 skolēni atzina, ka viņiem pietiek laika uzdevumu izpildei (6. attēls).



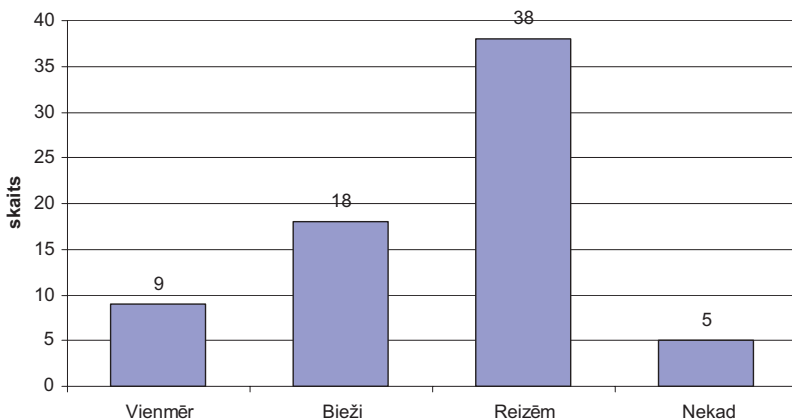
6. att. Laika pietiekamība uzdevumu izpildei

*Sufficiency of time for doing home tasks*

Skolēni tika aicināti nosaukt tos mācību priekšmetus, kuros viņi visvairāk izjūt laika trūkumu. Skolēnu atbildēs redzami visi skolu mācību priekšmeti, bet visbiežāk minētie ir matemātika, fizika, ķīmija, vēsture. Skolēnu minētie galvenie iemesli laika trūkumam ir šādi: skolotājs slikti paskaidro uzdoto, daudz uzdevumu, daudz patstāvīgo darbu. Šīs problēmas risinājumam būtu svarīgi, balstoties uz Karola

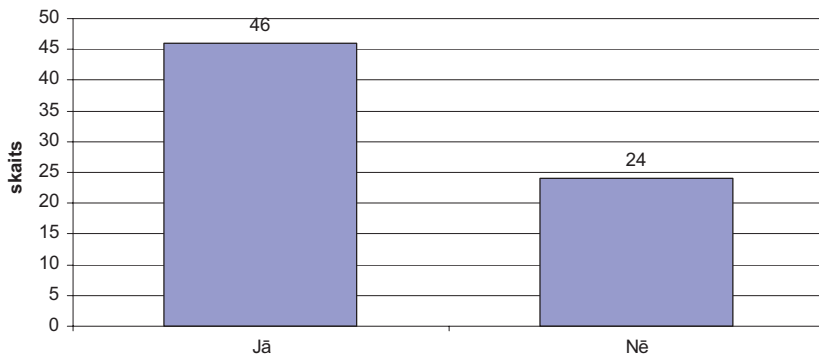
modeli, izziņāt attiecības starp skolotāja plānoto un faktiski nepieciešamo laiku uzdevumu izpildei, mācību satura apguvei.

Emocionāli saspringti mirkļi mācībās ir pārbaudes darbi. Aptaujas rezultāti (7. attēls) rāda, ka skolēni samērā bieži izjūt laika trūkumu pārbaudes darbos. Nepietiekams laiks pārbaudes darba veikšanai vistiešāk var ietekmēt pārbaudes darba rezultātus un skolēnu apmierinātību ar sevi. 38 skolēni jeb 54% norāda, ka steiga pārbaudes darbā pazemina darba kvalitāti, savukārt 21 skolēns jeb 30% aptaujāto atzīst, ka steigā uztraucas, nevar koncentrēties un pabeigt darbu līdz galam.



7. att. Laika trūkums pārbaudes darbos  
*Deficiency of time during tests*

Analizējot skolēnu atbildes aptaujā, atklājās tendence, ka pārbaudes darbos laika pietrūkst tiem skolēniem, kuri ilgāk pilda mājasdarbus. Tas apstiprina pieņēmumu, ka katram skolēnam piemīt savs darba temps un vajadzīga cita mācību stratēģija, ko būtu nepieciešamas mācību procesā apgūt un pilnveidot, un nevajadzētu uzskatīt, ka lēnāks mācību temps ir skolēna slinkums vai negatīva attieksme pret mācībām.



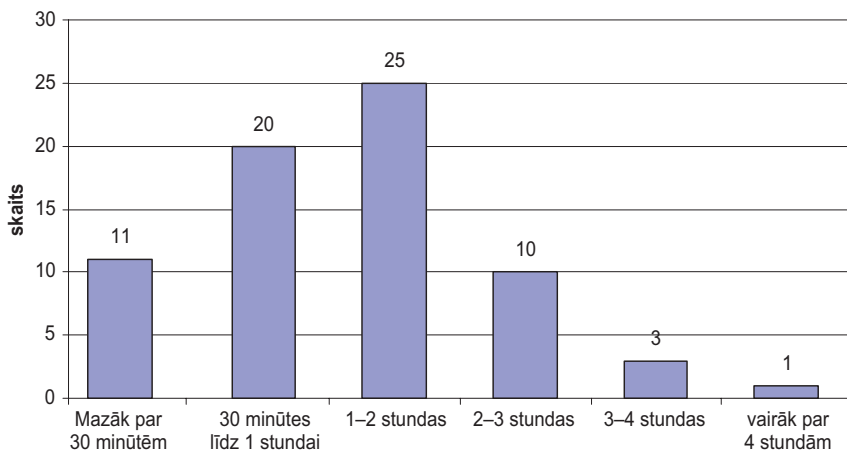
8. att. Vai skolēni ir apmierināti ar starpbrīžu garumu?  
*Are pupils satisfied with the duration of breaks?*

Skolas dienas ritmā mācību stundas mijas ar starpbrižiem. Pārsvārā starpbriži Latvijas skolās ir 5 minūtes gari, dažī 20–30 minūtes pusdienu ēdienreizēm. Austriešu pētnieks J. Kālhammers iesaka starpbrižu garumu dažādot, piemēram, pēc 1. stundas ieviest 5 minūšu starpbriði, pēc 2. stundas – 15 minūtes, pēc 3. stundas – 5 minūtes, pēc 4. stundas – 10 minūtes, pēc 5. stundas – 5 minūtes (*Kahlhammer, 2006, 8*).

Aptaujā tika noskaidrots, ka lielākā daļa skolēnu ir apmierināti ar starpbrižu garumu skolās (8. attēls). Skolēni, kuri atzīst, ka starpbriža garums nav apmierinošs, vēlas tos garākus.

Aptaujas dati rāda, ka nozīmīgākās darbības starpbriði ir sarunas ar draugiem, gatavošanās nākamajām stundām, kafejnīcas apmeklējums, mājasdarbu pildīšana. Tikai dažās atbildēs tiek nosauktas fiziskās aktivitātes, piemēram, pastaigas, bumbas spēlēšana, spēles. Skolēnu atbildēs atklājas arī dažādas destruktīvas darbības, kas saistītas ar skolas iekšējās kārtības noteikumu pārkāpšanu, piem., skraidīšana pa skolu, ārdīšanās. Tāpēc skolās būtu svarīgi pilnveidot starpbrižu kultūru, kur lielāka vieta tiktu atvēlēta dažādām fiziskajām aktivitātēm.

Kā jau tika norādīts, analizējot teorētiskās nostādnes, mācības klasē tiek papildinātas ar mājas uzdevumu izpildi. Rezultāti liecina (9. attēls), ka lielākā daļa skolēnu mājasdarbus pilda ilgāk par vidēji 60 paredzētajām minūtēm dienā attiecīgajā vecumposmā.

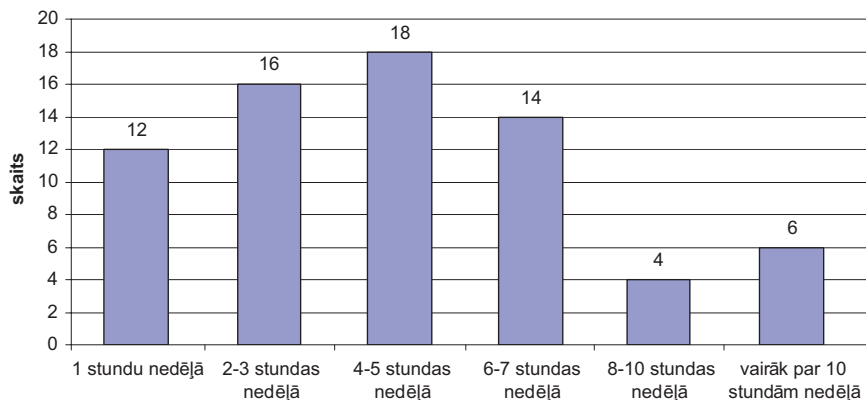


9. att. Mājasdarbu pildīšanas ilgums dienā

*The time spent for doing homework*

Latvijas skolēnu ikdienā nozīmīgu vietu ieņem dažādas ārpusskolas un ārpusstundu nodarbības (10. attēls) – interešu izglītības pulciņi, mākslas, mūzikas, sporta skolas.

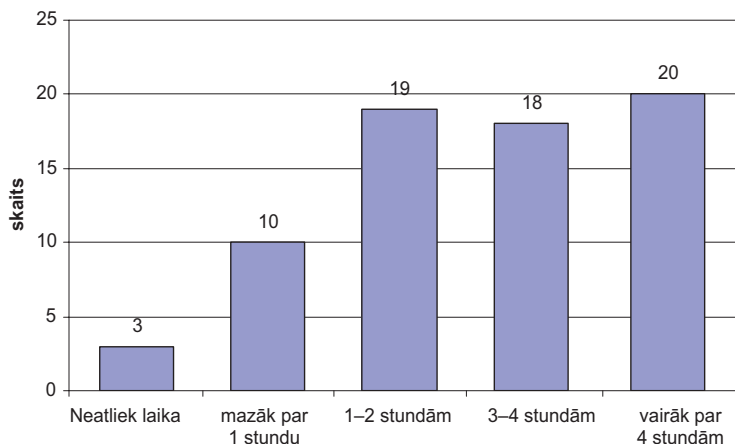
Tā nenoliedzami ir papildu slodze skolēnam. Īpaši tad, ja ārpusskolas mācības aizņem vairāk par 10 stundām nedēļā, tāpēc svarīgi izmantot efektīvu atpūtu, lai nodrošinātu līdzsvaru starp dažādiem darbības veidiem diennaktī un nesamazinātu laiku fizioloģisko vajadzību nodrošināšanai, piem., miegam, nesteidzīgām ēdienreizēm.



10. att. Laiks ārpusstundu nodarbībām nedēļā

*The time spent for out-of-class learning per week*

Atšķirīgas ir skolēnu atbildes par brīvā laika ilgumu dienā (11. attēls). To ietekmē laika pavadīšana skolā, ārpusstundu nodarbības, pienākumi, ģimenes tradīcijas, kā arī prasme plānot savu laiku. Satraucoši, ka trīs skolēni ir norādījuši – dažādām brīvā laika nodarbēm viņiem laika neatliek nemaz. Šajā gadījumā ir skaidri redzama problēma laika un nodarbību nepareizā plānojumā. Vecāku pienākums būtu sekot līdzi skolēna noslodzei ārpus skolas, ja pats skolēns vēl neprot līdzsvaroti iekārtot savu dienu.

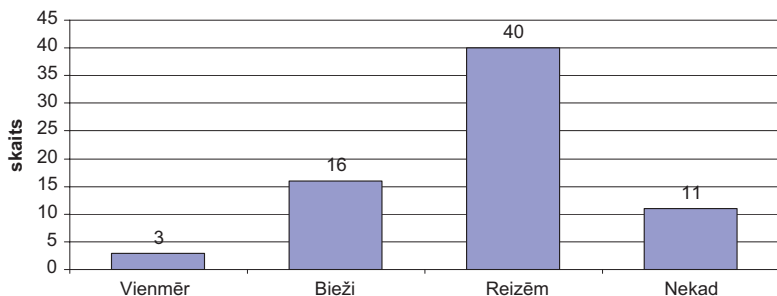


11. att. Brīvais laiks dienā

*Spare time per day*

Aptaujā skolēni ranžēja dažādu brīvā laika nodarbju veidus viņu ikdienā. Visbiežākā nodarbe ir tikšanās ar draugiem, tad seko darbošanās pie datora, laika pavadīšana kopā ar ģimeni, televizora skatīšanās, sportošana, grāmatu lasīšana, pastaigas.

Domājot par laika pavadīšanas kultūru, uzmanību piesaistīja skolēnu atbildes uz jautājumu “Vai Tu mēdz garlaikoties?” (12. attēls).



12. att. Skolēnu atbildes uz jautājumu “Vai Tu mēdz garlaikoties?”  
*Pupils’ answers to the question: “Do you get bored sometimes?”*

Aptaujas dati liecina, ka daļai skolēnu ir problēmas pavadīt brīvo laiku interesanti un lietderīgi. Būtu nepieciešams pētījums, lai noskaidrotu skolēnu garlaikošanās iemeslus, taču dažādus ieteikumus, kā saturīgi pavadīt brīvo laiku, vajadzētu sniegt gan skolai, gan vecākiem.

Skolēna dienas gaitu ietekmē dažādi faktori, piemēram, personības iezīmes, intereses, vecums, dzīvesvieta, ģimenes locekļi, draugi, pienākumi mājās. Svarīgi ievērot, lai visas darbības diennakts laikā būtu sabalansētas un veidotu veselīga dzīvesveida pamatu.

Skolēnu aptaujas rezultāti rāda, ka laika plānošanas prasmi apguvei skolā nav pievērsta pietiekama uzmanība, un to atzīst 50 respondenti jeb 71% aptaujāto. Laika plānošanas prasmi var sekmēt gan ar skolēnu iesaistīšanu sabalansētā dienas režīmā skolā, gan ar daudzveidīgu mācīšanās stratēģiju un tehniku apguvi, gan dažādu mācību priekšmetu saturā iestrādātiem laika plānošanas jautājumiem.

## Secinājumi

Skolēna dzīvē būtiska nozīme ir sabalansētam dienas režīmam, kurā būtu līdzsvarots darbs ar atpūtu, tāpēc aktuāls ir jautājums par pietiekamu skolēnu nakts miegu, brīvā laika pavadīšanu, garīgā un fiziskā darba līdzsvaru.

Laiks mācību procesā ir ierobežots resurss, tāpēc ir nepieciešams aizvien efektīvāk izmantot laiku mācībās, lai sabalansētu skolēna bioloģiski fizisko laika sistēmu un skolas kā institūcijas normatīvus. Galvenais akcents mācību stundu plānošanā parasti tiek likts uz mācību priekšmeta satura izklāstu un apguvi, mazāk uz skolēniem un skolotājam piemērotu stundas plāna izveidi atbilstoši skolēnu vecumam, individuālajām darba tempa, koncentrēšanās īpatnībām, tāpēc skolotāju izglītībā būtu nepieciešams vairāk pievērst uzmanību laika efektīvākai izmantošanai mācību stundās.

Skolēna laika kompetences attīstībai ir nepieciešams veidot izpratni par laika menedžmenta iespējām un apgūt prasmes, kas palīdzētu ievērot veselīgu dienas režīmu, plānot laiku, efektīvāk izmantot darba laiku. Mācību procesā pēc iespējas jāveicina šīs kompetences attīstība jau skolas vecumā.

## Literatūra

- Bönsch, M. (1996) *Lernökologie. Zur konstruktion von Lernsituation*. Eseen, S. 117.
- Carroll, J. B. (1973) Ein Modell schulischen Lernens. In: Edelstein & Hopf (Hrsg.) *Bedingungen des Bildungsprozesses*. Stuttgart : Klett, S. 234–250.
- Hinz, A. (2000) *Psychologie der Zeit*. Berlin : Waxmann, S. 218.
- Hinz, D., Pöppel, K., Rekus, J. (2001) *Neues schulpädagogisches*. Wörterbuch, München, S. 251–253.
- Hokings, S. (1997) *Īsi par laika vēsturi*. Rīga : Madris. 190 lpp.
- Kahlhammer, J. (2006) *Schulzeit un Stundenpläne* [tiešsaiste]. Salzburg, S. 26. [skatīts 2009. g. 22. janv.] Pieejams: [http://www.landesschulrat.salzburg.at/service/apsdaten/schulzeiterlass2006\\_vers3.pdf](http://www.landesschulrat.salzburg.at/service/apsdaten/schulzeiterlass2006_vers3.pdf)
- Frings, C. S. (2004) *The hitchhiker's guide to effective time management*. Amer. Assoc. for Clinical Chemistry, p. 112.
- Geißler, A. (2007) *Dem Lehren und Lernen Zeit geben* [tiešsaiste], S. 24. [skatīts 2009. g. 9. febr.] Pieejams: <http://www.projektdidaktik.de/indexdateien/aktuelles/geisslerlul.pdf> (atsauce 9.02.09)
- Gruehn, S. (2000) *Unterricht und schulisches Lernen*. Berlin : Waxmann, S. 239.
- Komenskis, J. A. (1992) *Lielā didaktika*. Rīga : Zvaigzne.
- Meier-Koll, A. (1995) *Chronobiologie: Zeitstrukturen des Lebens*, S. 118.
- Meyer, H. (1997) *Schulpädagogik*. Band II, S. 287.
- Rieger, N. (2000) *Zeitkompetenz, Zeitmanagement und die wichtige Rolle der Zeit beim Lernen*. Heidelberg, S. 114.
- Persönliches Zeitprofil für Schülerinnen und Schüler*. [skatīts 2008. g. 17. nov.] Pieejams: [http://www.teachsam.de/arb/zeitmanagement/zeitmanag\\_4\\_2\\_2.htm](http://www.teachsam.de/arb/zeitmanagement/zeitmanag_4_2_2.htm)
- Siepmann, G., Salzberg-Ludwig, K. (2006) Bedeutung von Rhythmus und Struktur für die Schul- und Unterrichtsgestaltung. In : *Ganztagsschule – ein Ort für mehr: Tag für Tag voll das Leben*. Hrsg. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung GmbH, Weinheim und Basel : Beltz-Verlag.

## Summary

*In order to sustain the rapid rhythm of the modern life, we are speaking ever more often about time management, also referring to pupils' everyday life, the teaching/learning process at school. The article analyzes the theoretical viewpoints on the daily regime of pupils, time management for studies, as well as the results of a questionnaire distributed among pupils. It allows to conclude that it is necessary to foster a more profound understanding of following a balanced daily regime, time as a resource of teaching/learning, time planning in order to balance the biologic and social requirements as well as to organize an effective teaching/learning process.*

**Keywords:** *daily rhythm, time, time management, time planning, studies.*

**Pirmsskolas vecuma bērna dialogiskās runas attīstības  
sekmēšana sporta rotaļu nodarbībās**  
*Promotion of Preschool Child's Dialogical Speech  
Development in Sports Games Lessons*

**Agrita Tauriņa**

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija  
Imantas 7. līnija 1, Rīga  
E-pasts: [rpzaust@tvnet.lv](mailto:rpzaust@tvnet.lv)

**Agita Ābele**

Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmija  
Brīvības iela 333, Rīga  
E-pasts: [agitaabele@inbox.lv](mailto:agitaabele@inbox.lv)

Vecāku un pedagogu diskusijās jautājumi par pirmsskolas vecuma bērna izaugsmi bieži vien ir saistīti ar bērna runas, sociālo prasmju un fiziskās attīstības sekmēšanu. Pirmsskolas attīstības posmā sporta rotaļas un attīstošā vide bērna personības izaugsmes aspektā ir pozitīva, ja vienlaikus ar pamatkustību un fizisko īpašību attīstību tiek sekmēta dialogiskā runa un veicināta sociālo prasmju attīstība. Tāad bērni, izpildot konkrētus rotaļu uzdevumus, cenšas izrādīt interesi un rūpēties cits par citu, organizēt savu darbību tā, lai netraucētu citiem, mēģina uzņemties atbildību par sevi un saviem grupas vienaudžiem, apzināties savu pašvērtību, palīdzēt citiem gan fiziski, gan arī emocionāli, resp., vārdiski. Kā uzskata D. Dzintere un D. Augstkalne, dialogs nosaka to, ka sadarbības un sarunu partneriem ir zināma veicamās lietas būtība (Freibergera, Dzintere, Augstkalne, 2009, 151). Tas paver iespēju mutvārdu runā izmantot daudzus saīsinājumus un attiecīgās situācijās veidot spriedumus. Dialogā vienmēr tiek ņemts vērā gan tas, ka sarunu biedrs, viņa mīmika ir vizuāli uztverama, gan arī runas intonatīvais aspekts, kas ļauj saprasties no pusvārda. Attīstītā formā dialogs ir ne tikai saruna sadzīves situācijās, bet arī domām bagāta konteksta runa, loģisks sadarbības veids, saturīgs komunikācijas līdzeklis.

Rakstā analizēti integrētu sporta rotaļu nodarbību rezultāti pirmsskolas vecuma bērna pamatkustību, fizisko īpašību un dialogiskās runas attīstības sekmēšanā, kā arī aplūkotas Ī. Vīgotska, E. Hofa, M. Māsa (*Maes*), R. Veinberga, Dž. Hamfrija nozīmīgākās pedagoģiskās atziņas dialogiskās runas, sociālo prasmju un fiziskās attīstības sekmēšanā.

**Pētījuma mērķis** ir, apkopojot teorētiskās atziņas un empīriskā pētījuma rezultātus, izvērtēt pirmsskolas vecuma bērnu dialogiskās runas prasmju izaugsmi sporta rotaļu nodarbībās.

Sporta rotaļu nodarbību organizēšanā tika izmantoti integrētas izglītības pamatprincipi. Dialogiskās runas sekmēšana sporta rotaļu nodarbībās tika plānota kā pakārtots darbības veids, savukārt dominēja pamatkustību un fizisko īpašību attīstības veicināšanas uzdevumi. Rakstā akcentētas vairākas būtiskas sporta pozitīvās ietekmes uz personības veidošanos sociālajā jomā, kā arī izvērtēti dialogiskās runas pilnveides paņēmieni.

Dž. Hamfrijs uzsver bērnu vecumposmam aktuālo raksturīgo emocionalitāti, pašapziņas veidošanos, reakciju tiešumu, spontanitāti, vēlmi sadarboties, izteikt savu atklājumus,



pārliecināt citus un tikt atzītam vienaudžu vidē, kā arī īstenot vajadzību pašapliecināties (Humphrey, 2003, 85). Šos pedagoģiski psiholoģiskos raksturojumus raksta autore ar ievēroja sporta rotaļu nodarbību realizācijā pirmsskolas izglītības iestādē. Kopumā iegūtie rezultāti ļauj secināt, ka dialogiskās runas prasmes sporta nodarbībās visstraujāk pilnveidojas piecus un sešus gadus veciem bērniem.

**Atslēgvārdi:** bērnu un jauniešu sports, sporta rotaļu nodarbības, pedagoģiskais process, dialogiskā runa, psihoemocionālie aspekti.

## Levads

Bērniem pirmsskolas un sākumskolas vecumā ir raksturīga vēlme iesaistīties dažādās nodarbībās. Īpaši spilgta interese ir par kustību aktivitātēm, un vecāki pārsvarā to izprot un arī labprāt atbalsta, piedāvājot savām atvasēm dažādas kustību rotaļas un organizētas sporta nodarbības. Taču daļa vecāku šajās nodarbībās cenšas īstenot savus ambiciozos mērķus, proti, domā par savu bērnu augstiem sasniegumiem sportā un vēlas, lai pēc iespējas agrāk notiktu specializēšanās kādā sporta veidā. Kustību aktivitāšu nozīmīgumu bērna attīstībā nevar noliegt, tomēr galvenā uzmanība šajā vecuma posmā būtu pievēršama bērna vispusīgai attīstībai, pēc iespējas izvairoties no vienveidības un šauras sporta specializācijas nevēlamiem efektiem personības attīstībā, kā arī ar to saistītām psihoemocionālām problēmām. Praksē var novērot, ka labvēlīgas attieksmes veidošanās pret kustību aktivitātēm un pozitīvas sociālās pieredzes apguve bērniem paaugstina pašapziņu, sekmē noturīgu interešu veidošanos, prasmi izteikt ierosinājumu, uzklaut cita idejas, vienoties par situācijas risinājumu un kopumā nosaka veiksmīgu iekļaušanos sociālajās grupās.

Runājot par bērnu sportu un kustību aktivitātēm, jāuzsver, ka atkarībā no mērķa pastāv divas atšķirīgas sporta speciālistu nostādnes par bērnu sporta nodarbībām un sacensībām:

- ja galvenais sporta treniņu mērķis ir sportista sasniegumu sekmēšana šaurākā nozīmē, tad sporta nodarbības ir virzāmas uz konkrētu sacensību rezultātu sasniegšanu pēc iespējas īsākā laika posmā;
- ja galvenais mērķis ir sportista sasniegumu sekmēšana plašākā nozīmē, tad sporta nodarbību vajadzētu orientēt uz sportista personības attīstību un pašrealizēšanos gan sportā, gan arī ar sportu nesaistītās jomās (Ābele, 2009, 252–253).

Ļoti svarīgi ir apzināties, ka pirmsskolas attīstības posmā lielāka uzmanība pievēršama kustību aktivitātēm pozitīvā psihoemocionālā gaisotnē, vienlaikus sekmējot sociālo prasmju pilnveidi. Beļģijas sporta zinātnes profesors M. Māss uzsver, ka **bērnu sportā viss pedagoģiskais darbs būtu virzāms uz galveno vērtību – bērna personības pašrealizāciju.**

Pedagogiem, vecākiem un citām par bērnu sportu un kustību aktivitātēm atbildīgām personām vajadzētu veidot tādu nodarbību vidi, kurā visiem bērniem dota iespēja

- baudīt kustību aktivitātes pozitīvā emocionālā gaisotnē;
- būt pareizam, labam, ar pozitīvu vērtējumu un pašvērtējumu arī tad, ja nav sasniegta uzvara vai kādi konkrēti rezultāti;

- attīstīt pamatkustības un fiziskās īpašības individualizēti, atbilstoši savām augšanas un attīstības īpatnībām, kā arī ņemot vērā konkrētā bērna sociālo pieredzi;
- sportot pie kompetentiem pedagogiem, kam prioritāte ir ētiskās vērtības un personības attīstība;
- vienkārši būt bērnam un baudīt aktīvu, vispusīgu un pilnvērtīgu dzīvi (Maes, 2008, 14–16).

Novērots, ka sporta pedagogi, vecāki un sporta darba vadītāji par prioritāti kopumā uzskata jauno sportistu personības attīstību, taču praksē, vērtējot nodarbības (iepriekš minēto respondentu skatījumā), tiek izcelti sacensību uzvarētāji, un rezultāti pārsvarā tiek izvirzīti kā prioritāri bērna darbības sekmīguma izvērtējumā. Kustību aktivitāšu nodarbībās visai maza uzmanība tiek pievērsta personības pašrealizācijai, tai skaitā arī sociālo prasmju un dialogiskās runas pilnveidei.

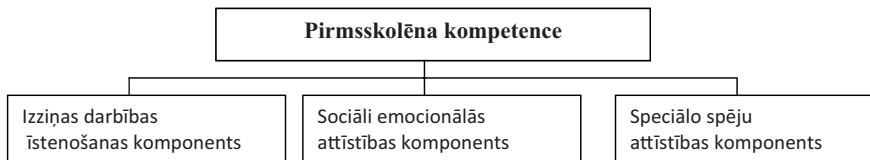
Empīriskais pētījums tika veikts Rīgas pirmsskolas izglītības iestādē no 2006. līdz 2008. gadam.

**Pētījuma mērķis** ir, apkopojot teorētiskās atziņas un empīriskā pētījuma rezultātus, izvērtēt pirmsskolas vecuma bērnu dialogiskās runas prasmju izaugsmes iespējas sporta rotaļu nodarbībās.

**Pētīšanas metodes** ir sporta pedagoģiskās un psiholoģiskās literatūras analīze, aptauja, novērošana, matemātiska rezultātu apstrāde.

## Teorētiskās nostādnes

Līdzdalība zinātniskajās konferencēs, pedagoģiskās un psiholoģiskās literatūras studijās, kā arī diskusijās, semināros un ikdienas individuālajās sarunās izvērtētais ir izveidojis pārliecību, ka sabiedrībā nepieciešams uzsākt dialogu par tādu pedagoģisko procesu, kurā tiktu ievērotas humānās pedagoģijas pamatvērtības, cilvēku pašrealizācijas vēlmes un iespējas.



1. att. Pirmsskolas vecuma bērna kompetences modelis

### *A preschooler's competence model*

Kā uzskata A. Šmite, izglītībai 21. gadsimtā ir jāpārņem no mācīšanas un izglītošanas tempļa par izglītības vispārējās kultūras potenciāla attīstītāju, par indivīda kā cilvēka veidošanās sekmētāju humānā sabiedrībā, kurai ir raksturīga cilvēcība, garīgums un savas nacionālās identitātes apziņa (Šmite, 2004, 51). Lai gan profesionāļi piekrīt šai atziņai, tomēr pašreizējā sociālā un ekonomiskā nenoteiktība valstī un pasaulē ir izraisījusi šīs pozitīvās izglītības sistēmas virzības problēmas. Tāpēc šobrīd būtu nepieciešams analizēt pedagoģisko procesu, akcentējot veiksmīgu pedagoģiskā darba pieredzi un bērna spēju attīstošu vidi. Nozīmīga ir pedagoga meistarība motivēt bērnu izziņas darbībai, fiziskās attīstības sekmēšanai

un personības spēju pilnveidei. Gatavojoties skolas gaitām, pirmsskolas vecuma bērnam ir jāattīsta pietiekami plašas integratīvās spējas un prasmes.

Raksta autore uzskata, ka modelis, kas raksturo pirmsskolas vecuma bērna kompetenci, ietver trīs komponentus, kuri nodrošina bērna gatavību dzīvesdarbībai skolā, ģimenē un sabiedrībā (1. attēls).

Pirmsskolas vecuma bērna kompetences modelis balstās uz personības sociālo pieredzi, kas sekmē bērna veselības nostiprināšanos, veselīga dzīvesveida un vispusīgas fiziskās attīstības uzdevumu īstenošanu. Kustību aktivitāte un darbības pieredzes veidošanās efektīvi nostiprina bērna veselību un veicina sociālās prasmes tikai tad, ja pirmsskolas vecuma bērns aktīvi, aizrautīgi sadarbojas ar pieaugušajiem un vienaudžiem. Diemžēl praksē šo bērnu iesaistīšanu kopdarbā, kā norāda R. Veinbergs un D. Gūlds, kavē daudzi faktori, tai skaitā arī sociālie stresori. Viņu skatījumā biežākie bērnu pārmērīga stresa cēloņi dažādās sporta nodarbībās ir

- vēlme būt labākajam par katru cenu;
- bailes no vecāku un pedagogu nosodījuma neveiksmes gadījumā;
- bieža spriedzes izjūta nodarbībās vai citos pasākumos;
- augsts prasību līmenis pret sevi;
- vecāku un pedagogu spiediens;
- izjūta, ka mīlestība un uzmanība no apkārtējiem lielā mērā ir saistīta ar zaudējumu vai uzvaru;
- perfekcionisms (Weinberg, Gould, 1995, 257–259).

Jāatzīst, ka daudzus no šiem faktoriem var novērot ne tikai sporta nodarbībās, bet arī citos bērniem organizētos pasākumos. Nereti noteiktu darbību monotona atkārtošana, rezultātu salīdzināšana un labāko uzslavēšana ņem virsroku pār prieka pilnu un radošu bērnu darbību. Ikvienā pirmsskolas vecuma bērniem organizētā rotaļu nodarbībā kā prioritāte būtu izvirzāma **bērna personiskā izaugsme**, nevis konkrētās darbības rezultāti. Tieši tāpēc ir izteikti nepieciešama aktīva sadarbība starp pedagogiem un vecākiem, un šai sadarbībai jābalstās uz pedagoģiskajā procesā ievērotajām bērna personības individuālajām iezīmēm.

Raksta autore uzskata, ka pedagoģiskajā procesā ir jāizmanto A. Šmites izteiktā atziņa: “.. izglītības galvenā funkcija mūsdienās ir atklāt katra bērna individualitāti, radīt apstākļus individualitātes attīstībai, nodrošināt domāšanas kritiskumu izglītības procesā, patstāvību, iniciatīvu, radošumu gan domāšanā, gan darbībā. Paradigmu maiņa no gnostiskās uz attīstošo radījusi jaunas izglītības koncepcijas un līdz ar to arī jaunas pedagoģiskā procesa funkcijas.” (Šmite, 2004, 13)

Dž. Hamfrijs apkopojis vairāk nekā 50 autoru darbu par bērnu sociālo un emocionālo attīstību un izceļ vairākas būtiskas kustību aktivitāšu un sporta nodarbību pozitīvās ietekmes uz bērna personības veidošanos sociālajā jomā:

1. Sporta loma, lai iegūtu sociālo statusu vienaudžu grupās, popularitāte starp vienaudžiem. Sports vairāk nekā akadēmiskie sasniegumi nosaka popularitāti, un īpaši izteikti tas novērojams starp zēniem.
2. Izkats un fiziskā kondīcija pašcieņas un prestiža izveidē. Laba fiziskā gatavotība rada pārliecīgā ticību un ticību saviem spēkiem dažādās situācijās un palīdz pārvarēt dažādus šķēršļus arī ikdienā.

3. Pieredze sportā veicina pienākuma izjūtas un atbildības veidošanos, un tādējādi tiek sekmēta socializācija.
4. Noturīgi paradumi sportā veicina aktivitāti citās dzīves jomās. Bērni aktīvāk uzņemas dažādus pienākumus, iesaistās pasākumos un plašāk īsteno savu potenciālu.

Apkopojis pētījumus, kuros vairāki autori aplūkojuši saistību starp bērnu sporta aktivitātēm un personības izaugsmi, Hamfrijs secina:

- 45% pētījumu pierāda sporta pozitīvo ietekmi uz bērnu sociālu attīstību;
- 29% pētījumu apstiprina sporta pozitīvo ietekmi uz fizisko attīstību;
- 17% pētījumu pierāda sporta pozitīvo ietekmi uz emocionālo attīstību;
- 9% pētījumu apstiprina sporta pozitīvo ietekmi uz intelektuālo attīstību (Humphrey, 2003, 85–90).

Socializācijas procesā pirmsskolas vecuma bērns apgūst sociālo pieredzi, attīsta sociālās interakcijas prasmi, apgūst sabiedrības kultūras pamatus, sociālās normas, zināšanas, tradīcijas, vērtības, prasmi pilnvērtīgi dzīvot sabiedrībā, kā arī lietot valodu saskarsmē. Pētījumā raksta autore plaši izmantojušas Ļ. Vigotska atziņu, ka bērns sekmīgāk apgūst komunikāciju tad, ja cenšas īstenot dialogu konkrētā situācijā un aktīvi piedalās tajā (Vigotskis, 2002, 82). Vārdu krājuma aktīva paliecināšanās izpaužas tādējādi, ka bērns pats meklē vārdus, izvaicā par nezināmiem priekšmetu nosaukumiem vai darbības veidu. Vērojumi liecina, ka rotaļlietas un spēlēšanās ar tām veicina dialoga veidošanos. Dialogi ir izvērstāki un ilgstošāki tieši vecākajā pirmsskolas vecuma posmā.

Dialogs, saskarsme ar pieaugušajiem un bērniem ir viens no svarīgākajiem bērna psihiskās attīstības virzītājiem. Savukārt viena no svarīgākajām valodas funkcijām, ko bērns apgūst tieši pirmsskolas vecumā, ir komunikatīvā funkcija – prasme lietot valodu dažādu veidu saskarsmē (Hoff, 2001). Tātad, apskatot dialogisko runu, to nevar nodalīt no sadarbības un saskarsmes, jo tā ir viena no saskarsmes formām un sociālajām prasmēm. Tā kā dialogā noris gan informācijas, gan emociju apmaiņa, jāievēro arī komunikatoru emocionālā attīstība un intelektuālā pieredze. Savukārt secīga komunikatoru lomu nomainīga prasa attiecīgu personības briedumu, lai bērns spētu pildīt gan runātāja, gan klausītāja lomu, ievērojot to secīgumu.

D. Dzintere un D. Augstkalne raksturo pirmsskolas vecuma bērnu komunikāciju, norādot uz konkrētiem saskarsmes veidiem. Labvēlīga komunikācija ir vērojama, ja bērns īsteno pozitīvi virzītu saskarsmi, ja rotaļas partneris vēlas un saprot savu rotaļu biedru (saskarsme ir motivēta), ja bērnam ir noteiktas zināšanas par saskarsmes paņēmieniem un pieredze tos izmantot. Nelabvēlīgas izpausmes saistītas ar nepietiekamu bērna orientēšanos uz vienaudzi, ar savu egoistisko vajadzību un interešu izvirzīšanu par prioritāti, kā arī ar sev nevēlamu uzvedības noteikumu neievērošanu (Freibergera, Dzintere, Augstkalne, 2009, 190). Iepriekš minētās autore ir konstatējušas dialogiskās runas prasmes labvēlīgā un nelabvēlīgā komunikācijā (sk. tabulu).

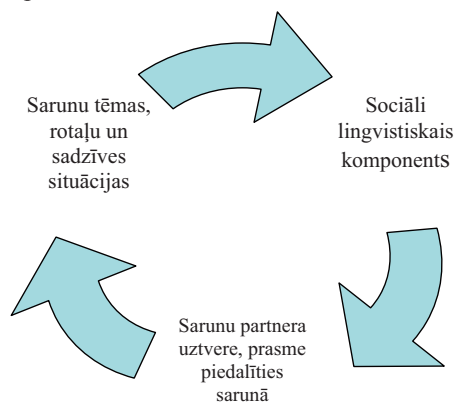
Kā redzams iepriekš minētajos piemēros, dialogiskās runas prasmes tiek apliecinātas ļoti atšķirīgā līmenī – vai nu sekmējot pozitīvu saskarsmi, vai, tieši pretēji, izraisot problēmsituācijas.

**Labvēlīgas un nelabvēlīgas komunikācijas raksturojums rotaļā (Freiberga, Dzintere, Augstkalne, 2009, 190)**

*The characteristics of beneficial and unfavourable communication in a game*

Labvēlīga	Nelabvēlīga
Partnera interešu, vēlmju izzināšana: “Vai esi ar mieru?”, “Varbūt tu vēlies ...”	Partnera vēlmju, interešu ignorēšana, pavēles: “Tu nekā nezini! Darīsim tā!”
Prasme norunāt, saskaņot, apspriest ar partneri rotaļas sižeta attīstību: “Kā tu domā?”, “Lai notiek tā.”	Pavēles un prasības asā formā bez to pamatošanas: “Es, tak, sacīju, tā nedrīkst!”
Prasme piekāpties lomai, rotaļlietu izvēlē, gatavība izpildīt partnera norādījumus: “Labi!”, “Es piekritu!” Ja nepieciešams, prasme pamatot savas tiesības.	Nevēlēšanās piekāpties partnerim, viņa priekšlikumu nepieņemšana vai tieša atteikšanās tos izpildīt (klusējot vai iebilstot).
Savu norādījumu, lūgumu pamatošana rotaļas gaitā: “Esi godīgs”, “Viņa vēl ir maza”, “Tu jau pagājušajā reizē biji direktors.”	Apsaukšanās: “Ko tu, muļķi!”, “Vai tev galva nestrādā?”
Līdzjūtības izrādīšana, izteikšana vārdos: “Vai tev nav grūti?”, “Varbūt labāk tā?”	Pavēle bez pamatojuma: “Būvē!”, “Klāj galdu!”, “Ko čammājies?”
Partnera uzteikšana par kopīgu rotaļu, prieks par to: “Cik labi paspēlējamies, vai ne?”, “Tu gan biji gudrs policists.”	Savu vēlmju kategoriska paušana: “Es tā gribu!”, partnera aktivitātes apspiešana, fiziski draudi: “Tu dabūsi kārtīgi!”, apmānīšana un viltība.
	Nepamatoti apvainojumi: “Tu visu sajauci!”, “Nevarēji nekā izdomāt?”, “Vai tādi ir ārsti?”

Popularizējot veiksmīgu pedagoģiskā darba pieredzi pirmsskolas izglītības iestādē, šī raksta autore atbalsta humanistiskās attīstības pieeju pedagoģiskajā procesā. Šī pieeja raksturo personību tās veselumā, bērnu kā vērtību, kura attīstība notiek, gūstot pieredzi dažādās darbībās. Veseluma princips aptver iedzimtos dotumus, vides nosacījumus un paša bērna aktivitāti.



2. att. **Bērna dialogiskās runas īstenošanas modelis**  
*A model of child's dialogical speech*

Vērtējot pedagoģiskās situācijas, var pamanīt, ka sociālā aktivitāte ir saistīta ar vairākiem apkārtējā vidē novērotiem un individuāli uztvertiem komponentiem. Piemēram, dialogam ar patīkamu un draudzīgu partneri ir raksturīgi, ka bērns ieinteresēti, aizrautīgi izsaka savu viedokli. Tas nav vērojams, ja bērns runā ar paštainsu cilvēku, kas izrāda nievājošu attieksmi. Savukārt sarunu tēmas izvēle bērnam var

būt vairāk vai mazāk saistoša, un tas būtiski ietekmē dialoga izveidi. Kā uzskata D. Dzintere un D. Augstkalne, arī sociālo attiecību lingvistiskie signāli, pieklājības normas, vērtību atspoguļojums ir raksturīgs bērna runai (Freibergera, Dzintere, Augstkalne, 2009, 124). Balstoties uz iepriekš minētajām atziņām, raksta autore izveidojušas bērna dialogiskās runas īstenošanas modeli (2. attēls).

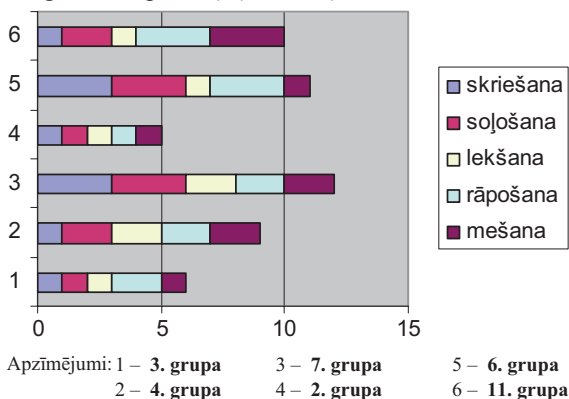
ASV Vašingtonas universitātes zinātnieku F. Smola un R. Smita izveidotās atziņas pedagoģiskajai darbībai ar bērniem balstās uz pamatprincipiem, kuri savā būtībā ietver arī psiholoģiskā atbalsta sniegšanu, tā veidojot pozitīvu psihoemocionālo vidi:

1. Nozīmīgākais bērna darbībā ir nevis rezultāts, bet gan individuālie sasniegumi, kuru sekmīgums ir atkarīgs no vērtēšanas kritērijiem.
2. Par sasniegumu ir uzskatāma ne tikai sekmīga uzdevuma izpilde, bet arī piedalīšanās darbībā. Ja bērns ir darbojies savu spēju un iespēju līmenī, tad viņš nav neveiksminieks.
3. Uzslava samazina nedrošību un destruktīvo stresu un sekmē personības aktivitāti un izaugsmi. (Smoll, Smith, 2003, 228–229)

## Rezultāti

Izmantojot empīriskās pētīšanas metodes (novērošanu un aptauju), tika izvērtēts bērnu pamatkustību – skriešanas, soļošanas, rāpošanas, lēkšanas un mešanas – darbības līmenis un dialogiskās runas prasmes. Lai sasniegtu izvirzīto mērķi, vienpadsmit PII bērnu grupās (246 bērni) sešus mēnešus sporta nodarbībās tika iekļautas rotaļu situācijas un kustību rotaļas ar lomu dialogiem. Pārsvārā šāda veida integrācija tika izmantota sporta rotaļu nodarbību galvenās daļas beigās un nobeiguma daļā, kad pakāpeniski tiek samazināta fiziskās slodzes intensitāte.

Bērniem vecumā no 2 līdz 5 gadiem raksturīgos **pamatkustību attīstības rezultātus** var aplūkot 3. attēlā. Pedagogu novērojumu rezultāti ir apkopoti, norādot katras grupas bērnu pamatkustību izpildes vidējos rezultātus punktus (no zemas – tuvu nullei, līdz augstai – 5 punkti) (3. attēls).

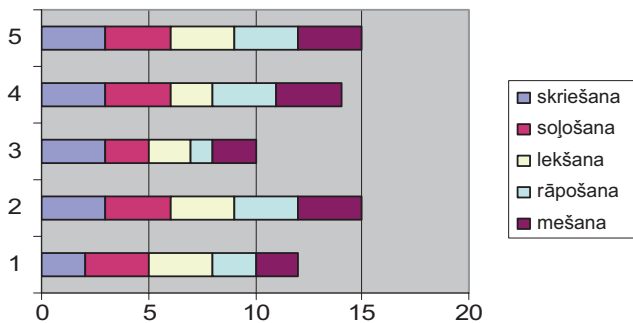


3. att. No 2 līdz 5 gadu vecu bērnu pamatkustību izpildes vidējie rezultāti (punktos)  
 The average results of basic movement execution in 2 to 5-year old children (points)

Pētījums apliecina, ka pietiekami labs pamatkustību attīstības līmenis ir raksturīgs 4 gadus veciem bērniem. Tātad 2 un 3 gadu vecu bērnu fiziskā aktivitāte, lai attīstītu pamatkustības, ir sarežģītāk organizējama, un darbību kvalitāte salīdzinājumā ar četrgadīgu bērnu iemaņām ir atšķirīga. Tas apliecina pirmsskolas pedagoģiskā darba veicinošā rakstura nepieciešamību. Ja analizē arī 7. un 4. grupas bērnu fizisko attīstību, var novērot, ka grupai, kura ir izveidota tikai šajā mācību gadā (4. grupa), ir krasi atšķirīgi rezultāti, kaut gan bērni ir viena vecuma. Tātad kopumā pedagoģiskā darba virzība vērtējama kā veiksmīga. Vēl jānorāda, ka 7. grupas bērnu pamatkustību attīstības rezultāti būtiski pārsniedz pat par gadu vecāku bērnu fizisko attīstību (salīdzinājumā ar 2. grupas pamatkustību prasmēm). Nākamajā gadā īpaša uzmanība būtu jāvelta tieši 2. grupas bērnu izaugsmei, un tādā veidā mazinātos gan fizisko īpašību līmeņa, gan arī pedagogu izvērtēto sociālo prasmju attīstības problēmas.

Pētījumā tika noskaidrota arī 5 un 6 gadu vecu bērnu pamatkustību attīstība. Rezultāti ir apkopoti 4. attēlā, arī norādot katras grupas bērnu pamatkustību izpildes vidējos rezultātus punktos (no zemas – tuvu nullei, līdz augstai – 5 punkti (4. attēls).

Īpaši uzslavējams pedagoģiskais darbs ir 9. un 5. grupā, kurā pirmsskolas izglītības skolotājas prot gan radoši sadarboties ar pirmsskolas izglītības fiziskās attīstības skolotājām, īstenojot ikdienas aktivitātes, gan arī plāno pedagoģiskā procesa saturu atbilstoši bērnu individuālajai izaugsmei, līdz ar to bērnu pamatkustību attīstības līmenis ir ļoti labs. Labs bērnu pamatkustību prasmju līmenis ir arī 10. un 1. grupā, jo pedagogi aktīvi piedalās dažādās sporta nodarbībās kopā ar bērniem un prasmīgi motivē bērnus pilnveidot fizisko attīstību un sociālās prasmes. Apmierinošs fiziskās attīstības līmenis tika novērots 8. grupā, kurā rezultāti ir nedaudz zemāki nekā iepriekš minētajām grupām. Tas saistīts ar šo grupu bērnu atšķirīgo pieredzi pirmsskolas vecuma posmā.



Apzīmējumi:

1 – vecākā 1. grupa; 2 – vecākā 5. grupa; 3 – vecākā, sagatavošanas 8. grupa;  
4 – sagatavošanas 10. grupa; 5 – sagatavošanas 9. grupa.

#### 4. att. Vecāko un sagatavošanas grupu bērnu pamatkustību izpildes vidējie rezultāti (punktos)

*The average results of basic movement execution in the eldest group and preparation group of children (points)*



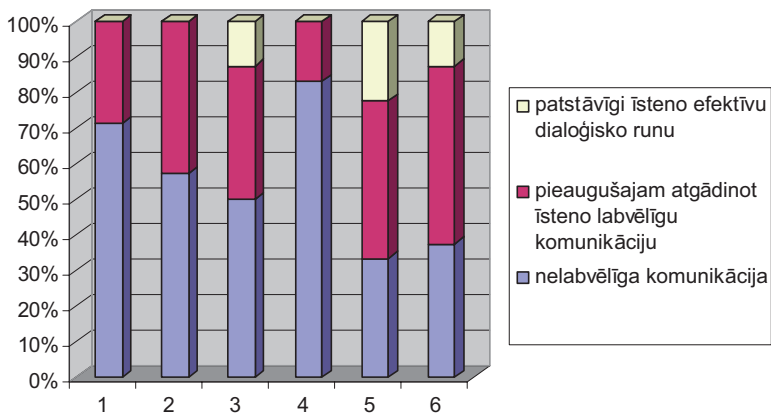
Salīdzinot rezultātus piecos pamatkustību veidos ar iepriekšējā gadā veiktās izpētes rezultātiem, var konstatēt, ka šogad bērniem sliktāki rezultāti ir rāpošanā, lēkšanā un mešanā, savukārt labāk veicas skriešanā un soļošanā. Tātad, pateicoties dažādām kustību aktivitātēm un fizisko īpašību attīstības sekmēšanai, ir iespējams pilnveidot bērnu pamatkustību prasmes un sasniegt labus individuālās izaugsmes rādītājus. Pētījumā noskaidrots, ka labvēlīga attieksme pret kustību aktivitātēm un sociālo prasmju apguve sekmē noturīgu vajadzību pēc kustībām, kas savukārt palīdz pirmsskolas vecuma bērniem uzturēt augstu darbības līmeni visā dienas garumā un izpaužas kā regulāras kustību aktivitātes.

**Bērnu dialogiskās runas izvērtējums** tika veikts, noskaidrojot bērnu prasmi izteikt savu viedokli, to pamatot, ieklausīties partnera norādījumos, piekāpties vai izteikt lūgumu, izrādīt līdzpārdzīvojumu, pamatot savu noraidījumu, apliecināt prieku par veiksmīgu darbību, spēju ievērot pamatotos uzvedības vai rotaļas noteikumus, prasmi raksturot savu un citu rīcību. Rezultātu apkopojumā ir norādīta katras bērnu vecuma grupas dialogiskās runas izpausmes pakāpe, akcentējot dominējošo bērna pieredzi:

- labvēlīga vai nelabvēlīga komunikācija;
- prasme īstenot dialogisko runu, atdarinot redzēto vai pievienojoties pieaugušā piemēram;
- īstenot dialogisko runu patstāvīgi – bez pieaugušā atgādinājuma, bet izmantojot pozitīvu darbības pieredzi.

Rezultāti izteikti procentos (5. attēls).

Jāatzīst, ka 2 un 3 gadu vecu bērnu dialogiskās runas prasmes (3., 4. grupa) būtiski atšķiras salīdzinājumā ar 4 gadu vecu bērnu prasmi piedalīties un ierosināt dialogu. 2 un 3 gadus veciem bērniem dominē tā dēvētā nelabvēlīgā komunikācija. Pārsvarā tā izpaužas kā pavēles, partnera vēlmju un interešu ignorēšana, nevēlēšanās piekāpties partnerim, viņa priekšlikumus neuzklausīšana vai atsacīšanās no komunikācijas.



Apzīmējumi: 1–3. grupa; 2–4. grupa; 3–7. grupa; 4–2. grupa; 5–6. grupa; 6–11. grupa.

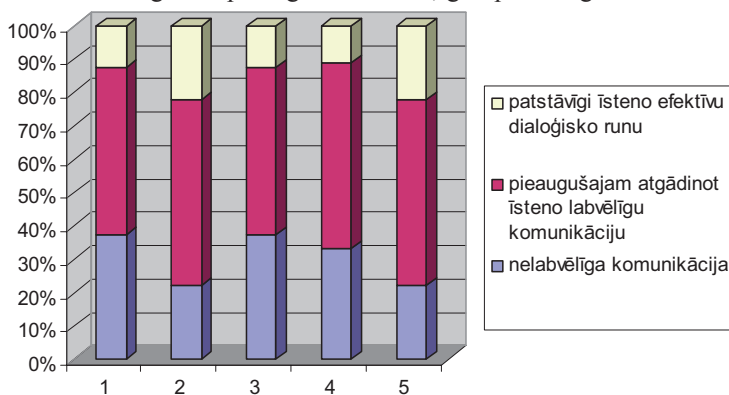
5. att. No 2 līdz 5 gadu vecu bērnu dialogiskās runas prasmju izvērtējums  
*Evaluation of dialogical speech skills in 2 to 5-year old children*

Diemžēl arī vienā no trijām vidējā vecuma grupām (2. grupā) bērnu dialogiskās runas prasmju īstenošanā dominē nelabvēlīgā komunikācija. Tātad nākamajā mācību gadā vajadzētu aktīvi pilnveidot sociālās prasmes, jo šīs grupas bērnu izpētes salīdzinošie vērtējumi (iepriekšējā mācību gada rādītāji) ir pasliktinājušies. Salīdzinot šīs grupas bērnu dialogiskās runas prasmju un pamatkustību rezultātus, ir redzams, ka grūtības sagādā arī precīza pamatkustību veikšana. Šīs grupas sociālajai videi raksturīgs visai liels jaunuzņemto bērnu skaits, un šis aspekts diemžēl ir saistīts arī ar bērnu sociālo prasmju nepietiekamību un kavē savstarpējās sadarbības veidošanos.

Tomēr kopumā vidējā vecuma posmā (6. un 11. grupā) bērnu sociālo prasmju pilnveide rit veiksmīgi, jo ir vērojama aktīva labvēlīgas komunikācijas īstenošana. Pārsvārā tā notiek, pieaugušajiem demonstrējot dialogiskās runas paņēmienus, taču nelielā apjomā tiek īstenota arī patstāvīga sekmīga dialogiskā runa. Tas ir attiecināms arī uz vienu jaunākā vecuma grupu (7. grupa).

Pētījumā tika noteiktas arī vecākās un sagatavošanas grupu bērnu dialogiskās runas prasmes (6. attēls).

Bērnu dialogiskās runas prasmju būtiska izaugsme konstatēta sagatavošanas grupā (9. grupa) un vecākajā grupā (5. grupa). Analizējot 9. un 5. grupas bērnu pamatkustību izpildes rādītājus (4. attēls), var secināt, ka šīm grupām ir augstāki rezultāti ne tikai dialogiskās runas, bet arī fiziskās attīstības ziņā. Savukārt vecākajā un sagatavošanas grupā (1. un 10. grupa), kā arī vecākajā sagatavošanas grupā (8. grupa) pedagoģiskais darbs ir jāturpina, pilnveidojot bērnu prasmi kontrolēt savu uzvedību un izpaust savas emocijas sociāli pieņemamā veidā, kā arī paaugstinot prasmi sarunā vienoties par problēmu risinājumiem. Te būtu akcentējama dialogiskās runas īstenošana gan ar pieaugušo atbalstu, gan patstāvīgi.



Apzīmējumi:

1 – vecākā 1. grupa; 2 – vecākā 5. grupa; 3 – vecākā sagatavošanas 8. grupa;  
4 – sagatavošanas 10. grupa; 5 – sagatavošanas 9. grupa.

**6. att. 5 un sešus 6 gadus vecu bērnu uzvedības un sociālo prasmju izvērtējums**  
*Evaluation of behaviour and social skills in 5 and 6-year old children*

## Secinājumi

Analizējot teorētiskās atziņas un apkopojot empīriskā pētījuma rezultātus, var secināt, ka sporta rotaļu nodarbību plānošana un satura realizēšana vērtējama pozitīvi, ja integrē pamatkustību, fizisko īpašību, sociālo prasmju un dialogiskās runas pilnveidošanas uzdevumus.

Pētījumā tika konstatēts, ka uzdevumu integrācija

- nodrošina dialogiskās runas prasmju apguvi reālās sporta rotaļu nodarbībās, un šīs prasmes pirmsskolas vecākajās un sagatavošanas grupās patstāvīgi tiek pārnestas arī uz sadzīves situācijām;
- rosina pirmsskolas vecuma bērnus būt attapīgiem, aktīvi un radoši risināt dažādus sarežģītumus praktiskās situācijās;
- ļauj pirmsskolas vecuma bērniem darboties ar izdomu, aktīvi iesaistīties atšķirīgu kustību rotaļu tēlu un sižetu attēlošanā;
- sekmē bērnu pamatkustību pilnveidošanos un fizisko īpašību attīstību.

## Literatūra

Ābele, A. (2009) *Sporta psiholoģijas pamati*. Rīga : RaKa. 296 lpp.

Freibergera, I., Dzintere, D., Augstkalne, D. (2009) *Bērna valoda jaunradē un rotaļās*. Rīga : Izglītības solī, 106.–215. lpp.

Hoff, E. (2001) *Language development*, 2nd. ed., Belmont, CA: Wadsworth Thomson Learning, 411 p.

Humphrey, J. (2003) *Child development through sports*. New York : The Haworth Press, p. 141.

Maes, M. (2008) Panathlon declaration on ethics in youth sport. *Materials of 8th International Session for Educators and Officials of Higher Institutes of Physical Education*. Ancient Olympia, IOA, p. 14–29.

Malina, R. M., Beunen, G. (1996) Matching of opponents in youth sports. *The child and adolescent athlete*. Oxford : Blackwell Scientific Publications, p. 202–213.

Smoll, F. L., Smith, R. E. (2003) *Enhancing coaching effectiveness in youth sports: theory, research and intervention*. Monterey : Coaches Choice, p. 227–239.

Šmite, A. (2004) *Izglītības iestādes vadība*. Rīga : RaKa. 266 lpp.

Vigotskis, Ļ. (2002). *Domāšana un runa*. Rīga : Eve, 82. lpp.

Weinberg, Robert S., Gould, D. (1995) Foundation of sport and exercise psychology. *Human Kinetics*, p. 241–260.

## Summary

*In the discussions between parents and pedagogues on pre-schooler development issues, the focus is often on the child's speech, promotion of social skills and physical development. In the pre-school development stage, sports games and the developing environment have good influence if together with the basic movement and physical abilities dialogic speech and social skills are also developed. Children, motivated by game situations, try to show interest and take care of one another, organize their actions so as not to interfere with others, try to take responsibility for themselves and peers in their group, be self-aware, help others both physically and emotionally (mentally),*

*express their verbal support. According to D. Dzintere and D. Augstkalne (Freiberger, Dzintere, Augstkalne, 2009, p. 151), the dialogue determines that cooperation and conversation partners know the essence of the task at hand. This opens the option to use many abbreviations in speech and make judgements in appropriate situations. In a dialogue one always has to make sure that the conversation partner and his/her mimics are easily perceivable and the intonation of speech allows to catch the meaning at once. In a developed form a dialogue is not just a conversation about daily situations but a contextual speech rich with thoughts, a logical way of cooperation, and an informative means of communication.*

*The article analyzes the impact of an organized session of integrated sports games on the development of pre-school children's basic movement abilities, physical characteristics, and social skills. Furthermore, the article reviews the research results and most significant conclusions on pedagogical methods in promotion of dialogic speech and physical development by such researchers as L. Vigotsky, E. Hoff, M. Maes, R. Weinberg, J. Humphrey.*

**The aim of the research** is to evaluate the development of pre-schoolers' dialogic speech in sports game lessons by summarizing the theoretical conclusions and the results of the empirical research.

*Basic principles of integrated education were used organizing the sports game lessons. Promotion of dialogic speech was planned as a secondary action, while the basic movement and physical development enhancement tasks were the priority. Several essential positive influences of sports on personality development in relation to the social sphere are accented in the article. Methods for improving dialogic speech are also evaluated.*

*J. Humphrey stresses emotionality, emergence of self-esteem, directness of reactions, spontaneity, wish to cooperate, express insights, persuade others, be recognized in peer environment, and the need for self-fulfillment as characteristic of children and youths. These pedagogical and psychological characterizations were confirmed in our research as we observed the sports game lessons in a pre-school education institution.*

*The obtained results allow us to conclude that the development of dialogic speech skills during sports lessons is the quickest in five and six-year old children.*

**Keywords:** *children and youth sports, pedagogical process, dialogic speech, psycho-emotional aspects.*

## **Logopēda un psihologa sadarbība specifisko lasīšanas traucējumu diagnosticēšanā**

### *Cooperation between Speech Therapist and Psychologist in Diagnostics of Specific Reading Disorders*

**Sarmīte Tūbele**

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083  
E-pasts: sarmite.tubele@lu.lv

**Anda Kauliņa**

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskola  
Imantas 7. līnija 1  
E-pasts: anda\_darbi@inbox.lv

Rakstā aplūkotas logopēda un psihologa sadarbības iespējas Latvijā, kā arī pamatota nepieciešamība pēc šīs sadarbības, lai diagnosticētu specifiskos lasīšanas traucējumus un palīdzētu tos mazināt. Aktuāls ir jautājums par iekļaujošo izglītību, bet ne vienmēr ir skaidra tās nozīme. Skolēnu dažādība netiek skaidri definēta, skolotājs nezina, ko īsti no viņa gaida skolēni, vecāki, sabiedrība. Rakstā sniegts neliels ieskats disleksijas, specifisku lasīšanas traucējumu un lasīšanas traucējumu terminoloģijā, kas ir maz pētīta tēma. Uzmanība pievērsta gan logopēda, gan psihologa iespējām un profesionālajām kompetencēm, lai veidotu zinātniski pamatotu koriģējoši attīstošo darbību. Ja tiktu veidots diagnostikas paņēmieni komplekss un apkopotu vairāku speciālistu viedokļi, izpēte būtu pilnīgāka un logopēdu atzinums precīzāks. Tas dotu iespēju laikus uzsākt koriģējoši attīstošo darbību, noteikt atbalsta pasākumus, kas ļautu skolēnam gan sekmīgi apgūt mācības skolā, gan iekļauties klases kolektīvā un sabiedrībā kopumā.

**Atslēgvārdi:** logopēds, psihologs, sadarbība, disleksija, specifiskie lasīšanas traucējumi.

## **Ievads**

Mūsdienās aktuāls ir jautājums par iekļaujošo izglītību, tās mērķi un nostādņem, kas īpaši nozīmīgas Latvijā ir pēc 2008. gada notikumiem (UNESCO konferences sagatavošanas konference februārī Rīgā<sup>1</sup> un konference 2008. gada novembrī Ženēvā). Lai arī ir pieņemta iekļaujošās izglītības definīcija, tomēr katrs to izprot mazliet citādi, un tas arī ir saprotams, jo bērni, kuri mācās, ir tik dažādi un ne vienmēr tos var ielikt kādas definīcijas rāmjos. Vispārīglītojošajās skolās ir

---

<sup>1</sup> Reģionālā sagatavošanās konference Starptautiskās izglītības konferences (ICE) 48. sesijai (Eiropas un Ziemeļamerikas reģions); konference notika no 2008. gada 24. līdz 26. februārim Rīgā.

skolēni ar runas un valodas attīstības traucējumiem, un to skaitam ir tendence palielināties. Tomēr ne visiem viņiem mācības padodas viegli! Ir bērni, kuru ikdienas grūtības izpaužas lasītprasmes un rakstītprasmes apguvē tieši valodas traucējumu dēļ. Diemžēl tas ir arī cēlonis noturīgiem mācīšanās traucējumiem, kas jau rada nopietnākas problēmas.

Saistībā ar mācīšanās grūtībām būtu nepieciešams sakārtot terminoloģiju, jo tiek runāts gan par mācīšanās grūtībām, gan par mācīšanās traucējumiem. Te īstas skaidrības nav, jo Latvijas Izglītības un zinātnes ministrija lieto jēdzienu “mācīšanās grūtības”, bet tiek lietots arī jēdziens “mācīšanās traucējumi”, tomēr tie nav sinonīmi. Noskaidrot jēdzieniskās atšķirības nav šī raksta mērķis, tādēļ raksta autore lieto apzīmējumu “mācīšanās traucējumi”, kura pamatā ir specifiskas lasītprasmes apguves grūtības. Arī lasītprasmes apguves grūtībām var būt dažāda izcelsme un struktūra. Kā tās noteikt, kā vislabāk un efektīvāk palīdzēt skolēnam? Teorētiskā pētījuma mērķis ir veikt salīdzinošo analīzi, noteikt diagnosticēšanas pamata principus un precizēt logopēda un psihologa sadarbības iespējas.

## Iztirzājums

Diagnosticēšana ir slimības vai slimīga stāvokļa izzināšana, lai, ņemot vērā subjekta individuālās, bioloģiskās un sociālās īpatnības, sniegtu atzinumu vai noteiktu diagnozi. Atkarībā no tā tiek noteikta darbība stāvokļa korekcijai.

Runājot par bērnu, kam ir mācīšanās grūtības, arī ir nepieciešama precīza diagnosticēšana, lai varētu izvēlēties adekvātus paņēmienus stāvokļa uzlabošanai. Lasīšanas traucējumi, disleksija, specifiski lasīšanas traucējumi – tie ir stāvokļi, ko raksturo viena kopīga būtiska pazīme – grūtības apgūt lasītprasmi un rakstītprasmi. Tomēr korigējoši attīstošajā darbībā katrai problēmai ir nedaudz atšķirīga pieeja un darbības paņēmieni, tādēļ arī precīza diagnozes noteikšana ir būtiska. Precīzai diagnostikai nepieciešama vairāku speciālistu sadarbība, jo vēl nav izstrādāts vienots tests, ar kuru varētu noteikt attiecīgos traucējumus, un nepietiek tikai ar logopēda vai tikai ar psihologa atzinumu.

## Kas ir lasīšanas traucējumi?

Lai definētu lasīšanas traucējumus, būtu jārunā par Latvijā lietoto iedalījumu, kas pārņemts no Krievijas logopēdijas zinātnes (Чиркина, 2002; Лалаева, 2002; Ястребова, 1999; Корнев, 2003), kurā tiek aplūkota disleksija. Viena no definīcijām ir šāda: “Disleksija ir noturīga, specifiska nespēja apgūt lasītprasmi, kaut arī ir pietiekams intelektuālais un runas attīstības līmenis, nav dzirdes un redzes analīzatoru traucējumu un pastāv optimāli mācīšanās apstākļi. Galvenie traucējumi ir nespēja savienot zilbes un automatizēt lasīšanas procesu, lasot veselīgiem vārdiem, reizēm ir arī grūtības saprast izlasīto. Pamatā ir specifiski traucējumi cerebrālajos procesos, kas kopumā veido lasīšanas iemaņu funkcionālo pamatu.” (Корнев, 2003, 50) Lai arī šajā definīcijā ir minēti “specifiski cerebrālo procesu traucējumi”, pamatā problēma ir attiecināma tikai uz lasīšanas prasmju apguvi. Korņevs piebilst arī to, ka Krievijā bieži šie termini (disleksija un lasīšanas traucējumi) tiek lietoti kā sinonīmi (Корнев, 2003, 40), bet tas apgrūtina diagnostiku, salīdzināšanu un korekciju.

Plašāk pazīstamā un biežāk lietojamā definīcija, kas raksturo tieši lasīšanas traucējumus, ir šāda: “Disleksija (lasīšanas traucējumi) ir specifisks lasīšanas traucējums, kas izpaužas noturīgās, atkārtotošās kļūdās uz nepietiekami attīstītu (vai traucētu) psihisko funkciju pamata.”

Lasīšanas traucējumiem raksturīgās pazīmes:

- nespēja lasot veikt vārda skaņu analīzi un sintēzi,
- specifiska burtu aizstāšana un vārda struktūras kropļojums,
- vārdu atkārtošana, izlaišana un lieku, tekstā neesošu vārdu izlasīšana,
- viena vārda aizstāšana ar citu,
- nepietiekams lasīšanas temps,
- nepietiekams lasītā izpratnes līmenis.

Tikai šo pazīmju kopums nosaka, vai bērniem ir lasīšanas traucējumi (Чиркина, 2002, 143). Būtībā šajā definīcijā tiek runāts tikai par lasīšanas apguves problēmām, bet netiek aplūkotas citas jomas, kurās bērnam var būt grūtības.

No logopēdiskā viedokļa šādas lasīšanas apguves grūtības un traucējumi ir sekundāri pret mutvārdu runu un rodas tādēļ, ka nav pietiekami attīstīta fonemātiskā uztvere, nav pietiekams vārdu krājums un runas gramatiskais noformējums. Lai šīs problēmas risinātu, var palīdzēt logopēds. Tas arī samērā labi izdodas, un skolēnam ir iespējams palīdzēt. Psihologa palīdzība praktiski nav nepieciešama, jo citu grūtību bērnam parasti nav. Tikai ļoti smagos gadījumos var būt psiholoģiskas problēmas.

## Disleksija un tās izpausmes

Disleksiju nereti definē kā traucētu spēju lasīt, izrunāt un rakstīt vārdus, kaut arī piemīt spēja pazīt un redzēt burtus. Tomēr tā ir tikai medaļas viena puse, kas raksturo grūtības tieši lasīšanas procesā. Disleksija nav tikai tas vien. Iedziļinoties dažādajās definīcijās un teorijās, salīdzinot praksi Krievijā, Eiropā, ASV un Kanādā, nākas secināt, ka būtībā termins “disleksija” ne vienmēr tiek lietots korekti. Šo diagnozi nereti noraida, jo izglītības darbinieki baidās uzspiest “kauna zīmi” skolēnam, kurš tādējādi arī nevar saņemt atbilstošu palīdzību un atvieglojumus mācībās. Diagnoze “disleksija” ir samērā reta, jo biežāk jāsaprot ar disleksijas simptomiem, kas vairāk izpaužas no 2. skolas mācību gada.

Britu Disleksijas asociācija ir pieņēmusi vienu no definīcijām (pasaulē tādu ir ap piecdesmit), kas nosaka: “Disleksija ir sarežģīts **neiroloģisks** stāvoklis, kas ir konstitucionāls pēc izcelsmes<sup>2</sup>. Simptomi var ietekmēt vairākas mācīšanās un funkciju jomas, tās ir specifiskas grūtības lasīšanā, rakstīšanā un pareizrakstībā. Skarta var būt viena vai vairākas jomas: rēķināšana, nošu apguves prasmes (mūzikā), motorās funkcijas, kā arī organizēšanās prasmes. Tas tieši attiecas uz rakstu valodas apguvi, bet var būt nepietiekami attīstīta arī mutvārdu runa.” (Ott, 1997, 4)

Līdzās traucētai spējai lasīt parādās arī vairākas citas grūtības.

<sup>2</sup> Saistīts ar organisma fizioloģisko un anatomisko īpašību kopumu, kas nosaka organisma funkcionēšanu un reakciju uz vides iedarbību; var būt gan iedzimts, gan iegūts – aut. piez.



- Slikta koordinācija. Kaut arī tā tiek iekļauta plašākā disleksijas definīcijā, slikta koordinācija patiesībā ir uztverama kā dispraksija. Dispraksija ir ne tikai disleksijas simptoms, tā tiek sadalīta arī sīkāk un pastāv kā
  - apģērbšanās dispraksija, piemēram, nespēja aizsiet kurpju šņores;
  - barošanās dispraksija (tie ir “nekārtīgi” ēdāji);
  - slikts rokraksts, kas saistīts ar krampjiem rokā (rakstīšanas spazmas) un plaukstā (attiecas uz pārmērīgi ciešu zīmuļa satvērienu).
- Neskaidrība par labrocību vai kreilību. Teorijā smadzeņu kreisajai puslodei vajadzētu nobriest pirmajai, un tādēļ tiek uzskatīts, ka vairākums cilvēku ir labroči (smadzeņu kreisā puslode šajā gadījumā kontrolē ķermeņa labo pusi). Ir vairākas īpašas smadzeņu šūnas, kas cilvēkam attīstās četrus mēnešus pēc dzimšanas. Tās atrodas abās smadzeņu puslodēs, tādējādi tās var attīstīties arī uz kreilību, ja šajā attīstības brīdī smadzenēs ir kādas problēmas, traucējums, aizkavēšanās. Tas viegli var novest pie samulsuma, neizpratnes, un bērns galu galā nav pārliecināts, kura ir labā, kura kreisā puse, vai arī – kuru roku lietot.
- Grūtības lasīt, jo bērnam liekas, ka burti kustas pa lapu.
- Gaismas jutīgums.
- Dažādas dispraksijas formas novērojamas kopā ar disleksiju, tomēr pētījumi rāda, ka 40% bērnu ar disleksiju ir arī UDS<sup>3</sup> un/vai UDHS<sup>4</sup>, kas arī saistītas ar uzvedības traucējumiem (Pauc, 2006).

Pētījumos par smadzeņu darbību lasīšanas laikā zinātnieki nonākuši pie nopietnām atziņām. Dažiem bērniem lasīšana šķiet grūta, bet viņi var būt izcili citās jomās. Disleksija ir pārsteidzoši izplatīta, tā skar aptuveni 5% populācijas un pēctecīgi sastopama ģimenēs. Ir jau zināms, ka šīm problēmām ir ģenētiskas saknes un to cēlonis meklējams smadzenēs. Bet kādā veidā lasīšana var būt daļa no mūsu ģenētiskā koda (Blakemore, Frith, 2005)? Daudziem bērniem patiešām ir dažas grūtības ar runāto valodu un verbālo atmiņu. Piemēram, viņiem ir problēmas atkārtot un atcerēties jaunus vārdus, bet nav grūtību saprast šos vārdus.

Disleksija nav saistīta tikai ar runu. Bērniem ļoti bieži ir vēl arī uzmanības traucējumi, dažiem ir redzes problēmas – viņi jauc burtu formas, vēl citiem ir dzirdes problēmas. Daudziem bērniem ir traucēta motorā koordinācija, viņiem ir grūti pareizi satvert zīmuli un novilkt taisnas līnijas. Disleksija būtībā ir ne tikai lasīšanas apguves problēma, bet grūtības, kas skar arī citas attīstības jomas – motoriku, kognitīvos procesus, saskarsmi un citas sfēras, un tā nav pārejoša parādība.

Terminu “disleksija” bieži lieto attiecībā uz lasīšanas traucējumiem, un tas ir plaši zināms termins. Daļa to ir lietojusi, lai plašā nozīmē raksturotu visas problēmas, kādas var būt lasīšanas un rakstīšanas procesā, arī nepareizi saprastu problēmu ar burtu rakstīšanu otrādi, piemēram, burtā “b” vietā “d” u. c. (Gorman, 2001). Daži uzskata, ka tā neatspoguļo valodas holistisko koncepciju (Hammill, 1990). Vēl citi disleksiju uzskata par specifisku traucējumu, kam daļēji ir ģenētisks raksturs (Pennington, 1989), kas izpaužas neiroloģiskā (smadzeņu) anormalitātē (Sousa, 2001) un neattiecas uz visiem bērniem, kam piemīt ar valodas attīstības problēmām saistītas mācīšanās grūtības.

<sup>3</sup> UDS – uzmanības deficīta sindroms

<sup>4</sup> UDHS – uzmanības deficīta sindroms ar hiperaktivitāti

Kaut arī pastāv pretrunas, disleksija kā lasīšanas traucējumu veids attiecībā uz citiem mācīšanās traucējumiem ir ļoti pētīta un arī ļoti izprasta. Svarīgākais problēmu loks ir fonoloģiskie procesi (*Shaywitz, 1996*). Disleksijai un lasīšanas traucējumiem ir vairākas atšķirīgas pazīmes, kas parādītas tabulā.

*Tabula*

**Disleksijas un lasīšanas traucējumu atšķirīgās pazīmes (Tūbele, 2008)**

*Distinctive characteristics of dyslexia and reading disabilities*

<b>Disleksija</b>	<b>Lasīšanas traucējumi</b>
<b>Klīniska diagnoze</b> , ko nosaka, pamatojoties uz mediķu atzinumu un pedagoģiski medicīniskās komisijas slēdzieni.	<b>Logopēdisks slēdziens</b> , ko nosaka skolotājs logopēds, pamatojoties uz bērna valodas vispusīgas, sistēmiskas izpētes datiem.
Organiska rakstura izmaiņas galvas smadzenēs (tās var būt nelielas, grūti pamanāmas).	Pamatā ir mutvārdu runas nepietiekama attīstība (fonemātiskie procesi, leksika, valodas gramatiskā uzbūve).
Grūtības izpaužas ne tikai lasīšanas procesā, bet arī citās jomās (atmiņā, telpiskuma uztverē, domāšanā u. c.)	Grūtības pārsvarā ir tikai lasītprasmes un rakstītprasmes apgūvē un ar to saistītajās jomās.
Problēmu var mazināt, izmantojot speciālas mācību metodes, bet ar to būs jāsadzīvo visu mūžu.	Problēmu var koriģēt, novēršot mutvārdu runas traucējumus un izmantojot speciālas mācību metodes.

Analizējot šīs atšķirības, var secināt, ka ir noteiktas pazīmes, kas būtu jāņem vērā diagnostikā un kas ievērojami atvieglotu problēmas noteikšanu un arī tālāko darbību.

## Specifiski lasīšanas traucējumi

Ja nav klīnisko izmeklējumu datu par disleksiju, bet skolēna izpētē iegūtie dati liecina par lasīšanas traucējumiem un papildu grūtībām, kādas pastāv disleksijas gadījumā, tad ir iespējama diagnoze “specifiski lasīšanas un pareizrakstības traucējumi”. Medicīniskajā klasifikācijā disleksijas apzīmējums ir ICD-10, precīzu diagnozi pēc pilnas diagnostikas nosaka diplomēts psihologs vai bērnu psihiatrs, kas kodē šos traucējumus kā lasīšanas un pareizrakstības traucējumus, t. i., F 81.

## Logopēda darbība lasīšanas traucējumu diagnostikā

Logopēds nosaka skolēna runas un valodas attīstību, izmantojot logopēdijā pieņemto izpētes sistēmu, kas paredz mutvārdu runas un lasīšanas un rakstīšanas pārbaudi, iegūto datu mīksakarības analīzi un logopēdiskā slēdziena noteikšanu (Tūbele, 2002). Tas ļauj konstatēt, vai attiecīgās grūtības lasītprasmes un rakstītprasmes apgūvē ir saistītas ar mutvārdu runas problēmām vai arī tām ir plašāks skaidrojums, ja primāri ir nevis valodas traucējumi, bet kognitīvo procesu traucējumi. Te būtu jāpiesaista psihologs, lai izpratne veidotos pilnīga.

Vairāki autori min pazīmju kopumu, kas varētu liecināt par disleksiju (*Adams, 1995; Das, 1998; Frank, 2003; Gorman, 2001; Ott, 1997; Reid, 2004; Snowling, 2004*). Tās skar ne tikai pašu lasīšanu, bet ir plaša spektra problēmas, ar ko nāksies sadzīvot visu mūžu. Šāda pieeja ir arī vācu pētniekiem, kas runā par palīdzību un

atbalstu visā skolas laikā, arī vecākajās klasēs (Ganser, Wiltrud, 2005; Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera, 2003; Naegele, Valtin, 2003). Pēc mutvārdu runas, rakstīšanas un lasīšanas prasmju apguves grūtību konstatēšanas tiek veidots koriģējoši attīstošās darbības plāns un pārdomāts saturs (Tūbele, Lūse, 2004), lai mērķtiecīgi novērstu radušās grūtības un veicinātu sekmīgas mācības.

## Psihologa līdzdalība lasīšanas traucējumu diagnostikā

Bērna psihiskās attīstības līmeņa noteikšana ir ļoti nozīmīga psiholoģiskā darba daļa. It īpaši nozīmīgi tas ir tajos gadījumos, ja bērna attīstība, mācību spējas u. c. atšķiras no vispārpieņemtā vidējā standarta. Disharmonija un novirze no pieņemtās vecuma normas liek meklēt problēmas rašanās cēloņus (Grissemann, 1974).

Pašlaik nav izveidots specifisks tests vai citas metodikas, kas tieši diagnosticētu disleksiju. Dažādās valstīs pastāv atšķirīgas pieejas, kas šo problēmu skata kompleksi un salīdzinoši pa vecuma grupām. Disleksijas izpētē bieži lietota metode ir pareizrakstības un lasīšanas pārbaude, kas tiek papildināta ar bērna vecāku un skolotāju interviju, lasīšanas procesa novērošanu kopumā, vispārējā intelekta, koncentrēšanās spēju, psihisko procesu un skolas trauksmes līmeņa pārbaudi.

Lasīšanas grūtību gadījumos nozīmīgas ir tās testēšanas procedūras un psiholoģiskās izpētes metožu komplekss, kas ļauj diagnosticēt un sniegt zinātniski pamatotu atbalstu un veikt kompensējošos pasākumus. Tādēļ nepieciešams noteikt gan bērna funkcionālo gatavību skolai, gan izziņas sfēras attīstības līmeni, un tas dod iespēju pedagogiem, psihologiem un pārējam personālam (ieskaitot logopēdu) balstīties uz bērna stiprajām pusēm un mērķtiecīgi virzīt savu darbību diagnosticētās problēmas mazināšanai, tādējādi uzlabojot arī mācību kvalitāti kopumā (Hoefl, 2007).

Lai noteiktu diagnozi “disleksija”, nepieciešams lietot standartizētas metodikas, gan pārbaudot lasīšanas un rakstīšanas prasmi, gan vispārējā intelekta līmeni, taču Latvijas kultūrvidē tādas nav adaptētas, tādēļ atšķirīgi speciālisti lieto atšķirīgus diagnostikas instrumentus, kas ne vienmēr sniedz precīzus un korektus datus.

Izpētes metožu kopums veicams, lai

- noteiktu, kādas ir skolēna pareizrakstības spējas, vai tās patiešām ir zemas un cik tās ir smagas;
- noteiktu, vai pareizrakstības un lasīšanas grūtības neietekmē zems intelekta līmenis, un noteiktu tā atšķirības no pārējiem skolēniem;
- iegūtu ziņas par vispārējo attīstību un problēmas pārmantojamību (šīs ziņas ir uzskatāmas par ļoti būtisku informācijas avotu).

Viens no būtiskākajiem disleksijas izpētes virzieniem ir tās agrīna diagnosticēšana. Jo ātrāk vecāki un pedagogi atklāj, ka bērns nevis **negrib**, bet **nevar** pareizi lasīt, jo efektīvāka būs bērna aprūpe un izglītošana. Šim nolūkam ir izveidoti vairāki testi dažādu vecumu bērniem.

- K. Singltona 1997. gadā izveidotais tests “CoPS1”. Šis datorspēles tests paredzēts 5–7 gadus veciem bērniem. Spēles laikā tiek noteiktas bērna vizuālās, verbālās atmiņas, fonoloģiskās apstrādes un secīguma spējas, vispārējās informācijas apstrādes iespējas.

- A. Fosetas un C. Nikolsona 1996. gadā ieviestais DST tests. To lieto 6–16 gadus veciem bērniem, lai noteiktu bērnu spējas manipulēt ar fonēmām, izšķirt tās, prasmi lasīt un atcerēties.
- T. R. Mailsa “Bangor Dyslexia Test”. Testā ir ietvertas šādas sadaļas: labās un kreisās puses noteikšana, daudzsilbju vārdu atkārtošana, matemātiskās darbības – atņemšana, reizināšana; mēnešu nosaukšana pareizā un pretējā secībā, “b” un “d” pazīšanas problēmas u. c.
- K. Jākobsona un Ī. Nīstremas “Burtu un vārdu ķēžu tests” (latviskojusi S. Tūbele), kas veidots Lasīšanas attīstīšanas centrā (*Reading Development Centre*) Kronobergā Zviedrijā. Angļu versija ir izmēģināta pētījumos Lielbritānijas un Ziemeļīrijas Apvienotajā Karalistē, Zviedrijā un ASV.
- Dažādi pareizrakstības testi ir plaši izplatīti un var tikt izmantoti disleksijas diagnostikai un palīdzības sniegšanai. Tie ietver konsultācijas (turpinājuma ziņojumus) un katra testējamā atkārtotu pareizrakstības pārbaudi. Pareizrakstības pārbaudes būtu jāveic un iegūtie rezultāti jāfiksē sistemātiski – 1. klases sākumā un beigās, 2. klases sākumā un beigās, 3., 4., un 5. klases vidū (*Schenk-Danzinger*, 1991).

Lai noteiktu diagnozi “disleksija”, vienlaikus ar pareizrakstības testu nepieciešams izmantot arī lasīšanas pārbaudes, lai izvērtētu lasīšanas kvalitāti, lasīšanas grūtību simptomus un atzīmētu to dinamiku. Lasīšanas tests jāveic diferencēti, vienlaikus vērojot arī acu kustības.

- Cīrihes lasīšanas tests. Cīrihē pastāv lasīšanas normas, standarti no 2. līdz 6. klasei. Tiek pārbaudītas lasīšanas kļūdas, izlasītā daudzums, lasīšanas laiks.
- Zalcburgas lasīšanas un pareizrakstības pārbaudi veic 1.–4. klasē, kad tiek pārbaudīts lasīšanas laiks. Testu īpatnība ir divu lasīšanas pamata prasmju noteikšana – automātiska vārdu pazīšana un spēja apkopot izlasīto, kā rezultātā var izdarīt secinājumus par īpašiem disleksijas simptomiem.
- Zalcburgas lasīšanas skrīninga tests sastāv no uzskaitījumu saraksta, ko nepieciešams ātri izlasīt, kā arī jānovērtē to patiesums. Ar atšķirīgiem standartiem tas paredzēts 5.–8. klases skolēniem. Apstrādes laiks ir 10 minūtes.
- Vircburgas klusā lasīšanas pārbaude. Tā ir lasīšanas pārbaude bērniem no 1. līdz 4. klasei. Pārbaudes izpildes laiks ir 5 minūtes, un tā veicama mācību gada pēdējos mēnešos.
- Hamburgas lasīšanas tests 3. un 4. klasei. Lasīšanas testā ir teksti ar jautājumu variantiem.
- Knuspeles lasīšanas uzdevumi. Ir izveidotas normas no 1. līdz 4. klasei. Uzdevumu izpildīšanas laiks 45 minūtes; tajos ir vārdu dekodēšana un lasīšana teikumu līmenī (*Niemeyer*, 1978).

Latvijā kā papildu diagnostikas metodes disleksijas simptomu precizēšanai izglītības psihologi var izmantot vairākas metodikas.

- Priekšmetu formas veseluma uztveres spēju diagnostikas metodika (T. Golovnajas metodika) ļauj izdarīt secinājumus par pētāmā spēju uztvert formu veselumu, par grafiskajām iemaņām, spēju apjēgt simetriskus attēlojumus. Tas ļauj noteikt arī bērna gatavību skolai.

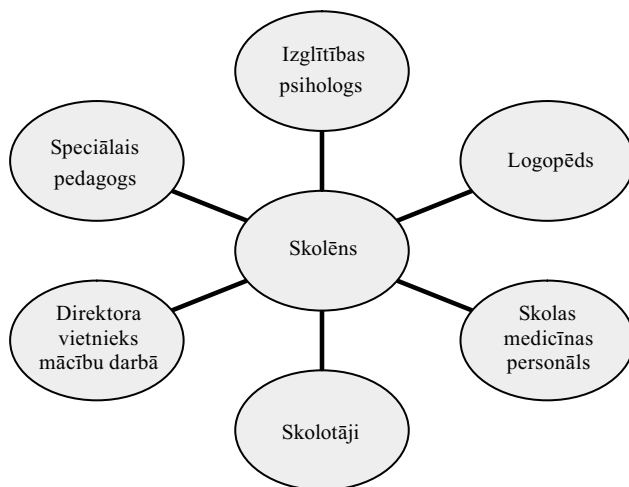
- Uzmanības apjoma un koncentrēšanās noteikšanas metodikas.
- Jēdzieniskās atmiņas izpētes metodikas.
- 10 vārdu iegaumēšanas tests (A. Lurija metodika), kas analizē atmiņas īpatnības, nogurdināmību, uzmanības aktivitāti un mācīšanās motivāciju.
- Sakāmvārdu un metaforu nozīmes izpratne, kas atspoguļo domāšanas īpatnības – mērķtiecību un kritiskumu. Cilvēki ar lasīšanas grūtībām bieži vien neizprot to nozīmi – nespēj izskaidrot pārnestās nozīmes.
- Skaitlisko simbolu šifrēšanas metodika (Vekslera subttests).
- Likumsakarību noteikšana (B. Pianska metodika). Pēta spēju vispārināt un noteikt likumsakarības.
- Skolas bieduma noteikšanas tests (J. Jiraseks, A. Kerns) ļauj noteikt roku sīkās motorikas attīstības līmeni, kurš nepieciešams rakstīšanai, un bērna vispārējo intelektuālās attīstības līmeni (*Книгина*, 1997).

Iespēju ir daudz, bet nepieciešams atrast efektīvākās metodes, lai veiktu agrīnu un precīzu diagnostiku.

## Logopēda un psihologa sadarbība

Vispirms būtu vēlama abu speciālistu sadarbība diagnostikā, lai slēdziens būtu laicīgs un precīzs. Veidojot slēdzienu, ir iespējams noteikt arī atbalsta pasākumu kompleksu diagnosticētajos darbos 3., 6. un 9. klasē, un tas ievērojami atvieglo skolēna mācību grūtību radīto spriedzi un veicina panākumus mācībās.

Strādājot ar skolēniem, kam ir mācīšanās traucējumi, nepieciešama izglītības iestādē strādājošo speciālistu īpaša un koordinēta sadarbība. Marlojs (*Murloy*, 1997) uzskata, ka sadarbību var uzskatīt par aktīvu iejaukšanās metodi, ko izmanto pasākumu koordinēšanai; tā ir sadarbības sistēma starp indivīdiem, kas veic kopīgu uzdevumu, tā veidojot starpprofesionāļu sadarbības komandu (sk. attēlu).



*Attēls. Skolas speciālistu atbalsta komanda  
The support team of specialists at school*

Izglītības psihologa un logopēda sadarbībā pastāv savstarpēji noteikti paņēmieni, kas veicina katra iesaistītā profesionāļa atbildību, izaugsmes iespējas, risinot problēmas veselumā un īstenojot kopīgi izvirzītus mērķus. Kopīgi plānojot darbību, veidojot labas partnerattiecības un holistisku skolēna labklājības uzveri, iespējams sniegt viņam kvalitatīvus, konsultatīvi atbalstošus pakalpojumus, kas perspektīvā uzlabo mācību kvalitāti un iekļaušanos gan skolā, gan sabiedrībā. Tādējādi katrs iesaistītais speciālists var profesionāli paveikt vairāk, nekā tas tradicionāli tiek uzskatīts par nepieciešamu, un sniegt lielāku ieguldījumu problēmas risināšanā.

Skolas speciālistu sadarbības centrā tiek izvirzīts skolēns ar savām specifiskajām mācību grūtībām un vajadzībām. Vienotā atbalsta personāla komandas darbā (vai vismaz izglītības psihologa un skolotāja logopēda sadarbībā) ir iespējams kvalitatīvi un profesionāli izvērtēt situāciju, kompensējošos un atbalsta pasākumus, kā arī sekot to realizācijai. Kā uzsver I. Žogla, “komandas darbība izmaina pašu attīstības pamatu (.), bet saskarsme nodrošina vērtību apmaiņu” (Žogla, 2001, 107).

Strādājot ar skolēniem, kuriem ir lasīšanas grūtības, diagnostikas laikā iesaistītajiem speciālistiem (psihologam, logopēdam, medicīnas personālam, skolotājiem u. c.) ir būtiski dalīties novērojumos un secinājumos, tādējādi veidojot kopēju atbalsta sistēmu integratīvā darbā. Tas ietver vairākus identifikācijas posmus.

- Lasīšanas grūtību simptomu atpazīšana (skolotāja, logopēda kompetence).
- Skolotāja pieteikums problēmas risināšanai, neformāla saruna ar speciālistiem (psihologu, logopēdu, mācību pārzini u. c.), diskusija par atbilstošo mācīšanās stratēģiju vai atbalsta pasākumiem šim skolēnam.
- Ieteiktās stratēģijas izmantošana klasē (skolotāja kompetence).
- Speciālistu tikšanās ar vecākiem.
- Informācijas iegūšana par mācīšanās traucējumiem un spējām, novērojumi, izpēte u. c.
- Formālas diagnozes noteikšana, rekomendācijas gan skolotājiem, gan vecākiem (arī skolēnam), kā veidot turpmāko mācību procesu, atbalsta līmeņa noteikšana un atbalsta pasākumu plānošana.
- Nodarbības pie skolas logopēda.
- Atkārtots skolēna akadēmisko sasniegumu izvērtējums pēc konsultēšanās ar visiem skolotājiem un speciālistiem.

Koriģējoši attīstošajā darbībā arī iespējama abu speciālistu (logopēda un skolotāja) sadarbība, kurā atbilstoši katra darbības specifikai tiek piedāvāti pasākumi, lai mazinātu runas un valodas problēmas, radītu psiholoģisko komfortu, kā arī psihologa palīdzība, lai veicinātu kognitīvo procesu attīstību. Svarīgi ir preventīvie pasākumi, lai traucējums nepadziļinātos un neveidotos psiholoģiskas problēmas. Būtu vēlams sadarbības un darbības plāns, kura izveidē piedalītos visas ieinteresētās personas – vispirms jau pats skolēns, tad logopēds, psihologs, skolotāji un arī vecāki.

## Secinājumi

Disleksijai (specifiskajiem lasīšanas traucējumiem) un lasīšanas traucējumiem ir kopīgas pazīmes, bet ir arī būtiskas atšķirības. Ievērojot tās, var veidot pasākumu kompleksu, lai traucējumus novērstu vai mazinātu.

Nepieciešams pilnveidot diagnosticēšanas metodes, lai korekti un laikus konstatētu problēmu. No tā ir atkarīga turpmākā logopēda un psihologa darbība, lai palīdzētu skolēnam, dotu rekomendācijas skolotājiem, vecākiem un pašiem skolēniem.

Logopēda un psihologa sadarbība dotu labus rezultātus ne tikai diagnosticēšanā, bet arī koriģējoši attīstošajā darbībā. Problēma ir aktuāla un sarežģīta, jo lasīšanas traucējumu gadījumos ir iespējams efektīvi palīdzēt skolēnam, lai tas varētu pārvarēt radušos mācīšanās traucējumus, bet disleksijas (specifisko lasīšanas traucējumu) gadījumā palīdzība ir vajadzīga ilgāku laiku un jāiemācās sadzīvot ar problēmu, meklēt risinājumus, mazināt traucējumu izpausmes.

Jāsniedz informācija skolotājiem, vecākiem un visai sabiedrībai, lai izprastu un pieņemtu bērnus ar disleksiju un lasīšanas traucējumiem.

## Literatūra

- Adams, M. J. (1995) *Beginning to read: thinking and learning about print*. Massachusetts : A Bradford Book.
- Blakemore, S.-J., Frith U. (2005) *The learning brain: lessons for education*. United Kingdom : Blackwell Publishing.
- Das, J. P. (1998) *Dyslexia & reading difficulties*. Canada : University of Alberta, Edmonton, J. P. Das Developmental Disabilities Centre.
- Frank, R., Livingston, K. (2003) *The secret life of the dyslexic child. A practical guide for parents and educators*. Rodale Ltd.
- Ganser, B., Wiltrud, R. (2005) *Was tun bei Legasthenie in der sekundarstufe?* Donauwörth : Auer Verlag.
- Gorman, J. C. (2001) *Emotional disorders & learning disabilities in the elementary classroom: interactions and interventions*. Corwin Press, Inc.
- Grissemann, H. (1974). *Legasthenie und Rechenleistungen. Häufigkeit und Arten von Rechestörungen bei Legasthenikern*. Bern, Stuttgart, Wien : Verlag Hans Huber, S. 180–195.
- Hammill, D. D. (1990) On defining learning disabilities: an emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23: 74–84.
- Hoefl, F. et al. (2007). Functional and morphometric brain dissociation between dyslexia and reading ability. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States*, 104: 4234–4239.
- Klicpera, C., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B. (2003) *Legasthenie: Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung*. München : Ernst Reinhardt Verlag.
- Murloy, E. S. (1997) Building a neighborhood network: interorganizational collaboration to prevent child abuse and neglect. *Social Work*, 42(3): 255–264.
- Naegele, I., Valtin, R. (2003) *LRS – Legasthenie – in den Klassen 1–10: Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten*. Beltz Verlag.



- Niemeyer, W. (1978) *Lese- und Rechtschreibschwache: Theorie, Diagnose, Therapie und Prophylaxe* 1. Aufl. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz : Kohlhammer, S. 112–116.
- Ott, Ph. (1997) *How to detect and manage dyslexia. A reference and resource manual*. Heinemann, Harcourt Education Ltd.
- Pauc, R. (2006) *Is that my child? Exploding the myths of dyspraxia, dyslexia, Tourette's syndrome of childhood, ADD, ADHD and OCD*. Virgin Books Ltd.
- Pennington, B. F. (1989) Using genetics to understand dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 39: 81–93.
- Reid, G. (2004). *Dyslexia: a practitioner's handbook*. 3<sup>rd</sup> ed. John Wiley & Sons Ltd.
- Shaywitz, S. E. (1996) Dyslexia: a new model of this reading disorder emphasizes defects in the language-processing rather than the visual system. It explains why some very smart people have trouble learning to read. *Scientific American*, 275(5): 78–84.
- Schenk-Danzinger, L. (1991). *Legasthenie: zerebral-funktionelle Interpretation, Diagnose und Therapie*/2.neubart. Aufl. Munchen, Basel : E. Reinhardt.
- Snowling, M. (2004) *Dyslexia*. Blackwell Publishing.
- Sousa, D. A. (2001) *How the special needs brain learns*. California : Corwin Press Inc., A Sage Publications Company, Thousand Oaks.
- Tūbele, S. (2002) *Skolēna runas attīstības vērtēšana*. Rīga : RaKa.
- Tūbele, S. (2008) *Disleksija vai lasīšanas traucējumi*. Rīga : RaKa.
- Tūbele, S., Lūse, J. (2004) *Ja skolēns raksta nepareizi...* Rīga : RaKa.
- Žogla, I. (2001) *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga : RaKa.
- Книгина, И. (ред.) (1997) *Энциклопедия психологических тестов для детей*. Москва : Научная книга.
- Корнев, А. Н. (2003) *Нарушения чтения и письма у детей*. Санкт-Петербург : Речь.
- Лалаева, Р. И. (2002) *Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников*. Санкт-Петербург : Союз.
- Чиркина, Г. В. (2002) *Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ*. Москва : Аркти.
- Ястребова, А. В. (1999) *Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений*. Москва : Аркти.

## Summary

*The subject of the article is the possibility of cooperation between speech therapist and psychologist and motivation for the necessity of this cooperation in the context of Latvia in order to diagnose specific reading disorders. The issue of inclusive education is topical, but the content of this issue is not always clear. The diversity of learners is not always clearly defined, the expectations of pupils, parents, and society are not always obvious to the teacher. The article gives a short insight in the terminology of dyslexia, specific reading disorders, and explanations of reading disorders, which is a little researched issue. The article focuses on speech therapists and psychologists' possibilities and professional competences to develop a scientifically founded approach to correctional-developmental activities. If a complex of diagnostic methods were developed and opinions of various experts were summarized, examinations would be more complete and the conclusions of the speech therapist more precise. That would also*

*enable to begin the correctional-developmental activity in time and to set in motion the compensatory mechanisms, supporting actions which would make it possible for the learner to be successful at school and to adapt in the class and in society in general.*

**Keywords:** *speech therapist, psychologist, cooperation, dyslexia, specific reading disorders.*

## **Pusaudžu uzvedības traucējumu un mācību sasniegumu saistība**

### ***Relationship between Conduct Disorders and Academic Achievements of Adolescents***

**Anda Upmale**

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga LV-1083  
E-pasts: [anda.upmale@lu.lv](mailto:anda.upmale@lu.lv)

Raksta mērķis ir iepazīstināt lasītājus ar pētījumu par pusaudžu uzvedības traucējumu un mācību sasniegumu saistību vispārīzglītojošajās skolās. Izlasi veidoja 201 vispārīzglītojošo skolu sesto klašu skolēns un 113 vecāki. Uzvedības traucējumu izpētei tika izmantotas eksternalizētas uzvedības skalas no divām Ahenbaha aptaujas anketām – “Jaunieša (11–18 gadi) pašvērtējums” un “Bērna (6–18 gadi) uzvedības vērtējums”. Mācību sasniegumu izpētei tika izmantoti skolēnu Valsts pārbaudes darbu rezultāti matemātikā un latviešu valodā.

Pētījuma rezultāti saskan ar teorētiskajām nostādnēm un citu valstu empīrisko pētījumu rezultātiem. Tie rāda, ka pastāv statistiski nozīmīga saistība starp pusaudžu uzvedības traucējumiem jeb eksternalizētu uzvedību un mācību sasniegumiem matemātikā un latviešu valodā. Iegūtie rezultāti ļauj diskutēt par abu pētāmo pazīmju mijiedarbību: par uzvedības traucējumu negatīvo ietekmi uz skolēnu mācību sasniegumiem un otrādi – par iespējamību, ka neveiksmes mācībās veicina skolēnu destruktīvo uzvedību.

**Atslēgvārdi:** uzvedības traucējumi, eksternalizēta uzvedība, mācību sasniegumi, pusaudzis.

## **Ievads**

Procentuāli lielai bērnu daļai pasaulē (desmitā daļa 5–15 gadus veco bērnu) ir garīgās veselības problēmas (t. sk. uzvedības un/vai emocionālie traucējumi). Pie tam garīgās veselības problēmas saasinās tieši pusaudžu vecumā. Gadu desmitiem teorētiskās nostādnēs un empīriskie pētījumi (*Nelson, Benner, Lane & Smith, 2004; Trout, Nordness, Pierce & Epstein, 2003; Choate, 2004; Kazdin, 2001; Anderson, 2001; Reid, 2000; Sutherland, 2001* u. c.), kuri sākušies jau 1960. gadā un kuru skaits – īpaši pēdējā desmitgadē – turpina pieaugt, apliecina, ka pastāv saistība starp uzvedības un/vai emocionālajiem traucējumiem un zemiem mācību sasniegumiem. Līdzšinējos pētījumos (*Nelson et al., 2004; Trout et al., 2003*) tiek norādīts, ka 60% līdz pat 97% skolēnu ar uzvedības traucējumiem jeb plašāk – skolēnu ar uzvedības un emocionālajām problēmām no 5 līdz 21 gada vecumam – uzrāda zemus mācību sasniegumus vienā vai vairākās mācību jomās, pie tam pēdējās desmitgadēs veiktie empīriskie pētījumi liecina, ka pakāpeniski pieaug to skolēnu skaits, kuriem tiek konstatēti ne tikai uzvedības traucējumi, bet arī mācību problēmas. Kopumā

zinātniskajā literatūrā tiek atbalstīts viedoklis, ko pamato empīrisku pētījumu rezultāti, ka lielākajai daļai skolēnu ar uzvedības un/vai emocionālajiem traucējumiem ir zemi mācību sasniegumi (Trout et al., 2003).

Vai Latvijā situācija ir līdzīga un šādu apgalvojumu var attiecināt arī uz Latvijas skolēniem? Pagaidām atbildes, kas balstītos uz empīrisku pētījumu datiem, nav. Līdz ar to pētījuma mērķis bija noskaidrot, kāda ir saistība starp pusaudžu uzvedības traucējumiem jeb eksternalizētu (agresīvu, normas un likumus pārkāpjošu) uzvedību un pusaudžu mācību sasniegumiem.

## Skolēnu ar uzvedības traucējumiem mācību sasniegumi

Bērnu un pusaudžu uzvedības traucējumu un problēmu aprakstos tiek izmantotas dažādas psihisko traucējumu diagnostikas un klasifikācijas sistēmas. Pēdējā laikā zinātniskajā literatūrā tiek lietoti vairāki saturiski līdzīgi termini – “uzvedības traucējumi” (*conduct disorder*), kas lietots “Psihisko traucējumu diagnostikas un statistikas rokasgrāmatā” (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-IV*) un “Starptautiskajā slimību klasifikatorā” (*International Classification of Diseases: ICD-10*), “emocionālās un uzvedības problēmas” (*emotional and behavioural disorders*), kas lietots ar skolu un izglītības sistēmu saistītajos pētījumos (*Council for Children with Behavioural Disorder*, 1989), un “eksternalizēta uzvedība” (*externalizing behavior*), ko piedāvā T. Ahenbahs (*T. Achenbach*) bipolārās eksternalizētās un internalizētās uzvedības (*internalizing and externalizing behavior*) klasifikācijā, uz kuru balstījās pētījuma autore. Jānorāda, ka minētajās psihisko traucējumu diagnostikas un klasifikācijas sistēmās jēdzieni “uzvedības traucējumi”, “eksternalizēta uzvedība” un “uzvedības un emocionālās problēmas” terminoloģiski atšķiras, bet saturiski ir līdzīgi.

Bērnu un pusaudžu uzvedības problēmas bieži tiek definētas kā vecumam vai situācijai neatbilstoša uzvedība un neapmierinātības izrādīšana sociāli nepieņemamā formā, kas apgrūtina mijiedarbību skolā un ģimenē. Tomēr līdztekus tiek norādīts, ka šādas uzvedības problēmas kādā konkrētā, bieži vien ar stresu saistītā, situācijā vai noteiktā attīstības vecumposmā (īpaši pusaudžu vecumā) izrāda daudzi bērni un pusaudži (Kauffman & Hallahan, 2005; Kazdin, 2001; Hooper & Umansky, 2004; Achenbach, 2001; Kirk & Gallagher, 1989).

Pētījumos par to, kad bērnu un pusaudžu uzvedības problēmas jau vajadzētu definēt kā uzvedības traucējumus, visbiežāk tiek minētas tādas pazīmes kā lielāka uzvedības problēmu intensitāte un biežums nekā to sagaida apkārtējie, uzvedības problēmu stabilitāte, ilglaicīgums un sociālais konteksts (Campbell, 1988, pēc Hooper, 2004; Kirk & Gallagher, 1989; Schroeder & Gordon, 1991). Ja uzvedības problēmas nav tikai īslaicīga reakcija uz stresoriem, ja tās tiek izrādītas dažādās vidēs – gan skolā, gan mājās –, ja tās ir īpaši izteiktas, bieži atkārtojas, ir ilglaicīgas, tad varētu runāt par uzvedības traucējumiem (Kauffman & Hallahan, 2005). Pēc autoru viedokļu apkopošanas jāsecina, ka terminu bērnu un pusaudžu “uzvedības traucējumi” lieto, lai aprakstītu atkārtotu agresīvu, sociālās normas un likumus pārkāpjošu uzvedību, kuras izpausmes var būt dažādas, sākot no nepaklausības, izaicinošas izturēšanās, nesavaldības, melošanas un bēgšanas no mājām, līdz pat krimināli sodāmām darbībām. Pie tam psihisko traucējumu klasifikācijas sistēmā

DSM-IV ir norādīts, ka uzvedības traucējumi nelabvēlīgi ietekmē skolēna mācību sasniegumus.

Jāpiemin, ka daudzi pētnieki uzvedības traucējumus raksturo kā ļoti noturīgus un stabilus (*Robins, 1966, Wicks-Nelson & Israel, 1984, pēc Kirk & Gallagher, 1989; Walker & Severson, 2002, pēc Nelson et al., 2004*). Apmēram 50 procentiem indivīdu, kuriem bērnībā ir bijusi antisociāla uzvedība, uzvedības traucējumi ir novēroti arī pieaugušo vecumā. Antisociāla uzvedība pieaugušo vecumā tiek definēta kā cita diagnostiska kategorija – antisociāli personības traucējumi (*Kazdin, 2001; Loeber & Lahey, 1989, pēc Schroeder & Gordon, 1991*), kas var izpausties kā atkarība no alkohola, medikamentiem, narkotikām un/vai kā trauksme, psihosomatiski traucējumi, krimināla uzvedība, mazākas izredzes atrast piemērotu darbu vai vispār būt nodarbinātam, nelieli panākumi turpmākajā apmācībā, fiziskās veselības problēmas un risks zaudēt esošos sociālos kontaktus (*Kazdin, 2001*). Ilgstošu pētījumu rezultāti rāda, ka uzvedības traucējumi bērnībā nosaka uzvedības traucējumu iespējamību pēc 10, 20 un 30 gadiem (*Achenbach, 2001; Farrington, 1991, pēc Kazdin, 2001*).

Kā apgalvo J. R. Nelsons (*Nelson et al., 2004, 60*), pētījumi par to skolēnu mācību sasniegumiem, kuriem ir uzvedības un emocionālie traucējumi (turpmāk UET), rāda, ka zemi mācību sasniegumi ir 25–97% skolēnu: 60% skolēnu (*Mattison et al., pēc 2002, Nelson et al., 2004*), 91% skolēnu (*Trout et al., 2003*), 97% skolēnu (*Greenbaum et al., 1996, pēc Nelson et al., 2004*). Kā min paši autori, šādas datu atšķirības varētu būt saistītas ar dažādiem izlases veidošanas principiem, vērtēšanas metodēm un mācību sasniegumu vērtēšanas kritērijiem.

Literatūras apskatā (*Trout, Nordness, Pierce & Epstein, 2003*), kur apkopoti no 1961. gada līdz 2000. gadam publicētie pētījumi par skolēnu ar UET mācību sasniegumiem, redzams, ka pētījumi par skolēnu mācību sasniegumiem konkrētā izglītojošā satura jomā pārsvarā veikti lasīšanā (97%), matemātikā (86%) un rakstu valodā (53%). Lai arī pētījumi vairāk pievēršas sasniegumiem lasīšanā un matemātikā, daudzi pētnieki pieļauj, ka skolēniem ar UET varētu būt zems sasniegumu līmenis visās izglītojošajās jomās jeb nepietiekams mācību satura apguves līmenis visos mācību priekšmetos (*Nelson et al., 2004; Brier, 1995, Gajar, 1979, Wilson, Cone, Bradley & Reese, 1996, pēc Nelson et al., 2004*). Skolēnu ar UET sasniegumi dabas zinībās, vēsturē, ģeogrāfijā, sociālajās zinībās un citās izglītojošajās jomās ir pētīti mazāk. Pārsvarā ir aprakstīti sākumskolas un pamatskolas skolēnu ar UET mācību sasniegumi, mazāk datu ir par skolēniem pēc 15 gadu vecuma. Pārsvarā pētījumos ir piedalījušies skolēni, kas mācās specializētajās skolās vai klasēs, maz ir pētījumu par to skolēnu ar UET mācību sasniegumiem, kuri mācās vispārīglītojošo skolu parastajās klasēs.

Aplūkojot galvenās pētniecības tendences, redzams, ka mācību sasniegumu jomā ir veikti daudzi salīdzinoši pētījumi starp skolēniem ar UET un skolēniem, kuriem ir citi traucējumi (mācīšanās traucējumi, garīgā atpalicība, uzmanības deficīta un hiperaktivitātes sindroms). Visciešākā saistība starp traucējumu rādītājiem un zemiem mācību sasniegumiem ir konstatēta skolēniem ar UET un skolēniem ar uzmanības deficīta un hiperaktivitātes sindromu (*Abikoff et al., 2002, pēc Nelson et al., 2004*). Salīdzinot mācību sasniegumu rezultātus skolēniem ar UET un tā

paša vecuma skolēniem bez uzvedības un/vai emocionālajiem traucējumiem (*Abikoff et al.*, 2002, *Mattisson et al.*, 2002, pēc *Nelson et al.*, 2004), tika konstatēts, ka skolēni ar UET konsekventi uzrāda zemākus mācību sasniegumus visās trīs mācību jomās (lasīšanā, matemātikā, rakstu valodā). Salīdzinot mācību sasniegumu rezultātus skolēniem ar eksternalizētu (agresīvu, normas un likumus pārkāpjošu) uzvedību un skolēniem ar internalizētu uzvedību (trauksmi, depresiju, somatiskām problēmām), tika konstatēts, ka sākumskolas un pamatskolas skolēniem ar eksternalizētu uzvedību rakstu valodā, matemātikā un lasīšanā ir zemāki mācību sasniegumi nekā skolēniem ar internalizētu uzvedību (*Abikoff et al.*, 2002, *Lane, Gresham, MacMillan & Bocian*, 2001, *Mattison et al.*, 1998, pēc *Nelson et al.*, 2004). Tāpat tika norādīts, ka skolēniem ar eksternalizētu uzvedību ir zemi mācību sasniegumi un nepietiekami attīstītas prasmes visās mācību jomās, un tas ļauj paredzēt, ka daudziem skolēniem ar paaugstinātiem eksternalizētas uzvedības rādītājiem varētu būt mācību grūtības.

Tāpat nozīmīgu, ilgstošu pētījumu rezultāti (*Anderson*, 2001; *Greenbaum et al.*, 1996; *Mattisson et al.*, 2002) ļauj secināt, ka skolēniem ar UET zema mācību sasniegumu līmenis laika gaitā nemainās vai pat pasliktinās, t. i., ja laicīgi netiek sniegta profesionāla palīdzība, mācību sasniegumi neuzlabojas. “Tikko antisociālas uzvedības modelis kļūst pietiekami stabils un noturīgs pret mēģinājumiem to koriģēt, pazeminās arī mācību sasniegumu līmenis” (*O’Shaughnessy, Lane, Gresham & Beebe-Frankenberg*, 2003, pēc *Nelson et al.*, 2004).

## Pētījuma metode

Pētījumā piedalījās 12–13 gadus veci pusaudži un viņu vecāki. Izlase tika veidota no skolēniem, kuri mācās Rīgas vispārīgltītojošajās skolās ar latviešu mācību valodu. Pētījuma dalībnieku vidū netika iekļauti ne skolēni no speciālajām mācību iestādēm un korekcijas klasēm vispārējās izglītības iestādēs, ne skolēni, kuri mācās pēc individuālas programmas. Izlases apjoms bija 314 respondenti – 201 sestās klases skolēns (45% zēnu un 55% meiteņu) un 113 vecāku pārstāvji (pusaudžu mātes). 63 skolēniem no 201 tika konstatēti paaugstināti uzvedības traucējumu (eksternalizētas uzvedības) rādītāji.

Lai iegūtu datus par pusaudžu uzvedības traucējumu rādītājiem, tika izmantotas eksternalizētas uzvedības skalas no divām Ahenbaha aptaujas anketām (*Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA)*, *Achenbach*, 2001): “Jaunieša (11–18 gadi) pašvērtējums”, ko aizpilda pusaudži, lai novērtētu savu uzvedību, un “Bērna (6–18 gadi) uzvedības vērtējums”, ko aizpilda vecāki (pusaudžu mātes), kam ir iespēja novērot pusaudža uzvedību ģimenē. Ahenbaha aptaujā iekļautie 112 apgalvojumi tika sagrupēti 8 skalās, eksternalizētas uzvedības sindroma grupu veido 2 skalas (agresīva uzvedība un normas un likumus pārkāpjoša uzvedība).

Lai novērtētu mācību sasniegumus, pētījumā tika izmantoti standartizētu pārbaudes darbu rezultāti, t. i., sesto klašu skolēnu Valsts pārbaudes darbu rezultāti latviešu valodā un matemātikā. Valsts pārbaudes darbs ir mērķtiecīgi un pēc noteiktām likumībām izveidots darbs skolēnu zināšanu un prasmju noteikšanai, kas tiek veikts noteiktā kārtībā un ko veido Izglītības un zinātnes ministrijas Izglītības satura un eksaminācijas centrs (Pamatskolas mācību priekšmeta standarti, 2004).

## Pētījuma rezultāti

Lai atbildētu uz pētījuma jautājumu “Kāda ir saistība starp pusaudžu eksternalizētas uzvedības un mācību sasniegumu rādītājiem pusaudžu pašvērtējumā un vecāku vērtējumā?”, tika apkopoti trīs grupu rezultāti (201 pusaudža uzvedības pašvērtējums, 113 vecāku pārstāvju veikts pusaudžu uzvedības vērtējums un 63 pusaudžu ar uzvedības traucējumiem (UT) uzvedības pašvērtējums) un aprēķināti Spīrmena rangu korelācijas koeficienti (sk. 1. tabulu).

1. tabula

Sesto klašu skolēnu eksternalizētas uzvedības un mācību sasniegumu rādītāju korelācija

Skolēnu mācību sasniegumi	Eksternalizēta uzvedība		
	Skolēnu pašvērtējums	Vecāku vērtējums	Skolēnu ar UT pašvērtējums
	(n = 201)	(n = 113)	(n = 63)
Latviešu valoda (Valsts pārbaudes darba rezultāti)	-0,160*	-0,252**	-0,029
Matemātika (Valsts pārbaudes darba rezultāti)	-0,179*	-0,255**	-0,216

\* p < 0,05; \*\* p < 0,01

Pētījuma rezultāti liecina, ka pusaudžu pašvērtējumā pastāv statistiski nozīmīga saistība starp eksternalizētu uzvedību un mācību sasniegumiem latviešu valodā ( $r_s = -0,16$ ;  $p < 0,05$ ) un matemātikā ( $r_s = -0,18$ ;  $p < 0,05$ ). Tāpat vecāku vērtējumā pastāv statistiski nozīmīga saistība starp pusaudžu eksternalizētu uzvedību un mācību sasniegumiem latviešu valodā ( $r_s = -0,25$ ;  $p < 0,01$ ) un matemātikā ( $r_s = -0,26$ ;  $p < 0,01$ ). No tā var secināt, ka, paaugstinoties uzvedības traucējumu rādītājiem, pazeminās mācību sasniegumu rādītāji un otrādi – pazeminoties uzvedības traucējumu rādītājiem, paaugstinās mācību sasniegumu rādītāji. Savukārt trešās grupas rezultāti rāda, ka pusaudžu ar UT pašvērtējumā nav statistiski nozīmīgas saistības starp eksternalizētu uzvedību un mācību sasniegumiem latviešu valodā un matemātikā. Tas ļauj secināt, ka statistiski nozīmīgas saistības starp pusaudžu uzvedības traucējumu izteiktības pakāpi un mācību sasniegumu rādītājiem nav. Tātad nevar secināt, ka pusaudžiem ar izteiktākiem uzvedības traucējumiem būtu zemāki mācību sasniegumi nekā pusaudžiem ar mazāk izteiktiem uzvedības traucējumiem.

Empīriski apstiprinātie rezultāti par uzvedības traucējumu un mācību sasniegumu saistību ļauj diskutēt par abu pētāmo pazīmju mijiedarbību – par uzvedības traucējumu negatīvo ietekmi uz skolēnu mācību sasniegumiem un par iespējamību, ka neveiksmes mācībās veicina skolēnu destruktīvu uzvedību. Ir konstatēts, ka skolēniem ar uzvedības traucējumiem bieži ir mācību problēmas un otrādi – skolēniem ar mācību problēmām bieži ir uzvedības traucējumi (Achenbach & Rescorla, 2001; Choate, 2004). Tāpat ir konstatēts, ka uzvedības problēmas negatīvi ietekmē mācību sasniegumus un otrādi – zemi mācību rezultāti veicina destruktīvu uzvedību (Bower, 1995, pēc Trout et al., 2003). Diemžēl līdzšinējie pētījumi neatbild uz jautājumu par cēloņsakarību starp uzvedības traucējumiem un zemiem mācību sasniegumiem (Nelson et al., 2004). Lai kā arī nebūtu, pētījumi liecina, ka abi faktori – gan uzvedības problēmas, gan zemi mācību sasniegumi – skolēniem nākotnē rada vairāk vai mazāk ilgstošas grūtības izglītojošajā, sociālajā, profesionālajā un emocionālajā



sfērā (Kazdin, 2001; Cowie et al., 2004; Sutherland, 2001; Trout et al., 2003; Rock & Fessler, 1997).

Aplūkojot uzvedības traucējumu ietekmi uz mācību sasniegumiem, jāņem vērā, ka jau uzvedības traucējumu definīcijā (DSM-IV, 1994) un emocionālo un uzvedības problēmu definīcijā (CCBD, 1989) ir norādīts, ka viena no raksturīgākajām uzvedības traucējumu pazīmēm ir to nelabvēlīgā ietekme uz skolēna mācību sniegumu. Ahenbaha aptaujā par uzvedības traucējumiem liecina apgalvojumi: es daru citiem pāri; bieži kaujos; fiziski uzbrūku citiem; draudu citiem; citus apsaukāju; laužu vai bojāju savas vai citu mantas; cenšos sev pievērst daudz uzmanības; lietoju alkoholu bez vecāku atļaujas; meloju vai krāpjos; nejutos vainīgs, ja izdaru ko tādu, ko nevajag; turos kopā ar tiem, kas iekļūst nepatīkšanās; pārkāpju noteikumus skolā, mājās un citur; zogu; smēķēju; lietoju zāles nemedicīniskiem mērķiem; bēgu no mājām u. c. Pie tam, kā norāda Latvijas pētījumā iesaistītie skolotāji, daudzi skolēni ar minētajām uzvedības problēmām kavē mācību stundas vai neapmeklē skolu, traucē mācību stundas, ignorē skolotāju prasības, neklausa, nepakļaujas skolas iekšējās kārtības noteikumiem, bieži konfliktē ar skolotājiem, vecākiem un vienaudžiem, reizēm ir verbāli vai pat fiziski agresīvi pret vienaudžiem. DSM-IV klasifikācijā (DSM-IV, 1994) minēts, ka parasti uzvedības traucējumi ir saistīti ar tādām personības iezīmēm kā empātijas trūkums, vainas un nožēlas sajūtas trūkums par nodarīto, vāja paškontrolē jeb savaldības trūkums, viegla aizkaitināmība, spītība, neapdomība un pazemināts pašvērtējums. Savukārt vairāku pētījumu (Kazdin, 2001; Cowie et al., 2004) rezultāti liecina, ka liela daļa skolēnu ar UT savas destruktīvās uzvedības un zemo mācību sasniegumu dēļ tiek izslēgti no skolas. Tas parasti beidzas ar klaiņošanu vai iesaistīšanos krimināla rakstura darbībās, kā rezultātā daudzi no viņiem nespēj sekmīgi apgūt izglītības standartā noteikto izglītības saturu vecumam atbilstošā izglītības (pamatizglītības vai vidējās izglītības) pakāpē, kas ierobežo skolēnu ar UT profesionālo izvēli nākotnē.

Pietiekamu izglītības satura apguves līmeni nespēj sasniegt arī tie skolēni ar UT, kuri skolu apmeklē, jo viņu dezadaptīvā uzvedība klasē ne tikai kavē pašu akadēmisko attīstību, bet arī negatīvi ietekmē klasesbiedru un skolotāju mācību darbu (Gunter et al., 1994, pēc Sutherland, 2001). Tā kā šajā pētījumā piedalījās sesto klašu skolēni, pašlaik ir grūti spriest, vai viņiem izdosies sekmīgi pabeigt pamatskolu un realizēt sevi profesionālajā dzīvē, tomēr viņu skolotāji norāda uz vairākām problēmām, kas mācību procesā rodas skolēniem ar paaugstinātiem uzvedības traucējumu rādītājiem. Skolotāji uzskata, ka skolēni ar uzvedības problēmām bieži neiederas parastā skolas un klases struktūrā, kas ir piemērota lielākajai daļai skolēnu bez traucējumiem un ir paredzēta tipiska skolēna attīstības veicināšanai. Līdzīgus uzskatus pauž A. Kazdins, S. Šrēders un B. Gordons (Kazdin, 2001; Schroeder & Gordon, 1991), kuri apgalvo, ka viņu aptaujātie skolotāji daudzus no skolēniem ar UT raksturo kā mācību procesā neieinteresētus, paviršus, tādus, kas mācību darbu veic bez entuziasma un iniciatīvas un dažreiz pat demonstrē kļaju nepatiku vai naidu pret skolu, skolotājiem un klasesbiedriem. Kā raksta J. Kaufmans un D. Halahans (Kauffman & Hallahan, 2005), skolēni ar UT mācību procesā prasa daudz lielāku skolotāja vadību un uzraudzību, līdz ar to viņiem nepieciešama mazāka skola un klase, lai viņi varētu darboties pietiekami efektīvi. Tāpat viņiem nepieciešami daudz precīzāki un biežāki skolotāja norādījumi vai korekcijas kurss izglītojošās jomās,

pastiprināta sociālo prasmju trenēšana un citi adaptācijas pasākumi, kurus grūti nodrošināt vispārīgglītojošajā skolā (Kauffman & Hallahan, 2005; Gunter et al., 1994, pēc Sutherland, 2001). Pētījumā iekļauto Latvijas skolu skolotāji akcentē, ka skolēnu ar UT izturēšanās klasē bieži vien ir tik destruktīva, ka viņi aizņem ļoti daudz skolotāja laika un enerģijas un līdz ar to kavē savu un citu skolēnu mācību progresu, vai arī viņi mācību stundā ir tik apātiski, ka ir gandrīz neiespējami apmācīt viņus kopā ar citiem skolēniem. Protams, ka minētās uzvedības un personības iezīmju izpausmes mācību stundu laikā kavē skolēna ar UT akadēmisko attīstību, atstāj nelabvēlīgu iespaidu uz viņa mācību sekmēm, kā arī apgrūtina skolēnu un skolotāju sadarbību.

Savukārt ilgstošu pētījumu rezultāti (Anderson, 2001; Greenbaum et al., 1996, Mattisson et al., 2002; pēc Nelson et al., 2004) liecina, ka uzvedības traucējumu nelabvēlīgā ietekme uz skolēna mācību darbību un sasniegumiem laika gaitā nemainās vai pastiprinās. Ja antisociālas uzvedības modelis nostabilizējas, šīs problēmas koriģēt un mācību sasniegumus uzlabot kļūst arvien grūtāk. Tiek pieļauts, ka uzvedības traucējumi var atstāt daudz nelabvēlīgāku ietekmi uz mācību sasniegumiem nekā mācīšanās traucējumi (Anderson, 2001).

Domājot par uzvedības traucējumu un mācību sasniegumu saistību, jāņem vērā arī otrs problēmas aspekts – iespējamība, ka zemi mācību sasniegumi veicina uzvedības problēmas, respektīvi, ka mācību grūtības var pastiprināt vai pat izraisīt nepiemērotu, destruktīvu uzvedību skolā vai ārpus tās. Skolēniem ar UT neveiksmes mācībās bieži vien neļauj “turēties līdzī” pārējo klasesbiedru mācību sasniegumu līmenim, un daži paliek tajā pašā klasē uz otru gadu. Ir konstatēts, ka daudziem skolēniem ar UT, beidzot attiecīgo klasi vai skolu, ir viszemākie mācību rezultāti (Kauffman, 2001, pēc Trout et al., 2003). Kā norādīts teorētiskos pētījumos (Achenbach, 1966; Keenan, Shaw, Delliquadri, Giovannelli & Walsh, 1998, Mesman, Bongers & Koot, 2001, pēc Achenbach & Rescorla, 2001), iespējams, ka zemie mācību sasniegumi skolēniem ar UT neļauj iegūt pietiekami augstu sociālo statusu klasesbiedru vidū, līdz ar to viņi cenšas pievērst sev uzmanību vai protestēt pret šo situāciju un vispārpieņemtajām normām ar situācijai un vecumam neatbilstošu uzvedību.

Pētījumā iekļauto sesto klašu skolēnu Valsts pārbaudes darbos matemātikā un latviešu valodā nepietiekams sasniegumu līmenis konstatēts tikai pārbaudes darbā matemātikā, kurā 10 skolēni (trīs no tiem ar uzvedības traucējumiem) no 201 saņēma vērtējumu 3 (vāji) vai 2 (ļoti vāji). Pētījuma rezultāti vēlreiz apliecina, ka pusaudžiem ar vairāk izteiktiem uzvedības traucējumiem nav zemāki mācību sasniegumi kā pusaudžiem ar mazāk izteiktiem uzvedības traucējumiem. Var piekrist tam, ka nepietiekams sasniegumu līmenis var veicināt dažādas dezadaptīvas uzvedības izpausmes un nostiprināt jau tā zemo mācību motivācijas līmeni un pavisā attieksmi pret izglītojošo darbu, tomēr ir jāuzsver vēl viens problēmas aspekts. Līdzšinējos pētījumos (Trout et al., 2003; Kazdin, 2001) redzami arī tādi secinājumi, ka daļai skolēnu ar uzvedības traucējumiem mācību sasniegumu rādītāji bieži vien ir zemāki, nekā tie varētu būt, jo dažiem skolotājiem ir neadekvāti priekšstati jeb specifiski sociālie stereotipi par skolēniem ar UT, proti, ka skolēniem ar UT vienmēr būs zemi mācību sasniegumi. Jāatzīst, ka arī daļa no Latvijas pētījumā iekļautajiem skolotājiem uzskatīja līdzīgi. Priekšstats par skolēnu ar uzvedības traucējumiem

vispirms saistās ar asociālu uzvedību un zemiem mācību sasniegumiem, bet skolēna stiprās puses paliek otrajā plānā, kas savukārt var negatīvi ietekmēt šāda skolēna mācību sasniegumu novērtējumu (Nelson et al., 2004). Pētījuma laikā veiktā pazemināto mācību rezultātu cēloņu un tos ietekmējošo faktoru analīze ļāva secināt, ka, no vienas puses, destruktīvā uzvedība mācību stundu laikā, mācību darba un skolotāju prasību ignorēšana pašiem skolēniem traucē apgūt mācību saturu optimālā līmenī un sasniegt tādas rezultātus, uz kādiem viņi būtu spējīgi un kādus no viņiem varētu sagaidīt, bet, no otras puses, skolēnu paviršā, nenopietnā attieksme pret mācību procesu bieži ne vien tiek ievērota, bet arī izsauc negatīvu pretreakciju un pastiprināti negatīvu skolotāju vērtējumu, kas dažkārt ir diezgan subjektīvs.

Reizēm skolēna ar UT destruktīvā uzvedība ir kā reakcija uz līdzšinējo negatīvo pieredzi skolā: skolotājs regulāri neizskaidro nesaprotamos jautājumus, pārsvarā strādā ar tiem bērniem, kuriem ir augsti mācību sasniegumi, reti sniedz pozitīvu atgriezenisko saiti – uzslavu, emocionālu atbalstu vai iedrošinājumu, vairāk izmanto tādu negatīvu atgriezenisko saiti kā kritika un sods, par zemajiem mācību sasniegumiem prasa no skolēna pārāk mazu individuālo atbildību. No tā izriet, ka skolēnu uzvedības traucējumus un mācību problēmas var veicināt ar mācību vidi saistīti faktori, piemēram, nekvalitatīva mācību procesa organizācija, neatbilstošu mācību metožu izmantošana, pārāk liels skolēnu skaits klasē, trūcīga skolas materiāli tehniskā bāze, negatīvas skolotāju un skolēnu attiecības, kā rezultātā skolēni neuztic skolotājam ne savas personiskās, ne mācību problēmas (Kazdin, 2001; Sutherland, 2001; Rutter et al., 1979, pēc Cowie et al., 2004). Patlaban ir pietiekami daudz teorētisko un empīrisko pētījumu rezultātu, kas apliecina to, ka uzvedības traucējumiem un mācību problēmām ir kopīgi riska faktori. Biežāk norādītie riska faktori (Kazdin, 1995; Loeber, 1990, Mrazek & Haggerty, 1994, Yoshikawa, 1994, pēc Kazdin, 2001), kas var veicināt vai izraisīt uzvedības traucējumus un līdz ar to arī mācību problēmas, ir ģenētiski noteiktie faktori, komplikācijas grūtniecības laikā, dzemdību traumas, bērna individuālās psiholoģiskās īpatnības, vecumam neatbilstošs intelektuālās attīstības līmenis, neiropsiholoģiskie traucējumi, faktori, kas saistīti ar ģimenes locekļu psihopatoloģiju, antisociālu un krimināla rakstura uzvedību, atkarību izraisošu vielu lietošanu, ģimenes sociāli ekonomisko stāvokli. Savukārt ģimenes attiecību kvalitātes ziņā par riska faktoriem tiek uzskatītas tādas situācijas, kad bērnam ģimenē trūkst uzmanības un emocionāla atbalsta, kad bērns cieš no vecāku agresijas un varmācības, kad vecāki izturas nevērīgi pret bērna vajadzībām un problēmām, kā arī nav ieinteresēti bērna akadēmiskajā izglītošanā.

## Secinājumi

Pētījuma rezultāti ļauj secināt, ka pastāv statistiski nozīmīga saistība starp pusaudzū uzvedības traucējumu un mācību sasniegumu rādītājiem gan pusaudzū, gan viņu vecāku vērtējumā. Līdz ar to var apgalvot, ka, uzvedības traucējumu rādītājiem paaugstinoties, mācību sasniegumu rādītāji pazeminās un otrādi – uzvedības traucējumu rādītājiem pazeminoties, mācību sasniegumu rādītāji paaugstinās. Savukārt nav statistiski nozīmīgas saistības starp eksternalizētu uzvedību un mācību sasniegumiem pusaudzū ar paaugstinātiem uzvedības traucējumiem pašvērtējumā, kas ļauj secināt, ka nav statistiski nozīmīgas saistības starp pusaudzū uzvedības

traucējumu izteiktības pakāpi un mācību sasniegumu rādītājiem. Tātad nevar apgalvot, ka pusaudžiem ar izteiktākiem uzvedības traucējumiem būtu zemāki mācību sasniegumi nekā pusaudžiem ar mazāk izteiktiem uzvedības traucējumiem.

Pamatojoties uz aplūkotajām teorētiskajām nostādnēm un empīrisko pētījumu rezultātiem, jāsecina – jo ātrāk skolēni ar uzvedības un emocionālajām problēmām tiks identificēti un jo ātrāk viņiem tiks nodrošināta pedagoģiska, psiholoģiska, sociāla un medicīniska palīdzība, jo lielāka ir iespēja mazināt vai pat novērst uzvedības traucējumu attīstību un aizkavēt mācību grūtību rašanos, līdz ar to – nodrošināt viņu sekmīgāku funkcionēšanu izglītojošajā, sociālajā un citās jomās pretstatā tiem skolēniem, kuru uzvedības un emocionālās problēmas tiks diagnosticētas novēloti vai netiks diagnosticētas vispār. Turklāt, kā rāda šī pētījuma rezultāti, ievērojams skaits skolēnu ar paaugstinātiem eksternalizētas uzvedības rādītājiem mācās nevis speciālajās skolās un korekcijas klasēs, bet vispārīzglītojošajās skolās, kur viņi saņem nepietiekamu pedagoģisku, psiholoģisku un sociālu palīdzību. Pētījumos tiek norādīts, ka garīgās veselības problēmas bērnu un jauniešu vidū pakāpeniski pieaug, bet speciālu palīdzību saņem tikai neliela daļa no tiem, kuriem tā būtu nepieciešama. Liela daļa bērnu un pusaudžu saņem atbalstu tikai no savas ģimenes, draugiem un skolotājiem vai nesaņem atbalstu vispār.

Pusaudžiem ar UT gandrīz vienmēr ir nepieciešama papildu palīdzība un mācību priekšmetu skolotāju konsultācijas, lai mācību saturs tiktu apgūts pietiekamā līmenī, jo tikai tad, ja paralēli mācību darbam klasē (grupā) skolotājs ar skolēnu, kuram ir UT, strādā individuāli, izmantojot mūsdienīgas un efektīvas mācību metodes, vai arī veic konstatēto mācību grūtību korekciju, skolēns var sasniegt tādu mācību satura apguves līmeni, kas atbilst viņa patiesajam spēju līmenim, respektīvi, viņa mācību rezultāti nav zemāki kā varētu sagaidīt. Tāpēc skolotāji, vecāki un pārējie cilvēki, kas atrodas mijiedarbībā ar skolēnu, kuram ir uzvedības traucējumi, tiek aicināti būt pietiekami vērtīgi, lai pamanītu viņa uzvedības problēmas un laicīgi meklētu speciālistu palīdzību, turklāt pievērstu uzmanību ne tikai uzvedībai, bet arī skolēna zemajiem mācību sasniegumiem. Palīdzība, kas sniegta, lai koriģētu tikai pusaudža uzvedības traucējumus, parasti mazina viņa motivāciju gūt augstākus mācību sasniegumus. Pie tam skolotāju un vecāku koncentrēšanās tikai uz pusaudža destruktīvo uzvedību, neņemot vērā viņa pozitīvos sasniegumus, sekmē jau tā sabiedrībā nostiprinājušos stereotipu, ka skolēni ar uzvedības traucējumiem vienmēr reprezentē sociālās novirzes un rīkojas antisociāli. Jāatceras, ka skolēns mācās efektīvāk, ja viņš tic sev, ja viņa panākumiem tic apkārtējie un ja viņš saņem emocionālu atbalstu un profesionālu palīdzību tad, kad viņam tas nepieciešams.

## Literatūra

- Achenbach, T. M. (2001) What is Normal? What is Abnormal? Developmental Perspectives on Behavioural and Emotional Problems. In: S. S. Luthar, J. A. Burack, D. Cicchetti, J. R. Weisz (eds.) *Developmental Psychopathology: Perspectives on Adjustment, Risk, and Disorder*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Achenbach, T. M., Rescorla, L. A. (2001) *Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles*. Burlington, VT : University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.

- Anderson, J. A. (2001) A Comparison of the Academic Progress of Students with EBD and Students with LD. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 9(2). Available: EBSCO Academic Search Premier, <http://web20.epnet.com>.
- Choate, J. S. (2004) *Successful Inclusive Teaching: Proven Ways to Detect and Correct Special Needs*. Boston : Pearson Education, Inc.
- Council for Children with Behavioural Disorders. (2000) Draft Position Paper on Terminology and Definition of Emotional or Behavioural Disorders. Reston, VA : A Division of the Council for Exceptional Children. Available: <http://www.uoregon.edu/~kmerrell/pubs/SM%20vs%20ED%202004.pdf>.
- Cowie, H., Boardman, C., Dawkins, J., Dawn, J. (2004) *Emotional Health and Well-Being: a Practical Guide for Schools*. London, Thousand Oaks : Paul Chapman Publishing, A SAGE Publications Company.
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-IV. American Psychiatric Association (1994). Washington, DC : American Psychiatric Association.
- Greenbaum, P. E., Dedrick, R. F., Friedman, R. M., Kutash, K., Brown, E. C., Lardierh, S. P., et al. (1996) National Adolescent and Child Treatment Study (NACTS): Outcomes for Children with Serious Emotional and Behavioral Disturbance. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4, 130–146.
- Hartz, L., Thich, L. (2005) Art Therapy Strategies to Raise Self-esteem in Female Juvenile Offenders: a Comparison of Art Psychotherapy and Art as Therapy Approaches. *Journal of the American Art Therapy Association*, 22(2): 70–81.
- Hooper, R. H., Umansky, W. (2004) *Young Children with Special Needs*. New Jersey, Upper Saddle River : Pearson Education Inc.
- Kauffman, J. M., Hallahan, D. P. (2005) *Special Education: What It Is and Why We Need It*. Boston : Pearson Education Inc.
- Kazdin, A. E. (1996) Problem Solving and Parent Management in Treating Aggressive and Antisocial Behaviour. In: E. D. Hibbs, P. S. Jensen (eds.) *Psychosocial Treatments for Child and Adolescent Disorders: Empirically Based Strategies for Clinical Practice*. Washington, DC : APA.
- Kazdin, A. E. (2001) Conduct Disorder Across the Life-Span. In: S. S. Luthar, J. A. Burack, D. Cicchetti, J. R. Weisz (eds.) *Developmental Psychopathology: Perspectives on Adjustment, Risk, and Disorder*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Kirk, S. A., Gallagher, J. J. (1989) *Educating Exceptional Children*. Boston : Houghton Mifflin Company.
- Mattison, R. E., Hooper, S. R., Glassberg, L. A. (2002) Three-year course of learning disorders in special education students classified as behavioral disordered. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41(12), 1454–1461.
- Merrell, K. W., Walker, H. M. (2004) Deconstructing a Definition: Social Maladjustment Versus Emotional Disturbance and Moving the EBD Field Forward. *Psychology in the Schools*, 41(8). Available: [www.interscience.wiley.com](http://www.interscience.wiley.com).
- Nelson, J. R., Benner, G. J., Lane, K., Smith, B. W. (2004) Academic Achievement of K-12 Students with Emotional and Behavioural Disorders. *Council for Exceptional Children*, 71(1): 59–73.
- Reid, R. (2000) Strengths-based assessment differences across students with LD and EBD. *Remedial & Special Education*, Vol. 21, Issue 6. Available: <http://web20.epnet.com>.

- Rock, E. E., Fessler, M. A. (1997) The Concomitance of Learning Disabilities and Emotional/ Behavioural Disorders: a Conceptual Model. *Journal of Learning Disabilities*, 30(3). Available: EBSCO Academic Search Premier (online).
- Schroeder S. S., Gordon B. N. (1991) *Assessment and Treatment of Childhood Problems: a Clinician's Guide*. New York : Guilford Press.
- Sebre, S., Laizāne, I. (2006) *Jauniešu uzvedības novērtējuma aptauja: psihometriskie aspekti un praktiskā pielietojamība*, 64. LU Zinātniskā konference, Rīga [Sebre, S., Laizāne, I. (2006) *The Questionnaire of Assessment of Adolescent Behaviour: Psychometric Aspects and Application*, 64<sup>th</sup> Scientific Conference of the University of Latvia, Rīga].
- Sutherland, K. S. (2001) Exploring the Relationship Between Increased Opportunities to Respond to Academic Requests and the Academic and Behavioural Outcomes of Students with EBD: a Review. *Remedial & Special Education*, 22(2). Available: <http://web20.epnet.com>.
- Trout, A. L., Nordness, P. D., Pierce, C. D., Epstein, M. H. (2003) Research of the Academic Status of Children with Emotional and Behavioural Disorders: a Review of the Literature from 1961 to 2000. *Journal of Emotional and Behavioural Disorders*, 11(4), 198–210.

## Summary

*The purpose of the article is to present the results of a survey of the relationship between behavioural disorders and academic achievements of adolescents at comprehensive schools in Latvia. The sample consisted of 201 adolescents of Form 6<sup>th</sup> and 113 parents (mothers) of these children. To collect the data of behavioural disorder measurements, externalizing behaviour scales from Achenbach questionnaires were used: Youth Self-Report Form (YSR/11-18) and Child Behaviour Checklist (CBCL/6-18). Academic achievements were assessed using the results of achievement tests in mathematics and the Latvian language.*

*The research findings coincide with the theoretical findings and empirical experience gained in other countries and confirm a statistically significant difference between behavioural disorders or externalizing (aggressive and rule-breaking) behaviour and academic achievements of adolescents in mathematics and the Latvian language.*

*Conclusions can be drawn that in Latvia the same tendencies can be observed as in other countries. Relationship between both the measurements is reciprocal – behavioural disorders have a negative impact on academic achievements and, conversely, low academic achievements promote destructive behaviour in adolescents.*

**Keywords:** *conduct disorders, externalizing behaviour, academic achievements, adolescent.*



## **Skolēna socializācijas pedagoģiski psiholoģiskais konteksts**

### *The Pedagogical and Psychological Context of Pupil's Socialisation*

**Liene Vasiļonoka**

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083  
E-pasts: liene.vasilonoka@gmail.com

**Sarmīte Tūbele**

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083  
E-pasts: sarmite.tubele@lu.lv

Mūsdienu transformatīvajā sabiedrībā notiek dažādu procesu maiņa, tas pats notiek arī socializācijā, bet socializācijas mērķis nemainās. Rakstā analizēts socializācijas jēdziens dažādu autoru skatījumā. Teorētiski analizēta gan ģimenes nozīme socializācijā, gan skola kā socializācijas institūcija. Skolēna socializēšanos ietekmē gan vecāki, viņu piemērs un audzināšana, gan skolotāji, dažādas sabiedriskās institūcijas. Līdz ar to socializēšanos var ietekmēt pedagoģiskās metodes, kas, pareizi izmantotas, var pozitīvi veidot šo procesu. Audzināšanu ietekmē arī bērnu un vecāku psiholoģiskās problēmas. Socializācijas jēdzienam loģiski tiek pakārtots audzināšanas jēdziens, kas ietver arī sadarbības jēdzienu. Starp adaptāciju un uzvedību pastāv saistība socializācijas procesā. Lai virzītu šo procesu, ir nepieciešams vispirms teorētiski analizēt socializācijas pedagoģiski psiholoģiskās problēmas.

**Atslēgvārdi:** socializācija, ģimene, skola, audzināšana.

## **Ievads**

Latvijā pēdējo gadu ekonomiskās situācijas dēļ daudzas ģimenes, it īpaši nepilnās ģimenes, ir nokļuvušas materiālās grūtībās. Raksta autore Liene kopš 2004./2005. mācību gada strādā Rīgas X ģimnāzijas sākumskolas klasēs par sociālo pedagogu un savā darbā sastopas ar daudzām sociālā riska ģimenēm.

Lai veiksmīgi noritētu vispusīga skolēna socializēšanās, nepieciešama skolas un ģimenes regulāra sadarbība. Uz skolu bērns atnāk ar to vērtību sistēmu, kuru viņam ir devusi ģimene. Ir labi, ja tā nerada problēmas socializācijai skolā, bet mūsdienu sabiedrībā gandrīz visām ģimenēm ir problēmas, līdz ar to kādas no cilvēka pamatvajadzībām bieži nav vai tiek daļēji apmierinātas, un tas apgrūtina socializēšanos gan skolā, gan ģimenē.



Autores šajā rakstā vēlas atklāt, kā socializācija ir saistīta ar pedagoģijas un psiholoģijas zinātni. Rakstā izvirzītā problemātika: mūsdienu transformatīvajā sabiedrībā notiek socializācijas procesa maiņa, taču nemainās socializācijas mērķis; socializācijā palielinās problēmas, bet nemainās pieeja skolēnu socializācijas problēmu mazināšanā.

**Pētījuma mērķis** ir aplūkot teorētisko bāzi, lai praktiski apzinātu skolēnu socializācijas problēmas.

**Pētījuma metodes:** zinātniskās literatūras analīze.

## Skolēna socializācijas psiholoģiskais pamatojums

Par sociālo indivīdu, personību un individualitāti cilvēks kļūst, iegūstot sociālo pieredzi, kontaktējoties ar citiem cilvēkiem, iesaistoties sociālajās attiecībās, funkcionējot sociālajos procesos. Cilvēka sociālās dabas, sociālās uzvedības programmas, personības attīstības procesu sociālajā psiholoģijā sauc par socializāciju (Omārova, 2006, 37).

Kreigs runā, ka socializācija – tas ir process, kas turpinās visu cilvēka mūžu, kurā viņš mācās būt noteiktas sociālas grupas dalībnieks. Socializācijas procesā viņš pastāvīgi atrodas jaunās situācijās, tāpēc pielāgošanās jauniem apstākļiem, kas turpinās visas dzīves garumā, ir socializācijas procesa svarīga sastāvdaļa (Kpaūz, 2000, 137).

Saskarē ar citiem cilvēkiem (sociālajiem modeļiem) mēs veidojam kognitīvas shēmas un noteikumu sistēmas, kas nosaka mūsu uzvedību. Tādējādi mācīšanās (atbilstoši biheivioristiskajiem pamatpostulātiem) ir atkarīga no sociālajām ietekmēm un attiecībām, tomēr sevišķi tiek uzsvērtā gan cilvēka pašiniciatīva, gan kognitīvā pārstrāde. Psihiskās struktūras veidojas jutekliski emocionālos mijiedarbības procesos starp vecākiem, bērniem un apkārtējo vidi (Gudjons, 1998, 169–171).

Iepriekš teikto lieliski papildina Maslova domas, ka “sliktu” uzvedību lielākā psihologu daļa uzskata nevis par instinktīvu, bet gan kā reakciju. Tas jāsaprot šādi – kaut arī “sliktā” uzvedība dziļi iesakņojusies cilvēka dabā un nekad pilnībā nevar izzust, tā samazinās, nobriestot personībai tādā mērā, kā to atļauj sabiedrība (Masloy, 2002, 158).

Kognitīvajā attīstības psiholoģijā būtiska nozīme tiek piešķirta vispārējai subjekta tendencei aktīvi izturēties gan pret materiālo, gan sociālo vidi. Cilvēki (arī mazi bērni) apkārtnei izprot savu aktīvo darbību dēļ. Cilvēks attīsta savas iekšējās struktūras mijiedarbībā ar vides nosacījumiem (Tillmann, 1989, 102). Netiek piešķirta nozīme tam, kāda izskatās sociālā un materiālā vide, kāda kvalitāte piemīt mijiedarbībām sociālajās grupās un kā konkrēti vajadzētu veidot materiālos un sociālos dzīves nosacījumus, jo apkārtējā vide tiek izprasta tikai kā veids personības attīstībai (Hurrelmann, 2001, 32).

Socializācijas procesā cilvēks nemītīgi nokļūst jaunās situācijās. Jaundzimušais piedzimst ģimenē, bērns iet uz skolu, ģimene maina dzīvesvietu; pusaudzis iet uz satikšanos; cilvēki apprecas un izveido ģimeni; cilvēks gados aiziet pensijā; draugi un radnieki saslīkst vai nomirst. Piemērošanās mainīgajiem apstākļiem, kas noris visas dzīves laikā, ir svarīga socializācijas sastāvdaļa (Kpaūz, 2000, 137).

Gudjons raksta, ka ir svarīgi saprast tādu Freida radīto psihisko mehānismu un instanču modeli kā konstrukcijas, lai jēdzieni, piemēram, *Id*, *Ego* un *Superego*, netiktu saprasti kā kaut kas tāds, kas atrodams ķermenī, vai citādi materializētas dvēseles daļas (Gudjons, 1998, 171). *Id* ir personības sākums, tas sakņojas indivīda bioloģijā. Primāri tas sastāv no neapzinātiem seksuāliem un agresijas instinktiem. Dažādās situācijās šie instinkti var iedarboties arī kopā, lai piešķirtu enerģiju cilvēka uzvedībai (Karpova, 1998, 37).

Ar *Id* tiek apzīmēta visnenākā instance, kura ietver sevī bioloģiski nosacītas iedzimtas tieksmes – ķermeņa instinktīvas vajadzības, t. i., gan seksuālus, gan agresīvus impulsus. Kā nākamā instance pēc *Id* veidojas *Ego*, kas apkopo uztveri un gribas veidošanos, konfliktējot ar baudas un dzīves realitātes principu (Gudjons, 1998, 171). *Ego* ir *Id* organizētā daļa, kas veidojusies, lai nodrošinātu impulsu virzienu. Tas ienāk dzīvē tāpēc, ka personas vajadzības prasa piemērotu sadarbību ar apkārtējo vidi, ja viņa patiesi grib būt apmierināta. Apzināto *Ego* raksturo reālistiska – loģiska un racionāla – domāšana (Karpova, 1998, 38).

Trešā instance ir pats sevi veidojošais *Superego*, kurā turpinās vecāku ieaudzīnātie baušļi, aizliegumi un normas. Te bērns pārņem savu vecāku sabiedriski, kulturāli un sociāli reprezentētās vērtības. *Superego* bērna psihē parādās kā taisnākais ceļš uz sabiedrības vērtībām un normām. *Ego* no šī brīža jāprot saskaņot norises starp *Id* un *Superego* un starp *Id* realitātes principu. Tādēļ lielu nozīmi iegūst *Ego* – spēka attīstība (Gudjons, 1998, 172). *Superego* pārstāv iemācītos ideālus, un tajā ir divi sākotnējie komponenti: sirdsapziņa un *Ego* ideāls. Sirdsapziņa veidojas, vecākiem lietojot sodus, *Ego* ideālismu rosina un nostiprina ar balvu un atzinību palīdzību (Karpova, 1998, 39).

“Es” ir ideāls, kas rodas, ja tiek idealizēts “Es” vai norit identificēšanās ar vecākiem. “Es” ideāls ir *Superego* komponents. Tas veido paraugu, kuram subjekts tiecas līdzināties (Freids, 1997, 180). Bērns visbiežāk tiecas līdzināties saviem vecākiem. Diemžēl ne vienmēr vecāki spēj rādīt to piemēru, kam vajadzētu sekot. Un, ja bērns idealizē savus vecākus, viņš nespēj izšķirt, kurā situācijā vecāki rīkojas pareizi un kurā nē. Un tāpēc ir labi, ja ir kāds ideāls, (izdomāts) piemērs, kuram būtu vēlme līdzināties un kurš atbilstu ētiskajām normām.

Sociālo un objektīvo pasauli cilvēks atklāj pārsvarā ar identificēšanas mehānismu. Šādi pārņemtas vispirms tiek ārējās sabiedriskās normas un vērtības, kuras kļūst par psihiskām realitātēm, personības daļu un līdz ar to aizsāk indivīda darbības. Augošais cilvēks attīsta savas iekšējās struktūras mijiedarbībā ar vides nosacījumiem. Bērns attīstās pats, taču to viņš nedara pilnīgi brīvi, bet gan adaptējoties vidē. Viņš to dara noteiktā secībā. Inteliģences veidošanās nolūkā struktūrģenētiskā attīstības teorija nekādā ziņā nav piemērojama inteliģences attīstībai izolēti, bet gan saistībā, piemēram, ar kognitīvās, morālās, sociālās attīstības kopsakarībām (Gudjons, 1998, 172–174).

Dokumentā “Konceptija audzināšanas darbībai pamatizglītības un vidējās izglītības iestādēs” (1999) teikts, ka **socializācija** ir process, kurā veidojas personības sociālā un kultūras pieredze, darba iemaņu, sociālo normu un vērtību apguve, personas identitāte.

Socializācijas process ir skaita ziņā arvien pieaugoša un diferencētāka to lomu pārņemšana, ar kurām cilvēks sevī uzņem apkārtējās vides vērtību kritērijus un normas, līdz tās beidzot kļūst par viņa paša darbības mērķiem un motivējošo spēku: no attiecībām starp māti un bērnu līdz ģimenei, vienaudžu grupai, skolai, jauniešu grupām, profesiju un sabiedriskajām lomām (Hupercs, Šinlers, 1995, 176).

Socializācijas psiholoģiskais aspekts ir nozīmīgs brīdī, kad bērns uzsāk skolas gaitas. Jo veiksmīgāk bērns adaptējas jaunajā vidē, jo psiholoģiski labāk sagatavots viņš tai ir bijis. Pēc Boulbija novērojumiem un teorijas (Boulbija, 1998), bērna psiholoģiskajai sagatavotībai jebkurā jaunā dzīves situācijā svarīgs ir bērna gaidīšanas laiks un sociālā interakcija ar māti (vai pieķeršanās objektu) kopš piedzimšanas brīža.

Socializācijas kā jēdziena nozīme jāskata tās sabiedrības daļā, kurā šī nozīme tiek pētīta. Tātad socializācija ir process, kurā indivīds apgūst nepieciešamās uzvedības normas, lai iekļautos sabiedrībā.

Jāievēro, ka katra cilvēka neatņemama dzīves sastāvdaļa ir skola, kurā tas pārmanotās un audzināšanās iegūtās vērtības lieto, lai socializētos skolā, saskarsmē ar skolas un klases biedriem un pieaugušajiem. Pēc raksta autoru domām, svarīgākā socializācijas institūcija tomēr ir ģimene, kas ir viena no sabiedrības kopienas pamatsūnām. Ģimenē (ņemot vērā arī bērna gaidīšanas periodu) socializācija var noritēt gan veiksmīgi, gan ne tik veiksmīgi, un tas noteiks bērna kā indivīda sekmīgāku vai ne tik sekmīgu adaptēšanos sabiedrībā.

Ievērojot visas iepriekš izklāstītās atziņas par socializāciju, raksta autore domā, ka **socializācija ir process, kurā audzināšanas un sabiedrības, un indivīda mijiedarbības rezultātā indivīds apgūst uzvedības normas un kultūru, vērtību sistēmu, ar ko indivīds iekļaujas sabiedrībā vai atšķiras no atsevišķas sabiedrības daļas**, jo pastāv dažādas kultūru atšķirības. Savukārt *noteiktā sabiedrības daļā*, kurā pamatā ir vienotas tradīcijas (tātad *šaurā kontekstā*) autore uzskata, ka **socializācija ir process, kurā indivīds apgūst visas nepieciešamās uzvedības un sociālās normas, lai iekļautos sabiedrībā**. Tātad socializācijas mērķis ir cilvēka iekļaušanās sabiedrībā.

## Socializācija humānajā pedagogijā, uz skolēnu centrētā pieejā

Līdz ar humānās pedagogijas rašanos radās arī pedagogijas apakšnozare sociālā pedagogija. Raksta turpinājumā autore vēlas apskatīt individuālpedagogijas un sociālpedagogijas kopsakarības socializācijas izpratnē.

Individuālpedagogija cilvēku galvenokārt uzskata par atsevišķu personību, bet sociālpedagogija – par sabiedrības locekli. Cilvēks kļūst par cilvēku tikai sabiedrībā, tādēļ viņš audzināms kā sociāla būtne. I. Ķestere raksta, ka cilvēka un sabiedrības attiecības ir gribas attiecības, un tādēļ audzināšanā īpaša uzmanība jāpievērš gribas attīstīšanai – tas panākams, krājot zināšanas, attīstot jūtu dzīvi, reliģisko apziņu. Skolā apgūstamo zināšanu galvenais kritērijs – to noderīgums sabiedrības attīstībai, savas vietas atrašana tajā. Sociālās audzināšanas uzdevums ir atklāt tās pedagogiskās iespējas, kuras var sniegt dažādas sabiedrības institūcijas – ģimene, skola, sabiedriskās organizācijas u. c. Skolu praksē ne individuālā,

ne sociālā audzināšana nevar pastāvēt tīrā veidā, atrauti viena no otras. Loģisks ir secinājums, ka pedagoģijā individuālajam un sociālajam ir jādarbojas sintēzē, t. i., bērni jāaudzina, attīstot viņu individuālās īpašības un gara bagātības. Tas padarīs bagātāku un daudzpusīgāku sabiedrību (Ķestere, 2005, 80–81).

Socializācijas jēdzienam loģiski tiek pakārtots audzināšanas jēdziens, jo ar to tiek apzīmēti pasākumi un darbības, tātad apzināti un plānoti ietekmēšanas veidi, ar kuriem cilvēki mēģina ietekmēt citu cilvēku personības attīstību, lai orientētu viņus uz noteiktiem vērtību kritērijiem (Hurrelmann, 2001, 15).

J. A. Students definē, ka “audzināšana ir gribas, jūtu un prāta attīstīšana virzienā uz audzināšanas mērķi” (Students, 1998, 55). Tā tiek saprasta audzināšana šaurākā nozīmē, tomēr var runāt par audzināšanu plašākā izpratnē, kurā audzināšana ir sinonīms socializācijai, kas cilvēkam citu cilvēku vidū ļauj kļūt par tās pilnvērtīgu locekli ar savu individuālo savdabību.

Dokumentā “Konceptija audzināšanas darbībai pamatizglītības un vispārējās izglītības iestādēs” audzināšanas darbības mērķis ir brīvas un atbildīgas personības attīstības sekmēšana, veidojot demokrātiskai sabiedrībai raksturīgu attieksmi pret vērtībām, morāli, indivīda pienākumiem un tiesībām. Audzināšanas uzdevumi ir sekmēt

- 1) ģimenes, klases, grupas, skolas kultūrvides veidošanos;
- 2) skolēnu (audzēkņu) socializāciju daudzveidīgā mācību stundu un ārpusstundu darbā;
- 3) saskarsmes un sociālās sadarbības prasmes, attīstīt spēju adaptēties un integrēties mainīgajā sociālajā vidē;
- 4) nacionālās un valstiskās identitātes ētisko vērtību apzināšanos, pašrealizācijas attieksmju veidošanos un to īstenošanu skolēnu (audzēkņu) rīcībā un uzvedībā (Konceptija .., 1999).

Cilvēks kultūras vērtības apgūst socializācijas procesā. Socializācijas gaitā indivīds iegūst vietu sociālajā sistēmā, apgūst tai atbilstošas sociāli nozīmīgas darbības un uzvedības veidus, vispārpieņemtos simbolus, no uzkrātajām atziņām veido savu pasaules uzskatu, kļūst par intelektuāli attīstītu personību. Socializācijas procesā cilvēks apgūst sociālo pieredzi, izvirza mērķus, kas atbilst viņa sociālajam statusam un lomai, attīsta sociālās interakcijas prasmi, sociālo raksturu. Socializācijas procesā persona apgūst sabiedrības kultūru, sociālās normas, zināšanas, tradīcijas, vērtības, prasmi pilnvērtīgi dzīvot sabiedriskā vidē, vienlaikus attīstīt savas dotības, garīgo būtību, nodrošināt harmoniju starp individuālo un sociālo raksturu (Garleja, 2006, 76–77).

Skolai un strādājošiem pedagogiem ir iespēja skolēnus iepazīstināt ar mūsu un citu tautu tradīcijām, vērtībām, ļaut tiem atrast savu vietu sabiedrībā.

Katrā darbības norisē ir jābūt darbības mērķim, un R. Garleja definē, ka **socializācijas mērķis** ir sekmēt pozitīvo vērtību attīstīšanu un aizkavēt negatīvās vērtības, piemēram, materiālo vērtību, dominanci pār garīgajām vērtībām (Garleja, 2006, 79).

Socializāciju skaidro kā sabiedrības ietekmju kopumu uz personības attīstību, uz pedagoģiski reducēto perspektīvu, kurā par nozīmīgāko pedagoģijā uzskata audzinātāja intencionālo (paredzēto) ietekmi uz jaunā cilvēka audzināšanu (Gudjons, 1998, 166–167).

Mācību un mācīšanās procesos sekmīgai skolēnu virzībai uz patstāvīgu mācīšanos svarīgi izmantot tādas metodes, kuras veicina gribas attīstību.

I. Žogla raksta, ka izglītība ir process, kurā tā subjekti saskarsmē meklē savstarpēju sapratni un mācību satura izpratni, vērtību personisku nozīmīgumu un sevis pārbaudi atbilstoši sabiedriskās kopdzīves un kultūras normām. Saskarsmes prasme ir viena no sociālajām prasmēm, ko apgūst komunikācijas procesā (Žogla, 2001, 110–111).

Sadarbība ir viens no veidiem, kā tiek apgūtas socializēšanās prasmes. A. Špona raksta, ka skolā sekmīgi apgūt saskarsmes un sadarbības prasmes skolēnam nozīmē veidot pilnvērtīgu attieksmi pret valsti un sabiedrību, savu ģimeni, skolotājiem. Sadarbība ir divu vai vairāku cilvēku darbs kopīga mērķa sasniegšanai, izmantojot saskaņotus mērķa sasniegšanas līdzekļus, kā arī tuvināts novērtējums un pašnovērtējums par sasniegtajiem rezultātiem. Sadarbība ir pieredzes pārņemšanas forma, iespēja labāko paraugu atdarināšanai, pašpieredzes pilnveidošana ar jaunām zināšanām un prasmēm. Tādēļ sociālajā attīstībā sadarbība uzskatāma par pamatlīdzekli audzināšanā. Sadarbība nav iedomājama bez saskarsmes – prasmes apmainīties domām, uzskatiem, kas izteikti mutiski vai rakstiski, prasmēm aizstāvēt savu viedokli, uzklaustīt un pieņemt zināšanai citu viedokļus, pieņemt lēmumus, realizēt tos, novērtēt procesus un rezultātus. Līdz ar to mūsdienās audzināšanā sadarbība kļūst objektīvi nepieciešama. Sadarbības formu daudzveidība, to vārdiskās un praktiskās darbības vienība atbilstoši bērnu vecumam ļauj spriest par socializācijas efektivitāti (Špona, 2001, 108). Uz skolēnu centrētā pieejā arī sadarbībā jāievēro katra skolēna individuālie ieguvumi un sniegumi.

Audzināšanas procesā bērns mācās sadarboties, līdz, kļūdams aizvien patstāvīgāks, viņš pārņem šīs jau ieaudzinātās sadarbības prasmes un tādējādi veido saskarsmi ar skolotājiem skolā un vienaudžiem. Svarīgi, lai skolotāju un vecāku audzināšana skolēnu virzītu uz pašaudzināšanu. Jo mērķim vajadzētu būt tādas patstāvīgas personības tapšanai, kura spēj uzņemties atbildību. Lai šāds process būtu veiksmīgs, pamatā jāliek uz skolēnu centrēti pamatprincipi, kuros process sākas ar skolēnu vajadzībām, to izpēti, pamatā atceroties, ka skolēns ir individualitāte ar savām spējām un iespējām un sasniegumi katram arī ir individuāli. Individualitātes princips īpašu nozīmi iegūst, kad skolēna mācīšanos ietekmē ģimenē pārmantotās vērtības un arī esošās problēmas (Žogla, 2008).

## Mūsdienu socializācijas problēmas ģimenē

Socializācija – process, kas norit cilvēka dzīves laikā, un tā gaitā viņš mācās būt par kādas noteiktas sociālās grupas locekli – vai tā būtu ģimene, dzimta vai cilts. Kļūt par grupas locekli – tas nozīmē pieņemt citu cilvēku, ģimenes locekļu, vienaudžu, audzinātāju un vadītāju u. c., sociālās vēlmes (Kpaiz, 2000, 137).

I. Reinholde raksta, ka bērns kopš dzimšanas brīža pakāpeniski sāk iepazīt apkārtējo pasauli un apzināties savu vietu tajā. Bērns attīstās sabiedrībā, kas saistīta ar saskarsmes, sociālo lomu apguvi, audzināšanas stilu ietekmi, mijiedarbību un personības attīstību, tomēr neapšaubāmi sākotnējā sociālā mikrovide bērnam ir ģimenē (Reinholde, Vanaga, 2002).

Pirmais un arī vissvarīgākais audzināšanas lauks socializācijai agrā bērnībā ir ģimene. Ģimenē tiek likti pamati augošā cilvēka personības attīstībai. Tādēļ ģimeni sauc arī par primāro socializācijas institūciju, visas pārējās tiek sauktas par sekundārajām. Ģimenes nozīme, no vienas puses, tiek izcelta ar tās īpašo politisko un tiesisko stāvokli, kas ir sastopams visos kultūras slāņos. No otras puses, pedagoģiski psiholoģiskie pētījumi pierāda, cik liela nozīme ģimenei ir galvenokārt agrīnajā bērna attīstībā. Tā kā pirmajos dzīves gados audzināšanas ietekme vispirms notiek pārsvarā ģimenē, tad, pateicoties ģimenes audzināšanai, tiek panākta ļoti nozīmīga pozitīvā vai negatīvā iespaidošana (Hupercs, Šinclers, 1995, 207).

Ģimenē indivīds apgūst sabiedrībā vispārpieņemtās uzvedības normas. Līdz ar to bērns socializācijas procesā apgūst tās vērtības, kuras no paaudzes paaudzē tikušas nodotas viņu vecākiem.

Tas, kā cilvēki mijiedarbojas ģimenes lokā, nosaka bērna attīstību ļoti tiešā, nepakārtotā (nepastarpinātā) veidā. Katram ģimenes loceklim ir noteikta loma mijiedarbībā ar citiem tās ģimenes locekļiem (*Kpaūz*, 2000, 135).

Socializācijas procesā cilvēks izveidojas par sabiedriski rīcībspējīgu subjektu, notiek indivīda tapšana par sabiedrības locekli, un tas nevar notikt atrauti no ģimenes. Socializācijas gaitu, protams, nosaka arī iedzimstošie mehānismi, nervu darbības tips un tā attīstība, tomēr noteicošā būs cilvēka pieredze, ko viņš gūst visas dzīves laikā (Zīds, Margeviča, 2002, 7).

Kā raksta N. Hupercs un E. Šinclers, socializācijas procesu iedala trīs saturu ziņā atšķirīgos, bet laika ziņā citam citā pārejošos posmos. Pirmais posms ir t. s. sociabilizēšana – primārā sociālā piefiksēšana. Otrais posms ir t. s. iekulturēšanās – kultūrai specifisku saturu un iemaņu, kā valodas, morāles, reliģijas un pasaules uzskata, apgūšana. Trešais posms ir sekundārā sociālā piefiksēšana – noteiktu sabiedrības lomu pārņemšana un ar tām saistītās cerības, attieksme un izturēšanās. Bērnu vēlāko attīstību iespaido sākotnējie ģimenes apstākļi (Hupercs, Šinclers, 1995, 207–208).

Gudjons uzskata, ka pēdējos 10–15 gados viedoklis par ģimeni kā vienu no socializācijas centrālajām institūcijām ievērojami mainījies. To var pierādīt trijos aspektos:

- 1) ģimene vairs netiek uzskatīta par statistisku vienību, kura vienmērīgi un ilgstoši ar savām mijiedarbību struktūrām ietekmē bērnu dzīvi;
- 2) vienu un to pašu ģimeni bērni (un vecāki) izjūt dažādi atkarībā no laika, kad bērns ienācis ģimenē (bērns, kas piedzimis kā trešais, sastop tādu attiecību tīklu un apkārtējās vides nosacījumus, kuri ir daudz atšķirīgāki nekā pirmdzimtajam);



- 3) attiecībā uz saistību veidošanos uzsvērts, ka bērns agrīnajā periodā iegūst kognitīvu pamatmodeli, kuru viņš vēlāk izmanto un ievieš citās sociālajās attiecībās (Gudjons, 1998, 183).

Lai gan Gudjons konstatējis, ka ģimene ne vienmēr ir socializācijas centrālā institūcija, tomēr, pēc raksta autoru domām, ģimenē tiek ielikts pamats bērna turpmākajai attīstībai. Lai cilvēks varētu dzīvot sabiedrībā, ir jāapgūst sabiedrībai pieņemamas normas, tādēļ, lai iekļaušanās sabiedrībā būtu pēc iespējas vieglāka, vēlams, lai ģimenes vērtības – pieklājības un uzvedības normas – nebūtu pretrunā ar sabiedrībā vispārpieņemtajām normām. Jo bērns, kurš līdz skolas laikam jau ir apguvis nepieciešamās sociālās normas, vieglāk adaptējas jaunajā vidē.

Pēc autoru domām, ikviens cilvēks ir individualitāte. Šo individualitāti zināmā mērā nosaka vecāki, vecāku pieredze, audzināšana, ģimenes tradīcijas. Tāpēc tālāk rakstā aplūkots, kāda nozīme bērna attīstībā ir ģimenei.

Autores uzskata, ka bērna labvēlīgu attīstību garantē labas attiecības ar vecākiem, labas vecāku savstarpējās attiecības, ko bērns izjūt jau no mazotnes. Ne vienu reizi vien dzirdēts par pieķeršanās teoriju, kurā tiek raksturotas mātes un bērna attiecības. Dž. Boulbijs uzskata, ka personības attīstību, veidojoties pieķeršanās attiecībām, veicina

- 1) atbalstošas, iedrošinošas un kooperatīvas attiecības ar māti, vēlāk ar tēvu; tādējādi tiek sekmēta bērna pašvērtības veidošanās, kā arī pārliecība par to, ka citi cilvēki ir palīdzētspējīgi un atsaucīgi, un tas ir pamatā labvēlīgām savstarpējām attiecībām ar citiem cilvēkiem;
- 2) labvēlīgas un elastīgas pieķeršanās attiecības, kas nodrošina atbilstošu bērna vadību, veicina viņa personības attīstību, palīdz pārvarēt iespējami nelabvēlīgus apstākļus attīstības gaitā (Bowlby, 1991, 378).

Pieķeršanās attiecībās vecāku sniegtais atbalsts un iedrošināšana sekmē bērna vēlmi pēc autonomijas, pakāpeniski veido pašpaļāvību saviem spēkiem. Bērna pašpaļāvība pakāpeniski veidojas personības attīstības gaitā, mācoties ticēt sev un citiem. Separācijas vai zaudējuma gadījumā, kā arī vecākiem pārspīlēti kontrolējot bērnu, bērna uzticēšanās izjūta sev un citiem tiek traucēta un izraisa trauksmi un depresīvas izjūtas (Bowlby, 2005, 124–125). Vecāki savos pieaugušajos bērnos var veidot drošu pamatu tikai tad, ja intuitīvi izprot un ciena bērna pieķeršanās uzvedību un apzinās tās lielo vērtību un nozīmi cilvēka dzīvē (Boulbijs, 1998, 17).

Bērna sociāli negatīvās uzvedības pamatā ir sociālās audzināšanas negatīvo iezīmju pieņemšana. Ir dažādi faktori, kas veido šādu uzvedību:

- 1) novirzes psiholoģiskajā un fizioloģiskajā attīstībā (zema intelektuālā attīstība smadzeņu traumas dēļ);
- 2) cilvēka emocionālais stāvoklis;
- 3) nepabeigts cilvēka attīstības process, kad veidojas personība;
- 4) ģimene
  - kas, velta maz uzmanības bērna attīstībai,
  - kurā vecāki uzsver savu pārkumu (vecāki neļauj bērnam būt patstāvīgam) (Hukumina, 2000, 135–136).



Uz bērna attīstību negatīvu iespaidu atstāj arī ģimenes problēmas:

- 1) nepilna ģimene;
- 2) savstarpējie strīdi ģimenē;
- 3) fiziskie sodi, kurus izmanto audzināšanā;
- 4) bērna interešu un problēmu neievērošana;
- 5) tas, ka vecākiem ir pārāk daudz savu problēmu;
- 6) audzināšanas nodošana vecvecāku rokās (tā ir kļūda, jo viņi nespēj saprast šo paaudzi);
- 7) vecāki, kuri atkarību neuzskata par problēmu;
- 8) visatļautība un vecāku vienaldzība pret bērnu.

Negatīvu iespaidu atstāj arī televīzija un citi plašsaziņas līdzekļi. Tomēr visa pamatā ir ģimene, nevar bērna audzināšanu uzspiest sabiedrībai (*Никитина, 2000, 137–138*).

Ja bērns jūt savas ģimenes atbalstu, viņu ir neiespējami saistīt ar riskantu uzvedību. Pētījums, kurā tika aplūkota ģimenes sniegtā atbalsta kvalitāte, atklāja, ka bērni ar emocionālām vai uzvedības problēmām (vai tikai ar vienu no šīm problēmām) bija četras reizes atbilstošāki pētījumu rezultātiem par ģimenēm ar savstarpējā atbalsta trūkumu nekā bērni bez šāda trūkuma ģimenē. Savukārt bērni gan ar emocionālām, gan ar uzvedības problēmām bija astoņas reizes atbilstošāki iepriekš minēto pētījumu rezultātiem. Pusaudžiem, kuri bija indikators atbalsta trūkumam vienā vai vairākās sociālajās sistēmās (ģimene, skola, sabiedriskā dzīve), arī tika novērotas līdzīgas problēmas (emocionālās, uzvedības problēmas). Šie rezultāti pierāda, ka līdzīgas pamata (*background*) problēmas un ģimenes riska faktori ir iemesli emocionālo un uzvedības problēmu straujai attīstībai. Šos faktorus varētu saukt par ģimenes disfunkciju un sociālās spriedzes attīstītājiem (*Stekart, Dann, 2006, 71*).

Ģimenēs ar zemu sociālo stāvokli bērni ir pakļauti lielākam stresa līmenim, un tas var veicināt depresijas simptomu attīstīšanos. Nepareizas vecāku darbības var ļoti ietekmēt depresijas attīstīšanos bērnībā tām personām, kurām ir nosliece uz to. Konflikti ģimenē, sliktas attiecības ar vecākiem vai starp viņiem, uzticības trūkums vai sliktā vecāku apiešanās var izraisīt depresijas simptomus pusaudžu gados. Citi pētījumi atklāj lielu saistību starp depresiju un vecāku audzināšanas metodēm, īpaši noraidošām un sodīšanās metodēm, ievērojot šo metožu mīnus – nekoncekvenci, akcepta trūkumu, nevērību un vecāku ļaunprātību (*Margitics, Pauwlika, 2007*).

Pēc Loras Bērkas (*Laura E. Berk*) domām, tad, kad ģimenē ir ciešas saites ar apkārtējo sociālo pasauli – uz to norāda regulāri baznīcas apmeklējumi un bieža komunikācija ar draugiem un radniekiem –, ģimenes stress un bērna audzināšanas problēmas samazinās (*Berk, 2000, 562*).

Raksta autore vēlas aplūkot jēdzienu “ģimene”, kā arī to veidus. Pēc lieluma ģimenes iedala nukleārās, kad kopā dzīvo vecāki ar saviem bērniem, vai saliktās, kurās kopā dzīvo vairākas paaudzes; pilnās un nepilnās, šķirtās un no jauna izveidotās. Ģimene ir sistēma, kas izveidojusies uz laulības vai radniecības pamata. Ģimenes locekļi šajā sistēmā ir kā elementi, kurā katram ir sava loma un kas atrodas savstarpējā mijiedarbībā.

Psihologi izšķir divus ģimeņu sistēmu veidus:

- 1) labvēlīgās un veselīgās ģimenes jeb funkcionālās ģimenes;
- 2) nelabvēlīgās un neveselīgās jeb disfunkcionālās ģimenes.

Funkcionāla ģimene ir elastīga, ar atklātām, savstarpēji brīvām attiecībām, kurās valda “mēs” izjūta. Harmoniskā ģimenē dzīvesbiedri uztver viens otru bez aizspriedumiem, priecājas par otra panākumiem. Galvenais komponents šādā ģimenē ir vecāku un bērnu solidaritāte, bērna drošība (Elme, Rudņicka, Ukstiņa, 2002, 9–10).

Bērna attīstību un viņa garīgo veselību būtiski ietekmē pašnovērtējums un pašcieņa. Katra indivīda pašnovērtējumu bērībā ietekmē vecāki, respektīvi, audzināšana ģimenē. Jau trešajā dzīves gadā intensīvi veidojas “Es” tēls. Bērns sāk sevi vērtēt. Tā veidojas attieksme – cieņa pret sevi. Pašcieņa atkarīga no apkārtējo cilvēku, vispirms vecāku, attieksmes. Būtiski ir tas, ko bērns dzird no vecākiem – uzslavu vai nopēlumu. Bet no pašcieņas atkarīga katra indivīda, arī bērna, rīcība un uzvedība, tas, cik tā ir pārliecināta. Pārliecinātība, kas saistīta ar pietiekami augstu pašnovērtējumu un pašcieņu, cilvēkam vajadzīga, lai spētu izvīrēt un sasniegt mērķus, kā arī – lai atvairītu spiedienu, lai spētu pieņemt izšķirīgus lēmumus. Bez pašcieņas un pārliecinātības nav iespējama personības brīvība (Puškarevs, 2001, 32).

Iepriekš aprakstītais liecina, ka ģimenē ir jābūt gudriem vecākiem, lai veicinātu bērnu socializēšanos, kas neapdraudētu ne fizisko, ne emocionālo drošību. Sociālā riska ģimenēs šī drošība tiek kaut kādā mērā apdraudēta un socializēšanās nenorit pilnīgi, un bieži vien socializēšanas veicināšanā un palīdzības sniegšanā iesaistās skola.

Apkopojot teorijas gan par veselīgu ģimeni, gan neveselīgu ģimeni, varētu teikt, ka par **sociālā riska ģimeni** var nosaukt tādu, kura saskārusies ar kādām grūtībām (problēmām) un pati nav spējīga ar tām tikt galā. Ģimenei rodas nepieciešamība pēc palīdzības. Sociālā riska ģimenes ir ļoti dažādas gan pēc apstākļiem, gan problēmu cēloņiem, gan grūtību pakāpes. Līdz ar to arī bērnu pamatvajadzības riska ģimenēs var tikt apmierinātas daļēji vai netikt apmierinātas nemaz. Ļoti bieži riska ģimenēs dažādu iemeslu dēļ netiek apmierinātas bērna fizioloģiskās vajadzības. Vienā gadījumā vecāki nerūpējas par to, lai bērns būtu paēdis, apģērbts un apkopts, citā gadījumā viņi to nespēj nodrošināt materiālo apstākļu dēļ vai savas nespējas, neprasmes dēļ (Vilks, 2001, 85–86).

Sociālā riska ģimene var būt:

- 1) *ģimene riska situācijā*, kad abi vecāki ir pārāk nodarbināti, ir maza emocionālā saskare ar bērniem; vecāki ir bezdarbnieki; pastāv trūkums; noslēgtas jautas laulības (dažādas nacionalitātes); ģimene pieder pie reliģiskas sekts; ģimenē ir vardarbība; vecākiem trūkst izglītības; trūkst informācijas, atbalsta sistēmas; tās var būt daudz bērnu ģimenes, nepilnas ģimenes, piem., māte viena audzina bērnus;
- 2) *ģimene krīzes situācijā*, kad zaudēts kāds ģimenes loceklis; piemeklējusi slimība; kāds no vecākiem ir pensijā; zaudēts darbs; piedzimis bērns; ģimene tiek izlikta no dzīvokļa (Vilks, 2001, 95).

Apkopojot vairāku autoru viedokļus, var konstatēt faktorus, kuri var traucēt bērna attīstību, vai arī pastāv risks, ka tie varētu traucēt bērna attīstībai. Pēc autoru domām, šie faktori ir:

- vecāki bezdarbnieki,
- nepilna ģimene,
- jaukta ģimene,
- vecvecāki, kas audzina bērnus,
- daudzbērnu ģimene,
- divvalodīga vai vairākvalodīga ģimene,
- vecāku izglītības trūkums,
- tuvinieka nāves piedzīvošana,
- vecāku alkoholisms vai citas atkarības problēmas,
- bērna pamešana novārtā (netiek sekots līdz bērna aprūpei),
- bērna klaiņošana, skolas neapmeklēšana,
- antisanitāri apstākļi dzīvesvietā,
- atbalsta un informācijas trūkums ģimenei,
- vecāku aizņemtība darbā,
- strīdi starp vecākiem,
- nekonsekventas vecāku prasības bērnam,
- nepareizi izvēlētas audzināšanas metodes.

Autores uzskata, ka nepilnajās ģimenēs nav biežāk problēmu, bet šīs ģimenes atrodas riska situācijā. Skolā manāmas problēmas ir tajās ģimenēs, kurās vecāki ir uzsākuši šķiršanos (vai ir tuvu tam) vai kurās šis process ir nesen noslēgts.

## Secinājumi

Ir apkopots pietiekams teorētiskais pamats, lai turpinātu apzināt skolēnu socializācijas problēmas praksē. Ja socializācijas mērķis ir cilvēka iekļaušanās sabiedrībā, ja tā ir pozitīvo vērtību sekmēšana un negatīvo vērtību bremzēšana (Garleja, 2006), tad tas ir pieņemami, jo cilvēks ir spējīgs radīt un attīstīties tikai sabiedrībā – ar nosacījumu, ka saglabā savu individualitāti. Tāpēc ir svarīgi aplūkot socializāciju gan no pedagoģiskā, gan filozofiskā, gan no psiholoģiskā viedokļa.

1. Pedagoģijā socializācija tiek skatīta kā audzināšanas ietekmju kopums, kurā tiek ietvertas arī sadarbības prasmes. Pedagoģija cilvēku uzskata gan par indivīdu, gan sociālu būtni, kam piemērojama individuāla audzināšana sabiedrības interesēs.
2. Filozofijā socializācija tiek skatīta kā indivīda savienība ar sabiedrību. Tāpēc svarīga socializācijas instance – sabiedrības pamatšūna – ir skola, jo personība, kura ieguvusi izglītību kā sociāla personība, spēj radīt sabiedrībā. Ignorējot sociālo aspektu, tiek iegūta abstrakcija. Nerēķinoties ar individualitātes faktoru, mēs iegūsim “inertu, dzīvot nespējīgu masu”.
3. Psiholoģijā socializācija tiek skatīta kā sakarība starp psiholoģiskajiem, fizioloģiskajiem, ģenētiskajiem procesiem un audzināšanu.

4. Svarīgi, lai, skatot socializācijas norisi atsevišķos aspektos, būtu vienota pieeja, jo jēdziena skaidrojums nemainās.

Tātad socializācija ir process, kurā indivīds apgūst nepieciešamās uzvedības normas, lai iekļautos sabiedrībā. Pēc raksta autoru domām, ģimenes sociālajai pedagoģijai šajā laikā ir būtiska nozīme, lai bērns veiksmīgi socializētos, tiktu novērstas vai mazinātas socializēšanās problēmu sekas.

**Diskusija.** Pēc zinātniskās literatūras analīzes var secināt, ka socializāciju ietekmē gan iekšēji faktori (personas kognitīvie procesi, temperaments u. c.), gan arī ārēji faktori (pedagoga, vecāku audzināšanas ietekme, mācīšanas process u. c.). Vai ārējo faktoru maiņa, uzlabojumi mazinās socializācijas problēmas? Varbūt cilvēks, neiekļaujoties mūsdienu transformatīvajā sabiedrībā, spēj dot tai vairāk, radīt jaunieguvumus dažādās zinātnes nozarēs? Vai skolēns, iekļaudamies sabiedrībā, spēj saglabāt savu individualitāti, un vai individualitātes saglabāšana vienmēr izpaužīsies cieņā pret otra viedokli, kas varbūt lielākajai sabiedrības daļai nav pieņemams? Lai noskaidrotu šos un vēl daudzus citus jautājumus, ir nepieciešams turpināt veikt pētījumus.

## Literatūra

- Berk, L. E. (2000) *Child Development*. Ally and Bacon, p. 642.
- Boulbjijs, Dž. (1998) *Drošais pamats*. Rīga : Rasa ABC. 200 lpp.
- Bowlby, J. (1991) *Attachment and loss*. Vol. 1. Penguin Books, UK, p. 504.
- Bowlby, J. (2005) *The making and breaking of affectional bonds*. Routledge, USA, Canada, p. 212.
- Elme, A., Rudņicka, Z., Ukstiņa, R. (2002) *Ģimeņu izglītība sociālajā pedagoģijā*. Rīga : RaKa. 146 lpp.
- Stekart, A. C., Dann, J. (2006) *Families count. Effects on child and adolescent development*. Cambridge : Cambridge Univesity Press, p. 390.
- Freids, Z. (2006) *Psihoanalīzes nozīme un vēsture*. Lielvārde : Lielvārds. 198 lpp.
- Garleja, R. (2006) *Cilvēkpotenciāls sociālā vidē*. Rīga : RaKa. 200 lpp.
- Gudjons, H. (1998) *Pedagoģijas pamatatziņas*. Rīga : Zvaigzne ABC. 396 lpp.
- Hupercs, N., Šinclers, E. (1995) *Pedagoģijas pamatjautājumi. Ievads sociālās pedagoģijas profesijām*. 10. izdevums. Ķelne un Mīnhene : Stam. 406 lpp.
- Hurrelmann, K. (2001) *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim und Basel : Beltz Verlag. 301 S.
- Hurrelmann, K., Ulich, D. (1991) *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim : Beltz Verlag, S. 750.
- Karpova, Ā. (1998) *Personība: teorijas un to radītāji*. Rīga : Zvaigzne ABC. 222 lpp.
- Koncepcija audzināšanas darbībai pamatizglītības un vidējās izglītības iestādēs* [tiešsaiste]. Nr. 565, 1999. g. 25. okt. R. : Izglītības un zinātnes ministrija. [Skatīts 2007. g. 3. martā] Pieejams: [http://www.vjic.gov.lv/doc\\_upl/daudzkonceptija.doc](http://www.vjic.gov.lv/doc_upl/daudzkonceptija.doc)
- Ķestere, I. (2005) *Pedagoģijas vēsture. Skola, skolotājs, skolēns*. Rīga : Zvaigzne ABC. 182 lpp.

- Margitics, F., Pauwlik, Z. (eds.) (2007) *Role of risk family socialization factors in the development of depression*. International multidisciplinary conference [tiešsaiste]. May 17–18, 2007. Baia Mare, Romania. [Skatīts 2009. g. 6. janv.] Pieejams: [www.nordtech.ubm.ro/issues/2007/2007.02.12](http://www.nordtech.ubm.ro/issues/2007/2007.02.12)
- Omārova, S. (2006) *Cilvēks dzīvo grupā. Sociālā psiholoģija*. Rīga : Kamene. 234 lpp.
- Puškarevs, I. (2001) *Attīstības psiholoģija*. Rīga : RaKa. 88 lpp.
- Reinholde, I., Vanaga, D. (2002) *Sociālais darbs ar augsta riska ģimenēm*. Rīga : SDSP Attīstība. 163 lpp.
- Students, J. A. (1998) *Vispārīgā pedagoģija*. Rīga : RaKa. 329 lpp.
- Špona, A. (2001) *Audzināšanas teorija un prakse*. Rīga : RaKa. 162 lpp.
- Tillmann, K. J. (1989) *Sozialisationstheorien: Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. Reinbek, S. 280.
- Vilks, A. (red.) (2001) *Bērns un kriminalitāte*. Rīga : RaKa. 364 lpp.
- Zīds, O., Margeviča, I. (2002) *Audzināšana un socializācija – kopīgais un atšķirīgais*. *Skolotājs*, Nr. 3. 4–9 lpp.
- Žogla, I. (2001) *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga : RaKa. 276 lpp.
- Žogla, I. (2008) *Vēl nepublicētas lekcijas konspekts no Didaktika: teorija un prakse*.
- Крайг, Г. (2000) *Психология развития*. СПб : Питер, с. 992.
- Маслоу, А. (2002) *По направлению к психологии бытия*. Москва : Эксмо-Пресс, с. 272.
- Никитина, В. А. (2000) *Социальная педагогика*. Москва : ВЛАДОС, с. 272.

## Summary

*The article analyses and explains the concept of socialisation building on the viewpoints of different authors. In theory, the importance of family in the process of socialisation as well as school as the institution of socialisation are emphasised. Socialisation is a lifelong process. When the economic and social background changes, ways of socialisation also change. Socialisation of children is influenced by upbringing and the example of parents and teachers as well as by different social institutions. Therefore, socialisation can be influenced with pedagogical methods which, if rightly used, can make a positive contribution to the socialisation process. Mutual psychological problems between children and their parents affect upbringing; as long as the society changes, the process of socialisation also does. In order to guide this process, it is necessary to draw on theoretical analysis of the pedagogical and psychological nature of socialisation.*

**Keywords:** *socialisation, family, school, upbringing, social pedagogy, social risk family.*

## **Skolēni ar garīgās attīstības traucējumiem un valsts izglītības standarts**

### ***Pupils with Impaired Mental Development and the State Educational Standard***

**Rasma Vīgante**

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga LV-1083  
E-pasts: [rasma.vigante@lu.lv](mailto:rasma.vigante@lu.lv)

Rakstā analizētas teorētiskās atziņas un pedagoģiskā pieredze, kas saistīta ar mācīšanas un mācīšanās īpatnībām skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem. Jēdzieni “garīgās attīstības traucējumi”, “garīgā atpalicība” ietver daudz patoloģijas veidu, kas galvenokārt izpaužas kā nepietiekama izziņas procesu (domāšanas, uztveres, atmiņas u. c.) attīstība. Organiski galvas smadzeņu darbības traucējumi kavē intelekta attīstību, tāpēc mūsdienu mācību procesā, kur tiek akcentēta mācītā izpratne un tā adekvāts vai radošs lietojums, šīs īpatnības izpaužas sevišķi spilgti. Šī iemesla dēļ skolēni ar garīgās attīstības traucējumiem ir vienīgā izglītības mērķgrupa, uz kuru nedrīkst attiecināt valsts izglītības standarta prasības. Rakstā ir raksturoti iespējamie riski – pārāk liela un nepiemērota garīgā slodze šiem skolēniem var nodarīt neatgriezenisku ļaunumu. Mācību un audzināšanas process ir saistīts ar sistemātisku speciālās korekcijas un rehabilitācijas darbu ikdienā, tāpēc speciālās izglītības programmās skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir samazināta pieļaujamā mācību slodze nedēļā. Palielinot skolēnu slodzi atbilstoši valsts izglītības standarta prasībām un mācību stundu skaitam nedēļā, korekcijas un rehabilitācijas darbs kļūtu neproduktīvs.

Rakstā analizēts skolotāju viedoklis par valsts izglītības standarta atbilstību skolēnu ar garīgās attīstības traucējumiem spējām. Pētījuma rezultāti ļauj secināt, ka skolotāji praktiski valsts izglītības standarta prasības skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem uzskata par nepiemērotām un diskriminējošām.

**Atslēgvārdi:** garīgās attīstības traucējumi, speciālā izglītība, valsts izglītības standarts.

## **Ievads**

Mūsdienu straujais dzīves ritms ar nemītīgām pārmaiņām ekonomikā, politikā un sabiedrībā ietekmē arī izglītību. Tradicionālo mācīšanu izglītības iestādēs pakāpeniski nomaina mērķtiecīga skolēnu aktivitātes palielināšana, ko uzskata par daudzpusīgu skolēnu attīstīšanu. Skolēnu mācīšanos var sekmēt vai kavēt mācību process, skolotāja un skolēnu, kā arī skolēnu savstarpējās saskarsmes stils, mācību saturs un tā izpratne, mācību sasniegumu vērtēšanas sistēma, bet īpaši tas, vai un kā tiek respektētas katra skolēna spējas. Spēja ir “īpašība, kas dod iespēju ko sekmīgi darīt, veikt, ko uztvert, reaģēt uz ko un kas nodrošina šādai norisei nepieciešamos nosacījumus. Personas psihiskā vai fiziskā īpašība, kas regulē viņa izturēšanos;

nenosacītu un nosacītu sakaru sistēma, kas piemērota kādas darbības veikšanai” (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 162).

Mācīšanās spēju diapazons ir ļoti plašs. Katrā klasē līdzās talantīgiem un sekmīgiem skolēniem ir arī tādi, kuriem mācīšanās sagādā grūtības. Vispārējās izglītības iestādēs mācās arvien vairāk skolēnu ar speciālām vajadzībām, tātad – ar garīgās un/vai fiziskās attīstības traucējumiem vai dažādām saslimšanām. Šī izglītības mērķgrupa visspilgtāk pierāda pedagoģijas un psiholoģijas ciešo mijiedarbību mācību un audzināšanas procesā, jo, tikai dziļi izprotot un prasmīgi izmantojot pedagoģijas un psiholoģijas zināšanas, skolotājs var pieņemt skolēnu tādu, kāds viņš ir.

## Speciālās izglītības programmas skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem

Izglītības programma ir izglītības iestādes izglītojošo darbību reglamentējošs dokuments, kas nosaka izglītības programmas mērķus un uzdevumus, izglītības saturu, programmas īstenošanas plānu, tā izvērtējumu un pamatojumu, iepriekšējās izglītības prasības, vērtēšanas kritērijus un kārtību.

Izglītības likuma 38. panta 2. daļas 2. punktā kā īpaši izglītības programmu veidi ir minētas speciālās izglītības programmas, bet 42. pantā no 1. līdz 3. daļai ir dotas sīkākas norādes par speciālās izglītības programmām:

- (1) *Personas ar speciālām vajadzībām var iegūt speciālo izglītību izglītības iestādē, ja izglītojamajam tajā ir nodrošinātas iespējas iegūt veselības stāvoklim un attīstības traucējuma raksturam atbilstošu izglītību.*
- (2) *Speciālās izglītības programmas īsteno, ņemot vērā izglītojamā veselības stāvokli.*
- (3) *Speciālo izglītības programmu īstenošanas kārtību nosaka vispārējās izglītības likums, profesionālās izglītības likums un citi likumi. (Izglītības likums, 1998)*

Speciālās izglītības programma būtībā ir izglītības iestādes izglītojošās darbības projekts, līdz ar to tai ir raksturīgi visi projektam raksturīgie posmi: ideja, pamatojums, plānošana, sadarbība, resursu noteikšana, realizācija un iegūto rezultātu izvērtēšana. Savukārt 1999. gadā pieņemtā Vispārējās izglītības likuma 8. nodaļas 49. panta “Speciālās izglītības programmas” 2. daļa nosaka: “Speciālā izglītība rada iespējas un apstākļus izglītojamajiem ar speciālām vajadzībām iegūt savam veselības stāvoklim, spējam un attīstības līmenim atbilstošu izglītību jebkurā izglītības iestādē, vienlaikus nodrošinot izglītojamā pedagoģiski psiholoģisko un medicīnisko korekciju, sagatavotību darbam un dzīvei sabiedrībā” (Vispārējās izglītības likums, 1999). Šajā pantā nav norādes uz valsts izglītības standarta izpildi.

Pamatojoties uz Izglītības likuma un Vispārējās izglītības likuma prasībām, 2000. gadā pirmo reizi Latvijā tika izstrādāti speciālās izglītības programmu paraugi atbilstoši izglītības veidam, pakāpei un mērķgrupai: izglītojamiem ar redzes traucējumiem, ar redzes un garīgās attīstības traucējumiem, ar dzirdes traucējumiem, ar dzirdes un garīgās attīstības traucējumiem, ar fiziskās attīstības traucējumiem, ar fiziskās un garīgās attīstības traucējumiem, ar somatiskām saslimšanām, ar valodas



traucējumiem, ar psihiskās attīstības aizturi un grūtībām mācībās, ar psihoneiroloģiskām saslimšanām, ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem (A un B līmenis), ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem (C līmenis), ar garīgās attīstības traucējumiem (arodklases). Tika apstiprinātas 25 dažādu profilu speciālās pamatizglītības programmas, to skaitā 10 speciālās pamatizglītības mazākumtautību programmu paraugi. Valsts izglītības standarts uz skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem netika attiecināts, jo “valsts izglītības standarts nosaka tās prasības, ko izvirza valsts attiecīgās izglītības pakāpes ieguvējam. Te ir noteiktas uz zināšanām balstītas prasmes, kas jāapgūst skolēnam, mācoties attiecīgajā izglītības pakāpē” (Andersone, 2007, 19). Pēc programmas parauga katra speciālās izglītības iestāde izstrādāja un Izglītības un zinātnes ministrijā licencēja savu, vietējiem apstākļiem piemērotu, izglītības programmu.

No 2000. gada Latvijā ir sāka izglītības programmu licencēšana, jo Vispārējās izglītības likuma 18. pants paredz, ka izglītības iestāde drīkst īstenot tikai licencētas izglītības programmas (Vispārējās izglītības likums, 1999). Licencēšanas procedūru nosaka Ministru kabineta 1999. gada 31. augusta noteikumi Nr. 302 “Izglītības iestādē īstenojamo vispārējās un profesionālās izglītības programmu licencēšanas kārtība”.

Latvijā ir raksturīgas biežas un ne vienmēr pārdomātas izmaiņas valdībā. Piecos gados (2000–2005) izglītības sistēmā ir nomainījušies pieci ministri:

Māris Vītols (16.12.1999.–05.05.2000.),

Kārlis Greiškalns (05.05.2000.–07.11.2002.),

Kārlis Šadurskis (07.11.2002.–12.03.2004.),

Juris Radzevičs (12.03.2004.–02.12.2004.),

Ina Druviete (02.12.2004.–08.04.2006.).

Katram no viņiem bija sava rīcības programma, aktualitātes un prioritātes, tādēļ, pamatojoties uz jaunajām nostādnēm, speciālās pamatizglītības programmu paraugi tika pārstrādāti un pilnveidoti. Šie paraugi, kas apstiprināti 2005. gada 27. aprīlī, ir apvienoti programmu blokos pēc mācību valodas un programmas apguves līmeņa (1. att.).

<p>Speciālās izglītības programmu paraugi (latviešu un mazākumtautību val.) izglītojamiem ar redzes, dzirdes, valodas, fiziskās attīstības traucējumiem, somatiskām, psihoneiroloģiskām saslimšanām, psihiskās attīstības aizturi un mācīšanās grūtībām <u>atbilstoši valsts izglītības standartam</u></p>	<p>Speciālās izglītības programmu paraugi (latviešu un mazākumtautību val.) izglītojamiem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem (A un B līm.), vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem (C līm.) un kompleksiem attīstības traucējumiem <u>atvieglotas un individuālas programmas</u></p>
--	--

### 1. att. Speciālās izglītības programmu paraugi

Pirmajā blokā ir speciālās izglītības programmu paraugi latviešu un mazākumtautību mācību valodā skolēniem, kuriem ir kāds attīstības traucējums (redzes, dzirdes, fiziskās attīstības, valodas) vai saslimšana (psihoneiroloģiska, somatiska),

bet ir normāls intelekts. Šie skolēni mācās pēc valsts izglītības standarta prasībām, ar programmas specifikai atbilstošu metodiku un nosacījumiem. Galvenie nosacījumi ir šādi:

- samazināts skolēnu skaits klasē;
- darbojas profesionāli skolotāji ar papildu izglītību šādu skolēnu mācīšanas un audzināšanas darbā;
- tiek veikts padziļināts skolēnu ar speciālām vajadzībām izpētes darbs;
- notiek speciālās korekcijas un rehabilitācijas darbs;
- tiek izmantota atbilstoša metodika, mācību materiāli un palīg līdzekļi;
- nepieciešamības gadījumā ir pagarināts mācību laiks (piem., skolēni ar redzes traucējumiem deviņgadīgo izglītību iegūst desmit gados);
- nepieciešamības gadījumā atsevišķās stundās tiek piesaistīts skolotāja palīgs vai sociālais aprūpētājs utt.

Minētie speciālās izglītības programmu paraugi attiecas uz speciālās izglītības iestādēm, kā arī uz vispārējās izglītības iestādēm, kurās ir integrēti skolēni ar speciālām vajadzībām.

Otrajā blokā ir speciālās izglītības programmas latviešu un mazākumtautību mācību valodā skolēniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem (A un B līmenis), ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem (C līmenis), ar viegliem, vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem (arodklases). Šajā blokā ir arī speciālās izglītības programmu paraugi skolēniem ar kompleksiem attīstības traucējumiem:

- redzes un garīgās attīstības traucējumi;
- dzirdes un garīgās attīstības traucējumi;
- fiziskās un garīgās attīstības traucējumi.

Speciālās izglītības programmu paraugi otrajā blokā neatbilst valsts izglītības standarta prasībām, jo šiem skolēniem nevar un nedrīkst plānot kādu obligātu zināšanu vai noteikta zināšanu apjomu. Valsts izglītības standarts, kurā noteikts pamatzglītības obligātais saturs, skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem nav piemērojams ne pedagoģiski, ne psiholoģiski.

Kopš pēdējo speciālās izglītības programmu paraugu izveidošanas (2005) ir pagājuši četri gadi. Šajos gados atkal ir mainījušās prioritātes un izglītības ministri:

Ina Druviete (02.12.2004.–08.04.2006.),

Baiba Rivža (08.04.2006. –20.12.2007.),

Tatjana Koķe (20.12.2007.– ...).

Tagad Izglītības un zinātnes ministrija plāno ko vēl nebijušu – skolēnus ar garīgās attīstības traucējumiem mācīt atbilstoši valsts izglītības standarta prasībām. Tas draud ar to, ka pretēji humānai pedagoģijai skolēns mācību procesā būs tikai objekts. Viņš jutīsies kā objekts, stundās klausoties fiziku, ķīmiju, svešvalodas, matemātiku, ko nespēj apjēgt un saprast.

Ir izstrādāti un 2008./2009. mācību gadā speciālās izglītības iestādēm nodoti jauni speciālo skolu mācību satura vadlīniju projekti, kas nomaina līdz šim spēkā esošās ieteicamās mācību priekšmetu programmas. Ieteicamās mācību priekšmetu

programmas bija demokrātiski izstrādātas, ievērojot skolēnu spējas. Jau termins “ieteicamās” norāda uz ieteikumu, bez norādes uz obligātu izpildi, jo skolēni ar garīgās attīstības traucējumiem spēj iemācīties tikai atbilstoši savam attīstības un izpratnes līmenim. Ieteikums ir “rosinājums, padoms, kas izteikts, izprotot esošās problēmas un mērķus, saskatot risinājuma variantus” (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 64). Turpretī vadlīnija ir “uz noteikta mērķa sasniegšanu virzīta un noteiktiem izvēlētiem darbības principiem un kritērijiem atbilstoša darbības programmas galvenā līnija” (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 183). Vadlīnijas ir veidotas atbilstoši mācību priekšmeta standartā izvirzītajiem mērķiem un uzdevumiem, tātad tās neatbilst skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem, kuriem ir ierobežots mācīšanās potenciāls.

## Skolēnu ar garīgās attīstības traucējumiem mācīšanās potenciāls

21. gadsimta pedagoģijas pamatmērķis ir atklāt un attīstīt katra bērna iespējas. Mācīšanās kā izziņas veids balstās uz personības kognitīvajām, tikumiskajām, emocionālajām un gribas īpašībām un attīsta tās tālāk, jo mācīšanās ir kognitīvās attīstības pamats (Žogla, 2001, 176). Attīstība un pilnveide ir jau sasniegtā un apgūtā pārsniegšana. Skolēna individuālā attīstība ir viņa garīgo un fizisko dotumu pozitīva pārmaiņa, izaugsme.

Viena no raksturīgākajām skolēnu ar garīgās attīstības traucējumiem iezīmēm ir intelekta traucējumi, kas kavē gan apkārtējās pasaules izzināšanu, mācīšanos, gan viņu vispusīgu attīstību. Domāšanas traucējumi izpaužas visos psihiskajos procesos un personības struktūrā. Kā norāda S. Liepiņa, domāšanas traucējumi ir obligāta un kardināla garīgās atpalicības pazīme. Garīgās attīstības traucējumi atklājas arī valodas sistēmas attīstībā, īpaši vārdu jēdzieniskās nozīmes izpratnē, un darbības sfērā – gan koordinācijā, gan darbības mērķu noteikšanā, plānošanā un pašanalīzē (Liepiņa, 2008, 195–196).

Bez domāšanas traucējumiem skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir raksturīgs arī primāro izziņas procesu (sajūtu un uztveres) savdabīgums. Ir izteiktas uztveres, uzmanības un atmiņas īpatnības, kas apgrūtina mācīšanos. Ne velti viens no latviešu speciālās pedagoģijas pamatlicējiem M. Štāls norāda, ka gara vājuma īstais cēlonis ir ierobežota smadzeņu attīstības spēja, ka gara vājums nav vienīgi domāšanas vājums, tas ir arī jušanas un gribas vājums. Gara vājums ar dziedniecības līdzekļiem nav novēršams, tāpēc nevar prasīt neiespējamo, t. i., jaunas personības radīšanu (Štāls, 1936, 168–169).

Skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem pazeminātās mācīšanās spējas traucē apzināt, izprast un adekvāti izmantot apgūtās zināšanas un izcelt galveno. Grūtības sagādā abstraktu jēdzienu apguve un izpratne, loģisku spriedumu veidošana. “Izteikto spriedumu verbālā forma bieži neatbilst loģikas kārtulām, jo šie bērni neprot izteikt savus spriedumus, ievērojot subjekta un predikāta savstarpējās sakarības” (Liepiņa, 2008, 219).

Izteiktas īpatnības skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir saskarsmē. Saskarsme ir sociāla prasme, to var apgūt tikai komunikācijas procesā. Mācības ir

saistītas ar verbāliem un neverbāliem saskarsmes līdzekļiem, ar saskarsmes partneru spēju un prasmi sadarboties, apmainīties viedokļiem, tos saskaņot, tātad prast izteikties un uzklaut. I. Žogla norāda, ka saskarsme ir nepieciešams sekmīga procesa nosacījums, kas bagātina mācību procesu, no kā iegūst abi tā subjekti (Žogla, 2001, 109). Skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem saskarsme ir apgrūtināta, jo viņi neadekvāti izprot situācijas stundās un ārpusstundu pasākumos.

Situācijas saistību ar uztveri ir pētījis D. Magnusons. Viņš norāda, ka situāciju katrs uztver kā indivīds, kā individualitāte. Izanalizējis, kāda ir personības ietekme uz situāciju vai attieksme pret to, kāda ir personības un apkārtējās vides mijiedarbība, viņš nosauc situācijas uztveres iezīmes:

- liela nozīme ir personības inteliģences līmenim;
- svarīga ir personības aktuālā sociālā situācija – viņa vajadzību apmierināšanas iespējas;
- būtiska ir motivācija;
- nozīmīgs ir pārdzīvojums – jūtas, emocijas, noskaņojums. (*Психология социальных ситуаций*, 2001)

Saprotams, ka minētās iezīmes skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem piemīt nosacīti, jo inteliģences jēdziens ir saistīts ar saprātīgas domāšanas un spriešanas spējām. Inteliģence ir noteikts prāta un jūtu attīstības līmenis, kultūras un izglītības līmenis, problēmu racionālas risināšanas spēju līmenis. Tā ir kompleksa domāšanas un spriešanas spēja, kas balstās uz intelektu kā šīs spējas potenciālu (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 70). Skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem dominē vēlmes apmierināt viņu primārās vajadzības. Viņu motivācijas līmenis ir zems, jo trūkst zinātkāres, izzīņas interešu. Intereses ir šauras, vienpusīgas un virspusējas, ir dažādi pasīvo, vērojošo interešu varianti, kas aprobežojas ar interesējošā objekta pasīvu vērošanu (Liepiņa, 2008, 274–275). Skolēnu ar garīgās attīstības traucējumiem mācīšanās nav mērķorientēta, jo daļa šo skolēnu īsti neapzinās mācīšanās mērķus, bet daļa tos nepieņem kā personiski nozīmīgus un neizprot tālākos rezultātus. Galvenokārt viņi mācās tāpēc, ka to liek darīt vecāki un skolotāji vai arī lai iepriecinātu kādu sev tuvu cilvēku. Tā ir viņu galvenā atšķirība no vienaudžiem, kuri mācās ar izpratni, kuriem ir apzinātas individuālās izzīņas spējas un mācīšanās prasmes. “Vāji motivēta mācīšanās ir neproduktīva” (Žogla, 2001, 173). Skolēna iespējas, intereses un vēlēšanās tādā gadījumā neatbilst mācību darbam, mācību satura grūtību pakāpei, mācīšanās noris bez personīgā nozīmīguma.

Mācot skolēnu ar garīgās attīstības traucējumiem, pats galvenais ir ievērot viņa spējas un ar tām saistītās attīstības iespējas, plānot viņa tālāko attīstību, balstoties uz jau apgūto, uz viņa spējām, nevis uz standarta prasībām.

## **Valsts izglītības standarta apguves riski skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem**

Mācību procesā galvenā uzmanība tiek pievērsta skolēna personības veidošanai un pašrealizācijas iespēju nodrošināšanai. Skolēnam ir svarīgi apgūt pamatzināšanas – galvenos jēdzienus, faktus un sakarības starp tiem – un iemācīties zināšanas

izmantot praktiski. Tikpat būtiska ir zināšanu apguve vispārīguma līmenī, kā arī loģiska cēloņsakarību izpratne. Līdz šim tas tika veikts skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem saprotamā veidā, piemērotā tempā un atbilstoši viņu spējām. Kādas ir šīs spējas un attīstības līmenis, uzskatāmi parāda 1. tabula, kas izveidota, izmantojot Latvijā spēkā esošo Starptautisko slimību un veselības problēmu klasifikāciju (Pasaules Veselības organizācija, 1996, 59–60).

1. tabula

### Garīgās atpalcības iedalījums

Diagnozes kods	Diagnozes vārdiskais skaidrojums	Pieaugušā garīgais vecums	Speciālās izglītības programmu apguves līmenis
F 70	Viegla garīga atpalcība	9–12 gadi	A un B līmenis
F 71	Vidēji smaga garīga atpalcība	6–9 gadi	C līmenis
F 72	Smaga garīga atpalcība	3–6 gadi	C līmenis

Tabula atspoguļo pasaules speciālistu – ārstu un psihologu – viedokli. Pieaugušā cilvēka garīgais vecums ir noteikts aptuveni trīs gadu robežās, pie tam šī ir cilvēka garīgā brieduma kulminācija, kuru iespējams sasniegt 25–30 gados, t. i., fizisko un garīgo spēku zenītā. Tas pierāda, cik nereāli ir skolēnam pusaudža gados likt izpildīt valsts izglītības standarta prasības. Pat skolēns ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem sestajā vai devītajā klasē vēl nav sasniedzis šo pieaugušā garīgo vecumu. Kā lai viņš mācās atbilstoši standartam, ja viņa garīgais vecums un prāta spējas vēl nav sasnējušas deviņgadīga bērna saprašanu?

Te ļoti noderīgs ir piemērs no 1926. gada Saeimas izglītības komisijas referāta, kurā K. Dēķens analizē 1908. un 1909. gada vidusskolu izglītības līmeni: “Vairākas vidusskolas nākušas pie atziņas, ka vidusskolu apakšējās klasēs sekmes vājas tāpēc, ka tajās mācot skolotāji pēc tādām metodēm, kuras lietojamas tikai augstākajās klasēs. Mācot 12–14 gadus vecus skolēnus pēc vidusskolas metodēm, bērnus ne mācīsim un attīstīsim, bet mocīsim un muļķosim. Tas attiecināms uz visiem priekšmetiem. Ar to pašas dabas lemts, ka daži priekšmeti jāsadala propedeutiskajā un sistemātiskajā kursā, no kuriem pirmais iekrīt pamatskolai ar tā vecuma bērniem, kuri vēl domā konkrēti. Tā metode prasa nevis 12–14 gadus vecu bērnu ievietošanu vidusskolā, kur valda pārejas laikmeta jaunekļiem piemērota metode, bet viņu atstāšanu pamatskolā pie skolas vecuma bērnu metodēm” (Dēķens, 1926, 24).

Viens no mācību satura apguves pamatnosacījumiem ir skolēna attīstības pakāpes, viņa uztveres spēju un iepriekšējās pieredzes ievērošana. Ignorējot speciālās izglītības specifiku un speciālo programmu būtību, tiek devalvētas pedagoģijas pamatlīcēju, teorētiku un praktiku atziņas. J. Babanskis uzskata, ka mācības ir optimālas, ja vēlamais rezultāts tiek sasniegts, nepārtērējot ne skolēna, ne skolotāja fizisko un garīgo enerģiju (Бабанский, 1977, 23–34). M. Pevznere un V. Lubovskis pierāda, ka galvenais garīgās atpalcības rādītājs ir nepietiekama izziņas darbības attīstība, bet, nenoliedzami, var būt arī citas psihofiziskās attīstības patoloģijas izpausmes (Певзнер, Любовский, 1963, 56–61). M. Štāls apgalvo, ka “vidēja un vieglāka garavājuma veids nav uzlūkojams vienīgi par intelekta jeb prāta vājumu, bet par visas personības psiķes nespēju jeb trūkumu” (Štāls, 1936, 150), tāpēc “nevaram apmierināties ar to, ka garavājam bērnam samazinām skolas mācību programmu lasīšanā, rakstīšanā vai rēķināšanā, citiem vārdiem sakot, kvantitatīvi

dodam mazāk nekā normāliem bērniem. Garavājais bērns ir vājš ne tikai skolas mācībās, bet arī dzīves mācībā. Tādēļ garavājais bērns vispirms mums jā māca dzīvot un tad mācīties” (Štāls, 1936, 170). S. Liepiņa raksturo galvas smadzeņu darbības traucējumus, ko izraisa vispārēji un totāli smadzeņu bojājumi embrionālās attīstības vai agrīnā posmā (līdz trīs gadiem), nepietiekams galvas smadzeņu struktūru anatomiskais un funkcionālais briedums vai smadzeņu garozas bojājumi (Liepiņa, 2008, 61–78). I. Žogla uzskata, ka nepietiekama diagnosticēšana ierobežo skolēnu izziņas procesu mērķtiecīgu un sistemātisku attīstību mācībās. Mācīšanās prasmes kvalitāte ir atkarīga no tā, kāda attīstības pakāpe konkrētajā izglītības posmā ir nepieciešama, lai sasniegtu programmā paredzēto un attīstības posmam atbilstošo rezultātu (Žogla, 2001, 211).

Mūsdienās mācību procesā galvenokārt tiek uzsvērtā mācīšanās ar izpratni, bet izpratne un domāšana ir saistītas ar skolēna individuālo attīstības līmeni. Ja ir jā mācās nesaprotamas lietas, rodas nepatika un mācīšanās izraisa negatīvus pārdzīvojumus, bezspēcības apziņu un nepatiku pret skolu. Mācīšanās atbilstoši izglītības standartam skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem var radīt sāpīgas emocijas, jo daudziem skolēniem bez primārā traucējuma ir vēl viens vai vairāki sekundāri traucējumi vai dažādas saslimšanas, kā arī specifiskas problēmas: atmiņas, valodas, uzmanības, saskarsmes u. c. grūtības.

Līdz šim speciālās izglītības programmās skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir noteikta par divām stundām nedēļā mazāka pieļaujamā mācību slodze, jo visās speciālās pamatizglītības programmās mācību un audzināšanas process ir saistīts ar sistemātiskiem ārstniecības un atveseļošanas pasākumiem, ar speciālās korekcijas un rehabilitācijas darbu ikdienā. Pēc mācību stundām skolēniem ir grupu un individuālās logopēdiskās nodarbības, ārstnieciskā vingrošana, ritmika u. c. nodarbības. Ja būs jā īsteno valsts izglītības standarts, pieaugs skolēnu slodze un mācību stundu skaits nedēļā, bet tas nozīmē, ka pēc stundām skolēni būs pārguruši, ka korekcijas un rehabilitācijas darbs būs neproduktīvs. Ja skolēniem būs jā mācās vai tikai jā piedalās savam attīstības līmenim neatbilstošās mācību stundās (ķīmijā, fizikā, matemātikā vai otrā svešvalodā, kad pat dzimtās valodas apgūšana viņiem sagādā grūtības), nepilnvērtīga būs arī skolēnu sagatavošana praktiskajam darbam. Tādējādi cietīs skolēni un netiks īstenota Vispārējās izglītības likuma 49. panta 2. daļas prasība nodrošināt izglītojamā pedagoģiski psiholoģisko un medicīnisko korekciju, sagatavotību darbam un dzīvei sabiedrībā. Līdz šim speciālās pamatizglītības programmās ir bijis palielināts stundu skaits mājturībā un arod mācībā, lai skolēniem nodrošinātu iespēju apgūt praktiskā darba prasmes un iemaņas un tādējādi sagatavotu viņus turpmākajai dzīvei. Valsts izglītības standartā paredzētās mājturības un tehnoloģiju stundas skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem šīs iespējas nenodrošina.

## **Valsts izglītības standarta apguves riski skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem skolotāju skatījumā**

Tika veikts empīrisks izmēģinājuma pētījums divās daļās – tika veikta anketēšana speciālā internātskolā, kur mācās skolēni ar garīgās attīstības traucējumiem, un divās augstskolās, kur studē topošie speciālās izglītības skolotāji.

Pētījuma mērķis: noskaidrot skolotāju un studentu priekšstatu par skolēnu ar garīgās attīstības traucējumiem mācīšanās iespējām atbilstoši valsts izglītības standartam.

Pētījuma bāze: 43 speciālās internātskolas skolotāji un 27 neklātienēs studenti, kas ir strādājoši skolotāji. Kopā 70 respondenti.

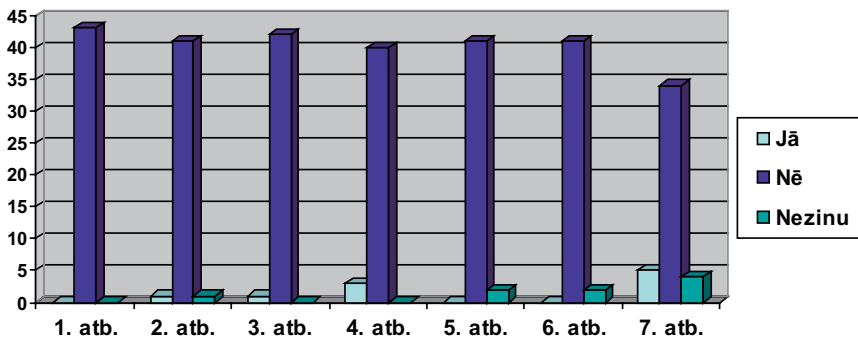
Pētījuma laiks: 2008. gada septembris–novembris.

Tika izstrādāta anketa ar septiņiem jautājumiem:

1. Vai skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir piemērojams valsts izglītības standarts?
2. Vai mācīšanās atbilstoši valsts izglītības standartam paplašinās skolēnu ar garīgās attīstības traucējumiem vispārējās zināšanas un redzesloku?
3. Vai ķīmijas, fizikas un otrās svešvalodas stundas skolēnus ar garīgās attīstības traucējumiem attīstīs vispusīgāk?
4. Vai pie palielinātas skolēnu slodzes ārpusstundu korekcijas un rehabilitācijas darbs būs efektīvs?
5. Vai valsts izglītības standarta apguve nodrošinās nepieciešamās praktiskā darba iemaņas?
6. Vai visiem skolēniem (arī ar garīgās attīstības traucējumiem) ir piemērota vienāda slodze?
7. Vai skolotāji ir gatavi strādāt ar skolēniem, kuriem ir garīgās attīstības traucējumi, atbilstoši valsts izglītības standarta prasībām?

Katram jautājumam bija trīs atbilžu varianti: jā, nē, nevaru atbildēt/nezinu. Pēc katra jautājuma bija lūgums atbildi pamatot vai komentēt.

Pirmajā posmā tika anketēti 43 speciālās internātskolas skolotāji (37 no viņiem ir augstākā pedagoģiskā izglītība, tai skaitā: 1 – pedagoģijas doktora grāds, 14 – maģistra grāds, 8 – augstākā speciālā izglītība, 1 studē doktorantūrā, 2 studē maģistrantūrā, 2 apgūst speciālo izglītību). Visi respondenti atbildēja aktīvi un konkrēti, tikai astoņās atbildēs tika izmantots variants “nevaru atbildēt/nezinu” (2. att.).



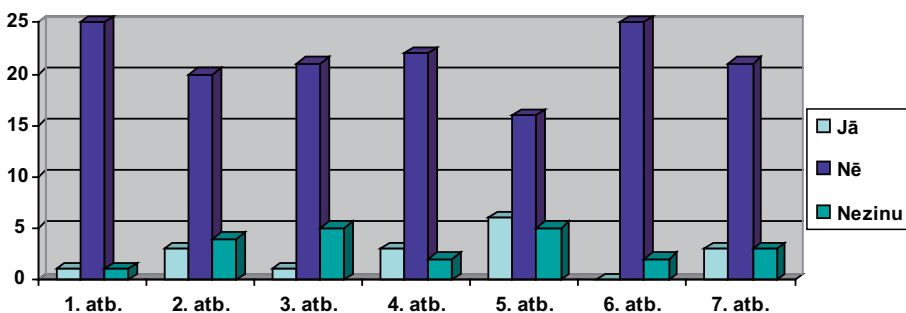
2. att. Skolotāju sniegtās atbildes



Uz pirmo anketas jautājumu “Vai skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir piemērojams valsts izglītības standarts?” visi 43 respondenti atbildēja noliedzoši. Daži no 25 šī jautājuma komentāriem ir šādi:

- Skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir vajadzīgas īpašas, speciālistu izstrādātas, programmas, bet valsts izglītības standarts nenodrošina individuālu pieeju atbilstoši skolēna spējām.
- Skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem nevar piemērot valsts izglītības standartu, jo viņu attīstības gaita nav prognozējama – kā bērns attīstīsies, kā pielāgot individuālu programmu.
- Viņu ierobežotās spējas (apjoms un sarežģītība) prasa individuālu pieeju, nepieciešama pastāvīga kontrole un palīdzība. Attīstība nav prognozējama.
- Standarts ir noteiktas prasības, bet bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem raksturīgākās īpatnības ir vēlā attīstība, izteikti pazemināts intelekts; vairāki traucējumi: uzmanība, atmiņa, domāšana, valoda, motorika, emocionālā sfēra.
- Nekādus standartus “nestandarta” bērniem, kuriem nepieciešama īpaša atbilstība un īpaša pieeja katram.
- Skolēniem ar dažādu smaguma pakāpi garīgo atpalicību nav iespējams piemērot nekādus standartus, jo viņu kognitīvā un fiziskā attīstība nav ielānojama pēc prasībām, visam jābūt piemērotam viņu attīstības un veselības stāvoklim, vecuma īpatnībām.
- Speciālajā izglītībā bērnu netuvina ne programmai, ne absurdam – standartam, bet programmu veido individuāli bērnam. Katram skolēnam ir savi papildu traucējumi, nav iespējama visiem viena “mēraukla”.

Pētījuma otrajā posmā tika anketēti 27 neklātienēs studenti, kas studē un strādā speciālās izglītības un vispārējās izglītības iestādēs. Pieci no pētījumā iesaistītajiem skolotājiem nestrādā pēc speciālās izglītības programmas, jo izglītības iestādes to nav licencējušas. Pēc pētījuma rezultātu apkopošanas redzams, ka 22 atbildēs jeb 4% ir izmantots variants “nevaru atbildēt/nezinu”, 17 atbildēs jeb 3% izmantots variants “jā”, bet 528 atbildēs jeb 93% – variants “nē” (3. att.).



3. att. Studentu sniegtās atbildes

Uz pirmo anketas jautājumu “Vai skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir piemērojams valsts izglītības standarts?” 25 respondenti atbildēja noliedzoši,

viens norādīja variantu “nevaru atbildēt”, un viena atbilde bija pozitīva. Pozitīvās atbildes komentārs: “Daži vecāki vēlas, lai bērns mācītos tāpat un to pašu, ko citi skolēni”. Pārējie pirmā jautājuma atbildes pamatojumi bija dažādi, tie tika apkopoti un sagrupēti 2. tabulā.

2. tabula

### Respondentu atbildes pamatojums

Nr. p. k.	Atbildes pamatojums	Atbilžu skaits
1.	Neatbilstošs skolēnu attīstības līmenis	5
2.	Neatbilstošs skolēnu attīstības līmenis un veselības stāvoklis (skolēniem bez pamatdiagnozes ir vēl vairāki citi attīstības traucējumi un saslimšanas)	6
3.	Neatbilstoša – paaugstināta – intelektuālā slodze un tās negatīvās sekas	3
4.	Ļoti zema mācīšanās produktivitāte ar augstu garīgo piepūli	2
5.	Mācīšana mācīšanas dēļ, jo standarti neatbilst skolēnu domāšanas, uztveres un izpratnes spējām	6
6.	Velti izniekots skolēnu ierobežotais mācīšanās potenciāls, jo praktiski šīs plašās teorētiskās zināšanas izmantotas netiks	3
	Kopā:	25

Uz otro anketas jautājumu “Vai mācīšanās atbilstoši valsts izglītības standartam paplašinās skolēnu ar garīgās attīstības traucējumiem vispārējās zināšanas un redzesloku?” tika saņemtas 3 apstiprinošas atbildes, 20 noliedzošas, bet 4 respondenti nevarēja atbildēt. Šim jautājumam bija tikai četri komentāri.

- Redzesloks varbūt paplašināsies ar mehāniski atkārtotām frāzēm, kas skolēna attīstībai neko nedod.
- Ja zināšanas bez izpratnes un praktiska lietojuma tiek uzskatītas par vērtību, tad var skaitīt, ka zināšanas paplašināsies.
- Cenšoties uztvert viņam liekas zināšanas, skolēnam nepietiks uzmanības elementāru, bet viņa dzīvī nepieciešamu zināšanu apguvei.
- Ir pilnīga aplamība likt skolēnam ar garīgās attīstības traucējumiem mācīties pēc standarta, kas paredzēts skolēniem ar normālu intelektu.

Ļoti svarīgi bija uzzināt studentu domas jautājumā “Vai visiem skolēniem (arī ar garīgās attīstības traucējumiem) ir piemērota vienāda slodze?”. Te netika saņemta neviena apstiprinoša atbilde; bija 25 noliedzošas atbildes, un 2 respondenti norādīja, ka nevar atbildēt uz šo jautājumu. Par šo jautājumu tika saņemti 15 komentāri.

- Skolēni ar garīgās attīstības traucējumiem ļoti ātri nogurst, viņu uzmanība ir īslaicīga. (Seši komentāri.)
- Nav jācenšas iemācīt to, ko bērni nespēj saprast, tad arī slodze būs mazāka. (Četri komentāri.)
- Pārlika intelektuālā slodze nodara ļaunu skolēnu veselībai un samazina garīgās spējas. (Četri komentāri.)
- Vai tiešām iekļaušanās ir tas pats, kas iekļaušana un vienādu apstākļu, prasību uzspiešana visiem?

Anketas septītais jautājums bija “Vai skolotāji ir gatavi strādāt ar skolēniem, kuriem ir garīgās attīstības traucējumi, atbilstoši valsts izglītības standarta prasībām?”.

Saņemtās atbildes: 3 apstiprinošas, 21 noliedzoša, bet 3 respondenti uz šo jautājumu nevarēja atbildēt. Par šo jautājumu saņemti 17 komentāri.

- Likuma vārdā var likt to darīt, bet zinošs praktiķis ar pieredzi šo skolēnu mācīšanā tādu ideju atbalstīt nevar. (Četri komentāri.)
- Skolotājs var atkal iet kursus par mācīšanu atbilstoši standartam, pats sevi sponsorēt, bet pamatojuma un jēgas tam nav. (Pieci komentāri.)
- Pēc valsts izglītības standarta prasībām netiek saudzēti ne skolēni, ne skolotāji, kuriem jādara tas, kas nebūtu jādara. (Trīs komentāri.)
- Vienīgā cerība, ka drīz uzvarēs saprāts un šī uzspiestā vienlīdzība mācībās tiks atcelta. (Trīs komentāri.)
- Kam ir izdevīga standartu piespiedu realizēšana skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem?
- Zinātnieki un speciālisti ir izpētījuši, ko var un ko nevar iemācīties skolēni ar garīgās attīstības traucējumiem, kādēļ to vairs nerespektējam mēs?

Tāpat pētījuma rezultāti uzskatāmi pierāda, ka aptaujātie skolotāji – gan tie, kas strādā speciālajā skolā, gan arī neklātienēs studenti – neatbalsta jauno ideju skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem piemērot valsts izglītības standartu. Tas sasauca ar teorētisko atziņu, ka “izziņas motīvs, kas tieši ierosina mācīšanos, var palikt nepiepildīts vairāku apstākļu dēļ – augsta grūtības pakāpe un nesasniedzams rezultāts” (Žogla, 2001, 90). Arī pētījumā iesaistītie respondenti ir pret šādu eksperimentu, kas vienlīdzības vārdā mācību procesā radīs papildu grūtības un lielai daļai skolēnu ar garīgās attīstības traucējumiem mācīšanos padarīs par mocīšanos vai lieku piepūli un garīgu slodzi bez būtiskiem rezultātiem. To apliecina Ļ. Vigotska vārdi: “Mācīt bērnam to, ko viņš vēl nespēj iemācīties, ir tikpat neproduktīvi, kā mācīt to, ko viņš jau var pats” (*Выготский*, 1960, 226). Bez sapratnes apgūtas zināšanas pārslogo atmiņu, un tās nav iespējams izmantot praktiski. Mācīšana un mācīšanās ir individuāla garīga aktivitāte, tādēļ neliksim skolēnus ar garīgās attīstības traucējumiem standartu prasību rāmī!

## Secinājumi

Mācīšanās prasmes kvalitāte ir atkarīga no skolēna attīstības līmeņa, veselības stāvokļa un spējām. Ja skolēns ar garīgās attīstības traucējumiem spēj mācīties atbilstoši valsts izglītības standarta prasībām, tad ir jāpārskata diagnozes un izglītības programmas (ne)atbilstība.

Valsts izglītības standarts prasa apgūt zināšanas augstākā vispārinājuma līmenī, domāt dialektiski un mācību vielas apgūvē izmantot deduktīvās metodes. Skolēniem ar viegliem un īpaši ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem valsts izglītības standarta piemērošana ir diskriminējoša un neatbilstoša, jo tas neatbilst ne Starptautiskajai slimību un veselības problēmu klasifikācijai, ne skolēnu spējām.

Mācīšanās procesā ietilpst skolēna gatavība mācīties. Noturīgas zināšanas ir iespējams iegūt, tikai tās loģiski izprotot un adekvāti izmantojot praktiski, bet skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem, tāpat ierobežotu domāšanas produktivitāti, ir nepieciešamas individuālas attīstības iespējas.

## Literatūra

- Andersone, R. (2007) *Izglītības un mācību priekšmetu programmas*. Rīga : RaKa, 4.–96. lpp.
- Dēķens, K. (1926) *Likums par izglītību*. Rīga : Latvijas Skolotāju Savienības izdevums, 8.–26. lpp.
- Izglītības likums. (1998) *Latvijas Vēstnesis*, 17.11.98, Nr. 343.
- Liepiņa, S. (2008) *Speciālā psiholoģija*. Rīga : RaKa. 397 lpp.
- Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. (2000) Rīga : Zvaigzne ABC. 248 lpp.
- Starptautiskā slimību un veselības problēmu klasifikācija 10. redakcija*. (1996) Pasaules Veselības organizācija Ženēvā, 1992. pārpublicēts 1. sēj. Rīga : LR Labklājības ministrija un Veselības statistikas informācijas un medicīnisko tehnoloģiju centrs, 59.–60. lpp.
- Štāls, M. (1936) *Mūsu dzīves pabērni, viņu audzināšana un mācīšana*. Rīga : Valtera un Rapas akc. sab. izdevums. 451 lpp.
- Valsts izglītības standarts* (2000). MK 05.12.2000. noteikumi Nr. 462. Pieejams: <http://isec.gov.lv>.
- Vispārējās izglītības likums (1999) *Latvijas Vēstnesis*, 30.06.99, Nr. 213.
- Žogla, I. (2001) *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga : RaKa. 275 lpp.
- Бабанский, Ю. (1977) *Оптимизация процесса обучения*. Москва : Наука, с. 23–35.
- Выготский, Л. С. (1960) *Развитие высших психических функций*. Москва : Просвещение, с. 223–226.
- Певзнер, М. С., Лубовский В. И. (1963) *Динамика развития детей-олигофренов*. Москва : Изд. АПН РСФСР, с. 363.
- Психология социальных ситуаций. (2001) Хрестоматия. Санкт-Петербург, Москва : Харьков; Минск, с. 153–157.

## Summary

*The article analyzes theoretical ideas and pedagogical experience regarding the teaching and learning peculiarities of the pupils with impaired mental development. Impaired brain functioning hinders the intellectual development of a person; therefore, in the modern teaching/learning process where the understanding of the learned material and its adequate or creative application is emphasized these peculiarities are obvious. Because of this, pupils with impaired mental development are the only target group to which the requirements of the state educational standard must not be applied. The article characterizes the possible risks. Too big and inappropriate mental load can do an irreversible harm to these pupils. Pupils with impaired mental development doing a special education program have a reduced teaching/learning load per week because the educational process is connected with systematic special correction and rehabilitation work. If the load and the number of lessons per week are increased in accordance with the demands of the state educational standard, the correction and rehabilitation work will become unproductive. The terms “impaired mental development” and “mental backwardness” include many types of pathologies, mainly expressed as insufficient development of cognitive processes (thinking, perception, memory, etc).*

*The article analyzes practicing teachers' views on the conformity of the state educational standard to the abilities of pupils with impaired mental development: they*

*consider these requirements inappropriate and discriminating against the pupils with impaired mental development.*

**Keywords:** *impaired mental development, special education, state educational standard.*

## **Bilingvālās metodes teorētiskie un praktiskie aspekti** *Theoretical and Practical Aspects of the Bilingual Method*

**Rasma Vīgante**

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083  
E-pasts: [rasma.vigante@lu.lv](mailto:rasma.vigante@lu.lv)

**Inamora Zaiceva**

Rīgas 218. speciālās pirmsskolas izglītības iestāde  
Ikšķiles iela 12, Rīga, LV-1054  
E-pasts: [inamora2@inbox.lv](mailto:inamora2@inbox.lv)

Latvijā bilingvālā pieeja bērniem ar dzirdes uztveres traucējumiem ir ļoti maz pētīta. Raksta mērķis ir noskaidrot valodas politiku, kas sekmē cilvēku ar dzirdes traucējumiem sazināšanās iespējas, raksturot optimālākās metodes saziņas veicināšanai, kā arī izpētīt skolotāju sagatavotību bilingvālās pieejas īstenošanā.

No psiholoģiski pedagoģiskā viedokļa darbā aplūkots jautājums par to, kā bērni ar dzirdes traucējumiem apgūst pirmo valodu un kā valodas attīstību ietekmē ģimenes, pirmsskolas un skolas vide.

No medicīniskā viedokļa, pamatojoties tikai uz dzirdes uztveres līmeni, darbā tiek raksturota zīmju valodas attīstība bērnam, kuram ir dzirdes uztveres traucējumi bez blaknēm.

Darbs sniedz ieskatu bērnu ar dzirdes uztveres traucējumiem mācību procesā un metožu pielietojumā. Darbā tiek analizēta bilingvālā metode un dati par zīmju valodas lietošanu ģimenē un mācību procesā.

**Atslēgvārdi:** bilingvālā metode, bilingvālā apmācība, komunikācija, bērni ar dzirdes traucējumiem, nedzirdīgo zīmju valoda, pirmā valoda, otrā valoda.

### **Saīsinājumi:**

NZV – nedzirdīgo zīmju valoda (*sign language of the deaf*)

BDzT – bērni ar dzirdes traucējumiem (*children with impaired hearing*)

TK – totālā komunikācija (*the total communication*)

ZV – zīmju valoda (*sign language*)

### **Ievads**

Valoda ir dabisks domu, jūtu, uzskatu un vēlmju izteikšanas līdzeklis, kas sekmē personības attīstību. Bērnam ar dzirdes traucējumiem valodas attīstīšana ir grūts un ilgstošs process. Viņam ir vairāk jākoncentrējas un jāizmanto daudz lielāka garīgā enerģija, lai lasītu sarunas partnera lūpu kustības, apgūtu zīmju valodu un totālo komunikāciju.

1958. gadā radās termins “kultūršoks”. “Šoks” gan nav precīzs apzīmējums, jo minētais process ir pakāpenisks. Tas var sākties jaunā vidē pēc dažām nedēļām tāpēc, ka apkārt viss šķiet svešs un ir grūti orientēties ikdienas situācijās. Daži cilvēki kultūršoku īpaši neizjūt, citi to izjūt ļoti krasi un ilgstoši (Dirba, 2006, 127). Kultūršoku piedzīvo arī bērni, kas sāk apmeklēt pirmsskolas izglītības iestādi, t. i., viņi ieiet jaunā vidē, kurā ir savi nosacījumi, paradumi un noteikumi. Tāpat, sākot apmeklēt pirmsskolas izglītības iestādi, jūtas arī bērns ar dzirdes traucējumiem, jo pirmsskolas iestādē zīmju valoda, kontakta iespējas un komunikācija ir citādas nekā mājās.

Komunikācija ir informācijas apmaiņas un savstarpējo attiecību veidošanās process. Tā pieder pie cilvēku pamatvajadzībām. “Komunikācija – saskarsme, saziņa, divpusējs informācijas apmaiņas process, kura gaitā saņemtā informācija ir saprotama abiem tā dalībniekiem. Komunikācijas dabiska un sabiedrībā vispārpieņemta pamatsistēma ir valoda. Valoda ir cieši saistīta ar sabiedrību, tā mainās atkarībā no valodas “nesēja” kultūras un zināšanu līmeņa” (Bethere, 2004, 4). 2006. gadā pieņemta “Konvencija par personu ar invaliditāti tiesībām” apgalvo, ka jēdziens “valoda” ietver runas valodu, kodēto zīmju valodu un citas, ar runu nesaistītas, valodas (Konvencija par personu ar invaliditāti tiesībām, 2. pants).

## 1. Valodas politika

Ar nedzirdīgo zīmju valodas palīdzību ir iespējama informācijas apmaiņa starp cilvēkiem ar dzirdes traucējumiem ikvienā sociālās dzīves jomā. Zīmju valodu atzīst vairāki starptautiski dokumenti, t. sk. Eiropas Savienības rezolūcija par zīmju valodu. Arī Latvija ir pievienojusies tām valstīm, kurās zīmju valoda ir iekļauta likumā. 1999. gada 5. maijā pieņemtajā valodas likumā tika pasludināta valsts valoda – latviešu valoda –, bet 2000. gada Valsts valodas likuma 3. panta 3. punktā tika atzīta latviešu zīmju valoda: “Valsts nodrošina latviešu zīmju valodas attīstīšanu un lietošanu saziņai ar nedzirdīgiem cilvēkiem” (Valsts valodas likums, 2000).

Viens no valodas politikas pētījuma mērķiem ir pievērst vispārējās izglītības pieejamības plānotāju uzmanību atšķirībām starp izglītības principiem, kuri ir definēti likumdošanas dokumentos, un skolu praksi ikdienā. Tādās jomās kā starpkultūru izglītība un izglītības pieejamība latviešu valodā bērniem no citas lingvistiskās vides ir nepieciešama daudz nopietnāka un sistemātiskāka situācijas analīze.

Eiropas Sociālās hartas 1. sadaļas 10. punktā ir noteiktas tiesības uz izglītību: “Ikvienai personai ir tiesības izmantot attiecīgu arodapmācības institūciju pakalpojumus,” bet 15. punktā ir norādīts: “Invalidiem ir tiesības uz arodapmācību, rehabilitāciju un pārorientāciju neatkarīgi no to invaliditātes izcelsmes un rakstura.” 1993. gadā Apvienoto Nāciju Ģenerālās Asamblejas 48. sesijā tika pieņemti “Pārāugnoteikumi par vienlīdzīgām iespējām cilvēkiem ar invaliditāti”, kuru izstrādē piedalījās arī Pasaules Nedzirdīgo federācija. Minētā dokumenta 6. noteikumā “Izglītība” ir paredzēts, ka valstīm ir jāapzinās vienlīdzības princips, dodot invalidiem iespēju iegūt visu līmeņu izglītību integrācijas ietvaros, un skolās ir jānodrošina adekvāta pieejamība un pakalpojumi, piemēram, speciāli tulki, turklāt integrēta izglītība ir jāaplūko kā papildu pieeja ekonomiski efektīvas vispārējās un profesionālās izglītības izveidošanai. 8. punktā ir norādīts: “Kā minimums, studentam



invalidam ir jāpiešķir tikpat liela izglītības resursu daļa kā studentam, kas nav invalīds” (Paraugnoteikumi par vienlīdzīgām iespējām cilvēkiem ar invaliditāti, 1993). 1998. gadā Latvijas valdība pieņēma Konceptiju par invalīdu tiesībām “Vienādas iespējas visiem”, kas ir izstrādāta atbilstoši ANO Paraugnoteikumiem.

Valsts dokumentu analīze ļauj secināt, ka valodas politiku ietekmē gan pedagogi ar atbilstošu kvalifikāciju un pieredzi, kuri māca valodas, gan politiķi, kuri pasludina valodas statusu valstī – *status quo*, gan juristi, kuri juridiski pamato valodas statusu.

Parasti politiķi rūpējas par majoritātes valodu, bet, lai saglabātu un attīstītu panīkušas valodas, lai līdzās pastāvētu un attīstītos gan majoritātes valoda (minoritāšu pārstāvjiem tā ir otrā valoda), gan minoritātes valoda (pirmā/dzimtā), ir jāizmanto bilingvālā izglītība. Tātad – bilingvālo izglītību nosaka valsts vispārējā ideoloģija.

## 2. Latviešu zīmju valodas kodēšana un atkodēšana

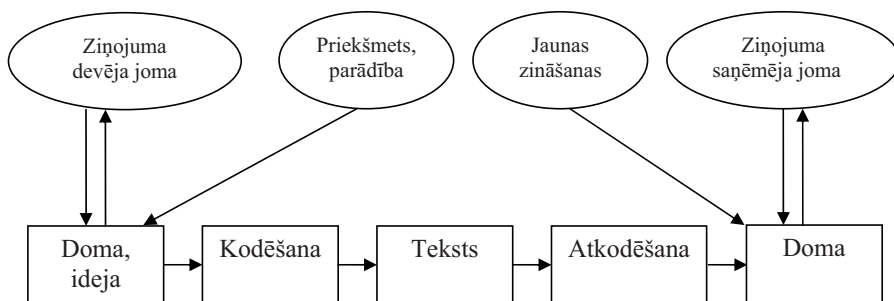
Valoda ir dabiska, sabiedrībā vispārpieņemta komunikācijas sistēma, tomēr dažiem cilvēkiem ir ierobežotas iespējas saziņas procesā lietot verbālu runu. Pie šīs grupas pieder arī personas ar dzirdes traucējumiem. “Viņi informācijas apmaiņu īsteno ar citas vizuālas valodas, t. i., nedzirdīgo zīmju valodas, elementu palīdzību. Starptautisku ilglaicīgu pētījumu rezultāti liecina, ka NZV ir īpaša saziņas sistēma, kurai raksturīga nacionālā piederība, dialekti, īpaša leksika un gramatiskā uzbūve. Tā ir arī nozīmīga nedzirdīgo cilvēku saziņas kultūras sastāvdaļa” (Bethere, 2004, 4).

Nedzirdīgie par piemērotāko līdzekli saziņai savā starpā uzskata NZV. Tā ir komunikatīva zīmju sistēma, kurā vispārpieņemto runas vai rakstu simbolu vietā informācijas apmaiņai tiek lietotas vizuāli uztveramas darbības un ķermeņa, īpaši roku, kustības, kas visbiežāk saistītas ar atbilstošu mīmiku un verbālu skaņu artikulāciju.

“Tekstu – saskaņā ar valodas likumiem sakārtotu zīmju kopumu (šeit – rakstu zīmes) – var traktēt kā noteiktu konstrukciju, ko kāds radījis, lai nodotu citam vai citiem savus priekšstatus par zināmu priekšmetu jomu” (Agajevs, 2005, 71). Kodēšanas un atkodēšanas sistēmai ir trīs galvenās funkcijas:

- 1) *komunikatīvā* – teksts kā ziņojums;
- 2) *kreatīvā* – tiek ne vien nodoti gatavi ziņojumi, bet arī ģenerēti jauni;
- 3) *atmiņa* – tiek ne vien ģenerēti jauni ziņojumi, bet arī saglabāta kultūras atmiņa (1. att.).

1. attēlā redzama komunikācija ar teksta palīdzību, kur nosūtītājs nodod ziņu, izmantojot simbolus (rakstu, zīmju valodu, kustību, gaismas utt.); ziņojums tiek kodēts, izmantojot noteiktus līdzekļus. Pirms kodēšanas ziņojums atrodas domas stāvoklī. Savukārt teksta saņēmējs to atkodē (saskaņā ar konkrētās valodas likumiem) un veido savu modeli. Te ir svarīgi saprast, ko un cik lielā mērā tekstā atklāj saņēmējs, vai tas atbilst jēgai, kuru tekstā ielicis nosūtītājs (Agajevs, 2005, 71).



1. att. Teksta komunikatīvā funkcija (Agajevs, 2005, 72. lpp.)

### 3. Metodes

Dzirdes traucējumu izpausmes un ietekme uz bērnu intelektuālo attīstību, komunikācijas spējām un iekļaušanos sabiedrībā ir atšķirīgas, tomēr jebkurā gadījumā auditīvā kanāla darbības ierobežojumi traucē verbālās valodas attīstību un apgrūtina mutvārdu runas uztveres procesu. Tādēļ ir jāizmanto īpašas metodes.

**Totalās komunikācijas (TK)** metode ietver visus saziņas veidus, t. i., tiek izmantota gan redzes uztvere, gan dzirdes un redzes uztvere, gan arī nedzirdīgo zīmju valoda un daktiļšana. TK piekritēji uzskata, ka pedagoģiskajā procesā ir jāizmanto visi zīmju valodas veidi: apmēram 65% ir jāveido nedzirdīgo zīmju valodai (NZV), dabiskajai zīmju valodai (ZV) un kopējošajai (kalkējošajai) zīmju valodai, un tikai 35% ir jābūt rakstīšanai, lasīšanai un verbālajai runai (Zaičeva, 2000, 98).

Nedzirdīgiem cilvēkiem ir ierobežotas iespējas lietot verbālu runu. Viņi informācijas apmaiņā izmanto vizuālu valodu – nedzirdīgo zīmju valodu. Tā no verbālās valodas atšķiras ar specifisku zīmju lietojumu un noteiktu gramatisko struktūru, turklāt tās gramatika atšķiras no akustiskās jeb verbālās valodas gramatikas. Pastāv zināmas likumības, kas verbālajā valodā ir līdzīgas, bet ne identiskas. “Zīmju valoda tiek uzskatīta par pilnvērtīgu valodu, kam ir tikai viena vienīga atšķirība – artikulācijas vietā tā izmanto roku kustības – zīmes. Šī valoda netiek uztverta ar dzirdi, bet gan ar redzi” (Zaičeva, 2000, 98). Liela nozīme zīmju valodā ir rokas formai un stāvoklim, zīmes veidošanas vietai un kustībai. Ne mazāk svarīgi valodas izpausmē ir arī nemanuālie līdzekļi, t. i., mīmika, kustību intensitāte, ķermeņa poza.

**Bilingvālā metode** izveidojās 20. gs. 80. gados, un to noteica vairāku Eiropas valstu politika un sociāli ekonomiskā situācija. Bilingvālās metodes piekritēji uzskata, ka redzes uztvere un dzirdes un redzes uztvere pedagoģiskajā procesā ir jāietver tikpat lielā mērā kā verbālā valoda (rakstīšana, lasīšana, runa), t. i., 50% pret 50%. Viens no šīs metodes retoriskajiem jautājumiem: kurā valodā sākt mācīt bērnu?

Bilingvālā izglītība, kurā tiek mācītas divas valodas, no parastās izglītības atšķiras ar to, ka arī tā valoda, kurā tiek mācīts jebkurš priekšmets, ir mācīšanas mērķis. Vislabāk valoda tiek apgūta kādā nozīmīgā kontekstā, tātad, lai mācību laikā varētu sasniegt divus mērķus, ir jānotur līdzsvars starp divām nodarbībām: ir jākoncentrējas gan uz priekšmeta saturu, gan uz specifiski valodniecisku saturu atbilstoši skolēna (bērna) vajadzībām un attīstības līmenim (Alijevs, Kaže, 2001, 38).

Ar terminu “bilingvālā programma” literatūrā tiek apzīmētas dažādas pieejas, kuras tiek izmantotas, lai bērni varētu iegūt obligāto (akadēmisko) izglītību otrajā valodā (vai arī būtu spējīgi turpināt izglītību valodā, kas atšķiras no viņu pirmās jeb mātes valodas). Apzināta ir izvairīšanās no jēdziena “dzimtā valoda”, jo mūsdienu pasaulē tas ir pārāk nenoteikts (Alijevs, Kaže, 2001, 38).

**Paralēlo programmu** realizācijā tiek izmantotas vairākas pieejas, kurās tiek lietotas dažādas metodes vai modeļi. R. Alijevs un N. Kaže raksturo iespējas izmantot abas valodas:

- 1) atsevišķu valodu lietošana – valodas tiek lietotas pārmaiņus, to nosaka saturs, vieta, laiks un personas, piemēram, daži mācību priekšmeti tiek mācīti pirmajā, citi – otrajā (trešajā) valodā; vienā skolas spārnā visi sarunājas noteiktā valodā; priekšpusdienā skolēni ar skolotāju sarunājas vienā valodā, bet pēcpusdienā – otrā;
- 2) saskaņota valodu lietošana – abas valodas nodarbību laikā tiek izmantotas atbilstoši mācību saturam, piemēram, jaunās vielas izklāstā tiek lietota pirmā valoda, lai nodrošinātu vielas izpratni, bet uzzinātā nostiprināšanā – otrā valoda; šādu pieeju daži autori sauc par **konkurējošo valodu lietošanu**; attīstītajās valstīs dažu ģimnāziju vecākajās klasēs ir sasniegts tāds “valodu savstarpējās aizvietošanas līmenis”, ka skolēni pat neievēro, kurā valodā notiek stunda vai tiek rādīta filma;
- 3) pilnīga vai daļēja iegremdēšanās otrajā valodā (*immersion, submersion*); **pilnīga iegremdēšanās** nozīmē to, ka pirmā valoda darbošanās laikā netiek lietota, **daļēja iegremdēšanās** nozīmē to, ka skolotājs mācību procesā un ārpusklases saziņā ar skolēniem lieto tikai otro valodu, bet skolēni savā starpā drīkst izmantot arī pirmo (Alijevs, Kaže, 2001, 40).

Bilingvālo programmu un pieeju dažādība ir atkarīga no

- 1) iedzīvotāju (skolēnu) kvantitatīvā un kvalitatīvā sastāva;
- 2) politiskās un sociālās situācijas;
- 3) skolas pedagoģiskā kolektīva sastāva;
- 4) materiāli tehniskā nodrošinājuma iespējām;
- 5) vecāku attieksmes. (Alijevs, Kaže, 2001, 40)

## 4. Bilingvālās metodes izmantošanas iespējas

Bilingvisma attīstībai raksturīgi divi pamatprincipi.

1. Simultānais (*simultaneous*) – bērns divas valodas apgūst uzreiz. Šāda situācija rodas, ja vecāki ar bērnu runā katrs savā valodā.
2. Secīgais (*sequential*) – bērns vispirms apgūst vienu valodu un pēc tam otru. Parasti pēc šī pamatprincipa verbālo valodu apgūst bērni ar dzirdes traucējumiem, jo tas tiek atbalstīts no medicīniskā un psiholoģiskā viedokļa.

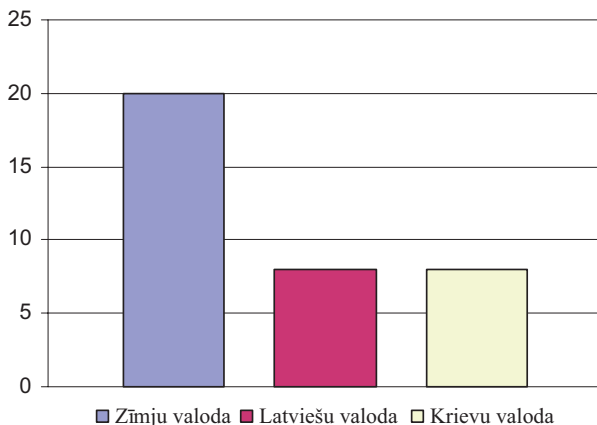
### 4.1. Simultānais (*simultaneous*) bilingvisms

Parasti bērni ar dzirdes traucējumiem, kuri nāk no nedzirdīgo ģimenēm, valodas apgūst simultāni, tātad latviešu un zīmju valodu apgūst vienlaicīgi. Savukārt bērni

no dzirdīgo ģimenēm zīmju valodu apgūst pēc tam, tātad tiek izmantots secīgais bilingvisms.

Pamatojoties uz literatūras analīzi un teorētiskajām atziņām, tika veikts pētījums par zīmju valodas un valodas lietošanu ģimenēs, lai noskaidrotu, vai bērniem ar dzirdes traucējumiem vadošais ir simultānais vai secīgais bilingvisms.

Pētījumā tika iesaistīti bērnu ar dzirdes traucējumiem ģimenes locekļi. 20 no 29 respondentiem ģimenē lieto zīmju valodu, jo viņiem ir dzirdes traucējumi, 9 respondenti sazinās latviešu vai krievu valodā. Arī komunicējot ar bērnu, 20 respondenti lieto tikai zīmju valodu, bet 9 izmanto verbālu sarunvalodu.



2. att. Ģimenē lietotā valoda

Izanalizējot rezultātus, tika konstatēts, ka dzirdīgo ģimeņu locekļi ar nedzirdīgiem bērniem kontaktējas verbāli, minimāli lietojot nedzirdīgo zīmju valodu, tas norāda uz simultāno bilingvismu. Savukārt nedzirdīgo ģimeņu locekļi izmanto tikai nedzirdīgo zīmju valodu kontaktā ar bērnu, tas norāda uz secīgo bilingvismu bērnam ar dzirdes traucējumiem.

#### 4.2. Secīgais (*sequential*) bilingvisms

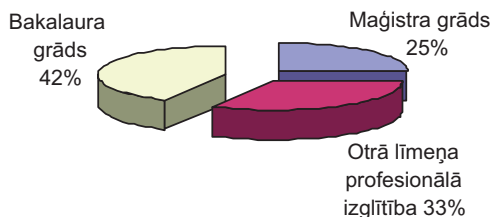
Secīgais bilingvisms saistās ar otrās valodas apguvi. Tas attīstās tad, ja pēc pirmās valodas apguves vēlāk tiek apgūta otra valoda, šajā gadījumā – verbālā. Tā var būt

- 1) neformāla – pirmsskolas izglītības iestādē, pagalmā, kopienā;
- 2) formāla – vispārējās izglītības iestādē, valodasursos.

Kaut arī starptautiskie normatīvi un Latvijas likumdošana paredz vienlīdzīgas iespējas iegūt izglītību ikvienam neatkarīgi no veselības stāvokļa, nedzirdīgie jaunieši atzīst, ka praksē šādas līdztiesības nav. Par to liecina Datu bāze par nedzirdīgo cilvēku dzīves situāciju. 2007. gadā *EQUAL* projektā Starptautiskā partnerība “*Beyond Silence*” (Aiz klusuma robežām) pētīja un analizēja nedzirdīgu cilvēku dzīves situāciju četrās Eiropas valstīs, arī Latvijā. Darba grupas gala ziņojuma 3.3. daļā atzīts, ka lielākā daļa skolotāju, kuri māca skolēnus ar dzirdes traucēju-

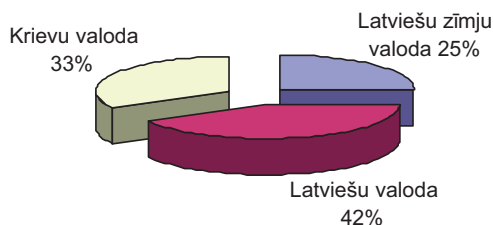
miem, ir dzirdīgi cilvēki ar ierobežotām zīmju valodas prasmēm (Datu bāze par nedzirdīgo cilvēku dzīves situāciju).

Pamatojoties uz *EQUAL* projekta 3.3. daļu, viena no šī darba autorēm veica to pedagogu aptauju, kuri strādā ar vārdzirdīgiem un nedzirdīgiem bērniem. Tika aptaujāti 12 respondenti. Trim no tiem ir pedagogijas maģistra grāds, pieciem – bakalaura grāds, diviem – profesionālā augstākā izglītība (3. att.).



3. att. Pedagogu izglītības līmenis

Pētot secīgā bilingvisma formālo un neformālo valodas apgūšanas veidu, jāņem vērā tas, kāda ir pedagogu pirmā valoda, kā arī zīmju valodas prasme. Tikai četriem no 12 respondentiem zīmju valoda ir pirmā valoda, četriem – otrā valoda un četriem – trešā valoda (4. att.).



4. att. Pedagogu pirmā valoda

No tā var secināt, ka aptaujātie pedagogi zīmju valodu zina apmierinoši. Tomēr tas, ka skolotāji neprot zīmju valodu, ir liela problēma daudzās izglītības iestādēs, kurās mācās bērni ar dzirdes traucējumiem. Latvijā trūkst arī surdotulku.

## 5. Bilingvālā pieeja

Lai sekmīgi apgūtu mācību programmu, ir jāprot sabiedrības vairākuma valoda. “Taču tikai 30 procentus no sacītā var nolasīt, balstoties uz lūpu kustībām. Cik labi teiktais saprasts, atkarīgs no tā, cik labi bērns spēj dzirdēt” (Datu bāze par nedzirdīgo cilvēku dzīves situāciju). Tas apliecina, ka ir jāatrod veids, kā kompensēt to sacītā daļu, ko cilvēks ar dzirdes traucējumiem nespēj uztvert un saprast. „Nedzirdīgo bērnu mācīšanā un audzināšanā jāizmanto visi runas veidi, kas pieejami šiem bērniem, viņi jāattīsta iespējami vispusīgāk, izmantojot individuālo un diferencēto pieeju, lai vēlāk viņi varētu iekļauties sabiedrības dzīvē” (Богданова, 2002, 17).

Pašlaik atzīts, ka nedzirdīgi cilvēki var būt bilingvāli, ja līdzās zīmju valodai rakstveidā apgūst arī attiecīgo pamatvalodu. Viņi var lietot valodas diferencēti atkarībā no to funkcijām un saziņas mērķa. Daudzi tiešajā komunikācijā lieto zīmju

valodu, bet netiešajā – parastās valodas rakstu formu – teksta telefonu, faksu, vēstules vai SMS. “Runu visdrīzāk var uzskatīt par cilvēka personības, intelekta, afektīvās sfēras realizāciju” (Ушакова, 2006, 123). Protams, runa un valoda nav viens un tas pats. Runa ir valodas izpausmes līdzeklis. Savukārt NZV un rakstība ir savdabīgs valodas izpausmes veids.

Mācību un audzināšanas procesā pedagogiem jākoncentrējas nevis uz to, kā bērnam nav, kādi ir viņa attīstības traucējumi, bet gan uz to, kas viņam ir un kā to veiksmīgāk izmantot mērķa sasniegšanai. Cilvēkam ar dzirdes traucējumiem ir dabīgs, pilnībā funkcionējošs vizuālais sakaru kanāls, ko var efektīvi izmantot. Mācību procesā ir nepieciešama valoda, kuras apguve un izmantošana neprasa papildu piepūli, jo diskomforta sajūta mācību vielas apguvi neveicina. Tāpēc bērns ar dzirdes traucējumiem nevajadzētu piespiest no zīmju valodas atteikties. Savukārt tiem pirmsskolas iestāžu un skolu skolotājiem, kuri strādā ar šiem bērniem, nedzirdīgo zīmju valodu vajadzētu apgūt un izmantot.

Bērnam ar dzirdes traucējumiem var rasties stress, kad jācenšas uztvert un saprast apkārtējo sarunas. Ja skolotājs ir nepacietīgs, skolēns var sākt izlikties, ka teikto ir sapratis, un, nespēdams pilnīgi uztvert informāciju, pārstāt sekot līdzī stundas gaitai. Kādu laiku tas var radīt ilūziju, ka viss ir kārtībā, bet mācību darba rezultāti un sekmju rādītāji liecinās par pretējo. Mācību procesa veiksmē ir atkarīga no skolotāja attieksmes pret skolēniem ar dzirdes traucējumiem. Nereti dzirdīgie pedagogi vai vecāki pieprasa, lai bērns runātu, jo cenšas mazināt atšķirības starp nedzirdīgajiem un dzirdīgajiem jeb “normālajiem” cilvēkiem. Patiesībā tas tiek veikts, lai nedzirdīgos “pielāgotu” dzirdīgo videi, un rāda dzirdīgo tieksmi saziņā saglabāt pierastās mutvārdu runas ērtības, kā arī nevēlēšanos pārvarēt diezgan specifiskas grūtības. Tā tiek ignorētas vārdzirdīgo un nedzirdīgo vajadzības un psiholoģiskās īpatnības.

Ir grūti pateikt, kādā vidē bērniem ar dzirdes traucējumiem ir labāk iegūt izglītību – dzirdīgā vai nedzirdīgā –, jo ikviens ir individualitāte ar atšķirīgām pielāgošanās spējām. Kādam ir labāk mācīties kopā ar dzirdīgajiem, citam tas liekas nepieņemami. Mūsu valstī problēma ir tā, ka nedzirdīgajiem jauniešiem izvēles iespējas ir diezgan ierobežotas, jo ne katra izglītības iestāde viņus uzņem. Lai nodrošinātu plašākas izglītības iespējas un efektīvāku mācību procesu, pedagogiem būtu vēlamas zīmju valodas zināšanas, būtu nepieciešams surdotulks vai skolotāja palīgs. Tam savukārt vajadzīgs valsts atbalsts un papildu finansējums.

## 6. Medicīniskais viedoklis

Dzirdes traucējums kā primārais traucējums ir medicīniska problēma, bet sekundāros traucējumus var koriģēt ar pedagoģiskām metodēm. Jo tuvāk sekundārais traucējums atrodas primārajam, jo grūtāk to pedagoģiski ietekmēt, piemēram, skaņu izrunas traucējumus, kas ir sekundāri, tieši nosaka primārie dzirdes traucējumi. Nedzirdīgie bērni nevar iemācīties runāt tik labi kā vārdzirdīgie, jo bez dzirdes nav iespējams panākt pilnīgi skaidru izrunu. Ar dzirdi ir saistīta arī valodas gramatisko formu ievērošana: jo mazāk cilvēks dzird dzīvu valodu, jo grūtāk ir ievērot un izprast gramatikas nosacījumus. Cilvēki ar dzirdes traucējumiem neprecīzi uztver un lieto vārdus ar līdzīgu nozīmi, piemēram, vārda “draugs” vietā viņi saka

“draudzība”. Viņi saprot vārdu nozīmi, bet nespēj tos pilnvērtīgi lietot. Citas valodas izpausmes ir mazāk atkarīgas no dzirdes, piemēram, vārdu krājumu var papildināt, arī lasot un rakstot.

Jo labāks ir dzirdes uztveres līmenis, jo labāk skolēns apgūst skaņu izrunu. Svarīgs ir ne tikai dzirdes uztveres līmenis, bet arī laiks, kad dzirdes traucējumi radušies. Ja bērns jau piedzimis ar smagu vājdzirdību, izrunu mācīties ir ļoti grūti, pat neiespējami. Ja bērns dzirdes traucējumus ieguvis 2–3 gadu vecumā, kad jau sākusies runas attīstība, pareizu izrunu viņam iemācīt ir daudz vieglāk. Ja laicīgi tiek sniegta profesionāla palīdzība, var panākt labus rezultātus, pretējā gadījumā bērns var pārstāt runāt pavisam.

Lai veiksmīgi mācītu bērnus ar dzirdes traucējumiem, krievu zinātnieki (T. Bogdanova u. c.) iesaka nodalīt vājdzirdīgus un nedzirdīgus bērnus.

- Vājdzirdīgie – tie, kas ar savu dzirdes uztveres līmeni var iemācīties runāto valodu kaut vai zemākajā līmenī. Ja dzirdes zudums ir mazāks par 70 decibelu (dB), bērni spēj apgūt jaunus vārdus, izmantojot dzirdi.
- Nedzirdīgie – tie, kuriem dzirde valodas apgūvē nevar palīdzēt. Parasti dzirdes zudums ir lielāks par 70 dB. Verbālo valodu šie bērni spēj iemācīties tikai pēc speciālas mācību programmas. Dzirdi jaunu vārdu apgūvē viņi izmantot nevar.

Latvijā nav definēts jēdziens “nedzirdīgi cilvēki”. Ir cilvēki ar smagiem dzirdes traucējumiem. Dzirdes traucējumi tiek iedalīti piecās pakāpēs:

1. pakāpe – vieglas pakāpes vājdzirdība (20–40 dB);
2. pakāpe – vidējas pakāpes vājdzirdība (40–55 dB);
3. pakāpe – vidēji smagas pakāpes vājdzirdība (55–70 dB);
4. pakāpe – smagas pakāpes vājdzirdība (70–90 dB);
5. pakāpe – izteikti smagas pakāpes vājdzirdība (90dB un vairāk).

T. Bogdanova par vienu no lielākajām problēmām uzskata psihisko funkciju kompensāciju bērniem ar īpašām vajadzībām. Viņa raksturo psihisko funkciju kompensācijas veidus.

1. Iekšējās sistēmas kompensācija – realizējas, izmantojot cietušās struktūras un iesaistot veselos nervu elementus. Dzirdes zuduma gadījumā tā ir atlikušās dzirdes uztveres attīstība.
2. Starpsistēmu kompensācija – funkcionālās sistēmas pārkārtošanās, iekļaujot elementus no citām struktūrām, kuri sāk veikt jaunus funkcijas. Bērniem ar iedzimtu nedzirdību dzirdes analizatora funkcijas kompensē redzes uztvere, kinētiskā un taktilā vibrācijas uztvere. (Bogdanova, 2002, 29)

Dzirdes zuduma gadījumā notiek abu veidu psihisko funkciju kompensācija.

Apgūstot pamatzināšanas, prasmes, praktiskā darba iemaņas, profesiju, pasaules uzskatus un personības tikumiskās īpašības, liela nozīme ir bērna ar dzirdes traucējumiem personībai. Agrā bērnībā rodas konflikts starp iedzimto identitāti un nepilnvērtības sajūtu. Tas iedarbina kompensācijas mehānismu. Cilvēka pieredzi galvenokārt nosaka un sistematizē “dzīves stils”. Tas ir cieši saistīts ar piederības sajūtu, kas ir kā kodols, pie kā turas visa “stila” konstrukcija, kura nosaka tā saturu.



Piederības sajūtas attīstība ir saistīta ar pieaugušajiem tuviniekiem, kuri atrodas bērna tuvumā. Pētījumi liecina: bērniem, kuri ir uzauguši pie atturīgām un attālinātām mātēm vai arī ir pārmērīgi izlutināti, neveidojas un neattīstās piederības sajūta (Богданова, 2002, 19).

Bērniem ar dzirdes traucējumiem ir raksturīgas šādas psihiskās attīstības likumsakarības.

1. Jebkuram bērnam ārējās iedarbības rezultātā rodas zināms priekšstatu apjoma pieaugums, kas sekmē psihisko attīstību. Nedzirdīgam bērnam ārējās iedarbības apjoms ir ļoti sašaurināts, apkārtējās vides uztvere un saskarsme ar cilvēkiem ir apgrūtināta.
2. Bērniem ar īpašām vajadzībām psihiskā attīstība atšķiras. Tā ir palēnināta psihiskā attīstība pēc dzimšanas un paātrināta nākamajos periodos. Psihiskās attīstības izmaiņas ir saistītas ar psihiskās struktūras atšķirībām. (Богданова, 2002, 25)

Krievu neirofiziologa M. N. Fišmana pētījumi ļauj noteikt tos neirofizioloģiskos mehānismus, kas norāda uz nosacītām grūtībām valodas veidošanās procesā un uz smadzeņu strukturāli funkcionālajām īpatnībām. Tie ir saistīti ne tikai ar laiku, kad radies traucējums, bet arī ar nervu sistēmas bojājuma laiku (embriogēnēze un agrīnā ontogēnēze).

Pamatojoties uz galvas smadzeņu strukturāli funkcionālās elektriskās aktivitātes analīzes datiem, kā arī atbilstošās anamnēzes un klīniskās apsekošanas datiem, noteikti galvenie faktori, kas izraisa nosacītas grūtības valodas un saskarsmes veidošanā:

- 1) garozas un/vai stumbra regulatora struktūra neatbilst vecuma normai un elektriskās aktivitātes attīstības līmenim;
- 2) smadzeņu lokālo patoloģisko vai epileptformu elektriskās aktivitātes pārsvars “runas” rajonos kreisajā puslodē;
- 3) smadzeņu stumbra regulatorisko struktūru lielākajā daļā parādās patoloģiskas vai epileptformu izmaiņas elektriskajās aktivitātēs. (Фишман, 2003, 5)

Ja bērnam ir dzirdes analizatora traucējumi, galvenokārt cieš smadzeņu kreisās puslodes runas zona. Tiek traucēta adekvāta smadzeņu strukturālā veidošanās, kas saistīta ar runas funkcijām, jo netiek saņemta nekāda runas informācija vai tiek saņemta sagrozīta skaņas informācija. Runas attīstības traucējumi šinī gadījumā noteikti ir saistīti ar specifiskām izmaiņām abstrakti loģiskajā domāšanā, kas pieder pie kreisās puslodes funkcijām. Kreisās puslodes ontogēnēzes funkcijas nobriest vēlāk nekā labās puslodes funkcijas.

M. N. Fišmana veiktais perifēro dzirdes analizatoru bojājumu pētījums liecina, ka tie nav tikai sensorie traucējumi – ir iesaistītas un mainītas arī kognitīvās funkcijas. Sevišķi tas attiecas uz vārdiski loģisko domāšanu. Ilgi neveidojas saikne starp priekšmetiem, darbību un to vārdisko apzīmējumu, ir grūtības saklausīt un atšķirt skaņas. Uztverot ar dzirdi, verbālā valoda tiek saprasta kļūdaini, skaņu diferenciacijas grūtības izraisa pazeminātu spēju atšķirt jēdzienus. Fonemātiskās attīstības traucējumi veicina dzirdes un runas atmiņas traucējumu rašanos.

Bērna emocionālā attīstība skaņu uztveres trūkuma dēļ ir īpatnēja, citāda. Arī pieaugušajiem ar dzirdes traucējumiem bieži saglabājas pārliedzta emocionalitāte, bērnišķīgums, ekscentriskā attieksme pret dzīvi un savdabīga cilvēku attiecību izpratne.

## Secinājumi

Atbilstoši valsts valodas politikai pirmsskolas izglītības iestādēs, speciālajās un vispārējās izglītības iestādēs, kurās ir uzņemti bērni vai skolēni ar dzirdes traucējumiem, ir nepieciešami pedagogi ar zīmju valodas zināšanām un prasmēm.

Atkarībā no dzirdes pakāpes un veselības stāvokļa viena no piemērotākajām valodas apguves metodēm bērniem ar dzirdes traucējumiem ir zīmju valodas bilingvālā pieeja.

Pamatojoties uz medicīniskiem pētījumiem, zīmju valodas bilingvālā pieeja uzskatāma par lietderīgu bērniem ar 4. un 5. pakāpes (izteikti smagu) vārdzirdību, kā arī ar 3. pakāpes (vidēji smagu) vārdzirdību ar blakus anamnēzēm.

## Literatūra

- Agajevs, V. (2005) *Semiotika*. Rīga : Jumava. 208 lpp.
- Alijevs, R., Kaže, N. (2001) *Bilingvālā izglītība*. Rīga : Retorika A. 367 lpp.
- Beikers, K. (2002) *Bilingvisma un bilingvālās izglītības pamati*. Rīga : Nordik. 341 lpp.
- Bethere, D. (2004) *Latviešu nedzirdīgo zīmju valodas gramatikas pamati*. Rīga : Zīmju valodas centrs. 32 lpp.
- Dirba, M. (2006) *Mijkultūru izglītības daudzveidība*. Rīga : RaKa. 139 lpp.
- Datu bāze par nedzirdīgo cilvēku dzīves situāciju. Pieejams: <http://www.lns.lv> [skatīts 21.02.2008].
- Eiropas Sociālā harta. Labklājības ministrijas mājas lapa. Pieejams: <http://www.lm.gov.lv> [skatīts 21.02.2008].
- Konvencija par personu ar invaliditāti tiesībām. Labklājības ministrijas mājas lapa. Pieejams: <http://www.lm.gov.lv> [skatīts 25.02.2008].
- Paraugnoteikumi par vienlīdzīgām iespējām invalīdiem. Pieejams: <http://www.ande.isma.lv> [skatīts 05.02.2008].
- Marschark, M. and Spencer, P. E. (2005) *Deaf studies, language, and education*. Oxford : Oxford University Press, p. 505.
- Valsts valodas likums. (1999) LR Saeima. *Latvijas Vēstnesis*, 21.12.99, Nr. 428/433 (1888/1893).
- Богданова, Т. Г. (2002) *Сурдопсихология*. Москва : АСADEMIА, с. 224.
- Фишман, М. Н. (2003) Функциональное состояние головного мозга детей с нарушением слуха и трудностями формирования речевого общения. Москва : Дефектология № 1, с. 3–7.
- Глухов, В. П. (2005) *Основы психолингвистики*. Москва : АСТ Астрель, с. 343.
- Соловьева, И. М. (2006) *Психология глухих детей*. Москва : Советский спорт, с. 501.
- Ушакова, Т. Н. (2006) *Психолингвистика*. Москва : ПЕР СЭ.
- Зайцева, Г. Л. (2000) *Жестовая речь. Дактилология*. Москва : ВЛАДОС. Т. Г., с. 191.

## Summary

*In Latvia, the bilingual approach to children with impaired hearing is not studied enough. From the psychological point of view, the paper raises the issue how children with impaired hearing acquire the native language, as well as the issue of the influence of the language environment, such as the family, preschool, and school. From the medical point of view, the paper deals with investigation of the process how children with impaired hearing develop the sign language by using their remaining abilities of sound perception.*

*The paper gives an insight in the methods for teaching children with impaired hearing. It focuses on the bilingual method and analyzes the data on the use of the sign language in the family and in the process of teaching.*

**Keywords:** *the bilingual method, bilingual teaching, communication, children with impaired hearing, sign language of the deaf, the first language, the second language.*

**Par zinātniski pamatotu pētniecību pedagogijā:  
promocijas darbu izraisītas pārdomas**  
*On Scientific Research in Education: Reflections on PhD  
Theses*

**Irēna Žogla**

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083  
E-pasts: irena.zogla@lu.lv

**Aivars Lasmanis**

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083  
E-pasts: aivars.lasmanis@lu.lv

Raksta mērķis – definēt mūsdienu pedagoģiskā pētījuma būtību, izpētes metodes un zinātnisko pamatojumu. Izmantota kontentanalīzes pētniecisko metožu kopa, kas ļauj kompresēt un kategorizēt lielu apjomu tekstuālās informācijas, promocijas darbus, lai klasificētu un sistematizētu kvalitatīvā pētījumā iegūtus datus. Rakstā pētāmie fakti tiek interpretēti no pedagoģijas teorijas un pētīšanas metodoloģiskā viedokļa. Konkrētas informācijas atlases metodes un veidi tika izmantoti kā satura analīzes tehniskie paņēmieni. Kontentanalīzē autori pamatojās uz pedagoģijas zinātnes priekšmeta un objekta specifiku; teorētiskām atziņām pedagoģijas metodoloģijā; empīriskā pētījuma vispārinātu programmu un procedūru; esošo pieredzi kontentanalīzes lietošanā sociālajās un humanitārajās zinātnēs; pētāmās problēmas specifiku. Kā kontentanalīzes objekts tika izmantots ne tikai iespiests teksts, bet arī mutiski doktorantu izteikumi promocijas darbu sagatavošanā un aizstāvēšanā. Rakstā analizēti šādi pedagoģijas pētījumos nozīmīgi jautājumi: zinātnes jēdziens un pedagoģijas teorijas; pētījuma līmeņi; pētījuma procesa būtība; konkrētā un vispārīgā attiecības pedagoģiskajā faktā un pētījumā; kvalitatīvā un kvantitatīvā pētījuma vienotība; objektivitāte pētījumos jeb “mīts par nevērtējošu atgriezenisko informāciju”; pedagoģiskie kritēriji priekšmeta izpētē; pētnieka ētika un pētīšanas kultūra. Rakstā formulēta autoru veiktā pētījuma būtība un iegūtās informācijas galvenās tendences loģiskā secībā, sniegts vispārīgs priekšstats par iegūtajiem rezultātiem.

## **Ievads**

Kāda ir problēma? Pēdējās desmitgades promocijas darbi pedagogijā raksta autoriem izraisījuši pārdomas par pētījuma būtību pedagogijā, zinātnisko metodi, izpētes metodēm un zinātnisko pamatojumu. Tādēļ šajā rakstā autori piedāvā diskusiju par pētījuma būtību pedagogijā tā metodoloģijas pilnveidei.

Šādu izvēli nosaka vairāki faktori:

- Latvijas pētnieki pedagoģijā aizvien vairāk iesaistās starptautiskos pētījumos, kas prasa salīdzināt iegūtos rezultātus. Tādēļ ir vajadzīga ne tikai izpratne par atšķirīgām pieejām un teorijām, bet arī vienotas, savstarpēji zināmas pētīšanas un datu ieguves un apstrādes metodes.
- Ir manāmi pieaudzis pētījumu apjoms un to pētnieku skaits, kas sadarbojas ar citu valstu zinātniekiem. Latvijas universitātēs palielinājies doktorantu skaits pedagoģijā, krājas pieredze pētījumu organizēšanā, nodrošinot zinātniski pamatotu pētījumu metodoloģiju, veidojas pētniecības kultūra.
- Vairums pētījumu pedagoģijā būtībā jau ir ieviests, un to veic paši pētnieki, attīstot pedagoģisko praksi un formulējot teorētisko devumu. Tomēr paliek neatbildēts jautājums, kāpēc pētniekam gan izdodas iegūt labākus rezultātus, bet tie reti kļūst par plaši ieviestu un noturīgu parādību.
- Speciālajā literatūrā, kas veltīta pētniecībai pedagoģijā, profesionāļu apvienībās, piemēram, Eiropas Skolotāju izglītības asociācijā (ATEE), Amerikas Izglītības pētnieku asociācijā (AERA), ir aktuāla diskusija par to, kas ir pētījums pedagoģijā un kas ir pētījums izglītības sfērā, kas ir labs pētījums pedagoģijā, kāpēc to rezultātu ieviešana ir problemātiska, kādas ir kvalitatīva un kvantitatīva pētījuma attiecības u. c.

Raksta autori apzinās, ka problēmu nevar pilnībā aptvert un atrisināt viens raksts. Tāpēc tā centrā būs daži pētījuma metodoloģijas skaidrojumi autoru skatījumā un publikācijās apzinātā diskusija par dažiem pētījumu zinātniskās pamatotības jautājumiem.

Šis raksts ir diskusijas turpinājums plenārsēdes ziņojumam ATEE konferencē, kas notika 2008. g. 2.–3. maijā Rīgā (Žogla, 2008) un kurā analizēta atšķirība starp pētniecību pedagoģijā un par/ap pedagoģiju. Līdzīgām diskusijām ir pamats jau paša pētījuma identificēšanai un nošķiršanai no šķietami pedagoģiskiem pētījumiem, kā arī no pētījumiem citās sociālajās zinātnēs, piemēram, socioloģijā un ekonomikā, ko bieži izmanto pedagoģiska izpētes priekšmeta kontekstam.

**Metodes.** Raksta izstrādei tika izmantota kontentanalīze jeb metožu kopa, kas paredzēta liela apjoma tekstuālās informācijas kompresēšanai un kategorizēšanai, lai to klasificētu un sistematizētu. No metodoloģiskā viedokļa rakstā pētāmie fakti interpretēti no pedagoģijas teorijas viedokļa. Kā kontentanalīzes tehniskie paņēmieni ir izmantoti konkrēti informācijas atlases līdzekļi, metodes un veidi. Kontentanalīzē autori pamatojās uz priekšmeta un objekta specifiku pētījumos pedagoģijā; teorētiskām atziņām pedagoģijas metodoloģijā; empīriskā pētījuma vispārinātu programmu un procedūru; esošo pieredzi kontentanalīzes lietošanā sociālajās un humanitārajās zinātnēs; pētāmās problēmas specifiku. Kā satura analīzes objekts tika izmantots ne tikai iespiests teksts, bet arī doktorantu mutiski izteikumi promocijas darbu sagatavošanā un aizstāvēšanā.

Konkrētajā gadījumā raksta autori, lietojot kontentanalīzi, atbilstīgi zinātniskajai metodei izvirzīja precīzu mērķi, formulēja hipotēzi vai problēmjautājumu ar nolūku to pārbaudīt, analizējot izvēlēto materiālu; noteica materiāla apjomu, uz

kura pamata tika ievākta analizējamā informācija; noteica pētnieku interesējošās informācijas izziņāšanas veidu un analīzes vienības.

**Rezultāti un diskusija.** Autori atsevišķi neizdala sadaļas “Rezultāti” un “Diskusija”, kā tas parasti ir pieņemts, veidojot pētījuma atskaiti, jo viens no mērķiem ir rosināt diskusijas turpinājumu par zinātnisko metodi pētījumos pedagoģijā, pētīšanas specifiku un kultūru.

## Par zinātnes jēdzienu un pedagoģijas teoriju

Jēdziens *zinātne* cēlies no latīņu valodas. Ar to apzīmēja ko notikušu, t. i., patiesi esošu, reālu objektīvu notikumu, lietu vai parādību. Ar to apzīmē patiesu empīriskā izteikuma saturu loģikā un zinātnes metodoloģijā, kā zināšanas, kuru patiesums ir pierādīts. Šis jēdziens aptver divas perspektīvas – normatīvo un interpretējošo (*Research Methods ...*, 2003, 45). Zinātniskuma jēdziens nebūtu jāapspriež, ja pētījumos pedagoģijā būtu vienkārši, nepārprotami un konsekventi izturēta pētnieciskā procesa kategoriju formulējuma precizitāte to loģiskā vienotībā.

Latviskais jēdziena *zinātne* lietojums precīzi neatbilst šī vārda lietojumam angļu valodā, kas mūsdienās ir viena no plašāk lietojamām zinātnes valodām. Tas arī ir galvenais diskusiju cēlonis – angļu jēdziens *science* latviešu valodā ir tuvāks jēdzienam *dabaszinātne*. Jēdzienam ir sava vēsture – tikai 19. un 20. gadsimtu mijā zinātnisko metodi sāka izmantot pētījumos ar cilvēku saistītās nozarēs, veidojot atsevišķas zinātņu grupas: **sociālās zinātnes** (*social sciences*), **humanitārās zinātnes** (*humanities*) un **māksla** (*arts*); jēdzienā *sciences* nav ietverta māksla. Tādējādi pedagoģija ir aplūkota šaurāk, nekā to dara vairākās valstīs, piemēram, Vācijā, Krievijā, Polijā, Latvijā u.c. Tāpēc tulkojumos angļu valodā drošāk ir lietot jēdzienus *pedagoģijas teorija un prakse*, kas neizslēdz augstvērtīgus zinātniskus pētījumus pedagoģijā, toties ir saprotams daudziem Rietumu pētniekiem.

Bieži vien pētījumos robeža starp humanitārajām un sociālajām zinātnēm nav skaidri norādīta, un dažus pētījumus var pieskaitīt pie vienas vai otras grupas atkarībā no tā, kas ir izpētes priekšmets un kā tiek lietota zinātniskā metode. Tādēļ pētījumos pedagoģijā ir īpaši nozīmīgs zinātniskās metodes formulējums (to izsaka pētnieciskā procesa pamatkategorijās) – tas atspoguļo metodes vienotību un nodrošina pētījuma loģiku. Doktorantu pētījumos zinātniskās metodes formulēšana ir viens no grūtākajiem posmiem – ir nepieciešama laba teoriju un prakses apzināšana.

Kopš 20. gs. 90. gadiem pedagoģiskajos pētījumos Latvijā strauji ienāk Rietumeiropas pētīšanas pieredze. Starptautiskos projektos un doktorantu pētījumos ir nostiprinājusies sadarbība, kas realizējas vairākos veidos:

- iesaistot ārvalstu kolēģus promocijas darbu izstrādē un ekspertizē, izstrādājot darbus uz starpuniversitāšu līguma pamata;
- piedaloties citu valstu kolēģu vadītajos pedagoģijas doktorantu semināros (īpaši izpētes metožu izmantošanā);
- izmantojot citus sadarbības veidus (katrs LU pedagoģijas doktorants aprobē savu pētījumu doktorantu grupās vai individuāli ar kādu no Rietumvalstu zinātniekiem).

Tas nodrošina pētījumu salīdzināmību, ticamību, citējamību.

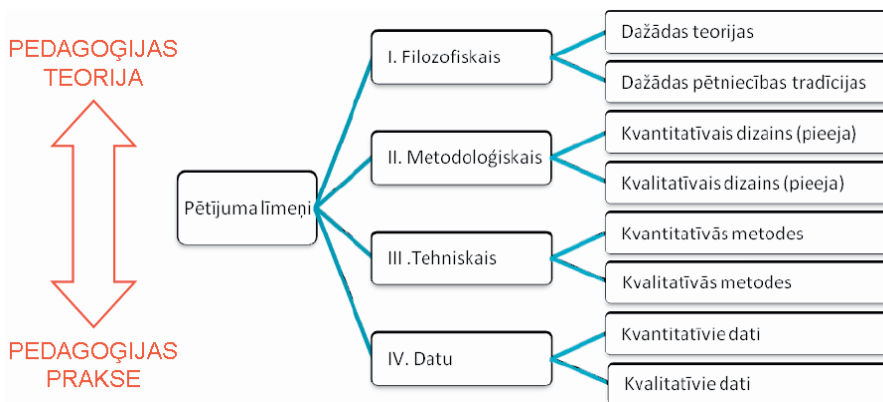
Mūsdienās zinātņu attīstība lielā mērā ir saistīta ar pieprasījumu sabiedrībā – vislielākie sasniegumi ir tajās zinātņu nozarēs, kuru pētījumu rezultāti ir tieši un tūlīt izmantojami, nodrošinot ražošanu, veselības aprūpi, drošību, uzņēmējdarbības vadību u.c.. Pētījumi izglītības jomā retāk ir tieši saistīti ar dzīves kvalitāti. Tie ir nosacījums kvalificētu speciālistu sagatavošanai un “peļņu” nesīs tikai pēc gadiem. Pētījumi pirmsskolas un skolas pedagogijā ir vēl vairāk attālināti no peļņas, taču to nozīmīgums ir neapšaubāms – tie ir nepieciešami efektīvai audzināšanai un kopumā kvalitatīvu cilvēkresursu perspektīvai. Tādēļ zinātnes nozīme ir saistāma ne tikai ar sabiedrības arvien pieaugošām prasībām pēc precīzām, ar faktiem pamatotām, ātri izmantojamām zināšanām, bet pirmām kārtām ar cilvēkresursu sagatavošanu, kas aptver kā indivīda un sabiedrības attīstību, tā zināšanu sabiedrības veidošanos un zinātnē balstītu ražošanas iespējamību.

Zinātnes kā izziņas veida būtisks jautājums ir problēmas teorētiskā un praktiskā apzināšana, pētīšanas mērķis un līdzekļu izvēle. Starp visnozīmīgākajām pētīšanas kategorijām tiek nosaukta hipotēze un galvenie jēdzieni, kuri pauž teorētisko pieeju, veido zinātniskās metodes kodolu un apliecina pētnieka teorētisko kompetenci (*Research Methods ...*, 2003, 13–15). Zinātnes jēdziena sakarā tiek aplūkoti arī principi jeb pamatprasības korekta pētījuma veikšanai, datu vispārīnāšanai jēdzienos un teorijās.

Šo atziņu kontekstā pedagogijai piemīt zinātnes būtiskās pazīmes – tai ir savs izpētes priekšmets un kritēriji, kategoriju un jēdzienu sistēma, teorijas, plaša prakse kā pētīšanas bāze, izpētes metodes un principi, attīstības vēsture, pētniecības kultūra. Svarīgākais pētīšanas mērķis ir pedagogisko sakarību atklāšana, tā palīdz izprast pedagogisko procesu un tā devumu bērna/skolēna/studenta individuālo sasniegumu ieguvei.

## Pētījuma līmeņi pedagogijā

Mūsdienu pedagogam savā profesionālajā darbībā jāpārvalda teorētiski pamatota un empīriski pārbaudīta pētījuma tehnika, un tādēļ viņam pirmām kārtām jāizprot pētījuma procesa būtība dažādos pētījuma līmeņos. Izšķir četrus pētījuma līmeņus (1. attēls, vairāk sk. Lasmanis, 2009): filozofiskais, metodoloģiskais, tehnoloģiskais un datu līmenis.



1. att. Pētījuma līmeņi



**1. Filozofiskais līmenis** ir vairāk saistīts ar pētījuma teoriju un nosaka kvalitatīva un kvantitatīva pētījuma attiecības. Parasti šajā līmenī pētnieks noskaidro, kura no pedagoģijas teorijām un pedagoģijas pētniecības tradīcijām ir viņa pētījuma pamatā. Mūsdienu pētniecību (tātad netieši arī pedagoga profesionālo darbību) būtiski ietekmē vairākas filozofiskās plūsmas, no kurām aktuālākās ir pozitīvisms un postpozitīvisms.

Pozitīvisma piekritēji cilvēku un sabiedrību cenšas pētīt ar dabaszinātņu metodēm, lai noskaidrotu likumsakarības, saskaņā ar kurām darbojas sabiedrība, un atrastu mehānismu, kā regulēt sabiedrību un tās darbības traucējumus, piemēram, kā novērst krīzes audzināšanu.

Postpozitīvistu atsakās no faktu un teorijas pretstatīšanas, uzskata, ka empīriskas zināšanas nav pārākas par teorētiskām, jo jebkuru empīrisku zināšanu ieguvei ir nepieciešams teorētisks pamats.

Doktorantu pētījumu sākuma posmos nereti šīs atšķirības ir vāji apzinātas, un tādēļ ieviešas eklektika, izraisot doktoranta apjukumu, vadlīnijas pazaudēšanu un laika zudumu. Biežāk sastopamā kļūda ir teorētisku citātu virkne bez pētnieka interpretācijas un kritiskas analīzes, kāpēc šie citāti ir vajadzīgi konkrētā pētījuma pamatošanai. Otra raksturīgākā kļūme izriet no pirmās – citētie autori uzskaitīti pēc kāda doktorantam vien zināma kritērija (biežāk – pēc to iepazīšanas hronoloģijas), neuzrādot būtiskos avotus, tiek citēti sekundāri avoti, kuros izmantotas pirmatklājēju jeb tā pētnieka atziņas, kurš savukārt veicis noteiktās sakarības monogrāfisku izpēti. Darbos ir visai daudz citātu, kurus var kvalificēt kā triviālus, piemēram, “skolēns savā attīstībā iziet vairākus posmus” (atzīmēts sekundārs avots), “cilvēki ir ļoti dažādi” (min autoru, kurš dažādību kā problēmu nav pētījis) utt.

Šīs kļūdas liecina par pašu doktorantu – viņš pētāmās idejas, jēdzienus, teorijas vēsturi skata neapzināti, un tas izpaužas arī brīvajā autoru uzskaitījumā – blakus antīkajiem autoriem ir minēti klasiskās pedagoģijas, reformpedagoģijas autori un mūsdienu pētnieki. Bez idejas attīstības sadalīšanas vēsturiskos posmos ir grūti noteikt vadošos pētniekus un viņu devumu doktoranta izraudzītajam pētījumam.

**2. Metodoloģiskā līmenī** pētnieks izvēlas teorētiskajai pieejai, pētījuma mērķim un pētījuma problēmjautājumam vai hipotēzei atbilstošu pētījuma “dizainu” (pieeju, plānu, stratēģiju, domāšanas veidu, pētījuma modeli laika dimensijā): kvantitatīvo, kvalitatīvo vai jaukto. Katrs pētījums ir unikāls, tāpēc dizaina jēdziens ir uztverams kā pētījuma projektēšana un veikšana.

Kā rāda promocijas darbu analīze un šī raksta autoru pieredze, lai pedagogs pētniecībā lietotu kādu no pētījuma dizainiem, bez pētnieka pieredzes viņam nepieciešama arī pedagoģiskā darba pieredze. Pētniekam māceklim kvalitatīvā pētījuma dizains parasti ir grūtāk īstenojams. Lielu kļūdu pētnieks pieļauj tad, kad izvēlas kvalitatīvā pētījuma dizainu, bet viņam/viņai nepatīk matemātiskas darbības, darbības ar skaitļiem. Tad šis pētījums var būt nepilnīgs vai pat aplams.

Modeļa atbilstība (vai neatbilstība) pētījuma koncepcijai parasti parādās promocijas darbā īsi aprakstītajā pētījuma programmā.

**3. Tehnoloģiskais līmenis** vairāk saistīts ar pētniecības metožu izvēli un to izmantošanas secību. Doktorantam pētījuma loģiku palīdz ieturēt nevis vienkāršs izmantojamo metožu uzskaitījums, kas bieži sastopams promocijas darbos, bet gan apzinātas un formulētas katras metodes iespējas un izmantošanas mērķis (kādus datus ar to iegūšu, kurus ar citu metodi iegūtos datus pārbaudīšu). Tā veidosies vienota pētījuma metodoloģija. Ir novērots, ka doktoranti nepietiekami izmanto triangulācijas iespējas, proti, no četriem tās veidiem (teoriju, metožu, pētnieku, datu triangulācija) biežāk izmanto tikai datu triangulāciju.

Pētījuma tehnoloģiskajā līmenī pētnieks atbilstoši pētījuma mērķim, hipotēzei vai problēmjautājumam un dizainam izvēlas konkrētas pētniecības metodes un/ vai paņēmienus; to visu pamato, noskaidrojot derīgumu un ticamību; sakārto tās izmantošanas secībā. Šīs procedūras izpildes kvalitāte nosaka visa turpmākā pētījuma kvalitāti.

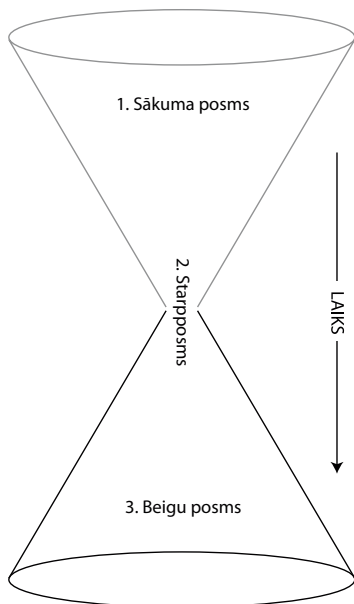
Pētniecības praksē doktoranti reizēm konstatē, ka visas pētījuma metožu darbības ir veiktas, tomēr nav iespējams iegūt nepieciešamos un pietiekamos datus problēmjautājuma noskaidrošanai vai hipotēzes pārbaudei. Tādos gadījumos ir jāveic pilnāpētījums – izmēģinājums pirms kāda liela pētnieciska projekta īstenošanas.

**4. Datu līmenis** vairāk saistīts ar pētījuma praksi, ar skolotāja profesionālo darbību. Parasti šajā līmenī pētnieks noskaidro, kādus datus izmantos savā pētījumā. Šajā līmenī pētniekam ir būtiski izprast pamatjēdzienus (dati un informācija, datu veidi, mainīgie lielumi, mērījumi, mērījumu skalas un to veidi, līmenis, datu apstrāde, datu analīze, rezultātu interpretācija u.c.); datu sagatavošanas procedūras to apstrādei (datu ieguve, kodēšana un kodēšanas tabulas izstrāde, datu matricas izstrāde); datu apstrādes un analīzes procedūras; iegūto rezultātu interpretāciju.

Ignorējot kādu no četriem līmeņiem vai nesamērojot tos proporcionāli konkrētam pētījumam, pētnieks zaudē pētījuma veselumu. Zūd arī pedagogijas teorijas un prakses vienotība (zinātniskums): ja doktorants labi pārvalda pētījuma filozofisko līmeni, bet ignorē pētījuma datu līmeni, agri vai vēlu radīsies “divas pedagogijas” – viena, par kuru tiek runāts auditorijās, bet otra reāli pastāv praksē (pazudis vienotība starp teoriju un praksi). Līdzīgs efekts rodas, ja pedagogs labi pārvalda pētījuma datu līmeni, bet ignorē pētījuma filozofiski teorētisko vispārinājumu līmeni. Tā pētījums kļūst par laikietilpīgu enerģijas zudumu un neizmantojamu praksē: “kaut kas dārgs, piņķerīgs, grūti saprotams un bieži vien nemaz nevajadzīgs” (no sarunām ar Latvijas skolotājiem).

## **Pētījuma procesa būtība pedagogijā**

Zinātniskā pētniecība pedagoga profesionālajā darbībā ir mērķtiecīga konkrēta sociālās parādības (mācību, audzināšanas u. c. problēmu) pētīšana. Pedagoga pētnieciskā darbība ir viens no izziņas veidiem. Vieglākai vizuālai uztverei teorētiski pamatotu un empīriski aprobežotu/adaptētu (praksē pārbaudītu, atzītu par labu, apstiprinātu) pētījumu var attēlot smilšu pulksteņa formā (vairāk sk. Lasmanis, 2009).

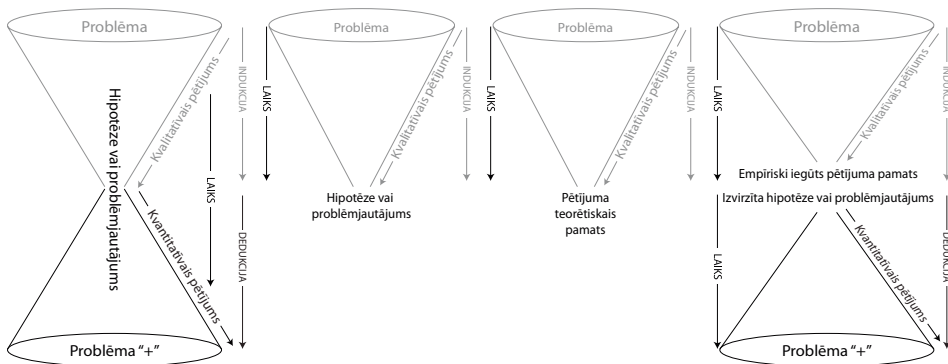


2. attēls. Teorētiski pamatots un empīriski aprobēts pētījums pedagoģijā

Šādu pētījumu visbiežāk izvēlas doktoranti, un tas nosacīti iedalāms trīs posmos: sākuma posmā, starpposmā, beigu posmā. Sevišķa nozīme ir sākuma un beigu posma savstarpējai atbilstībai; tos mūsdienu zinātnē dēvē par **kvalitatīvajiem** un **kvantitatīvajiem** pētījumiem (iedalījums ir izveidojies vēsturiski). Tie ir teorētiski pamatoti (sākuma posmā kvalitatīvie pētījumi ietver jautājumu loku no plašas teoriju apzināšanas uz konkrētā izpētes priekšmeta būtību) un empīriski pārbaudīti (beigu posmā tiek veikti kvantitatīvie pētījumi – plašais iegūto datu klāsts ir jāanalizē un jāinterpretē, formulējot pētījuma teorētisko un praktisko devumu) pētījumi. Pēc būtības tie ir divi pilnīgi atšķirīgi pētījuma veidi.

Viss pētījuma process pedagoģijā vizuāli parādīts 3. attēlā.

Zinātniskais pētījums = Pētījuma kategoriju izstrāde + Teorētiskā pamata izstrāde + Empīriskā pārbaude



3. attēls. Zinātniskais pētījums pedagoģijā

Kā liecina raksta autoru pieredze un pedagoģijas doktorantu pētījumi, Latvijas pedagoģijas zinātnē ir uzkrājusies pozitīva pieredze pētījuma kategoriju un teorētiskās bāzes izstrādē. Tomēr jāatzīst, ka mūsdienu pedagoģijas pētījumos Latvijā (arī Vācijā un Krievijā) informācijas induktīvā analīze dominē pār informācijas deduktīvo analīzi. Augstvērtīgs pētījums prasa līdzsvarot šo disproporciju starp indukciju un dedukciju, jo katram no šiem domāšanas veidiem ir savas stiprās un vājās puses, iespējas un riski. Ignorējot kādu no tiem, zūd saikne starp teoriju un praksi.

## Par konkrētā un vispārīgā attiecībām pedagoģiskajā faktā un pētījumā

Šie divi pretstati ir īpaši nozīmīgi pedagoģiskajos pētījumos, vienlaikus to vienotības izpratne var palīdzēt saprast pedagoģiska pētījuma būtību. Tajā slēpjas *pedagoģiskā fakta* būtība.

Pētnieki visās zinātnes nozarēs vāc faktus, un katrai nozarei tie ir specifiski. V. F. Hēgelis (1807) pauž atziņu, ka materiālajai pasaulei vienlaikus ir kvantitatīvais un kvalitatīvais aspekts (*Hegel, 1977*), līdz ar to ir arī jēdzieni, kuri skaidro dabas un sabiedrības lietu un parādību kvantitatīvo un kvalitatīvo aspektu. Kvantitatīvi izsaka matemātiskajā valodā – skaitļos. Taču pētnieki (ne tikai dialektikas piekritēji) zina, ka arī kvalitāti var izteikt skaitļos, tālāk iegūtos datus matemātiski apstrādāt un lietot visiem saprotamas un vairākkārt pārbaudītas formulas.

Pedagoģijā matemātikas valodu mēs lietojam, uzskaitot kādas vienības – faktus, parādības. Līdz ar to var uzdot jautājumu: ko īsti uzskaitām pedagoģiskajā pētījumā? Pētījumi par izglītību pieļauj skolēnu sekmju rādītāju/līmeņu saskaitīšanu – piemēram, cik skolēnu noteiktu priekšmetu ir apguvuši konkrētā līmenī (iegūstot noteiktu vērtējumu). Tas ir nozīmīgi, jo parāda, cik skolēnu ir sasnieguši noteiktu kvalitāti. Taču šie dati neliecina par pedagoģiskā procesa kvalitāti, tie tāpat neliecina par cēloņiem, kā arī par skolotāja darba kvalitāti. Lasot šos datus, mēs nevaram identificēt, vai sasniegumi ir atkarīgi no skolotāja vai tos nosaka kādi pedagoģiskajam procesam ārēji faktori.

Pedagoģiskais fakts ietver jēdziena “fakts” izpratni un tā specifiku pētījumā pedagoģijā. Jēdziens “fakts” cēlies no latīņu valodas, un tas nozīmē reālu objektīvu notikumu, lietu, parādību; ar šo jēdzienu apzīmē patiesu empīrisko izteikumu loģikā un zinātnes metodoloģijā, kā arī zināšanas, kuru patiesums ir pierādīts.

Kādi fakti tiek vākti pedagoģiskajā pētījumā? Pētnieks pēc teorētiski pamatotiem kritērijiem un rādītājiem uzskaita noteiktas izpētes priekšmeta pazīmes – faktus un turpmāk veic matemātiskus aprēķinus, kā arī nosaka izmaiņas izpētes priekšmetā. Tiktāl tas atbilst socioloģiskam pētījumam, kurā parasti tiek izmantotas kategorijas “vairāk – mazāk”, īpaši ja aprēķini izteikti procentos. Šādi aprēķini izsaka vienīgi kontekstu, pētījuma fonu. Pēc kritērijiem un rādītājiem uzskaitītās pazīmes liecina, vai ir notikušas kādas izmaiņas izpētes priekšmetā pētījuma objekta jeb pedagoģiskā procesa ietekmē. Tas ir nepieciešams, lai noskaidrotu pedagoģiskajam procesam būtiskas sakarības. Piemēram, pētījumā didaktikā izziņas interese (izpētes priekšmets) ir kļuvusi noturīgāka izmainītās pedagoģiskās vides jeb izpētes objekta ietekmē. Taču pētniekam vēl nav garantijas (tas vēl nav pierādīts), ka

tieši konkrēta priekšmeta mācīšana (esošā vai izmainītā, pilnveidotā pedagoģiskā realitāte, skolotāja darbība jeb izpētes objekts) ir faktors, kurš noteica skolēna sasniegumus. Rodas būtisks jautājums, vai pietiek izmainīt pedagoģisko vidi un uzskaitīt skolēna izziņas intereses attīstību apliecinotus rādītājus? Jau jautājumā ietverta vajadzība precizēt – vai skolēna izziņas intereses veidošanās ir meklējama pētnieka izveidotajā didaktiskajā modelī vai vienlaikus ir darbojušies kādi citi ietekmīgāki faktori.

Atbilde meklējama pedagoģiskā procesa un pedagoģiska fakta būtībā. Pedagoģisks process ir iespējams tad, kad skolēns (cilvēks, kurš mācās, izmantojot palīdzību), skolotājs (cilvēks, kurš palīdz, vai viņa aizstājējs) un mācību vai citas darbības saturs nonāk savstarpējas nosacītības attiecībās:

- skolēnam vajadzīga palīdzība, lai sasniegums būtu pēc iespējas pilnīgāks;
- skolotājam vajadzīga skolēna darbība, jo bez tās palīdzība zaudē jēgu;
- mācību priekšmets (skolēna darbības priekšmets, skolotāja darbības līdzeklis), ko ar palīdzību apgūst skolēns, šajā gadījumā mācībās attīsta izziņas interesi.

Līdz ar to didaktisku/pedagoģisku faktu veido skolēna mācīšanās, skolotāja palīdzības un mācību satura vienotība, un šīs vienotības funkcionēšanas rezultāts ir skolēna sasniegums. Tas nozīmē, ka pedagoģisks fakts būs nevis sasniegtais vispār, bet tieši tas, ko noteica skolotāja palīdzība. Tas nozīmē arī to, ka pedagoģiskajā pētījumā ne skolēna sasniegumi, ne skolotāja darbība, ne mācību satura izvēle, pētīti atsevišķi cits no cita, nedos pedagoģiski nozīmīgus secinājumus ne teorijai, ne praksei. Šīs atkarības attiecības arī pēta pedagoģija.

Līdzīgu, bet ne identisku izpratni par pedagoģisku pētījumu pauž speciālajā literatūrā angļu valodā lietotais jēdziens *cluster analysis*, kas nozīmē analīzi, kuras gaitā tiek veidotas kopas, piemēram, pētot skolēnu sasniegumu atkarību no mācīšanas stila (*Research Methods in Education*, 2003, 349–369).

Atgriezīamies pie minētā piemēra par izziņas interesi – tas skaidri rāda daudzu faktoru funkcionēšanu; daži no tiem, iespējams, pat noteicošie, pētījuma laikā var atrasties ārpus pedagoģiskā procesa un līdz ar to – ārpus pētnieka uzmanības:

- aktuāla sociāla vajadzība (piemēram, nepieciešamība būt atzītam vai piederēt pie noteiktas grupas),
- draugu atbalsts,
- vēlēšanās identificēties ar kādu personiski nozīmīgu grupu u. c.

Varbūt izziņas intereses stabilizēšanās ir vērojama arī citos priekšmetos? Ja uzskaitāmais fakts ir noteikta izziņas intereses kvalitāte (atbilstoši rādītājiem), tad ir iespējami vairāki to noteicošie subjektīvie un objektīvie faktori. Tieši tos arī visbiežāk uzskaita doktoranti, papildinot ar skolēnu subjektīvo spriedumu par minēto mācību priekšmetu (“ir interesants” u. tml.) un saņemto palīdzību (piemēram, “ir vērtīga”). Visbiežāk skolēni pētniekam sniedz vēlamās atbildes (to rosina situācija, uzdotie jautājumi, sarunas tematika u. c.), kuras pētnieks arī steidz saskaitīt, lai attiecīgi pierādītu, ko vēlas pierādīt. Pedagoģisku un šķietami pedagoģisku faktu savākšana arī nosaka, cik liela būs secinājumu pamatotība un ticamība, kā arī sasniegtā noturīgums citās pedagoģiskajās un neorganizētajās vidēs.

Pedagoģiskam faktam piemīt visai augsta vispārinātība – tas izsaka triju minēto lielumu attiecības. Līdz ar to pedagoģisks fakts ir kvalitatīva pētījuma rādītājs, ko parasti izsaka aprakstoši, lai atspoguļotu noteiktas skolēna, skolotāja un mācību priekšmeta attiecības. Ja šie fakti ir iegūti korekti, tos var arī saskaitīt. Šajā gadījumā tie objektīvi rādīs skolēna sasniegumus un skolotāja darbības efektivitāti – tieši to, kas pētījumā pedagoģijā ir nepieciešams.

Tas nozīmē, ka konkrētā un vispārinātā attiecības nav vienkāršojamas, tāpat nav vienkāršojama kvalitatīvā un kvantitatīvā pētījuma izvēle un attiecības.

## Kvalitatīvā un kvantitatīvā pētījuma vienotība

Iepriekš minētā kvalitātes un kvantitātes vienotība dabas un sabiedrības objektos un parādībās ir tikai nosacīti šķirami lielumi, bet pedagoģiska fakta būtība pētījumā, kurā kvantitāte ir atrauta no kvalitātes, vispār var zaudēt jēgu un maldināt pētnieku.

Pastāvīga problēma korekta pedagoģiska pētījuma veikšanai ir tā būtības apzināšana, kas nodrošina zinātniskumu, validitāti un ieviešanu. Šajā sakarā ir aplūkojami kvantitatīvie un kvalitatīvie pētījumi pedagoģijā, kā arī atšķirības starp dabzinātnisku un sociālu, t. sk. pedagoģijā, pētījumu, īpaši ja kontekstam izmanto citu zinātņu datus un metodes. Joprojām pastāv dabzinātnieku viedoklis, ka pedagoģija nav un nevar būt zinātne. Tas ir jautājums par zinātņu klasifikāciju, un tas nerada iebildumus, aptverot dabzinātnes un sociālās zinātnes. Tomēr sociālo zinātņu grupā par nešaubīgi atzīstamām zinātnēm uzskata socioloģiju, ekonomiku, politiku, kuras tāpat kā pedagoģija pēta cilvēka roku un prāta, nevis Dabas radītu realitāti. Var piekrist, ka zinātniska pētījuma prakse pedagoģijā ir vairāk orientēta aprakstoši, vairāk atkarīga no konteksta, bieži intuitīva (*Eisenhart & DeHaan*, 2005, 3). Tas nozīmē, ka pētījumos pedagoģijā atbilstoši pedagoģijas būtībai var būt vairāk kvalitatīvu komponentu nekā kvantitatīvu, un šāda īpatnība padara pedagoģiskos pētījumus neaizsargātus, īpaši ja tos vērtē no kvantitatīvu pētījumu loģikas pozīcijām.

Sociālajā vidē datus vāc no mijdarbības: respondentu atbildes aptver viņu viedokļus un interpretācijas, pētnieks interpretē, novērtējot situācijas nozīmīgumu vai respondenta viedokļa atbilstību pētījuma idejai, pieraksta vērojumus. Ne respondenti, ne pētnieki nevar palikt pilnīgi neitrāli pret pētījuma norisi un iegūtajiem datiem. Pētījumos pedagoģijā vienmēr ir kultūrkonteksts, tāpēc tie pēc savas būtības ietver kvalitatīvas izpētes metodes.

Divi šķietamie pretstati pedagoģiskajos pētījumos pamatojas kvantitatīvajos un kvalitatīvajos datos, ko iegūst pētnieki, un to analīzes atšķirībās. Dati pārstāv faktus, bet pētījumi sadalās kvalitatīvajos un kvantitatīvajos atkarībā no tā, kā tie atspoguļo faktus.

Jebkādu datu ieguves pamatā ir pētnieka un arī respondentu uztvere, kas vienlaicīgi atspoguļo kā kvantitatīvo, tā kvalitatīvo aspektu. Piemēram, identificējot faktu, ka skolēna izziņas interese attīstās noteikta mācību priekšmeta apguves procesā, pētnieks konstatē izziņas intereses klātbūtni un tās noturīgumu, lai gan nereti ir vajadzīgs kvantitatīvais aspekts noturīguma noteikšanai, t. i., fakta atkārtošanās.

Atšķirības pētījumā nosaka datu ieguves metodes, kuras izvēlas pētnieks. Pētnieki, kuri izmanto kategorizēšanu (minētajā piemērā konstatē sakarību starp skolēnu, skolotāju, mācību saturu), ne vienmēr plaši izmanto statistiku un datu matemātisko apstrādi (*Shaffer & Serlin, 2004*), jo analīze būtībā jau ir notikusi paša pedagoģiskā fakta identificēšanā. Lai sasniegtu augstu ticamību, pedagoģiskie fakti ir detalizēti jāapraksta. Tādēļ kļūst nozīmīgas objektīvā un subjektīvā komponentu attiecības.

## Objektivitāte pētījumos pedagoģijā jeb “mīts par nevērtējošu atgriezenisko informāciju”

Vēl viena joprojām pastāvīga problēma ir paša pedagoģiskā pētījuma kvalitātes nodrošināšana. Ja mēs pētām cilvēka roku un prāta radītu realitāti (pedagoģiskais process, tā efektivitāte skolēna sasniegumu iegūšanai), kas pati par sevi ir spēcīgā konteksta atkarībā, pētījumā nedrīkst pieļaut vēl arī pētnieka subjektīvi radītas nepilnības un kļūdas, kuras savukārt rada pamatu apšaubīt iegūto rezultātu ticamību. Ja dabzinātnēs vairākkārt pārbauda eksperimentā iegūtos rezultātus un to atkārtošanos, tad pedagoģijā konkrētas un specifiskas sociālās realitātes izpētē visbiežāk var konstatēt tendences, nevis precīzu rezultātu atkārtošanos (nākamajā pētījuma posmā ir izmanījies skolēns un viņa pieredze), un tāpēc ir vajadzīga īpaša pietāte un atkārtoti pētījumi, lai konstatētu kādas sakarības noturīgumu un definētu pierādīto sakarību.

Paši pētījumi mēdz būt divējādi (saprotaumu iemeslu dēļ rakstā nav nosaukts neviens no analizētajiem promocijas darbiem, taču pārdomas un secinājumi radušies tieši uz to analīzes pamata).

- Pedagoģijā dominē praktiski orientēti pētījumi, tos var uzskatīt par “pirmā līmeņa” pētījumiem, kuri pārbauda konkrētu pētnieka izstrādātu modeli vai metodiku un aptver ieteikumus pedagogiem noteiktai darbībai. Tie aplūko, piemēram, mācīšanās un mācību saturu, organizatoriskās formas, didaktisku modeli, vērtēšanas sistēmu u. c. pedagoģisko līdzekļu devumu skolēna/studenta attīstībai. Teorētiskajā vispārinājumā tie nevar pārsniegt pētāmā priekšmeta un objekta robežas (piemēram, tā viena mācību priekšmeta robežas, kurā veikts pētījums par izzināšanas interesi – to nevar vispārināt un attiecināt uz citiem mācību priekšmetiem). Galvenā vērtība ir un pētījuma ticamību apliecina tā ieviešana praksē un noturīgu rezultātu iegūšana, bet te ir arī problēma – kāpēc skolotājiem bieži neizdodas iegūt tikpat labus rezultātus, cik pētniekam?
- Pētījumi, kas pretendē uz augstu teorētisku vispārinājumu un ir kontekstā ar filozofiju, īpaši izglītības filozofiju, uzskatāmi par “otrā līmeņa” pētījumiem, kuri dod ieguldījumu vispārēju pedagoģisku parādību izpratnei. Tie balstās uz daudziem “pirmā līmeņa” pētījumiem, kā arī spēcīgu (vispārinātības līmenim atbilstošu) kvalitatīvo un kvantitatīvo pētījumu pedagoģijā, aptverot vairākus mācību priekšmetus un parādot ieguldījumu vispārīgās pedagoģijas attīstībai. To devumu var skatīt kā *lietišķās filozofijas* (ko šai gadījumā var uzskatīt par sinonīmisku jēdzienam *vispārīgā pedagoģija*) daļu (*Hessens, 1927*). Galvenā vērtība ir iegūto rezultātu vispārinātībā, tie ļauj izskaidrot



daudzas pedagoģiskas parādības, identificē tās vienojošās sakarības. Vērtība un ticamība balstās augsta teorētiska vispārinājuma un empīriskā pētījuma plašuma savstarpējā atbilstībā. Lai analizētu izziņas intereses attīstību visā mācību procesā, pētījumam ir jāaptver vairāki dabzinātņu, humanitārie u. c. mācību priekšmeti.

Pētījuma objektivitāti pedagogijā nodrošina konkrētu fakti iegūšana un to korekta matemātiska apstrāde, taču kvalitatīvie pētījumi aptver arī subjektīvus spriedumus, prasa detalizētu aprakstu. Pētījumos vērošana un uztvere pati par sevi ietver subjektīvo komponentu – cilvēks vēro un uztver, izmantojot savu pieredzi un personiski nozīmīgu vērtīborientāciju. Šajos pētījumos parasti ir iesaistīti daudzi subjekti – skolēni, skolotāji, pētnieki u. c. Tādēļ objektīvu datu ieguve ir īpaši svarīga. Pat testu izmantošana kā kvantitatīva pētījuma metode nav brīva no kultūrkonteksta, situācijas pētījuma brīdī, no respondentu noskaņojuma u. c. Ne vienmēr tests precīzi uzrāda, piemēram, skolēna zināšanas. Ar testu vien nav iespējams pētīt tādas sarežģītas īpašības kā interese, attieksme u. c., kas nav mazāk svarīgs sasniegums par skolēna zināšanām, bet kas ir grūti tieši vērojams.

Aptaujas ietver noteiktus jautājumus vai apgalvojumus (lai noteiktu to atbilstības pakāpi respondenta viedoklim), kuri var būt subjektīvi interpretēti, tie rosina noteikta veida atbildes. Pašas par sevi pētīšanas metodes var būt neitrālas, bet tās iegūst subjektīvu interpretāciju respondenta rokās. Docētāji labi zina tādu parādību kā studentu spriedumus par eksāmenu pēc tā sekmīgas nokārtošanas: “Tur nebija nekas sarežģīts; bija viegls; neko īpašu nejautāja” utt. Savukārt pēc neveiksmes eksāmenu vērtē kā sarežģītu, kā tādu, kas ietvēris ko neparedzētu vai neprecizētu programmā u. c.

Pētījumos pedagogijā datu ieguve bieži vien ir atgriezeniskas informācijas ieguve – skolotājs pētnieks cenšas iegūt apliecināšus faktus pedagoģiskās palīdzības efektivitātes novērtēšanai.

Pēdējo gadu laikā nevērtējošas atgriezeniskās informācijas izpratība ir ievirzījies klūdains priekšstats un kļuvusi par izkropļotu vārdu salikumu. Pats jēdziens “nevērtējoša atgriezeniskā informācija” ir cēlies no vadības prakses, un to izmanto, lai apzīmētu *palīdzēšanas tehniku* cilvēkiem veidot personīgos secinājumus par viņu domāšanas un darbības ietekmi uz norisēm, to sekām, viņiem pašiem un/vai citiem cilvēkiem. Būtībā, tas nav gadījuma jēdziens, atgriezeniskā informācija ir domāta, lai formulētu savu viedokli par cilvēkiem un viņu darbību, tādējādi jēdziens *nevērtējoša atgriezeniskā informācija* nav patiesa un nonāk pretrunā ar sevi (Bodoczky, 1997).

Konstruktīvistu pieejā cilvēka mācīšanās izpratībā ārēja ietekme no cilvēkiem, grāmatām, personiskas pieredzes vai praktiskās darbības nav aplūkota kā jaunu zināšanu pievienošana tām, kuras cilvēkam jau ir, bet gan kā jaunas apzināmas perspektīvas un iespējas, kuras var izmantot, lai mainītu/rekonstruētu cilvēka pieredzē esošās zināšanas. Mācīšanās ir nepārtraukta personiski veidota izpratības konstruktīva jaunveidošana un pārveidošana tā, ka tie ir personiski nozīmīgi tam, kurš mācās. Savukārt mācīšana nav vienkāršota zināšanu sniegšana, ko skolotājs piedāvā kā “gatavu patiesību” un skolēns pieņem, bet gan nemitīga izaicinājumu radīšana, lai palīdzētu skolēnam veidot sakarības starp viņa pieredzē esošajām zināšanām,

pārlicību un jaunapgūstamo sakarību. Veidot šādus izaicinājumus nozīmē aktualizēt skolēna spēju paātrināti gūt izmaiņas skolēnu pieredzes konstruktos mācīšanās mērķu sasniegšanai. Pedagoģijā krustojas skolotāja pētnieka un skolēna individuālā pieredze, un gan skolotājs, gan skolēns nav vienaldzīgi pret realitāti, ko viņi abi vēro un vērtē.

Cilvēki pēc savas dabas ir vērtējoši, veido vērtējošus spriedumus par apkārtni. Tā ir daļa no pašsaglabāšanās procesa: mēs vērojam, interpretējam novēroto, spriežam par novēroto atbilstoši savai interpretācijai un attiecīgi rīkojamies. Reālajā dzīvē šīs četras pakāpes – uztveršana, interpretēšana, novērtēšana, darbošanās – bieži notiek ļoti ātri, pirmajām trim pakāpēm saplūstot vienā sprieduma aktā.

Vērojot skolēnus vai skolotājus stundā, ir grūti izdarīt piezīmes, kuras nebūtu interpretējošas un vērtējošas – jau uzmanības pievēršana kādam objektam var būt individuāli selektīva. Te ir jautājums par pētnieka kompetenci un gatavību pēc iespējas objektīvi tvērt stundas norises, bet vēl sarežģītāk ir noteikt šo norišu atkarību no kādiem faktoriem. Piemēram, skolēna aktīva darbošanās vien vēl neaplicina izziņas interesi, tā var būt situatīva reaģēšana uz kādu faktoru, turklāt tā var pat nebūt mācīšanās aktivitāte. Pētījumos pedagoģijā ir vajadzīgi ilgstoši novērojumi, diskusijas, darbu analīze u. c. metodes, kas ļauj spriest par noturīgu tendenci. Analizējamo faktu apjoms ir īpaši nozīmīgs, lai pētnieks neizdarītu pārgrus secinājumus.

Tādēļ pētījumos pedagoģijā izpētes priekšmeta kritēriji un rādītāji/parametri kļūst īpaši nozīmīgi un izšķiroši ticamu secinājumu un teorētisko rezultātu iegūšanai.

## **Pedagoģiski kritēriji priekšmeta izpētē**

Izpētes priekšmeta kritēriji parasti ir vairāki, un datu ieguvē pētnieks periodiski orientējas uz kādu no tiem. Taču ir jāņem vērā, ka kritēriji tikai vienotībā veido veselumu, pārstāv izpētes priekšmetu, piemēram, izziņas interesi. Intereses kritēriju nomenklatūrā, pamatojoties uz tās struktūru, ir zināšanas par intereses objektu, pārdzīvojums (tas vien jau ir jākonkretizē – intereses objekta nozīmīguma, savu zināšanu personiskā nozīmīguma, to ieguves u. c. veida pārdzīvojums) un rīcība/darbība. Ne zināšanas, ne pārdzīvojums atsevišķi viens bez otra neuzrāda izziņas intereses esamību, lai gan interese nepastāv bez šiem komponentiem. Turklāt pētījumā pedagoģijā vēl ir jākonstatē intereses attīstība atkarībā no skolotāja darbības un mācību priekšmeta satura. Šajā gadījumā izpētes priekšmets ir sarežģīts veidojums, un tā izpēte, izmantojot neprecīzus, pārāk vispārinātus vai subjektīvi izraudzītus kritērijus ar pāris metodēm, neuzrādīs objektīvu realitātes atspoguļojumu pētījumā. Jo augstāka vispārinājuma un integrētības pakāpe ir pašam izpētes priekšmetam, jo lielākas iespējas ir ievākt datus, kuri uz priekšmetu neattiecas. Piemēram, skolēna gandarījuma izpausmēm var būt pamatā kā paša sasniegums, tā vecāku reaģēšana uz skolēna sekmēm viņam tīkamā veidā, un gandarījums var nebūt saistīts ar izziņas interesi ne vismazākajā mērā, lai gan izpausmes būs abos gadījumos vienādas.

Vēl viens piemērs – doktorante, pētot kompetences veidošanos kā izraudzīto pētījuma priekšmetu, kritēriju nomenklatūrā ietver “afektīvo komponentu”, kura rādītāji, viņasprāt, esot motivācija, aktivitāte, gatavība u.c. Zinātniska kļūda ir acīm

redzama: pirmkārt, darbā aplūkotajā variantā “afektīvais komponents” personības struktūrā (par to pētniece nerunā) neiztur pamatojumu psiholoģijā; otrkārt, ar tik komplicētiem šī “kritērija” rādītājiem iegūt ticamus faktus tālākai analīzei un vispārinātiem secinājumiem ir visai apšaubāmi.

Tādējādi pētniekam vienlaikus ar datu ieguvu ir jāveic arī vērtēšana, nemitīgi katrā gadījumā atbildot uz jautājumu, vai tas, ko var vērot kā izpausmi, ir attiecināms uz izpētes priekšmetu. Tas nozīmē, ka atbilstoši priekšmeta struktūrai formulēti kritēriji var nenodrošināt ticamus datus – ir vajadzīgs kritērijs, kurš “pārstāvētu” izpētes priekšmeta struktūru, tā iekšējo vienotību veidojošo lielumu. Konkrētajā piemērā par izziņas interesi ir jāmeklē intereses būtībā esošs lielums, kurš satur kopā zināšanas, pārdzīvojumu, rīcību, t. i., visus priekšmeta struktūrkomponentus, un tādējādi veido izziņas interesi. Iespējams, ka tas ir viens no jau nosauktajiem kritērijiem, visticamāk, tas būs pārdzīvojums (bet tad ir skaidri jākonstatē, ko skolēns/students pārdzīvo – zināšanu esamību par intereses objektu, zināšanu kvalitāti, objekta nozīmīgumu vai vēl ko citu). Tādā gadījumā šis kritērijs pētījumā būs īpašs, un tā apgāde ar faktiem būs būtiski nozīmīga pētījuma validitātei un ticamībai.

Lai izvairītos no subjektivisma, kurš ietekmētu secinājumu objektivitāti, pētījuma teorētisko un praktisko devumu, pētniekam ir nemitīgi jāatbild pašam sev uz vairākiem jautājumiem:

- kādas ir prasības/principi zinātniski korekta pētījuma veikšanai, vai konkrētais pētījums katrā tā solī atbilst daudzu pētījumu pieredzes pamatā formulētajām prasībām (visbiežāk lietotie jēdzieni ir *validitāte* un *ticamība*, bet var izmantot arī pētīšanas ētiskās normas);
- vai konkrēts pētījuma solis atbilst visām prasībām, un kas to apliecina;
- kas vēl ir jā dara, un vai jā dara, lai par to pārliecinātos.

Atbildes uz šiem jautājumiem ir jāatspoguļo pētījuma aprakstā. Tāpēc daudzie procentu aprēķini (reizēm vērojami doktorantu promocijas darbu apspriežamajā variantā kādā no izstrādes posmiem) var maldināt kā pašu pētnieku, tā speciālistus, kuri rezultātus vēlas izmantot, īpaši tie var būt neprecīzi, ja ir skopi interpretēti. Savukārt atbilžu meklējumi uz formulētajiem jautājumiem sagādās pētniekam pietiekami daudz pierādījumu, kuri būs jāapraksta, nodrošinot pētījuma objektivitāti jeb atbilstību īstenībai. Parasti pētnieka iegūto datu bagātību apliecina plaša datu interpretācija, argumenti, pierādījumi; savukārt mēģinājums iztikt ar pieticīgu datu apjomu izpaužas kā šaurs, salīdzinājumā ar teorētisko analīzi nesamērīgi īss empīriskā pētījuma apraksts.

Pēdējā laikā pētījumos pedagoģijā aizvien vairāk praktizē pētnieku grupu darbu, kas ļauj papildināt pašu pētnieku zināšanas par pētījuma norisi, metodoloģiju u. c. Grupās pētnieki pārbauda cits citu un katrs sevi, aprobē datu interpretāciju, palielinot pētījuma objektivitātes nodrošinājumu. Šāda darba organizācija atvieglo pētīšanu.

## Pētnieka ētika un pētīšanas kultūra

Kā jebkurā cilvēka darbībā, arī pētniecībā realizējas paša darītāja potenciāls – viņa kompetence un atbildība par kvalitāti. Tajā kā specifisks līdzeklis funkcionē

pētnieka personības īpašības, integrējot zināšanas par pētījumu, prasmi pētīt un atbildību. Jēdzieni *pētnieka ētika un pētīšanas kultūra* atspoguļo vēlmi pēc labiem, pieredzi bagātinošiem pētījumiem, kuru rezultātus varētu plaši izmantot augstākas kvalitātes sasniegumiem. To diferencēšana nav īpaši nozīmīga pedagoģiskajos pētījumos, un tos nosacīti var aplūkot kā sinonīmiskus.

Biežāk ir sastopams jēdziens *pētnieka ētika*, kura nozīmīgākais komponents ir pētnieka attieksme un atbildība. Pētīšanas ētika attiecināma galvenokārt uz pētnieka darbību vidē, atbildību par tās sekām, bet kultūra – uz paša pētījuma kvalitāti, kas prasa apzināt iepriekšējo pētīšanas pieredzi zinātņu nozarēs un konkrētā nozarē, tā veikšanu sociālā vidē. Pētīšanas kultūra nebūs pilnīga bez pētnieka atbildības.

*Pētīšanas kultūras* saturā ir pētīšanas pieredze (konkrēta pētnieka un pedagoģiskas pētīšanas vispār) – pētnieka zināšanas par pētīšanu un prasme tās mērķtiecīgi izmantot (pētīšanas loģika, izpētes metodes u. c.), lai sasniegtu augstu precizitāti; pētīšanas nosacījumi/normas, kurām sekojot, var sasniegt ticamus rezultātus; radošums, kas vajadzīgs ne tikai konkrēta pētījuma problēmas identificēšanai un uzdevumu izpildei, bet arī turpmāko pētīšanas problēmu apzināšanai.

*Pētīšanas kultūras* saturā ietilpst arī principi, normas, nosacījumi, kas nosaka precizitāti, jaunu ticamu zināšanu iegūšanu, “*knowing with precision*” (Kuhn, 1962, 562). Ņemot vērā ASV kolēģu lielo pētīšanas pieredzi un plašo pētīšanas apjomu, kas aptver visas pedagoģiskās un izglītības pētniecības jomas, izmantojam viņu formulētos principus, Ir būtiski

- izvīrīt nozīmīgus jautājumus, kurus var izpētīt empīriski (t. i., pierādīt);
- savienot empīrisko pētījumu ar atbilstošām teorijām (pamatot);
- izvēlēties metodes, kas ļauj formulēto jautājumu tiešu, nepastarpinātu izpēti;
- nodrošināt atklātu, detalizēti aprakstītu, skaidru un loģisku sakarību/cēloņu ķēdi;
- visa pētījuma laikā un tā aprakstā nemitīgi atskatīties uz jau veikto pētījumu, interpretēt to un vispārināt;
- publicēt, padarīt pētījumu pieejamu profesionāļu kritikai un komentāriem. (Eisenhart & DeHaan, 2005, 3)

Ja pētniekiem izdotos precīzi ievērot pētīšanas principus, nebūtu vajadzības runāt par atšķirībām dabzinātniskos un sociālo zinātņu pētījumos, ko galvenokārt nosaka izpētes priekšmeta apzināšana un metožu validitāte. Patlaban šie lielle pētīšanas lauki bieži daļēji pārklājas, un šī tendence pastiprinās līdz ar izpētes jautājumiem, kuri aptver zinātņu robežsfēras (Simon, 2001).

Pēdējā laikā īpaši nozīmīgas pedagoģijai kļūst neurozinātnes, tādas robežzinātnes kā bioķīmija, smadzeņu funkcionēšanas pētījumi un to rezultāti. Tie ir saistoši ne tikai pedagoģijai, bet arī visām citām sociālajām zinātnēm. Šiem pētījumiem padziļinoties, pedagoģijai jau ir ne tikai jāpēta izmaiņas sava priekšmeta būtībā, bet arī jāraugās, lai minētie dabzinātniskie pētījumi neradītu jaunus precedentus manipulācijai ar cilvēku. Šis pavērsiens pētījumos pedagoģijā kļūst īpaši svarīgs tāpēc, ka dabzinātņu pētījumi jau aptver cilvēka darbības motīvu dabzinātnisko bāzi. Pētījuma precizitāte un *kultūra* iegūst jaunas izteiksmes, bet *ētika* – jaunas

atbildības nišans. Cilvēka darbības mērķtiecība, t. sk. mācīšanās, vairs nav tikai sociālo zinātņu prerogatīva (OECD, 2002). Dababilstības princips pedagoģijā nostiprina savas pozīcijas, kultūratbilstības princips attiecīgi precizējas, bet abi lieli pētīšanas lauki tuvinās.

Iespējams, ka sagaidāms jauns kritikas vilnis pedagoģijai. Tādēļ ir jāatzīmē, ka pasaule tikko minēto pētījumu rezultātu gaidās deleģēja pedagoģijai atbildību par izglītības iestāžu panākumiem un neveiksmēm, uzskatot, ka skola ir tā vide, kura veido sabiedrības rītdienu. Patlaban vēl nav pamata domāt, ka skolā dabaszinātnieki aizstās skolotājus. Tādēļ pedagoģiskie pētījumi iegūst jaunu spēku un nepieciešamību.

Vēl ir otrs aspekts, kas liek aplūkot dabaszinību un sociālo zinātņu, īpaši pedagoģijas, attiecības pētīšanas kultūras kontekstā. Uz jauna dabaszinātņu attīstības viļņa un formulētajiem priekšrakstiem pedagoģijai ir vērojama tendence pastiprināt finansējumu dabaszinātnēm, kas pats par sevi neradītu iebildumus, ja vien šie pētījumi nekļūtu vienpusīgi. Proti, lai pētījuma rezultātus varētu izmantot, ir vajadzīga skola, kas ir attiecīgi spējīga tos saprast, pieņemt un pedagoģiski korekti ieviest. Ir vajadzīgs jauna tipa skolotājs un docētājs, kurš ir atbrīvots no tradicionālā normatīvisma, spējīgs apgūt dabaszinātņu un sabiedrības attīstības likumības, sekot jaunajiem pētījumiem, izmantot tos ikdienas darbā ar skolēniem, kurš prastu vadīt skolēnu mācīšanos, pētot, producējot jautājumus par pasauli un sevi tajā, diskutējot un meklējot atbildes, tādējādi attīstot skolēna/studenta spējas, nevis palielinot zināšanu masu utt. Patlaban netiek investēts ne tikai jauna tipa skolotāja gatavošanai, bet arī skolotāju elementārai pedagoģiskai sagatavošanai, lai būtu, kas ieiet klasēs... Vai nenovecos dabaszinātņu atklājumi, gaidot to korektu izmantošanu? Vai, kas būtu vēl ļaunāk, dabaszinātnieki nesāks tieši izmantot neirozinātņu atklājumus bez pedagoģiskas sagatavotības, ja pedagoģisku sakarību izpēte, lai izmantotu šos atklājumus, strauji atpaliks?

Mierinājums, ka ne tikai Latvijas izglītības sistēmai un finanšu politikai ir raksturīga šāda atpalcība, protams, ir vājš. Līdzīgas bažas pauž augsti ekonomiski attīstītu valstu speciālisti (*Eisenhart & DeHaan, 2005, 9*). Vēl nav zināms laiks, kad realizētos būtisks un komplekss pavērsiens minēto divu lauku vienotībā pētījumos, tādēļ pētniekiem pedagoģijā ir vien pašiem jārisina aktuālas problēmas.

## Nobeigums

Ja ņemam vērā to, ka neirozinātnes patlaban dziļāk pēta cilvēka dabu un atklāj jaunu izpratni un tādas sakarības viņa attīstībā, kuras nerodas tāpēc, ka tās pēta, bet pastāv neatkarīgi no pētnieka un pētīšanas, tad, visticamāk, dabaszinātņu atklātās sakarības objektīvi ir pastāvējušas jau sen. Tādējādi tām vajadzēja kaut kā izpausties arī pedagoģiskajā procesā, kurš dažādās pedagoģiskajās sistēmās savā kopumā piedāvā visai lielu dažādību kā cilvēka attīstībai, tā tās izpausmēm. Iespējams, ka pedagogi līdz šim bez bioloģijas palīdzības to vienkārši nebija spējīgi pamanīt, bet progresīvi risinājumi ir meklējami tajos reģionos, kuros skolēni, pēc OECD datiem, uzrāda visaugstākos sasniegumus.

Tā vai citādi, bet ir skaidrs, ka cilvēks (īpaši bērns) bez palīdzības savā individuālajā attīstībā visdrīzāk atpaliks no tiem, kam pedagoģiska palīdzība ir piedāvāta.

Tāpat ir saprotams arī tas, ka nepieciešams pedagoģiski interpretēt neirozinātņu u. c. atklājumus, kuri skaidro cilvēka dabu, bet neparedz pedagoģisko procesu, kas atbilstu zināšanām par cilvēka attīstību.

Te paveras apjomīgs pētīšanas lauks pedagoģijā. Pagaidām pedagogi pētnieki turpina risināt ar pētījuma objektivitāti saistītus jautājumus, meklē pedagoģiski efektīvākus modeļus, kā palīdzēt skolēniem realizēt savas dabiskās un iegūtās potences par labu savai aizvien pilnīgākai attīstībai.

Šajā rakstā analizētie jautājumi un aprakstītā autoru veiktā pētījuma būtība, iegūtās informācijas galvenās tendences loģiskā secībā, sniegtais vispārīgais priekšstats par iegūtajiem rezultātiem palīdzēs doktorantiem izraudzīties un korekti veikt mūsdienīgu, teorētiski korektu un praktiski nozīmīgu pētījumu. Līdz ar to raksta mērķis uzskatāms par sasniegtu.

## Literatūra

- Bodoczky, C. (1997) The Myth of Non-Judgemental Feedback. *NovELTy*, Vol. 4, No. 4, 1997.
- Eisenhart, M., DeHaan, R. L. (2005) Doctoral Preparation of Scientifically Based Education Research. *Educational Researcher*, 34, 3–13.
- Enciklopēdiska vārdnīca. Galv. red. A. Vilks (1991, 1. d.). Rīga : Latvijas Enciklopēdiju redakcija.
- Gudjons, H. (1998) Pedagoģijas pamatatziņas. Rīga : Zvaigzne ABC, 395 lpp.
- Hegel, G. W. F. (1807) *Phenomenology of Spirit*. (Tulk. uz angļu val. Millers A. V.) Oxford University Press, 1977.
- Hessens, S. (1927) Pedagoģijas pamati. Ievads lietišķajā filosofijā. Rīga : O. Berga izd.
- Kuhn, T. (1962) *The Structure of Scientific Revolutions* (3rd ed.). Chicago : University of Chicago Press, 1996.
- Lasmanis, A. (2009) Pētījums skolotāja profesionālajā darbībā: ar ko sākt? (I un II) *Skolotāja almanahs 2009-1* (17). Rīga : Zvaigzne ABC. 1.–8. lpp. ISSN 1691-1989
- OECD. (2002) *Understanding the Brain: Towards a New Learning Science*. Paris : OECD Publications.
- Research Methods in Education. (2000) Ed. by L. Cohen, L. Manion, K. Morrison. 5th ed. London and New York, 2003.
- Shaffer, D. W., Serlin, R. C. (2004) What Good Are Statistics that Don't Generalize? *Education Researcher*, 33, 14–25.
- Simon, H. (2001) Learning to Research about Learning. Carver, S. M., Klahr, D. (eds.) *Cognition and Instruction: Twenty-Five Years of Progress*. New York : Erlbaum, p. 205–226.
- Žogla, I. (2008) Teachers as Researchers in the Era of Tests. *Teacher of the 21<sup>st</sup> Century: Quality Education for Quality Teaching*. Plenārais ziņojums. Eiropas skolotāju izglītības asociācijas (ATEE) un LU PPF PZI starptautiskas konferences materiāli. Rīga : LU Akadēmiskais apgāds. 23.–40. lpp. ISBN 978-9984-825-51-9.

## Summary

The article **discusses** the essence of research in pedagogy and scientific research methods to initiate discussion among PhD students on the scientific method in education research and to help them choose the correct method for their respective doctoral research.

The article uses the **method of** content analysis (permitting to categorize and classify data in large volumes of texts such as a doctoral thesis) and research design. Data processing and interpretation is done in accordance with pedagogical theory and methodology. Data analysis is based on several specifics of research in pedagogy: its object, context, theoretical background, methodology, generic procedure of analysis of empirical data, reflection on personal experience in research of a social reality, essential and topical problems in education research.

**Materials.** Printed texts as well as discussions with PhD students are used in this analysis.

**Findings and discussion.** On the basis of analysis of doctoral theses by PhD students of education, particularly emphasizing the process of the initial stages of writing the theses, several answers to the most topical questions are offered: the essence of research in pedagogy, levels of research, research as an organized process, the essence of pedagogical facts, objective and subjective components of research, and conclusions, criteria, researchers' ethos and culture of research, as well as other essentialities of a contemporary investigation in pedagogy.



## Analytical Methods in the Process of Learning Music *Analītiskas metodes mūzikas apguves procesā*

**Imants Mežaraups**

Rīga Teacher Training and Educational Management Academy  
Imantas 7. līnija 1, Rīga, LV-1083  
E-pasts: imezaraups@yahoo.com

**Introduction.** Learning to perform any new musical work is a multi-dimensional task for any musician, young or old, experienced or novice. In most academic situations (as opposed to improvisatorial situations typical for jazz and popular music), the musician must acquire all of the needed musical information from the notated score, and translate that to actual performance. This process can be expedited and made more accurate if analytical methods are employed in studying the musical score. In addition, analysis can give important clues as to how the musician can better interpret the music he or she is performing. Analytical methods developed by Heinrich Schenker, Felix Salzer, and Paul Hindemith offer approaches to better hear and interpret musical works of many widely differing styles and genres. These methods support the ideas of guide-tone lines proposed by jazz theorists.

**Aim of the study.** To briefly illustrate analytical methods that have been proposed by music theorists, but here not for the sake of music theory as such, but rather to enhance the learning process for any practicing musician. Analysis can be a practical tool that enables musicians to learn more quickly.

**Materials and methods.** Study of literature by prominent music theorists; analysis of musical excerpts using the theorists' analytical methods.

**Results.** The examination of analytical methods shows how musical information can be more easily grouped, filtered, ordered, and re-structured. This information can be a useful tool for any music teacher and performer.

**Conclusions.** Music can be learned without much analysis, but then the process of learning will be slower and less insightful. Analysis can offer clues as to how one can better interpret music and perform with greater confidence, understanding, and emotional freedom.

**Key words:** analytical methods, structural levels, musical processes, grouping.

### Introduction

In most situations in which a musician, young or old, novice or professional, needs to learn to perform a new piece of music, the learning process is centered around the notated musical score. There are exceptions, especially in the jazz and popular music styles, in which making music by ear is more pertinent, but for the most part, the ability to translate musical notation into actual performance, with precision, confidence, and personal emotional substance, is every musician's primary task. It is possible to approach any musical score as a chronological sequence of notes that need to be played or sung. However, music theorists have shown many analytical methods that reveal various levels of musical structure. If a performer

invests some time in applying these theoretical, analytical methods, he/she will not only save much time in learning the piece of music more quickly, but will also have a much deeper insight into what the music is trying to convey. All music is a combination of organized structure and emotional expression, the proportions of each varying according to the musical style and compositional technique. For example, if a piece of music is highly aleatoric, then the arguments in favor of analysis must be placed in an entirely different perspective than, say, if a musical work is highly organized as a composed structure.

Learning to perform a piece of music always involves memory and organizational skills. The more a performer can filter out complexities that obscure the fundamental structure of a musical work, at first, and perceive large-scale structural parameters, the more quickly he/she will be able to comprehend the work as a whole, and perhaps gain a few learning shortcuts along the way.

## **Aim of the study**

To briefly illustrate analytical methods that have been proposed by music theorists, but here not for the sake of music theory as such, but rather to enhance the learning process for any practicing musician. Analysis can be a practical tool that enables musicians to learn more quickly.

## **Materials and methods**

Music theorists have given us a legacy of analytical methods that enable us to understand the processes and structures that define musical works of many styles and historical periods. However, these methods are typically studied by composers and next-generation music theorists, but not by performing musicians. The practical applications that analyses offer the performing musician are too often neglected. The more a performer commits some time to musical analysis, the better and quicker he/she will be able to grasp what is essential for preparing a convincing performance.

In this study, analytical techniques proposed by leading 20<sup>th</sup>-century theorists are briefly summarized. They are applied by this author in analyzing musical excerpts with the aim of showing that they are applicable to music by Mozart and Boulez and Duke Ellington—in other words, almost without any stylistic boundaries. It must be emphasized that these analytical methods are not for the sake of music theory as such, but to give insight as to how music students and performers on any level can apply them to learn to perform music more quickly, to interpret more effectively, and to perceive musical works as listeners with better understanding.

Musical notation is the written symbol that conveys musical information that must be converted into sound by the performer. Notation contains information on many levels, and often the structural levels are such that it is difficult to see the forest because there are so many trees. If an analysis is done in such a way as to filter out distractions and to find ways of organizing components, then the learning process can be expedited.

As an analogy, let us imagine that we must quickly learn and commit to memory a sequence of numbers: **78 9101 1121 314**. At first glance, it seems that the groupings are random, making the learning task rather difficult. However, upon a brief analysis we might notice that these numbers can be re-grouped: **7 8 9 10 11 12 13 14**. And if we combine this simple information with the grouping of 2, 4, 4, and 3 digits, then the pattern can be remembered quickly and easily (Larson, 1992).

Similar situations often arise in musical notation. The patterns of structurally significant notes might be quite simple, but they can be obscured by ornamental and decorative notes that create musical textures but interfere with our perception of basic structures. It must be emphasized that these decorations form the essence of musical beauty; basic musical structure would be no more enjoyable than looking at the bare steel framework of a building that is under construction. The architectural detail gives birth to individuality and beauty.

Some analytical endeavors are quite obvious. For example, if a musician discovers that the form of a piece of music is ABA, then the recapitulation of the A section need not be learned anew. If it is a varied recapitulation (ABA'), then the details that are varied will need to be taken into account. If there is sequencing or repetition by transposition, then the recognition of these will facilitate the learning of the performance.

However, musical processes are often more elaborate, and there might be complications and challenges within sections of musical works as they unfold. The observations of some noteworthy music theorists will offer strategies in better perceiving musical forms on different structural levels.

Heinrich Schenker (1868–1935) was a highly influential music theorist (Schenker, 1969). A native of Austria, he studied in Vienna with Anton Bruckner, and became a practicing chamber musician, teacher, editor, and theorist (Sadie, 1988). His theoretical work culminated with the *Five Graphic Music Analyses*, in which he proposed a system of unraveling music's structure through *Schichten*, musical layers of background, middleground, and foreground. In his concept of *Urlinie* (fundamental melodic line) and *Ursatz* (fundamental composition), harmony and counterpoint are combined at the deepest level of musical structure. While the *Urlinie* traces the melodic motion of the upper voice (or primary melodic line) over the course of an entire composition, the *Ursatz* shows the arpeggiation of the bass line through tonic, dominant, and tonic functions, together providing a two-part structural framework. The concept of structural levels provides for a hierarchical differentiation of musical components, which establishes a basis for describing and interpreting relations among the elements of any composition. The foreground provides the most textural musical detail, the "composing out" of the structural material, which is where the originality and uniqueness of a musical work is to be found. Each stage in Schenker's reductions removes a layer or layers of structurally less important notes, revealing an increasingly bare skeleton of musical structure. In Schenker's view the total work at all levels, not only the background level, is the object of study and aesthetic perception (Schenker, 1969).

Schenker sought (Schenker, 1969) to provide graphic analyses for which very little verbal explanation would be needed. His analyses show larger and smaller

note values and note-heads, usually connected by beams, brackets, or ties, and the hierarchies of notes, their structural significance on each level and connections between them, are immediately visually perceptible. Sometimes important notes form, on a broad scale, arpeggiations of a single triadic harmony, giving a composition large-scale tonal coherence. Sometimes the large-scale structural notes form step-progressions, an important idea elaborated by Paul Hindemith (Hindemith, 1942) in his theoretical work.

What Schenker's analyses reveal is that such concepts as passing tones, neighboring tones, suspensions, etc., which are traditionally taught in music theory as melodic non-chord tones in the context of a single harmony, can be applied to melodic tones and entire harmonies on several structural levels. So, for example, if within a small musical phrase we hear harmonic motion I – V6 – I, on a larger level, considering a longer musical statement, the V6 will disappear, because on the larger structural level it is not significant, it merely prolongs the "area" of tonic harmony. For melodic motion, the progression of hierarchically "important" notes at various levels of musical structure can be perceived either as prolongations (if a note is repeated), step progressions, or arpeggiations. These notes might be separated by many measures of musical activity, but if they stand out because of their range, duration, dynamic emphasis, or some other factor, audible structural connections can be heard. Hearing such connections can only facilitate learning to perform a new piece of music.

A study of Schenker's (Schenker, 1969) analytical levels of background (the most fundamental structural level) to middleground to foreground is somewhat like watching the construction of a building. First we see the columns, beams and girders that form the structural framework, even though later we might not see them at all. Then we see bricks set into place forming walls, and so on, ending with windows, doors, and bits of architectural trim that lend beauty to the building. Examining the details that are beautiful is a gratifying experience, but it will not necessarily help us to understand why the building is able to stand and does not collapse. Probably the most productive study of Schenker's graphs would be to go backwards, starting at the foreground, because that is closest to what we actually hear during the performance of a musical composition, and finishing with the background, which is so simplified and remote from the actual musical texture, that we can only understand how we got there if we look at each analytical layer one by one. This would be like removing the architectural details from a building, then removing the bricks, until we are left with just a bare skeletal frame.

Felix Salzer (Salzer, 1982) was a student of Schenker, and his theoretical masterpiece is the book *Structural Hearing – Tonal Coherence in Music*. Salzer sought to extend Schenker's ideas so as to enhance the perception of musical structure on various hierarchical levels, as Schenker had done, but to do so in such a way that these principles could be applied to any musical style of any historical period. While Schenker's work was limited to the common-practice period (Baroque, Classical, and Romantic), in which tonality exerted supreme harmonic force, Salzer extended the analytical method in such a way that music ranging from folk music to Medieval and Renaissance music to 20th-century music could be analyzed and perceived. Furthermore, he expanded Schenker's (Schenker, 1969) analytical methods within

the realm of tonal music so as to explain tonal processes and their perception in far greater detail.

Salzer's masterpiece is in two combined volumes: the first is a systematic, detailed explanation of his theoretical ideas, stemming from those of his mentor, replete with references to the second volume, which is a compilation of musical excerpts and graphic analytical reductions of them. What is truly impressive and remarkable is the range of music that Salzer explores – he applies his methods to Gregorian chant, music of the Medieval, Renaissance, Baroque, Classical, and Romantic periods, as well as to Debussy, Bartok, Stravinsky, and Hindemith. He provides compelling illustrations that his analytical approach can be used to understand a much wider range of musical styles than any traditional approach could offer, such as Roman numeral harmonic analysis.

If a musician can perceive the structural tones and harmonies on a level similar to Schenker's middleground (Schenker, 1969), or one of Salzer's (Salzer, 1982) analyses, he/she can perceive the organizing structure of the music and feel what is important to bring to the forefront in musical interpretation. One needs to retain a large-scale memory for stable, structural tones, and how they might progress, not note-by-note, but over a larger structural span.

Duke Ellington

Medium swing ( $\text{♩} = \text{♩} \text{ } \text{♩} \text{ } \text{♩}$ )

Voice

I. Mežaraups

(A) Framework (large-scale) Motives (small-scale)

Processes (medium to large-scale)

(B)

(C)

Figure 1. Quasi-Schenkerian analysis of "I Let a Song Go Out of My Heart"

Similarly, if a musician must perform a relatively complex melody, chances for success will be greater if:

- the performer can structurally analyze the melody, even briefly;

- structural connections can be made between tones (over a larger area than between adjacent tones) that form large-scale step progressions and/or arpeggiations;
- other notes can be recognized as **processes** – that is, stepwise motion (diatonic or chromatic) or arpeggiations, with **attention being paid to endpoints - tops and bottoms** of the process.

Figure 1 illustrates this author's approach to analyzing a seemingly complicated jazz standard melody, Duke Ellington's "I Let a Song Go Out of My Heart", using the analytical methods of Schenker and Salzer (See Picture 1). Surprisingly organized and symmetric structural elements emerge, and an awareness of them facilitates learning to perform this song.

Figure 2 shows a brief excerpt from a bridge section of the jazz standard "Take the "A" Train", which in real time flies past at a daunting speed (See Picture 2). Whether the task be to listen and transcribe, or to execute the passage as a performer, it will be simplified if the musician does not attempt to perceive the stream of notes as such, but rather, as a process (Berg, 1990). One is a diatonic scale upwards, and the other is a chromatic descent. One needs to note only the endpoints, and then the swiftly flying notes in between can be filled in.

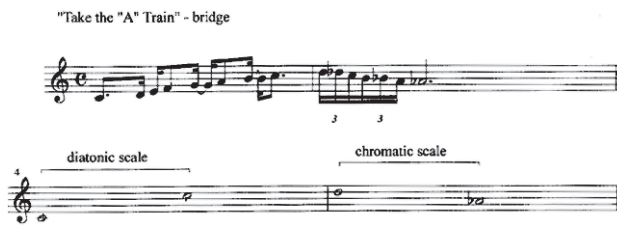


Figure 2. An example of how to perceive melodic process, not note content

Paul Hindemith (Hindemith, 1942), in his masterful book *The Craft of Musical Composition – Book 1: Theory*, outlines various means of musical analysis that can be applied to any musical style period. He gives examples ranging from Gregorian chant to the atonal music of the Second Viennese School. While certain aspects of his analytic methods were clearly meant to be scrutinized by theorists and composers, some aspects would be very useful for all performers, especially the melodic step-progression analysis. Observing the stepwise progression of upper and lower melodic tones helps to make sense of melodies that otherwise seem complicated by large leaps and arpeggiations. Tracing the upper and lower boundaries of a tune such as the jazz ballad "Misty" shows an organic cohesiveness that makes this otherwise tricky melody easier to learn to sing.

Another significant innovation by Hindemith (Hindemith, 1942) is the development of a system of classifying harmony with Roman numerals and Arabic numbers, not to indicate scale functions, as in traditional harmonic analysis, but to classify chords according to their acoustic stability or instability. His analysis system makes it possible to categorize literally any combination of pitches, from simple triads to atonal clusters, so that harmony of any time period could be analyzed. His analytical

examples show what he calls “harmonic fluctuation” – how harmonies change, or fluctuate, with regard to their relative dissonance or consonance. Hindemith’s analyses give significant clues as to how a musician might perform a complicated, perhaps atonal phrase, with regard to dynamics and musical expression. Without a system such as Hindemith’s (Hindemith, 1942), a musician learning a modern, post-tonal piece of music may be bewildered by the confusing harmonies.

A very enlightening extension of Schenker’s and Salzer’s ideas can be found in *Structural Functions in Music* by Wallace Berry (Berry, 1976). In this work he thoroughly examines all of the musical parameters of melody, harmony, rhythm, texture, etc. throughout a wide range of stylistic time periods. Particularly encouraging are his analytical observations as they pertain to the most dauntingly complex modern works, such as *Le Marteau sans Maître* by Pierre Boulez. An excerpt from the third movement is shown along with Berry’s analytical outline in Picture 3 (see Figure 3). An awareness of this outline greatly facilitates the task of learning to sing this intimidating, difficult melody.

Pierre Boulez, *Le Marteau sans Maître*, 3rd movement (vocal excerpt)

9 significant structural tones

Figure 3. Analytical approach to conquering extremely difficult musical material

However, the analytical principles demonstrated by Schenker (Schenker, 1969), Salzer (Salzer, 1982), and Berry (Berry, 1976) can also give us insight into how to interpret even the most familiar classics. Picture 4 shows a very well known theme by Mozart (see Picture 4). A traditional harmonic analysis does not tell us much about how we should shape this opening phrase; all we see is that the tonic harmony moves to a neighboring dominant 4/3 chord and returns to the tonic. A Schenkerian graphic analysis, however, reveals that while the rising tonic triad is melodically not significant—it is a prolongation of the tonic—the motion to the leading tone and back is structurally more significant, and therefore a legato phrase connecting the notes C – B – C with a crescendo and diminuendo would be the most appropriate interpretation for performance. This is but a very simple example; this technique can be applied on many structural levels, as the theorists show us.





## Conclusions

Music can be learned without analysis, just as a sport can be played without strategy. However, knowledge of the rules and strategies of any sports game will only enhance the results of the athlete. In this day and age, athletes spend more and more time watching video recordings of previous matches and analyzing the strategies of their opponents. Why should musicians not spend some time analyzing the very substance of what they are learning to perform, especially if it is something unfamiliar to them?

I have used my analyses in this paper as teaching tools, and I have found that listening approaches by students that are based on methods proposed by Schenker, Salzer, and Hindemith (as well as jazz theorists) enhance their ability to transcribe and to sight-sing. I have not conducted a statistically controlled experiment, and perhaps that should be done in the future, but I have seen that students who struggled in writing dictations and sight-singing showed noticeable improvement when these methods were explained and demonstrated to them. Analysis improves understanding, and understanding gives a performer freedom to interpret and to convey one's deepest emotions. Conveying a heartfelt emotion through music cannot be genuine without understanding the structural content of the music itself.

## References

- Berg, S. (1990) *Jazz Improvisation: The Goal-Note Method*. Delevan, New York: Kendor Music, Inc., 247 p.
- Berry, W. (1976) *Structural Functions in Music*. New York: Dover Publications Inc., 447 p.
- Friedmann, M. L. (1990) *Ear Training for Twentieth-Century Music*. New Haven: Yale University Press, 211 p.
- Hindemith, P. (1942) *The Craft of Musical Composition, Book 1: Theory*. London: Schott & Co Ltd., 223 p.
- Kostka, S. (1990) *Materials and Techniques of Twentieth-Century Music*. Prentice Hall: Englewood Cliffs, 337 p.
- Larson, S. (1992) *Species Counterpoint: A Study of Musical Expression* (Unpublished manuscript).
- Sadie, S. (Ed.) (1988) *The Norton/Grove Concise Encyclopedia of Music*. London: Macmillan Press Ltd, 850 p.
- Salzer, F. (1982) *Structural Hearing - Tonal Coherence in Music*. New York: Dover Publications, 349 p.
- Schenker, H. (1969) *Five Graphic Music Analyses*. New York: Dover Publications, 61 p.
- Straus, J. N. (1990) *Introduction to Post-Tonal Theory*. Prentice Hall: Englewood Cliffs, 218 p.

## Kopsavilkums

**Ievads.** Mācīties atskaņot jaunu skaņdarbu ir multidimensionāls uzdevums jebkuram mūziķim, jaunam vai pieredzējušam. Parasti akadēmiskā mūzikā mūziķim jāapgūst visa vajadzīgā informācija atskaņošanai no rakstītās partitūras (iepriētī ir improvizatīvās

situācijas, kuras ir tipiskas džezā un populārajā mūzikā). Šo apguves procesu var paātrināt un padarīt precīzāku, ja, pētot partitūru, tiek lietotas analītiskas metodes. Turklāt analīze var dot ieskatu, kā labāk interpretēt skaņdarbu. Heinriha Šenkera, Fēliksa Zalcera un Paula Hindemita analītiskās metodes dod iespējas labāk uztvert mūziku ar dzirdi un skaņdarbus labāk interpretēt. Tas attiecas uz ļoti dažādiem stiliem un žanriem. Šīs metodes sakrīt ar džeza teorētiku idejām par "guide-tone lines" (vadošu skaņu līnijas).

**Pētījuma mērķis.** Kodolīgi ilustrēt analītiskas metodes, kuras ir izveidojuši mūzikas teorētiķi nevis mūzikas teorijas dēļ, bet lai veicinātu mācīšanās procesu jebkuram atskaņotājmāksliniekam. Analīze var paātrināt skaņdarba apguves procesu.

**Materiāli un metodes.** Ievērojamu teorētiku literatūras izpēte, mūzikas fragmentu analīze, izmantojot teorētiku izvīrītās metodes.

**Rezultāti.** Analītisku metožu izpēte rāda, kā mūzikas saturs var tikt dažādi filtrēts, sagrupēts, sakārtots, strukturizēts. Šī informācija ir ļoti lietderīga gan mūzikas pedagogiem, gan studentiem un atskaņotājmāksliniekiem.

**Secinājumi.** Mūzikas skaņdarbus var iemācīties atskaņošanai bez analīzes, bet tad apguves process ir lēnāks un ar mazāku izpratni. Analīze var virzīt uz efektīvāku interpretāciju, lielāku drošības sajūtu, izpratni un līdz ar to lielāku emocionālu brīvību.

**Atslēgvārdi:** analīzes metodes, stukturāli līmeņi, mūzikas procesi, grupēšana.

LATVIJAS UNIVERSITĀTES RAKSTI  
747. sējums, PEDAGOĢIJA UN SKOLOTĀJU IZGLĪTĪBA

---

Latvijas Universitātes Akadēmiskais apgāds  
Baznīcas ielā 5, Rīgā, LV-1010  
Tāl. 67034535

Iespiests  
SIA "Latgales druka"