



Rēzeknes Augstskola
Izglītības un dizaina fakultāte
Personības socializācijas pētījumu institūts

Rezekne Higher Education Institution
Faculty of Education and Design
Personality Socialization Research Institute

ISSN 1691-5895

**IZGLĪTĪBAS REFORMA
VISPĀRIZGLĪTOJOŠAJĀ SKOLĀ:
IZGLĪTĪBAS SATURA PĒTĪJUMI
UN IEVIEŠANAS PROBLĒMAS**
2014. gada zinātnisko rakstu krājums

**EDUCATION REFORM
IN COMPREHENSIVE SCHOOL:
EDUCATION CONTENT RESEARCH
AND IMPLEMENTATION PROBLEMS**
The collection of scientific papers, 2014

The articles appearing in this scientific collection are indexed and abstracted in EBSCO:
Education Source (<http://search.ebscohost.com>)

Rēzekne
2014

Izglītības reforma vispārīzglītojošajā skolā: Izglītības satura pētījumi un ieviešanas problēmas. 2014.gada zinātnisko rakstu krājums, 2014. – 136 lpp.

Education Reform in Comprehensive School: Education Content Research and Implementation Problems. The collection of scientific papers, 2014. – p.136.

Tirāža: 50 eks.

Autori/ Authors:

Beatriše Garjāne, Anita Kairiša, Jekaterina Jankovska, Ilga Prudņikova, Ēriks Kalvāns, Anna Līduma, Marina Marčēnoka, Olga Mirčenko, Mārīte Rozenfelde, Maija Ročāne, Alīda Samuseviča, Ojārs Rode, Ženija Truskovska, Rita Orska, Svetlana Ušča, Velta Ļubkina, Gintautė Žibēnienė, Rita Virbalienė

Atbildīgais par izdevumu/ Editor:

Director of PSRI, PhD, prof. Velta Lubkina

Zinātniskās redaklējijas priekšsēdētāja/ Chairperson of the scientific committee:

PhD, prof. Velta Lubkina (Rezekne Higher Education Institution, Latvia)

Zinātniskā redaklējija/ Scientific committee:

PhD, prof. Horst Biermann (Dortmund Technical University, Germany)

PhD, prof. Mafokozi Ndabishibije, Jose (Madrid University, Spain)

PhD, prof. Gilberto Marzano (EcoInstitute Friuli Venezia Giulia and University of Udine, Italy)

PhD, prof. Margherita Chang Ting Fa (University of Udine, Italy)

PhD, prof. Carl Chr. Bachke (Agder University, Norway)

PhD, asoc.prof. Janis Dzerviniks (Rezekne Higher Education Institution, Latvia)

PhD, habil., prof. Irena Zogla (University of Latvia, Latvia)

PhD Luis Ochoa Siguencia (Kukuczka Academy of Physical Education in Katowice, Poland)

Ikgadējais Zinātnisko rakstu krājums sagatavots Rēzeknes Augstskolas Personības socializācijas pētījumu institūtā.

Zinātnisko rakstu krājumā ievietoti RA doktorantu, pētnieku un sadarbības partneru 2014.gada referāti par esošo situāciju, problēmām izglītības jomā.

The annual collection of scientific papers have prepared at Personality Socialization Research Institute of Rezekne Higher Education Institution.

Collection of scientific articles 2014 includes reports on the current situation, problems in education that are prepared by RHEI doctoral students, researchers and collaborators.

© Rēzeknes Augstskola, 2014

Atrīvošanas aleja 90, Rēzeknē, LV 4601, Latvija

ISSN 1691-5895

ISBN 978-9984-44-152-8

SATURS CONTENT

Beatriše GARJĀNE, Anita KAIRIŠA PROMOTING THE UNDERSTANDING OF ART IN ART SCHOOL STUDENTS	5
Jekaterina JANKOVSKA, Ilga PRUDNIKOVA PIRMSSKOLAS UN SKOLAS PĒCTECĪBA BĒRNU AR REDZES TRAUCĒJUMIEM SAGATAVOŠANĀ SKOLAI <i>Preschool and school succession in children with visual impairment preparatory school</i>	15
Ēriks KALVĀNS LATGALES IEDZĪVOTĀJU APMIERINĀTĪBA AR DARBU LAIMES IZJŪTAS KONTEKSTĀ <i>Inhabitants of Latgale work satisfaction in the context of feelings of happiness</i>	25
Anna LĪDUMA BĒRNA ATTĪSTĪBAS IESPĒJAS PIRMSSKOLAS IZGLĪTĪBAS PEDAGOĢISKAJĀ PROCESĀ <i>Child development opportunities in Preschool pedagogical educational process</i>	33
Marina MARČENOKA A TOLERANT PERSONALITY AS AN OBJECTIVE NEED OF THE MODERN CIVIL SOCIETY	46
Olga MITČENKO, Mārīte ROZENFELDE TEKSTA UZDEVUMU RISINĀŠANAS PRASMJU ATTĪSTĪŠANA 5. – 6. KLASES SKOLĒNIEM AR MĀCĪŠANĀS TRAUCĒJUMIEM <i>Developing skills of mathematical text tasks solution of students in forms 5 and 6 with learning disorders</i>	59
Maija ROČĀNE, Alīda SAMUSEVIČA THE FOCUS OF SIGNIFICANT LEARNING: THE PEDAGOGICAL POTENCIAL OF DEBATING	71
Ojārs RODE VĒRTĪBORIENTĒTAS VIDES PRINCIPI TAUTSKOLA <i>Values oriented environment principles in folk primary school</i>	82

<p>Mārīte ROZENFELDE IEKĻAUJOŠA IZGLĪTĪBA VISPĀRĒJĀS IZGLĪTĪBAS IESTĀŽU SKOLOTĀJU – STUDENTU VĒRTĒJUMĀ <i>Inclusive education in general education institutions: assessment of</i> <i>teachers – students</i></p>	92
<p>Ženija TRUSKOVSKA, Rita ORSKA, Svetlana UŠČA MEDIĀCIJA – MŪSDIENĪGS UN PRODUKTĪVS PROBLĒMSITUĀCIJU UN KONFLIKTU SKOLĀ RISINĀŠANAS CEĻŠ <i>Mediation – a modern and productive way of problem and conflict</i> <i>solution in school</i></p>	101
<p>Svetlana UŠČA, Velta ĻUBKINA LĪDZSVARA PROBLĒMU IDENTIFICĒŠANAS PAMATOJUMS UN IESPĒJAS SKOLĀ <i>Substantiation and opportunities of identification of balance problems</i> <i>at school</i></p>	114
<p>Gintautė ŽIBĒNIENĒ, Rita VIRBALIENĒ LEARNING METHODS OF ENTREPRENEURSHIP EDUCATION</p>	123

PROMOTING THE UNDERSTANDING OF ART IN ART SCHOOL STUDENTS

Beatrise GARJĀNE

Riga Teacher Training and Educational Management Academy

Email: beatrise.garjane@rpiva.lv

Anita KAIRIŠA

Balvi Art School

Email: balvims@balvi.lv, anita.p@inbox.lv

Abstract. *With today's expanding communication opportunities, new forms of visual art have emerged and a language of visual art has developed, which makes it necessary to examine the teaching methods for fostering art school students' understanding of art. This publication deals with the problem of art pedagogy – how to promote art school students' understanding of art in a contemporary way; accordingly, the aim of this article is to reveal pedagogical opportunities for promoting the understanding of art. The educators in Balvi Art School since 1996 have been involved in the development of the curriculum of the subject 'Fundamentals of the Language of Art', in order to promote the understanding of art in the interaction between the history of culture, art history and the practical creative process.*

Studying the subject 'Fundamentals of the Language of Art' is one of the prerequisites of the development of an understanding of art. The topicality of the research is reinforced by the fact that teachers should endeavor to compare and understand the teaching of art in order to select the most suitable didactic approach, methods and forms of work adapted to the nowadays pedagogical reality.

Keywords: *Subject 'Fundamentals of the Language of Art', teaching methods, art teaching, understanding of art, language of art.*

Introduction

Art is an important part of culture that speaks to the human emotions, through feelings affecting the human mind. Work of art still plays an important role in shaping the personality in spiritual world and self-discovery; accordingly, art influences the development of culture. Viewing a work of art, the spectator originates their own questions – and this is how the dialogue between the artistic creator and the spectator arises.

The language of art is distinct, addressing a person with sound, color, text, and subtext. In order to be able to communicate in this language, a person needs to have an appropriate education; therefore, this article deals with the problem of art pedagogy – how to promote art school students' understanding of art in a contemporary way. That is why the aim of this article is to reveal pedagogical opportunities for promoting the understanding of art.

Research methods: questionnaire, teaching observation, semi-structured interview with graduates of art school and semi-structured interview with teachers.

Students of art schools in Latvia study the subject 'Fundamentals of the Language of Art' which unites different fields of art, offering an extensive view on the cultural environment – its visual and aesthetic values and stylistic diversity.

The educators in Balvi Art School have already, since 1996, been involved in the development of the curriculum of the subject 'Fundamentals of the Language of Art', in order to promote students' understanding of art in the interaction between history of culture, art history and practical creative process. By improving the curriculum, the learning process has been made contemporary:

- new study material in an environment making use of modern technology with innovative approaches and methods in education was created, that serves as a solution to the problem of the lack of modern and innovative course books and materials in vocational educational institutions in Latvia. The study material can be used and adjusted also for other art schools and those interested;
- within the - within the framework of the project 'A Variety of Methods in the Vocationally Oriented Educational Program 'Visual Plastic Art' in the Subject 'Fundamentals of the Language of Art', a methodological material for art teachers has been developed: 'Learning Objectives for Exploring Latvian Cultural Heritage 'Cultural Heritage in Modern Perspective' and Learning Methods – the Description of the Method, the Objective of the Teaching of the Subject 'Fundamentals of the Language of Art'. The material has been published in the digital book 'Methodological Teaching Materials for Vocational Culture Education Teachers', 2nd part: 'Methodological Materials for Art Teachers':
- while actively working in the working group of the Culture and Creative Industries Education Center on the guidelines project for 'Fundamentals of the Language of Art', the curriculum of the subject 'Fundamentals of the Language of Art' and creative task set has been developed that establishes the connection with the theoretical part of the program, because, based on the experience of Balvi and other schools, it was discovered that students understand and delve more into the process of the development of art if the learning of theory is supplemented with creative practical study tasks which students carry out in the facilities at school – in the classroom, showroom, or in an unusual environment – museum, artists' workshop.

Teachers are trying to compare and understand the teaching of art and to choose the most suitable pedagogical approach according to today's situation, accentuating that a student is not a passive receiver of knowledge but is an active subject of cognitive activity. Such a pedagogical competence on the part of the art teacher in the organizing and management of the study process is an important prerequisite for a successful learning process in art school.

Content of the Subject ‘Fundamentals of the Language of Art’

Art is an expression of the culture as well as a means for distribution culture-connected knowledge. Every culture has its own unique artistic expression and cultural praxis. The diversity of culture and its creativity and artistic innovation is a proof of the existence of modern and traditional forms of human creativity that characterizes human civilization: dignity, heritage, beauty and unity. Information and knowledge about cultural praxis and art forms enhances personal and collective identity and values, as well as facilitates the protection of cultural diversity and its development. Art education helps to improve the understanding of culture and fosters cultural praxis, and with its help knowledge and understanding about art is transmitted to the next generations.

Art is an internal language which it is necessary to express without words. For instance, a painter has a need to express what he sees and thinks with the means of visual forms. It is a language that a painter speaks, it is unique, the same as words for a writer and movements for a dancer. Difficulties may be caused only by the means of language expression – in the way that the artist’s language is understandable like a written word and dance performance (*Eubanks, 1997*).

The language of the content of art includes becoming acquainted with the outstanding examples of visual plastic art, different art forms, genre, styles, the understanding and interpretation of trends, artistic means of expression, a diverse range of traditional and modern materials, visual art techniques and the acquisition and application of technologies in the creative work.

In the subject ‘Fundamentals of the Language of Art’, the main task for understanding art is to promote the familiarization with and internalization of a person’s system of values.

Value in this context is viewed as aggregate of positive characteristics which are connected with spirituality, culture, the moral, artistic and aesthetic sphere, and human relationships; it is a meaningfulness, a reasonableness – what is not yet created but what should be and what is worth striving for.

Such values are included in the subject ‘Fundamentals of the Language of Art’:

- the understanding of art that allows students’ to discover art and the diversity of visual culture industries, its historical development and current trends, the works of art and artists’ activities in the context of the era;
- the language of art that promotes students’ understanding of the significance of visual means of expression in art, and of the purpose of the work of art;
- creative and evaluative activity – interpretation of art and the processes of visual culture and evaluation; in order to be able to fully participate in the cultural and artistic life, students need to learn to understand and evaluate works of art that are made by their peers (artists), as well as explore and share their opinions about different aspects of existence.

While putting into practice the content of the lessons, the students develop:

- a critical and considerate attitude towards a variety of artistic expressions and values;
- an understanding about art and cultural values and their multiplicity in the world;
- the need for creativity;
- responsibility towards, and respect for, the significance of the preservation of cultural and historical heritage.

The best way to discover, respect and appreciate other cultures is to promote a person's self-confidence in a way in which the fundament is the understanding of their own cultural values. That is why it is especially important to acknowledge the continuous development of culture and cultural value in historical and contemporary contexts; thus we teach how to understand art and its different types of expression.

An Understanding of Art as a Result of Learning

The understanding of art is the relationship between the spectator and the work of art that is determined not only by every person's knowledge, experience and needs but also by the intention of the work of art, its content and form. 'Importantly, that understanding about art is determined not only functionally but also structurally, i.e. representation schemes, ideas, general truths, elements of the meaning where the direction of the creative thought is reconstructed based on the previously mentioned elements. The understanding of art has a creative nature' (*Kincāns, 2001:280*).

The conception and artistic idea in the work of art manifests itself in a sensual form, the opportunity for a dialogue arises between the artist and the receiver, and therefore also the possibility for their mutual understanding (*Celma, 1988; Oborenko, 2010; Tīfentāle, 2009; Māksla kā valoda, gads nav minēts http://filozofija.lu.lv/lat_intervija3.html*)

Art school students' understanding of art thus is an essential condition of their meaningful creative activities. 'The majority of people desire to understand art, it could be said – even all. The specifics of perception of the work of art obviously reveals the comprehension difficulties. On the one hand, the understanding is based on the knowledge, but on the other hand – it does not only mean to know' (*Kūle, 1989:9*).

The understanding of the work of art is focused not on the material thing itself but on its description, theory, analysis of causes. Understanding is identical with the activity of making sense. 'In the process of understanding the work of art it is important to be aware of how the artistic image is formed. It originates not in the sensuous and perceptible but in the emotional and spiritual sphere. The artistic image expresses not the apprehension of the artist but the perception about the objective reality of phenomena, objects, notions about spiritual

processes, meaning. The image is formed as objectivity of a meaning' (Küle, 1989).

In addition, during the learning process it is important to develop the artistic skills and knowledge that constitute the basis for the language of art (for instance, the understanding of color, line and form in the visual plastic art). Building artistic skills includes learning about different art styles and genres. Artistic skills are developed mostly depending on art concepts; for example, on knowledge about different means of visual expression or understanding of works of art in connection with the cultural environment of the artist (*Darcie Clark Frohardt, 1999; Kavacs, 1999*). With the help of artistic skills, the appropriate environment can be created and the corresponding praxis can be provided, so that students may get creative experience and actively participate in the creative processes and evolution (*Hibnere, 1998; Hibnere, Grasmane, 2000*).

Components of the understanding of art are integrated in every topic of the subject 'Fundamentals of the Language of Art', in the aim of teaching individual lessons, and in the expected result. The understanding of art is rooted in students' self-experience – the forming of cultural identity: students learn different culture forms in order to realize themselves as wholesome citizens and personalities. The understanding is promoted by ensuring availability of art works, visiting museums, exhibitions, manors and castles, and including in the curriculum the specific features of the work of art from a particular historical period, as well as learning about specific works of art.

The understanding of art arises if students fully participate in a cultural and artistic life, in that way learning to understanding and appreciating works of art that have been created by their peers, as well as cognizing and sharing views on different aspects of existence and coexistence (*Kavacs, 1999; Smith, 2014; Anspaks, 2004*).

In the learning process, the teaching 'through' art is significant – learning from the experience of creation that is organic, hence also an evolutionary practice. There one does not copy certain ideas previously thought or shapes given beforehand, but rather interprets things. Regardless of whether the person in the end becomes or does not become a professional artist, the most important thing is that the experience of art creation builds human personality (Hickman, 2005).

The purpose for such a deliberate involvement of students in creation or creative activities is an understanding about art gained in the art school which includes:

- *knowledge* about visual means of expression, values of art, types, genres, styles, techniques and their development in historical succession, and about the connection of the work of art to the cultural environment of the artist;
- *skills* to perform specific artistic action according to the quality and capacity required, creative exercises in various techniques and methods, using different elements of composition of art styles and directions;
- *attitudes* – the openness of feelings and reasoning, respect, tolerance.

Analysis of the Research Results

In the research about the most significant didactical methods for promoting the understanding of art, conducted in the year 2013-2014, seven art schools participated (in Vidzeme, Latgale, Zemgale) – altogether 164 respondents (out of which 4 were art school teachers, 151 art school students and 9 graduates of Balvi Art School).

The methodology of the research proposed the usage of quantitative and qualitative research methods. The quantitative approach in the research was used to receive as many as possible views of respondents in order to determine the main tendencies of promoting the understanding of art in studies. With the qualitative approach general information was obtained, revealing the views of the respondents about the purpose of teaching the understanding of art (Table 1).

Table 1

Qualitative and Quantitative Methods of Research

	Method	Research aim
Quantitative methods of research	Questionnaire	To identify art school students' views on the subject 'Fundamentals of the Language of Art' learning and teaching.
Qualitative method of research	Teaching observation	To identify the methods of teaching for promoting students' understanding of art in the subject 'Fundamentals of the Language of Art'.
	Semi-structured interview with teachers	To clarify the views of art school teachers who are teaching the subject 'Fundamentals of the Language of Art' about the most important teaching methods for promoting understanding of art.
	Semi-structured interview with graduates of art school	To find out opinions of art school graduates about how their understanding of art has changed after finishing the school.

Analysis of the data from students' and graduates' questionnaires established the learning methods which students and also graduates found useful for teaching the understanding of art in the subject 'Fundamentals of the Language of Art'. Learning in the artwork exhibition was determined to be significant – in a museum or exhibition hall, workshop or master workshop, with some

professional artist of their sphere, as students improve their knowledge and create emotional experience while working in an unusual environment.

The results gained from the questionnaires are supplemented with an analysis of the didactic opinions of the teachers, in which, after the teaching observation and interviews, the teaching methods for promoting students' understanding of art are discussed.

The main, most frequently used teaching methods (based on the analysis of teachers' interviews) are portfolio, creative work, narration, and discussion.

The most successful teaching methods – developing a more profound understanding of art (based on the analysis of teachers' interviews) – are learning in an artwork exhibition, project work, master workshops, and the presentation of students' creative work.

By the teacher's teaching activities we understand a search for and discovery of fundamentally new learning methods and materials. These findings can be local, concerning a particular method, form, technique, as well as systematic, creating effective new learning and education systems.

Teaching methods that were recognized as successful cannot always be used in the study process: for instance the master workshop, because to invite an artist is a rather expensive process, which is why such a teaching method can be used in the study process two or three times in the academic year, during creativity weeks. Learning in the artwork exhibition is a more frequently used method that is considered as the most important because the students' understanding of art is fostered by getting to know the work of art in the original; also, the face-to-face meeting with an artist gives an opportunity for the student to learn in action, to understand the idea of the work of art, its content, composition, etc.

Evaluating the data gained from the questionnaires, interviews, and teaching observation, it was discovered that the understanding of art is promoted if in the process of learning such methods are used that are also included in the curriculum of the subject 'Fundamentals of the Language of Art' created by Balvi Art School (Table 2).

Respondents pointed out that the most common teaching methods are: narration and demonstration, learning in the artwork exhibition, portfolio, creative work, workshop – master workshop.

Current students and graduates share slightly different points of view about the most significant teaching methods in the subject 'Fundamentals of the Language of Art'; however, they agreed that the most important are precisely the interactive activities - learning in the artwork exhibition, creative work and creative workshops.

Table 2

Teaching Methods for Promoting Students' Understanding of Art

Teaching Methods	Students	Graduates	Teachers (according to teaching observation)	Teachers (according to interviews)	In the curriculum of the subject	Frequency
<i>Demonstration</i>						4
<i>Narration</i>						4
<i>Research</i>						2
<i>Learning in the artwork exhibition</i>						4
<i>Portfolio</i>						4
<i>Creative work</i>						5
<i>Workshop</i> <i>Master workshop</i>						4
<i>Game</i>						2
<i>Interpretation of the work of art</i>						2
<i>Discussion</i>						3
<i>Dramatization</i>						1
<i>Copying of works of art</i>						1
<i>Project work</i>						1
<i>Presentation of students' creative work</i>						1

In the teaching process of the teachers interviewed there can be seen different types of implementation of artistic ideas, while the teaching methods for promoting the understanding of art are similar; this is why it can be concluded that these methods are topical and develop students' abilities, skills, perception, thinking and creativity, and attitudes.

The results of the research verify that the teaching methods suggested in the curriculum of the subject 'Fundamentals of the Language of Art' created by teachers of Balvi Art School generally promotes students' understanding of art as they contain purposive didactic connections between teaching aim, result and teaching methods.

Conclusions

1. The subject 'Fundamentals of the Language of Art' provides art school students the pedagogical opportunities to gain an understanding of art that consists in the knowledge about art styles, techniques and their development

- in historical succession, about the relationship of the work of art with the cultural environment of the artist; skills to perform defined artistic activity according to the necessary quality and capacity, creative exercises using various techniques and methods, in order to apply composition elements of different art styles and directions; the openness of feelings and reasoning, respect, tolerance.
2. The curriculum of the subject 'Fundamentals of the Language of Art' developed and approved by the educators of Balvi Art School contains an updated, modern teaching model in which didactical methods dominate that direct the student to investigate, experience, discover, work creatively and reflect upon the creative process.
 3. The understanding of art in students is most greatly fostered by teaching methods like learning in the artwork exhibition – in the museum or exhibition hall, in creative work and the creative workshop and master workshop together with a professional artist in some sphere.

Summary

Māksla ir svarīga kultūras sastāvdaļa, kas uzrunā cilvēka emocijas, caur jūtām iedarbojas uz cilvēka prātu. Mākslas valoda ir īpaša, vērsties pie cilvēka ar skaņu, krāsu, tekstu, zemtekstu. Lai šajā valodā saprastos, cilvēkam jābūt atbilstoši izglītotam, tāpēc rakstā skarta mākslas pedagogijas problēma – kā mūsdienīgi sekmēt mākslas skolu audzēkņu sapratni par mākslu; raksta mērķis – atklāt pedagoģiskās iespējas mākslas sapratnes veicināšanai.

Balvu Mākslas skolas pedagogi jau kopš 1996. gada iesaistījušies mācību priekšmeta „Mākslas valodas pamati” programmas un mācību procesa pilnveidē, lai mākslas sapratne audzēkņiem tiktu veicināta kultūras vēstures, mākslas vēstures un praktiski radošā procesa mijiedarbībā.

Programmu pilnveidojot, ir izveidots mācību materiāls moderno tehnoloģiju vidē ar inovatīvu pieeju un metodēm izglītībā, izstrādāts metodisks materiāls mākslas pedagogiem „Mācību uzdevumi Latvijas kultūras mantojuma iepazīšanai „Kultūrvēsturiskie mantojumi mūsdienu skatījumā” digitālajā grāmatā „Mācību metodiskie materiāli profesionālās kultūrizglītības pedagogiem”, 2.daļā „Metodiskie materiāli mākslas pedagogiem”, izveidota mācību priekšmeta ”Mākslas valodas pamati” autorprogramma un radošo uzdevumu kopa.

Mākslas sapratnes komponenti ir zināšanas par vizuālās izteiksmes līdzekļiem, mākslas vērtībām, veidiem, žanriem, stiliem, tehnikām un to attīstību vēsturiskā secībā, par mākslas darba saikni ar mākslinieka kultūrvidi; prasmes veikt noteiktu māksliniecisku darbību atbilstoši nepieciešamajai kvalitātei un apjomam, radošus vingrinājumus dažādās tehnikās un paņēmienos, pielietot dažādu mākslas stilu, virzienu kompozīcijas elementus; izjūtu un domāšanas atvērtība, cieņa, tolerance.

Sapratne par mākslu rodas, ja audzēkņi pilnvērtīgi piedalās kultūras un mākslas dzīvē, tā iemācoties izprast un novērtēt mākslas darbus, ko radījuši viņu līdzcilvēki, kā arī izzināt un dalīties viedokļos par dažādiem esamības un kopesamības aspektiem.

Pētījumā par nozīmīgākajiem mākslas sapratnes veicināšanas didaktiskajiem paņēmieniem 2013.-2014. gadā (164 respondenti no 7 Latvijas mākslas skolām - 4 mākslas skolotāji un 151 mākslas skolu audzēknis, 9 absolventi) ir konstatēts, ka galvenie biežāk izmantojamie mācīšanas paņēmieni (pēc skolotāju interviju analīzes) ir darba mape (portfolio), radošais darbs, stāstījums, diskusija; veiksmīgākie – izteiktāk veidojas sapratne par mākslu - mācīšanas paņēmieni (pēc skolotāju intervijā iegūto rezultātu analīzes) ir mācīšanās mākslas darbu ekspozīcijā, projektu darbs, meistardarbnīcas, audzēkņu radošo darbu prezentācija.

Pētījuma rezultāti apliecina, ka Balvu Mākslas skolas pedagogu izveidotajā un pilnveidotajā priekšmeta „Mākslas valodas pamati” programmā ieteiktie mācīšanas paņēmieni visumā veicina audzēkņu sapratnes par mākslu veidošanos, jo ietver mācīšanas mērķa, rezultāta un mācīšanas paņēmienu mērķtiecīgas didaktiskas sakarības.

References

1. Anspaks, J. (2004). *Mākslas pedagoģija* (Vol. 1). Rīga: Raka.
2. Celma, H. (1988). *Māksla kā vērtība*. Rīga: Liesma.
3. Eubanks, P.K. (1997). Art is a visual Language. *Visual Arts Research*, 23(1), 31-35. Viewed February 6, 2014, from: <http://www.jstor.org/stable/i20715889>
4. Frohardt, D.C. (1999). *Teaching art with books kids love*. Golden, CO: Fulcrum Publishing.
5. Hibnere, V. (1998). *Bērna vizuālā darbība* (Vol. I). Rīga: Raka.
6. Hibnere, V., Grasmane, L. (2000). *Bērna vizuālā darbība*. (Vol. II). Rīga: Raka.
7. Hickman, R. (2005). *Why we make art and why it is taught*. Bristol: Intellect.
8. Kavacs, V. (1999). *Mākslas valodas pamati: eksperimentāls mācību līdzeklis*. Rīga: Zvaigzne ABC.
9. Kūle, M. (1989). *Ceļš saprašanas labirintos*. Rīga: Zinātne.
10. Oborenko, Z. (2010). Kāda ir mākslas patiesā vērtība? *Vizuālo Mākslu žurnāls Studija*, 6(75), 78–81.
11. Tīfentāle, A. (2009). Vai mākslas darbs ir noteicējs par savu nozīmi? *Vizuālo Mākslu žurnāls Studija*, 3(66), 54–57.
12. Rubene, M. (Ed.). (2001). *Homo Aestheticus. No mākslas filozofijas līdz ikdienas dzīves estētikai*. Rīga: Tapals.
13. Smith, P. (1995). Art as a language. *Marilyn Zurmuehlen working papers in art education*, 13(1). Viewed February 6, 2014, from: <http://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1292&context=mzwp>
14. Svece, A. (gads nav minēts). Māksla kā valoda. *E – žurnāls Publiskās Lietas*. Skatīts: 10.12.2013. http://filozofija.lu.lv/lat_intervija3.html

**PIRMSSKOLAS UN SKOLAS PĒCTECĪBA BĒRNU AR
REDZES TRAUČĒJUMIEM SAGATAVOŠANĀ SKOLAI
*PRESCHOOL AND SCHOOL SUCCESSION IN CHILDREN
WITH VISUAL IMPAIRMENT PREPARATORY SCHOOL***

Jekaterina JANKOVSKA

Rezekne Higher Education Institution

e-mail: katarsinka@inbox.lv

Ilga PRUDNIKOVA

Rezekne Higher Education Institution

e-mail: ilga2@inbox.lv

***Abstract.** Children with visual impairments are target group that the educational content and education process organization requires special environmental adaptation. Children with visual impairments preparation of primary education school acquisition and subsequent inclusion in the school environment is pre-school and primary task of succession. One of the topical questions is the teachers' knowledge of children's developmental regularities, visual disturbance impacts to the learning opportunities that ensure pre-school and school succession. Preparatory school process depends on many factors that affect a child's development and learning ability. One of the most important conditions is all preparation of school participants involved collaboration. This article analyzes the visually impaired children preparing for school evaluation as a pre-school and primary succession basis.*

***Keywords:** visual impairment, special needs, preschool – school succession, regulatory documents, the content of education*

Ievads

Introduction

Mūsdienu laikmeta raksturojošās iezīmes – pāreja uz brīvā tirgus ekonomiku tautsaimniecībā, konkurence u.c. rosina izglītības sistēmā aktualizēt jautājumu, kā nodrošināt bērnu ar redzes traucējumiem pēctecīgu pāreju no pirmsskolas un skolu. Ir zināms, ka šie bērni attīstās, iegūst izglītību, pilnveidojas kā personības un dzīvo vidē, ko nosacīti varam dēvēt par „redzīgo vidi”, kur lielāko informācijas daļu par apkārtējo pasauli, priekšmetiem un tās īpašībām cilvēks iegūst ar redzes sajūtas palīdzību. Bērniem ar redzes traucējumiem šī vadošā sajūta atkarīga no redzes traucējuma veida un pakāpes, kas apgrūtina informācijas iegūšanu un norobežo vizuālās informācijas iespējas. Pirmsskolas vecums ir periods, kuru raksturo bērnu izzināšanas spēju strauja attīstība, kas notiek vidē, kur visās bērna dzīves jomās dominē vizuālā uztvere un vizuālās komunikācijas veidi. Tieši pirmsskolas vecumā vizuālai uztverei un redzes kontrolei ir vadošā loma bērnu attīstībā veselumā – prāta darbības, jūtu, gribas, vajadzību, interešu u.c. jomu attīstībā. Saskaņā ar Latvijas Republikas

Likumdošanu un noteiktu reglamentējošo dokumentu normatīviem, obligātā 5-6 gadīgo bērnu sagatavošana skolai, šī raksta kontekstā - bērnu ar redzes traucējumiem – notiek dažādās izglītības iestādēs: vispārējās pirmsskolas izglītības iestādēs, speciālajās grupās vispārējās pirmsskolas izglītības iestādēs un speciālajās pirmsskolas izglītības iestādēs. Noteicošais faktors, no kā atkarīgs, kāda iestādē bērns mācīsies, kādā veidā notiks sagatavošana skolai – vai bērns tiks integrēts vispārīzglītojošajā pirmsskolas izglītības pakāpes iestādē vai apmeklēs speciālo grupu – atkarīgs no vecāku nostādnes, kas ietekmē ne tikai bērnu vajadzībām organizēto mācību procesu, bet arī gala rezultātu – sagatavošanu pamatizglītības apguvei, redzes korekciju un iekļaušanu sabiedrībā. Bērnu ar redzes traucējumiem vispusīga, domājot par bērnu attīstību veselumā, sagatavošana skolai, kuru nosaka pirmsskolas izglītības programmas mērķi un uzdevumi ir rūpīgs, sarežģīts un turpmākās gaitas noteicošais process. Šajā procesā aktīvi piedalās visi procesa dalībnieki: bērns, pirmsskola, vecāki, skola, kuru darbību nosaka ārējie un iekšējie faktori un šī procesa rezultāts ietekmēs to, cik veiksmīga būs bērna ar redzes traucējumiem pāreja no pirmsskolas uz skolu.

Pētījuma mērķis: veikt teorētisko skaidrojumu par redzes traucējumu ietekmi uz bērna prasmju un iemaņu vērtēšanu sagatavošanā skolai pirmsskolas un sākumskolas pēctecībā.

Pētījuma metodes: normatīvo dokumentu, zinātniskās literatūras izpēte un analīze.

Teorētiskās pamatnostādnes *Theoretical guidelines*

Pirmsskolas un skolas pēctecība nodrošina bērnu veiksmīgu pāreju no vienas izglītības un attīstības posma uz nākošo, kas ietver sevī psiholoģiski labvēlīgus apstākļus pamatizglītības apguves uzsākšanai. Izglītības pakāpes pēctecība uztrauc visus šī procesa dalībniekus: bērnus, vecākus, pirmsskolas un skolas pedagogus. Pārejas periods ir nozīmīgs periods bērnu dzīvē, kas nosaka socializāciju un iekļaušanos jaunajā vidē. Īpaši svarīgs un sarežģīts ir šis process, ja tajā piedalās bērns ar speciālām vajadzībām – bērns ar redzes traucējumiem, jo sociāli – psiholoģiskā adaptācija bērnu ar redzes traucējumiem šobrīd ir viena no svarīgākajām aktuālajām problēmām pirmsskolas un pamatskolas pēctecības procesā (*Bethere, 2013*). Veiksmīgas pārejas faktori ir izglītības procesa pēctecība, bērnu sagatavošana skolai, pedagogu un apkārtējo cilvēku zināšanas par bērna ar redzes traucējumiem reālajām iespējām un attīstības īpatnībām (*Griebel, Niesel, 2009; Dunlop, 2007*).

Bērni ar redzes traucējumiem saskaņā ar normatīvo dokumentu definīciju ir viena no mērķgrupām, kam ir piemērots termins „speciālās vajadzības,” kas precīzi atspoguļots LR likumdošanā (*skat. 1.tabulu*).

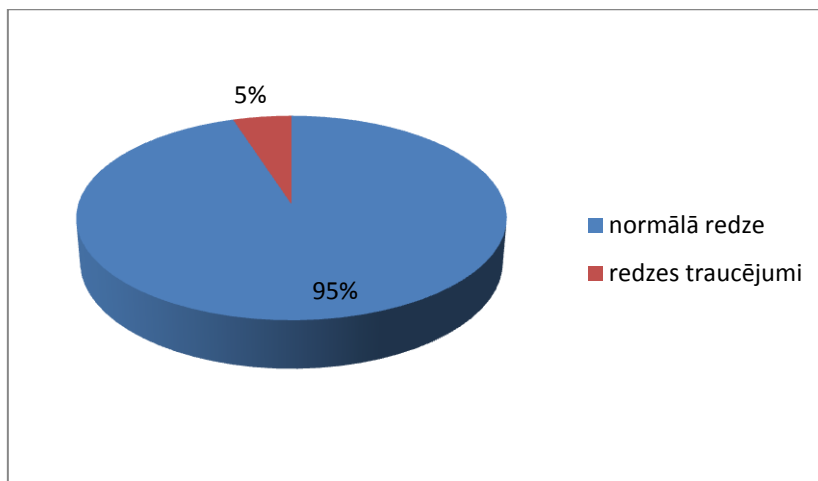
Speciālā izglītība Latvijas Republikas likumdošanā
Special education in Latvian Republic legislation

Reglamēn-tējošais dokuments	Saturs	Kopsavilkums
Vispārējās izglītības likums 2.pants 14.p.	speciālās vajadzības — nepieciešamība saņemt tāda veida atbalstu un rehabilitāciju, kas rada iespēju izglītojamajam apgūt izglītības programmu, ņemot vērā viņa veselības stāvokli, spējas un attīstības līmeni.	Latvijas Izglītības likums personas ar speciālām vajadzībām izceļ kā vienu no galvenajām izglītības mērķa grupām, kurai jāiegūst obligātā izglītība. Latvijā obligāta ir pamatizglītība, sākot ar obligāto pirmsskolas izglītību no piecu gadu vecuma, kad sākas sagatavošana skolai.
Izglītības likums 1.pants	Speciālā izglītība rada iespējas un apstākļus izglītojamajiem ar speciālām vajadzībām iegūt savam veselības stāvoklim, spējām un attīstības līmenim atbilstošu izglītību jebkurā izglītības iestādē, vienlaikus nodrošinot izglītojamā pedagoģiski psiholoģisko un medicīnisko korekciju, sagatavotību darbam un dzīvei sabiedrībā. Speciālo izglītību iespējams iegūt speciālās vai vispārējās izglītības iestādēs, kurās ir licencētas izglītojamo vajadzībām atbilstoša izglītības programmas.	
Vispārējās izglītības likums 53.pants.	Nosaka bērnu ar speciālām vajadzībām integrēšanu vispārējās izglītības iestādēs	

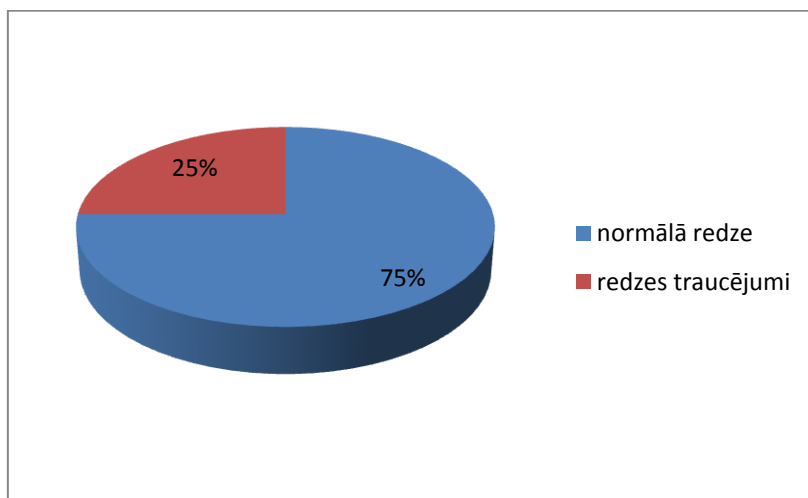
Bērns ar redzes traucējumiem, saskaņā ar Vispārējās izglītības likuma 53.p.var būt integrēts vispārējās izglītības iestādēs, var arī apmeklēt speciālo pirmsskolas izglītības iestādi vai speciālo grupu atbilstoši speciālo vajadzību programmai. Iestādes vai programmas izvēle lielākā daļā ir atkarīga no bērnu ģimenes nostājas pret bērna speciālo vajadzību pieņemšanu, un, rezultātā – bērna vajadzībām izglītības programmas izvēle. Speciālā izglītība pirmsskolas izglītības posmā saistībā ar vispārīzglītojošajiem uzdevumiem, kurus nosaka izglītības programma, iekļauj korekcijas uzdevumus saistībā ar redzes traucējumiem, kur primārā ir redzes uztveres attīstība, kas sastāv no vairākām struktūrām mijiedarbībā ar izzināšanas darbības un kognitīvās jomas attīstību, kas tiek realizēta ar speciālā pedagoga atbalstu iekšējo un ārējo faktoru sistēmā. Saskaņā ar iepriekš minēto, ja bērnam ir noteiktās speciālās vajadzības, redzes traucējumi, ir svarīga vides pielāgošana atbilstoši bērna speciālajām vajadzībām,

mācīšanas un mācīšanās stratēģiju uzlabošana, mācību programmu pilnveide, sadarbības nodrošināšana u.c.

Pēc statistikas datiem, redzes traucējumi ir 1 no 20 pirmsskolas vecuma bērnam (skat.1.attēlu) un 1 no 4 skolas vecuma bērnam (skat.2.attēlu) (Aizkalne, 2010).



1.attēls **Redzes traucējumi pirmsskolas vecumā**
Figure 1. Visual impairment in preschool



2.attēls **Redzes traucējumi skolas vecumā**
Figure 2. Visual impairment in school

Pirmsskolas izglītības satura mērķus un uzdevumus nosaka MK noteikumi Nr.533 „Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām,” kuri nosaka pirmsskolas izglītības mērķi „veicināt bērna vispusīgu un harmonisku attīstību, ievērojot viņa attīstības likumsakarības un vajadzības, individuālajā un sabiedriskajā dzīvē nepieciešamās zināšanas, prasmes un attieksmes, tādējādi mērķtiecīgi nodrošinot bērnam iespēju sagatavoties pamatzglītības apguvei” (MK noteikumi Nr.533). Bērnu sagatavošana skolai ietver sevī visu personības

(kognitīvas jomas, emocionalitātes, gribas, vajadzības, interešu u.c.) jomu attīstību, kas liek pamatus ne tikai veiksmīgām mācībām skolā, bet arī bērna vispusīgai harmoniskai attīstībai. Pievēršot uzmanību mūsdienu priekšstatam par sagatavošanu skolai, rodas aktuāls jautājums pirmsskolas pedagogiem un sākumskolas skolotājiem par bērna ar redzes traucējumiem sagatavošanu mācību procesam. Ievērojot redzes funkciju nepietiekamību, redzes traucējumi ietekmē kognitīvās jomas attīstību, un, kā sekas – domāšanas operāciju attīstību. Pēc zinātnieku (*Денискина, 1996,1997; Солнцева,2000*) atziņām bērniem ar redzes traucējumiem biežāk sastopamas mācīšanas grūtības, bet pedagogiem nav pietiekošo zināšanu par redzes traucējumu ietekmi uz domāšanas attīstības īpatnībām mijšakarībā ar intelektuālo sagatavošanu skolai.

Pētījuma rezultātu analīze *Analysis of the research results*

„Gatavība skolai” ir daudzdimensionāls konstrukts, kas ietver kognitīvo un sociālo gatavību, kas turpina pilnveidoties bērna attīstības procesā pirmsskolā un skolā mijiedarbībā ar sociālo vidi (*Lieģeniece, 2013*). Pirmsskolas izglītības nobeigumā notiek bērna zināšanu un prasmju kvantitātes un kvalitātes vērtēšana atbilstoši noteiktajiem pirmsskolas izglītības satura plānotajiem mērķiem, uzdevumiem un rezultātiem. Jāatzīmē, ka redzes traucējumi rada potenciālu pretrunu starp izvirzītajām prasībām un reāli apgūto zināšanu un prasmju līmeni, jo mācību programmas ir veidotas, ņemot vērā bērna ar pilnvērtīgu sensoro uztveri izziņas iespējas, bet noslēguma vērtēšanu veic pirmsskolas izglītības skolotājs saskaņā ar īstenotās programmas prasību saturu, bet līdz šim nav izstrādāti vērtēšanas kritēriji bērniem ar redzes traucējumiem. Šobrīd mācību satura, zināšanu un prasmju noslēguma vērtēšana notiek ļoti sašaurinātā lokā (*skat.3.attēlu*)



3.attēls **Bērna vērtēšanas modelis sagatavošanā skolai**
Figure 3. Child's valuation model in preparation for school

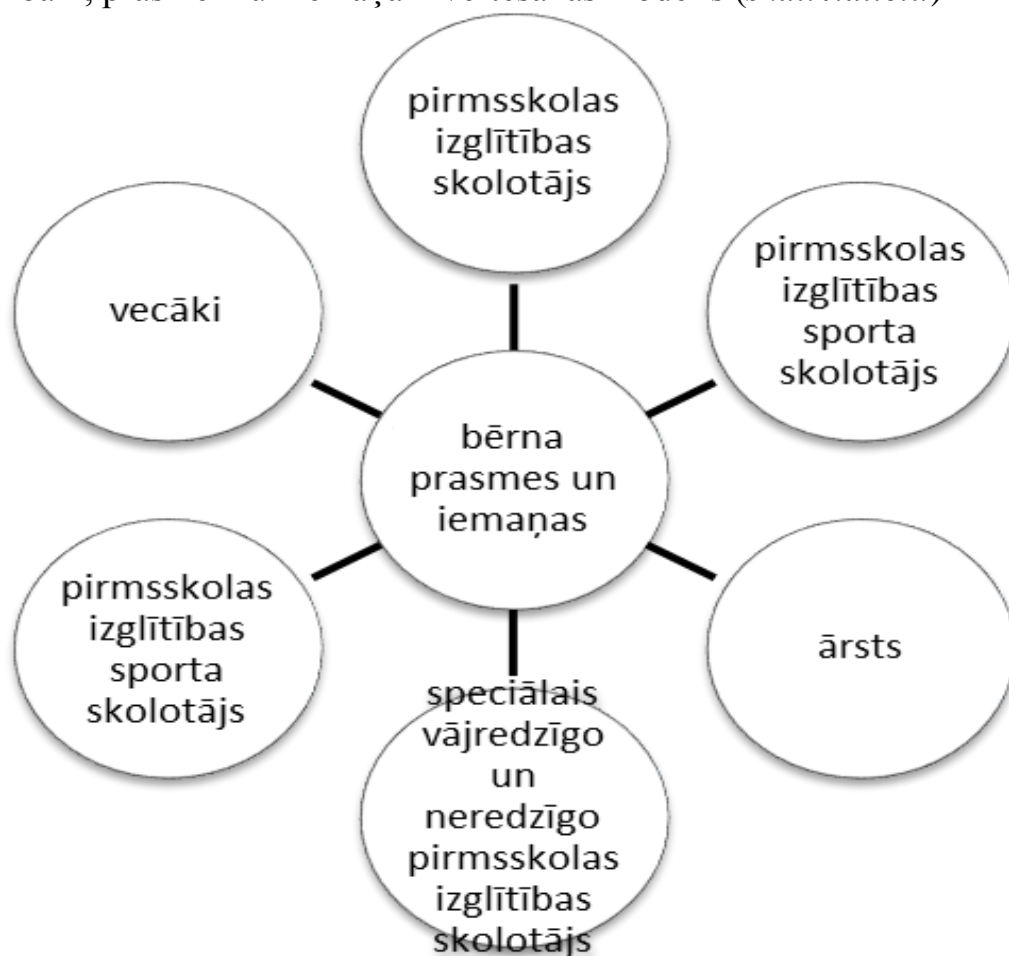
Pirmsskolas vecums ir vissensitīvākais periods apkārtējās pasaules izzināšanā, informācijas apkopošanā, analīzē un pieredzes uzkrāšanā, izmantojot redzes uztveri, kas savā attīstībā cieši saistīta ar kognitīvās attīstības procesiem. Bērna izzināšanas darbības pamatā ir apkārtējās pasaules iepazīšana, kas balstās uz redzes uztveri, jo aptuveni 80% informācijas cilvēks saņem un uztver ar redzes analizatoru palīdzību. Pēc Ž. Piažē attīstības teorijas nostādņiem indivīda attīstība notiek 4 posmos: sensori motorais, pirms darbības, konkrētās darbības un formālās darbības periodi (Piažē, 1994). Agrīnajā pirmsskolas vecumā sensori motorajā periodā notiek tādu redzes uztveres iemaņu attīstība, kā objekta fiksācija un fokusēšana (Fernald; Fernald, 2010). Vecākajā pirmsskolas vecuma periodā, kad notiek aktīvs sagatavošanas skolai process, Ž. Piažē raksturo, kā pirms darbības periodu, kurā primārais ir redzētais, nevis likumsakarību apzināšanos vai loģiskās domāšanas secinājumi (Piažē, 1994). Kognitīvo spēju attīstība ir nepārtraukti saistīta ar redzes uztveri, kas veido pamatus mijsakarību sapratnei domāšanas, loģisko secinājumu veidošanā un veicināšanā (Farroni; Menon, 2008).

Sagatavošanas skolai vērtēšanas procesam bērniem ar speciālām vajadzībām, lai nodrošinātu pirmsskolas un sākumskolas pēctecību, jābūt daudz plašākām, ievērojot dažādus faktoros, kas tieši ietekmē bērna sagatavošanu un pāreju uz mācībām skolā. Viens no kvalitatīvās un daudzpusējās vērtēšanas nosacījumiem un dažādu speciālistu, pedagogu viedoklis, kas saistīts ar noteiktām prasmēm katrā no attīstības jomām. Piemēram, sociālās jomas komunikatīvās un sadarbības prasmes ir tieši atkarīgas no bērna rakstura, temperamenta, sociālās vides, bet bērniem ar redzes traucējumiem, vadošie faktori ir bērna redze un tās ietekme uz attīstības jomām. Redzes funkcijas iespējas, kas dot viņam iespēju izzināt apkārtējo pasauli, sociālo vidi un rada motivāciju aktīvi iesaistīties sabiedriskajā dzīvē, jo atkarīgas no redzes traucējuma pakāpes, kas iespaido bērna psiholoģisko pašsajūtu, ietekmē bērna uzvedību, saskarsmes veidu un komunikācijas motivāciju.

Katru no attīstības jomām dažādā mērā ietekmē redzes funkciju attīstība, jo redzes uztvere ir viena no svarīgākajiem percepcijas veidiem, kam ir liela informatīvā un darbības nozīme. Redzes uztvere kontrolē orientēšanos apkārtņē, ķermeņa pozas regulāciju, līdzsvaru, kā arī uzvedību (Солнцева, 2000). Bērna ar redzes traucējumiem radošo spēju attīstību ietekme acs un roku kustību koordinācija, redzes uztveres un redzes atmiņas mijsakarība, kas nozīmīgi ietekmē uzdevumu izpildi, un, ja bērnam ir gandarījums par kvalitatīvi izpildītu radošo darbu, tas nozīmē, ka saglabāsies motivācija arī turpmākai darbībai. Redzes funkcijas un citu psihiskās izzināšanas jomu starpfunkcionālās saiknes ir svarīgs nosacījums, lai nodrošinātu mācīšanas procesa efektivitāti.

Analizējot psihiskās attīstības jomu, nepieciešams atzīmēt, ka redzes traucējumu sekas ir pamanāmas runas attīstībā, kas izpaužas vārdu krājuma apjomā, stāstījumā veidošanā, aprakstošā stāstījumā veidošanā, kā arī lasīšanas iemaņu veidošanā. Bērniem ar redzes traucējumiem ir apgrūtināta orientēšanas

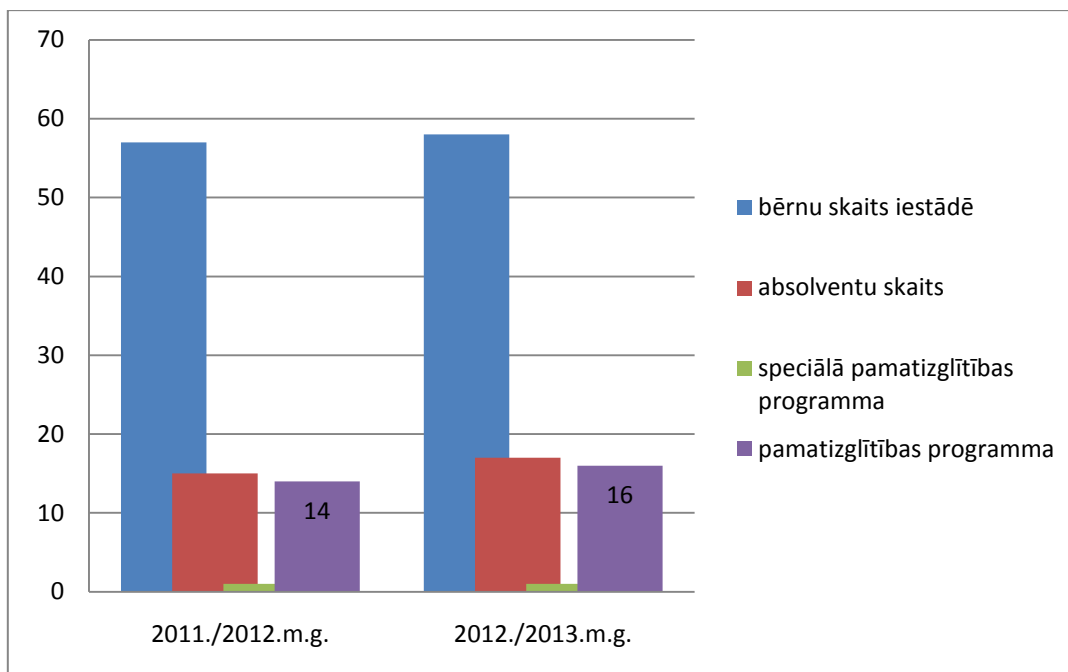
spēja gan makro, gan mikro vidē, gan arī plaknē, kā arī apgrūtinātas salīdzināšana pēc lieluma, garuma, biezuma, kas tieši ietekmē psihiskās attīstības jomas matemātisko priekšstatu veidošanos. Analizējot psiholoģisko, pedagoģisko zinātnisko literatūru, var secināt, ka, beidzot pirmsskolas izglītības iestādi, bērnu ar redzes traucējumiem prasmju un iemaņu vērtēšanā jāiesaistās visiem pedagoģiskā procesa dalībniekiem, lai nodrošinātu šo bērnu pēctecīgu pāreju uz skolu, kas atbilst Bronfenbrennera ekosistēmas pieejas nostādņām (*Craig & Baucum, 2002*). Iesaistot visus pirmsskolas pedagoģiskos darbiniekus, kā arī medicīnas personāla speciālistus, izveidojas jauns, pielāgots bērnu vajadzībām, prasmēm un iemaņām vērtēšanas modelis (*skat.4.attēlu*)



4.attēls. **Bērna ar redzes traucējumiem prasmju un iemaņu vērtēšanas modelis pirmsskolas izglītības nobeigumā**

Figure 4. Valuation model of children with visual impairments skills and abilities in conclusion of pre-school education

Daugavpils pilsētas 9.speciālā pirmsskolas izglītības iestādē, kur mācās bērni ar redzes traucējumiem, tika veikta vecāku aptauja 2011./2012. mācību gadā, kurā piedalījās 56 Daugavpils pilsētas 9.speciālās pirmsskolas izglītības iestādes vecāki, un 2012./2013. mācību gadā, kurā piedalījās 57 šīs iestādes vecāki.



5.attēls **Bērnu ar redzes traucējumiem pāreja mācībām skolā**
Figure 5.Children with visual impairments transition studies at school

Pēc šīs aptaujas datiem var secināt, ka bērniem ar redzes traucējumiem, kuri pirmsskolas vecumā apmeklē speciālo izglītības iestādi ar redzes traucējumiem, vecāki nākamajā pakāpē izvēlas vispārējo pamatizglītības programmu (skat.5.attēlu).

Organizējot sagatavošanas skolai procesu mijiedarbībā ar redzes funkciju korekcijas uzdevumiem, pārzinot bērna attīstības īpatnības, mācību satura pielāgošanas sistēmu viņa vajadzībām un prasmēm, veicot kompetenču, prasmju un attieksmju veidošanu, attīstību un vērtēšanu, ievērojot visu ietekmējošo faktoru mijiedarbību: gan ārējo, gan iekšējo – ir iespējams nodrošināt pirmsskolas un sākumskolas pēctecību pārejas posmā.

Secinājumi

Lai nodrošināt pirmsskolas un sākumskolu pēctecību, bērnu ar redzes traucējumiem sagatavošanā skolai un pārejas procesa kontekstā:

1. nepieciešams paredzēt prasmes, attieksmes un kompetences visu personības (kognitīvas jomas, emocionalitātes, gribas, vajadzības, interešu u.c.) jomu attīstībai vājredzīgiem un neredzīgiem bērniem ar dažādiem redzes traucējumiem;
2. veikt individuālo pieeju bērnu ar redzes traucējumiem prasmju un iemaņu vērtēšanā, ievērojot psihofizioloģiskās bērna īpatnības pirmsskolas izglītības nobeigumā;

3. sagatavošanas skolai procesā, kā arī vērtēšanas procesā iesaistīt visus pedagoģiskās korekcijas programmas īstenotājus sadarbībā ar vecākiem, lai nodrošināt visu ietekmējošo: iekšējo un ārējo vides faktoru ievērošanu;
4. apvienot pirmsskolas un sākumskolas pamatnostādnes attiecībā uz bērnu prasmēm, attieksmēm un kompetencēm beidzot pirmsskolas izglītību un uzsākot pamatizglītības apguvi.

Summary

Compulsory preparation to school is one of the priority tasks of the future generation education. One of the target groups with appropriate special education is children with visual impairments. Unfortunately, statistics show that number of children with visual impairment in pre-school and school education levels growing. Children's preparation for school is a complicated process, which influenced by many factors. After preschool education occurs a child's skills, attitudes and competencies evaluation in social, physical and psychic field. In order to provide continuity of pre-school and primary school training programs learning aspect, it is necessary lay down the skills, abilities and competences for children with visual impairments. Pre-primary and primary succession depends on equal approach to the guidelines of the child in physical, social and psychic development. Parents' survey data show that 98% of children who have adapted to the special pre-school program - choose general school program. To ensure that children with visual impairment inclusion in general education school, teachers must be knowledge of the impact of visual impairment on the child's development regularities and training opportunities.

Preschool and school education collaboration ensures continuity of education stage.

Literatūras saraksts References

1. Aizkalne, V. (2010). Biežāk sastopamās acu problēmas bērniem. *Acu Mirkliis*,4, 3-4.
2. Bethere, D. (2013). *Pārejas posms pirmsskola- pamatskola*. Rīga, RaKa, 262 lpp.
3. Craig, G. J. &Baucum, D. (2002). *Human Development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 736 p.
4. Farroni, T., Menon, E. (2008). Visual perception and early brain development. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development: Pieejams: www.child-encyclopedia.com/documents/Farroni-MenonANGxp.pdf. Skatīts20.10.2014.
5. Fernald, L.D. (2010). *Introduction to Psychology*. Fifth Ed. Wm.C.Brown Publishers, Dubuque, Iowa, USA. 69-73.
6. Griebel, W., Niesel R.(2009). A development psychology perspective in Germany: Co – construction of transitions between family and education system by child, parents and pedagogues. *Early Years*, 29(1), 1-10
7. Latvijas Republika. *Izglītības likums* (1998). Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=50759> Skatīts 02.01.2014.
8. LatvijasRepublika. *Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām Ministru kabineta noteikumi Nr.533*, Rīgā 2012.gada 31.jūlijā Pieejams: <http://likumi.lv/doc.php?id=250854> Skatīts22.10.2014.

9. Latvijas Republika. *Vispārējās izglītības likums*. Grozījumi Vispārējās izglītības likumā Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=233299> Skatīts 22.10.2014.
10. Lieģeniece, D. (2013). Kopveseluma pieeja 5-12 gadus vecu bērnu uzvedības izpratnei sociālā vidē. *Sabiedrība, integrācija, izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli* 2013.gada 24-25.maijs, 37-47.
11. Денискина, В. З.(1996). *Совершенствование навыков ориентировки в пространстве учащихся старших классов для слепых и слабовидящих детей: Методические рекомендации* /Уфа
12. Денискина, В. З.(1997). *Содержание работы воспитателя с учащимися начальных классов школ детей с нарушением зрения* / Пышма,22.
13. Пиаже, Ж. (1994). *Избранные психологические труды*. Москва: Международная педагогическая академия
14. Солнцева, Л. И. (2000). *Тифлопсихология детства*,Полиграф сервис, 250-252
15. Солнцева, Л.И. (1997). Модели интегрированного обучения детей с нарушениями зрения. *Дефектология*,6,8-9.
16. Хрусталев С.А. (1990). *Работа с лицами со сниженной адаптацией*. ВОС.

LATGALES IEDZĪVOTĀJU APMIERINĀTĪBA AR DARBU LAIMES IZJŪTAS KONTEKSTĀ *INHABITANTS OF LATGALE WORK SATISFACTION IN THE CONTEXT OF FEELINGS OF HAPPINESS*

Ēriks KALVĀNS
Rēzeknes Augstskola
e-pasts: yello@inbox.lv

Abstract. *The aim of this research paper is to explore the inhabitants of Latgale work satisfaction and its impact on their happiness. Scientific relevance and novelty of this paper associated with the detailed research of work satisfaction of inhabitants of Latgale. Besides, is determined the impact of this work satisfaction on inhabitants happiness. It should be noted that similar researches in this region weren't made earlier. Research actuality in Latgale region justifies the low socio-economic development level. The study results showed that the inhabitants of Latgale is characterized by low job satisfaction. It was determined that low work satisfaction is negatively affecting their happiness.*

Keywords: *happiness, job satisfaction, perceptions of the ideal work, representations of the real work.*

Ievads

Laimes un psiholoģiskās labklājības problēma ir viena no fundamentālajām psiholoģijas problēmām, tādēļ interese par to saglabājas visā psiholoģijas zinātnes vēsturē. Laime ir viena no svarīgākajām cilvēku pamatvērtībām. Tiekme pēc laimes ir raksturīga katram cilvēkam un veido neatņemamu cilvēka iedabas daļu (Argyle, 2001).

Publicētajā „Pasaules laimes reitingā” (World Happiness Report) Latvija ieņem 106. vietu 156 valstu konkurencē, tādējādi būdama ne tikai viena no nelaimīgākajām valstīm Eiropā, bet kopumā iekļūstot ļoti nelaimīgu valstu grupā.

Par vienu no laimes izjūtu un psiholoģisko labklājību noteicošajiem faktoriem tiek atzīts darbs (Argyle, & Martin, 1991; Argyle, 2001; Diener, Harter, & Arora, 2010). Līdz ar to aktuāls jautājums, kurš pēc autora domām prasa empīrisku pābaudi, ir Latgales (kā sociāli ekonomiskās attīstības ziņā nelabvēlīgākā Latvijas reģiona) iedzīvotāju apmierinātība ar darbu un tās ietekme uz viņu laimes izjūtu.

Problēmas teorētiskais pamatojums

Šī raksta ietvaros laimes izjūta tiek traktēta saskaņā ar pozitīvās psiholoģijas koncepciju kā apmierinātība ar dzīvi un pozitīvo emociju pārsvars pār negatīvajām emocijām (Diener, 1984).

Veiktā pētījuma kontekstā būtiska nozīme ir laimes izjūtas pētnieku F. Endrjūsa un S. Vaitija koncepcijai, saskaņā ar kuru cilvēks ir apmierināts tad,

kad nav būtiskas diferences starp esošo lietu kārtību dzīvē un priekšstatu par ideālo lietu kārtību, vai cilvēka priekšstatu par to, ko viņš ir pelnījis (*Andrews, & Withey, 1976*). Autora veiktajā empīriskajā pētījumā tika noteikta Latgales iedzīvotāju apmierinātība ar esošo darbu un viņu priekšstati par ideālo darbu.

Tādējādi faktors, kas tiek saistīts ar vienu no laimes aspektiem – apmierinātību ar dzīvi, ir darbs, kas ietekmē gan indivīdu psihisko, gan fizisko veselību. Longitūdos pētījumos, kā atzīmē M. Ārgails (*Argyle, 2001*), hipotētiskā saikne starp nodarbinātību un apmierinātību ar dzīvi ir apstiprinājusies (apmierinātība ar darbu un apmierinātība ar dzīvi korelē 0,44 robežās). Turklāt apmierinātība ar darbu Eiropā veiktajos pētījumos apliecina korelāciju ar veicamā darba saturu un darba attiecību kvalitāti (*Pinquart, Sørensen, 2000*).

Vispārējā labklājība un apmierinātība ar darbu saistās arī ar profesijas statusu, kas sevī ietver virkni komponentu, kā atalgojums, darba apstākļi un prasmju pielietojuma iespējas. Tika noteikts, ka darba esamība un tā saturs īpaši svarīgs laimes izjūtas sasniegšanā ir:

- vīriešiem;
- gados vecākiem darbiniekiem;
- darbiniekiem ar augstāku ienākumu un izglītības līmeni;
- cilvēkiem, kuri strādā savā labā (*Argyle, 2001*).

Savukārt bezdarbs tiek atzīts par vienu no galvenajiem nelaimes izjūtas avotiem mūsdienu pasaulē. Tas var būt cēlonis depresijai, pašnāvībām, pasliktina veselību, rada apātiju un zemu pašvērtējumu (*Clark, Oswald, 1994*).

Par vienu no faktoriem, kas tieši saistīti ar personības profesionālo jomu un laimes izjūtu, tiek atzīti materiālie ienākumi (*Diener, Seligman, 2004*). Tomēr šī faktora ietekme uz laimes izjūtu nav identiska valstīs ar dažādu sociāli ekonomisko labklājības līmeni – noteikts, ka bagātājās valstīs ienākumiem nav būtiskas ietekmes uz laimes izjūtu (faktoru korelācija 0,25 robežās), turpretī nabadzīgajās valstīs (pie kurām pieskaitāma Latvija, un, it īpaši, Latgales reģions) tika konstatēta būtiska ienākumu ietekme uz laimes izjūtu (faktoru korelācija 0,59 - 0,62) (*Diener, Biswas - Diener, 2002*). Šāda būtiska ienākumu ietekme uz laimes izjūtu tiek izskaidrota divējādi: nabadzīgajās valstīs materiālie līdzekļi tiek galvenokārt izlietoti cilvēku eksistenciālo vajadzību (pārtika, komunālie maksājumi) apmierināšanai, turklāt simboliskajā līmenī ienākumi pārstāv sociālo statusu, indivīda vietu sociālajā hierarhijā. Turklāt pats naudas tērēšanas process sniedz cilvēkam īslaicīgu baudas stāvokli (*Hagerty, 2000*).

Arī N. Bredberna pētījumi liecina, ka ienākumu līmenis ietekmē arī psihisko veselību, kas ir viens no laimes fenomena aspektiem, tā tika konstatēts, ka depresijas epizodes daudz retāk rodas cilvēkiem ar augstiem ienākumiem nekā cilvēkiem, kuru ienākumi ir zemi (*Bradburn, 1969*).

Tika konstatētas noteiktas dzimumu atšķirības ienākumu ietekmes uz laimes izjūtu jomā - laimes izjūtas kontekstā ienākumi būtiskāki ir vīriešiem, bet sievietēm - izglītība (*Argyle, 2003*).

Pētnieks P. Vars definē šādus ar darbu saistītus faktorus faktori, kuri ietekmē laimes izjūtu:

- darba prasības;
- darba apstākļi un īpatnības;
- darba vides stabilitāte un noteiktība;
- komunikācijas iespējas ar citiem darbiniekiem;
- darbību un uzdevumu daudzveidība;
- atalgojums;
- iespēja vadīt un kontrolēt darba procesu;
- iemaņu un prasmju izmantošana (*Warr, 2007*).

G. Kandži un B. Čopra, pētot darba ietekmi uz laimi un psiholoģisko labklājību, noteica, ka darba alga vāji ietekmē minētos fenomenus, bet daudz būtiskāka ietekme tiek novērota veicamā darba saturam un darba attiecību kvalitātei. Zināmu ietekmi uz psiholoģisko labklājību darbā atstāj arī profesijas statuss. Pētnieki noteica, ka psiholoģisko labklājību darbā paaugstina tādi faktori kā darbinieku iespēja atklāti pārrunāt sarežģījumus darbā, pozitīva organizācijas kultūra un pamatvērtības, optimāls darba un atpūtas balanss, darbinieku morāle un lojalitāte (*Kanji, Chopra, 2009*).

Pētījuma dizains

Empīriskos datus iegūvēti tika izmantotas šādas pētījuma metodes:

1. M. Ārgaila „Oksfordas laimes aptauja” (*Hills, Argyle, 2002*), adaptēta (*Kalvāns, Ignatjeva, 2011*);
2. Metodika „Ģimene, Darbs, Valsts” (*Kalvāns, Ignatjeva, 2011*);
3. „Sociāli demogrāfiskās stratifikācijas anketa” (*Kalvāns, 2011*).

Pētījumā piedalījās respondenti (n=450) no Balvu, Ludzas, Rēzeknes, Preiļu, Daugavpils un Krāslavas novada.

Empīriskā pētījuma bāze: valsts izglītības iestādes, Latgales reģiona valsts iestādes un privātie uzņēmumi.

Pētāmās izlases stratifikācija tika veikta pēc šādiem sociāli demogrāfiskajiem parametriem: dzimums, vecums, ģimenes stāvoklis, izglītība, dzīves vieta, nodarbošanās, materiālā nodrošinātība, reliģiskā un sociālā aktivitāte

Pētījuma rezultāti

Pētījuma pirmajā etapā ar M. Ārgaila „Oksfordas laimes aptaujas” palīdzību tika iegūti dati par visu pētāmo izlasi, kas atspoguļoja tās respondentu laimes izjūtas struktūru. Tika noteikts, ka Latgales iedzīvotāju laimes izjūtas struktūru raksturo faktori: „Apmierinātība ar dzīvi kopumā”, „Pozitīvu emociju esamība”. „Pozitīvs dzīves novērtējums laika perspektīvā.”

Nākamajā etapā empīrisko datu divpakāpju klasteranalīzes rezultātā tika iegūtas divas respondentu grupas atkarībā no pozitīvo emociju esamības – „Laimīgs” un „Nelaimīgs” (skat. 1. attēlu).

1.tabulā ilustrētas minēto grupu laimes izjūtu raksturojošo faktoru vidējās vērtības un standartnovirzes rādītāji.

1.tabula

Grupu „Laimīgs” un „Nelaimīgs” aprakstošās statistikas dati
Descriptive statistics of group „Happy” and „Unhappy”

HLI struktūras faktori	Grupas	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Apmierinātība ar dzīvi kopumā	Laimīgs	281	0,14	0,862	-2,11	2,46
	Nelaimīgs	169	-0,38	1,229	-2,56	2,82
Pozitīvu emociju esamība	Laimīgs	281	0,45	0,638	-1,30	2,50
	Nelaimīgs	169	-1,24	0,698	-2,85	0,01
Pozitīvs dzīves novērtējums laika perspektīvā	Laimīgs	281	0,06	1,029	-3,48	2,88
	Nelaimīgs	169	-0,18	0,894	-2,48	1,94

Iespējams konstatēt, ka, neskatoties uz respondentu skaita pārsvaru, kuri klasificēti kā laimīgi (281 respondents), 169 (37,5% no pētāmās izlases) respondentus iespējams klasificēt kā nelaimīgus. Tādējādi zems laimes izjūtas līmenis ir aktuāla Latgales reģiona problēma.

Nākamajā pētījuma etapā tika analizēta Latgales iedzīvotāju apmierinātība ar darbu un tās ietekme uz viņu laimes izjūtu. Analīzei tika izmantoti dati, kas iegūti ar metodikas „Ģimene, Darbs, Valsts” palīdzību, kura tika izveidota pēc semantiskā diferenciāla principa. Šīs metodikas faktora „Darbs” saturs atspoguļots 2. tabulā.

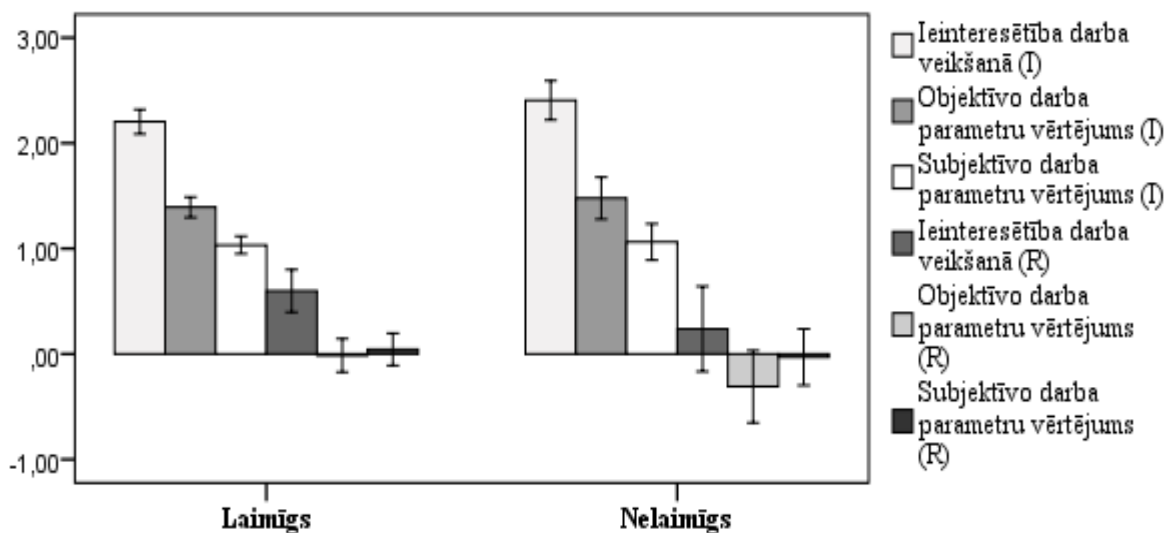
Noteiktās Krombaha Alfa koeficienta vērtības pēc faktora „Darbs” iegūtajām skalām variē robežās no 0,615 līdz 0,681, kas liecina par pietiekamu atsevišķu indikatoru saskaņotības līmeni attiecīgajās skalās un rezultātu ticamību.

Tādējādi Latgales iedzīvotāju apmierinātību ar darbu atspoguļo tādi iedzīvotāju profesionālās jomas aspekti kā: ieinteresētība darba veikšanā, objektīvie darba parametri un subjektīvie darba parametri (skat. 1.attēlu un 3. tabulu).

Faktora „Darbs” skalu struktūra
Dial structure of the factor „Work”

Skalas	Saturs	Crombach's Alpha
Ieinteresētība darba veikšanā	Neinteresants – interesants	0,665(I)
	Nerada apmierinājumu – rada apmierinājumu	
	Nav saistīts ar dzīves aicinājumu – ir saistīts ar dzīves aicinājumu	0,615(R)
	Nav perspektīvs – perspektīvs	
Objektīvo darba parametru vērtējums	Nekvalificēts – kvalificēts	0,681(I)
	Nav bīstams – bīstams	
	Veselībai labvēlīgs – kaitīgs veselībai	0,620(R)
	Zemu atalgots – augsti atalgots	
	Normēts darba laiks – nenormēts darba laiks	
Subjektīvo darba parametru vērtējums	Vienkāršs – sarežģīts	0,671(I)
	Nav radošs – radošs	
	Nav prestižs – prestižs	0,617(R)
	Nav atbildīgs – atbildīgs	
	Brīvprātīgs – piespiedu	

1.attēlā ilustrēts faktora „Darbs” struktūras skalu ideālās nozīmības (lietotais apzīmējums „I”) un reālā stāvokļa (lietotais apzīmējums „R”) vērtējums respondentu grupās „Laimīgs” un „Nelaimīgs”.



1.att. Laimīgo un nelaimīgo Latgales iedzīvotāju apmierinātība ar darbu
Figure 1. Satisfaction with the work of happy and unhappy inhabitants of Latgale

Stjudenta (t-test) kritērija noteikšanas rezultātā konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības pēc skalu „Ieinteresētība darba veikšanā” ($F=6,676$, $p<0,05$) un „Objektīvo darba parametru vērtējums” ($F=7271$, $p<0,05$) reālā stāvokļa vērtējuma. Grupā „Nelaimīgs” objektīvo darba parametru vērtējums

reālajā respondentu dzīvē ir zemāks nekā grupā „Laimīgs”. Turklāt iespējams konstatēt, ka grupas „Nelaimīgs” pārstāvjiem raksturīgs nedaudz augstāks darba ideālais tēls, bet zemāki reālie sasniegumi profesionālajā jomā. Jāatzīmē, ka Latgales iedzīvotājiem, kuri attiecināti uz grupu „Laimīgs”, skalu „Objektīvo darba parametru vērtējums” un „Subjektīvo darba parametru vērtējums” vidējās vērtības nav augstas. Šis fakts var atspoguļot Latgales reģiona specifiku, kurai raksturīgs šaurs piedāvājums darba tirgū un darba apstākļos.

3.tabulā veikta faktora „Darbs” reālā stāvokļa psiholoģiskā interpretācija respondentu grupās „Laimīgs” un „Nelaimīgs”.

3.tabula

Faktora „Darbs” psiholoģiskā interpretācija respondentu grupās „Laimīgs” un „Nelaimīgs” pēc reālā stāvokļa novērtējuma
Psychological interpretation of factor „Work” of the respondents’ groups „Happy” and „Unhappy” by the assessment of the real situation

Faktora „Darbs” skalas	Respondentu grupas „Laimīgs” psiholoģiskais raksturojums saskaņā ar faktoru „Darbs”	Respondentu grupas „Nelaimīgs” psiholoģiskais raksturojums saskaņā ar faktoru „Darbs”
Ieinteresētība darba veikšanā	Mērena ieinteresētība darbā, darbs kopumā rada apmierinājumu, daļēji saistīts ar dzīves aicinājumu, daļēji perspektīvs	Vāji izteikta ieinteresētība darba veikšanā, darbs nedaudz rada apmierinājumu, vāji saistīts ar dzīves aicinājumu, vāji izteikta darba perspektīvas apziņa
Objektīvo darba parametru vērtējums	Nenormēts darba laiks, daļēji bīstams, daļēji labvēlīgs veselībai, vidēji atalgots	Nenormēts darba laiks, bīstams, nedaudz kaitīgs veselībai, zemu atalgots
Subjektīvo darba parametru vērtējums	Vidēji sarežģīts, vairāk radošs, vidēji prestižs, vidēji atbildīgs, daļēji brīvprātīgs	Vidēji sarežģīts, nav radošs, nav prestižs, vidēji atbildīgs, daļēji brīvprātīgs

Iegūto datu matemātiskā apstrāde un saturiskā interpretācija parāda, ka Latgales iedzīvotāju kopējā apmierinātība ar darbu ir zema, turklāt minētais fakts raksturo gan laimīgos, gan nelaimīgos Latgales iedzīvotājus. Tādējādi iespējams secināt, ka zemā apmierinātība ar darbu ir faktors, kas pazemina Latgales iedzīvotāju laimes izjūtu.

Turklāt saskaņā ar problēmas teorētiskajā pamatojumā minētajām F. Endrjūsa un S.Vaitija atziņām neapmierinātību un nelaimīguma izjūtu rada būtiska neatbilstība starp esošo un ideālu (Andrews, & Withey, 1976). Esošajā pētījumā tika konstatēta būtiska neatbilstība starp Latgales iedzīvotāju darba ideāltēlu un viņu reālā darba raksturojumu.

Secinājumi

- Zems laimes izjūtas līmenis ir aktuāla Latgales reģiona problēma;
- Gan laimīgajiem, gan nelaimīgajiem Latgales iedzīvotājiem piemīt zema apmierinātība ar faktora „Darbs” reālo kvalitāti – šis fakts atspoguļo Latgales reģiona darba tirgus objektīvās problēmas;
- Grupas „Nelaimīgs” respondentiem ir augstāks darba ideālais tēls, bet zemāki reālie sasniegumi profesionālajā jomā nekā grupas „Laimīgs” respondentiem;
- Grupas „Laimīgs” respondentiem piemīt nedaudz augstāks darba subjektīvo parametru vērtējums pēc reālās situācijas nekā grupas „Nelaimīgs” respondentiem;
- Laimīgajiem Latgales iedzīvotājiem ir raksturīga augstāka apmierinātība ar darba objektīvajiem parametriem un ieinteresētība darba veikšanā nekā nelaimīgajiem Latgales iedzīvotājiem;
- Zemais iedzīvotāju apmierinātības līmenis ar darba reālo kvalitāti vērtējams kā faktors, kas negatīvi ietekmē Latgales iedzīvotāju laimes izjūtu.

Summary

The aim of this article is to present the Latgale population work satisfaction and its impact on their happiness.

The key concepts of this article are "job satisfaction", "happiness", "the ideal work", "the real work". The article is based on positive psychology findings about the phenomenon of happiness and its socio-demographic determinants.

The novelty and scientific significance of this research associated with the detailed study of work satisfaction and its impact on Latgale population happiness. It should be noted, that analogous studies in the Latgale region so far had not been carried out.

Participated in the survey respondents (n=450) of the Balvi, Ludza, Rezekne, Preili, Daugavpils and Kraslava region.

The empirical research base: the state educational institution, regional public authorities of Latgale and private businesses.

The studied sample stratification was performed according to the following socio-demographic characteristics: sex, age, marital status, education, place of residence, occupation, material security, religious and social activity.

Were used in the following research methods: M. Argyle's „Oxford Happiness Questionnaire” (Hills, Argyle, 2002), methodology „Family, Work, State” (Kalvans, Ignatjeva, 2011), methodology „Socio-demographic stratification questionnaire” (Kalvans, 2011)

It should be noted that, in general Latgale inhabitants are characterized by low satisfaction with the real situation of their professional life - this fact is characterized by both happy and unhappy inhabitants.

Unhappy inhabitants of Latgale has a higher work ideal image, but lower real achievements in the professional field than in the group of happy respondents.

Happy inhabitants of Latgale is characterised by a higher level of satisfaction with objective parameters of work and higher interest in the work than unhappy inhabitants of Latgale.

Possible to conclude that low work satisfaction has negative impact on Latgale population happiness.

Literatūra

1. Andrews, F.M., Withey, S.B (1976). *Social indicators of well-being: America's perception of life quality*. NY: Plenum Press.
2. Argyle, M (2003). Causes and Correlates of Happiness, In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.). *Well being: The foundations of hedonic psychology*, 353-373.
3. Argyle, M (2001). *The psychology of happiness*. London: Routledge.
4. Argyle, M., Martin, M (1991). The psychological causes of happiness. In F. Strack, M. Argyle, & N. Schwarz (Eds.). *Subjective well-being. An interdisciplinary perspective*. Oxford: Pergamon Press, pp. 77-100.
5. Bradburn, N. M (1969). *The structure of Psychological Wellbeing* . Aldine Publishing Co.
6. Clark, A., Oswald, A.J (1994). Unhappiness and Unemployment. *The Economic Journal*, 104, 648-659.
7. Diener, E (1984). Subjective Well-being. *Psychological Bulletin*, 95 (3), 542-575.
8. Diener, E., Biswas-Diener, R (2002). Will money increase subjective well-being?
9. A review and guide to needed literature. *Social Indicators Research* 57, 119 – 169.
10. Diener, E., Harter, J., & Arora, R (2010). Wealth and happiness across the world: Material prosperity predicts life evaluations, while psychosocial prosperity predicts positive feeling. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99 (1), 52-61.
11. Diener, E., Seligman, M (2004). Beyond Money: Toward an economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest*, 5(1), 1-31.
12. Hagerty, M.R (2000). Social comparisons of income in one's community: Evidence from national surveys of income and happiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 764-771.
13. Hills, P., Argyle, M (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences* 33, 1073–1082.
14. Kanji, G., Chopra, P (2009). Psychosocial system for work well-being: On measuring work stress by causal pathway. *Total Quality Management & Business Excellence*, 20 (5), 563-580.
15. Pinquart, M., Sörensen, S (2000). Influences of socioeconomic status, social network, and competence on subjective well-being in later life: A meta-analysis. *By Psychology and Aging*, 15 (2), 187-224.
16. Warr, P. B (2007). *Work, Happiness, and Unhappiness*. New York: Routledge.

**BĒRNA ATTĪSTĪBAS IESPĒJAS PIRMSSKOLAS IZGLĪTĪBAS
PEDAGOĢISKAJĀ PROCESĀ
*CHILD DEVELOPMENT OPPORTUNITIES IN PRESCHOOL
PEDAGOGICAL EDUCATIONAL PROCESS***

Anna LĪDUMA

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija
e-pasts: anna.liduma@rpiva.lv

Abstract. *The article analyzes the preschool educational work. The preschool education dynamics in 5 – 7 olds' compulsory preparation opportunities for school in preschool institutions and schools are compared. The opportunities of the holistic child development facilitation at the preschool educational institutions and in the preschool classes at the interests education institutions are characterized. An insight into development of the preschool education content is provided. Responsibility for the child readiness for school by teachers, parents and medical health staff is focused on. An insight into the preschool pedagogical process at x primary school is provided. The necessity for balance in theory and practice is pointed out for the accomplishment of mobile work at teachers' further education development at preschool. Conclusion is drawn that the adult support is significant in promotion of the child development.*

Keywords: *pedagogical process content, preschooler's development, preschool education dynamics*

Ievads

Introduction

Izglītības un zinātnes ministrija izstrādājusi un Ministru kabinets (MK) 2012. gada 31. jūlijā ar apstiprinājusi MK noteikumus Nr. 533 „Noteikumi par valsts izglītības vadlīnijām” ar nolūku veicināt bērna vispusīgu un harmonisku attīstību, ievērojot bērna psihisko procesu attīstības likumsakarības un vajadzības, kā arī individuālajā un sabiedriskajā dzīvē nepieciešamās zināšanas, prasmes un attieksmes, mērķtiecīgi nodrošinot sagatavošanos pamatizglītības apguvei. MK noteikumi stājās spēkā 2012. gada 17. augustā. Bērnu skaitu pirmsskolas izglītības grupā saskaņo ar MK noteiktajām higiēnas prasībām, bet bērnu skaitu speciālajā pirmsskolas izglītības grupā nosaka Ministru kabinets (*Noteikumi par Valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām, 2012*).

Pirmsskolas pedagoģiskais process Latvijā tiek organizēts mērķtiecīgi. Vispusīga attīstība tiek veicināta bērna personīgi nozīmīgā darbībā. Skolotāja pozīcija ir svarīgs nosacījums bērna paradumu un pašregulācijas attieksmes veidošanā pret valsts likumos noteiktiem pienākumiem un tiesībām.

Skolotājs ar vārdu un paraugu psiholoģiski sagatavo bērnu darbībai un veicina izpratni par uzdevuma personīgo nozīmību, izmantojot vecuma vajadzībām piemērotu saturu un darba formas.

Pirmsskolēnu attieksmes veidojas un nostiprinās darbībā zināšanu apguves, gribas piepūles un pārdzīvojuma rezultātā. Kopīgā darbībā ar vecākiem un pedagogiem tiek nodrošināta paaudžu pēctecība un bagātinās bērnu sociālās (saskarsme un sadarbība) prasmes. Attieksme pret sevi pirmsskolēnam veidojas, apgūstot ķermeni ar vingrinājumiem integrētās rotaļnodarbībās. Bērns stiprina gribu un veido atbildības paradumu.

Teorētiskajos avotos ir skaidrots, ka bērna psihosociālo attīstību ietekmē endogēnie un eksogēnie faktori (*Puškarevs, 2001*). Attīstības pamatā ir emocionālā atsaucība. Pakāpeniski nobriest galvas smadzenes, veidojas psihiskās īpašības un notiek voluntāras (griba) izmaiņas, attīstās bērna rupjā un smalkā motorika, kustību koordinācija.

Rotaļās bērns apgūst daudzveidīgas sociālās lomas un uzvedības normas. Viņam nozīmīgs ir paveiktā citvērtējums, uzslava, atzinība un atbalsts. Veidojas empātija/ līdzpārdzīvojums, tieksme palīdzēt citam. Psihologa R. Nemova (*Немова, 1994*) skatījumā pirmsskolēniem rodas iekšēja, motivējoši personīga psiholoģiskā gatavība mācībām.

Nozīmīgs bērna izziņas avots ir sociālā vide, kurā bērns iepazīst jēdzienus, idejas, faktus, apgūst prasmes un attieksmes. Rotaļnodarbībās attīstot vienas spējas, tiek sekmēta arī citu spēju attīstība. Tādēļ, lai prognozētu bērna attīstību, nepieciešams ievērot L. Vigotska (*Выготский, 1997:106*) atziņas un izprast, kādas darbības bērns var veikt patstāvīgi aktuālajā attīstības zonā, un kādām darbībām nepieciešams pieaugušā atbalsts proksimilajā attīstības zonā.

Jāpiezīmē, ka šo atziņu par sarežģītāka satura izmantošanas nepieciešamību mācībās bērna visu spēju attīstības sekmēšanai Latvijā K. Dēķens aktualizēja 1919. gadā.

Pēdējo 20 gadu laikā, raksta autore, strādājot ar bērniem pirmsskolā un veicot zinātniskus pētījumus, praksē lieto veseluma pieeju pedagoģiskajā procesā. Iegūtā informācija tiek aktualizēta Erasmus studentu (no Turcijas, Portugāles, Spānijas, Čehijas Republikas, Vācijas, Austrijas) audzināšanas teorijas un metodikas lekcijās 2012.–2014. studiju gados, pedagoģijas maģistru un tālākizglītības kursu lekcijās, CiCe (no 2002) un CiCea (no 2006), ISME (no 2002) un citu starptautisku organizāciju konferencēs pasaulē.

Pirmsskolā ir svarīgi ievērot, ka bērna attīstība noris darbībā, kuras pamatā ir vajadzību apmierināšana. Tā sākas ar informācijas uztveri, vērojumiem, priekšstatu veidošanos, emocionālu pasaules izziņāšanu ģimenē, kas stimulē un veicina darbošanos. Šo procesu ir svarīgi atbalstīt pirmsskolā ar zinātniski pamatotu rotaļnodarbību saturu un individuālu pieeju bērna vispusīgas (fiziskā, psihiskā, sociālā) attīstības sekmēšanai praksē. Tāpēc bija svarīgi izpētīt IZM normatīvos dokumentus par pedagoģiskā procesa dinamiku, kas nodrošinātu bērnu iespējas veicināt savu pašattīstību pirmsskolas izglītības iestādēs.

Raksta mērķis: analizēt bērnu attīstības iespējas pirmsskolas izglītībā.

Pētījuma priekšmets: pirmsskolas pedagoģiskais process.

Pētījuma metodes: teorētiskās: literatūras analīze un IZM dokumentu analīze, empīriskās: novērošana, pārrunas.

Pirmsskolas izglītības veidošanās dinamika *Dynamics of Preschool education*

Saskaņā ar Izglītības likumu (4. pants) un Vispārējās izglītības likumu (20¹ pants) bērnu no piecu gadu vecuma sagatavošana pamatizglītības ieguvei Latvijā ir obligāta kopš 2002. gada 1. septembra, ar pārtraukumu (16.06.2009. līdz 31.12.2010.) ekonomiskās krīzes sākumā veiktajiem grozījumiem Izglītības likumā. (Pirmsskolas izglītība, 2012)

Pirmsskolas izglītības programmu saskaņā ar Vispārējās izglītības likumu (20.pants) apgūst bērni no viena līdz septiņu gadu vecumam. Atkarībā no bērna veselības stāvokļa un psiholoģiskās sagatavotības pirmsskolas izglītības programmas apguves laiku var pagarināt par vienu gadu, ņemot vērā vecāku vēlmi un ģimenes ārsta vai psihologa atzinumu, vai sākt skolas gaitas sešu gadu vecumā.

Pirmsskolas izglītības programmas saturs ir izstrādāts tā, lai veicinātu bērnu sagatavošanos skolai, aptverot individualitātes veidošanos, garīgo (zināšanas), fizisko (ķermeņa apguve) un sociālo (saskarsmes un sadarbības prasmes) attīstību, iniciatīvas, zinātkāres, patstāvības (pašapkalpošanās un uzvedības prasmes) un radošās darbības attīstību, nostiprinātu veselību, psiholoģiski sagatavotu skolai (pozitīva attieksme pret mācībām), kā arī veicinātu valsts valodas apguvi. Pirmsskolā pedagoģiskais process (mācības un audzināšana) ir organizēts tā, ka bērni mācās rotaļājoties. (Pirmsskolas izglītība, 2012)

Pirmsskolas izglītības iestādēs netiek rīkoti iestājapārbaudījumi (*Ieteikumi pašvaldību saistošo noteikumu...*, 2011).

Latvijā pirmsskolas izglītības saturu bērniem ir iespējams apgūt: 1) pirmsskolas izglītības iestādēs, 2) pirmsskolas grupās iestādēs, kas īsteno pirmsskolas izglītību, 3) interešu izglītības iestādēs, u.c., kas ir reģistrētas Izglītības iestāžu reģistrā un licencējušas pirmsskolas izglītības programmas, kuras realizēšanai ir nodrošināta attīstību veicinoša rotaļu materiāltehniskā bāze. (Pirmsskolas izglītība, 2012)

Daļa vecāku uzskata, ka bērnam ir lietderīgi pēc bērnudārzā pavadītā rīta cēliena dienas otrajā pusē gatavoties skolai papildus. Praksē tas tiek īstenots interešu izglītībā 6-gadīgu bērnu pirmsskolas grupās.

Tabulās un diagrammās tiks salīdzināti dati par pirmsskolas vecuma bērnu skaita un pedagogu skaita izmaiņām no 2009./2010. līdz 2012./2013. mācību gadam.

1.tabula

Salīdzinošie rādītāji pirmsskolas izglītībā. 2012./2013. m.g.
Comparison figures in preschool education. Ac.yr. 2012/2013 programmes

Skaitis	2009./ 2010.	2010./ 2011.	2011./ 2012.	2012./ 2013.
1. Bērnu skaits pirmsskolas izglītības programmās kopā	83382	88226 (+4 844)	90859	93293 (+2434)
2. Bērnu skaits pirmsskolas izglītības grupās, kas īsteno obligāto pirmsskolas izglītību (bērni no piecu gadu vecuma)	36083	38713 (+2 630)	40483	42084 (+1601)
3. Izglītības iestāžu skaits, kas īsteno pirmsskolas izglītības programmas	951	974 (+23)	1005 (+31)	1006 (+1)
4. Pedagogu skaits pirmsskolas izglītības iestādēs un skolās.	10251 →	10714 (+463) +	11159 (+445) →	11552 (+339) →

Tabulā redzama IZM datu dinamika no 2009./2010. mācību gada līdz 2012./2013. mācību gadam (*Izglītības un zinātnes Ministrijas publiskais pārskats, 2009./2010.-2012./2013. m.g.*).

Jāpiezīmē, ka Latvijā 2011./2012. mācību gadā pirmsskolas izglītības grupas apmeklēja 94% piecgadīgo un 97% sešgadīgo bērnu no visiem attiecīgā vecuma bērniem. 2012./2013. mācību gadā obligātā pirmsskolas vecumā (5-6 gadi) ar vietām pirmsskolas izglītības iestādēs tiek nodrošināti visi bērni. Bērnu skaita izmaiņas aplūkojamas 2. tabulā.

2. tabula

Pirmsskolas izglītības iestādes 2012./2013.m.g. sākumā
Preschool education institutions at the beginning of ac.yr. 2012/2013

Mācību gads	bērnu skaits	grupu skaits	Iestāžu skaits	t.sk. speciālās
2012./2013.m.g.	79384	4065	605	40
2011./2012.m.g.	77795	3954	605	41
2010./2011.m.g.	75979	3841	591	39
2009./2010.m.g.	72111	3657	586	37

(Reģistri un statistika, 2009./2010.-2012./2013. m. g.)

2011.gada augustā, saskaņā ar likuma „Grozījumi Vispārējās izglītības likumā” (01.07.2011., stājās spēkā 03.08.2011.) 21.pantu, jauniem nosacījumiem vietējām pašvaldībām savā administratīvajā teritorijā jānodrošina

vienlīdzīga pieeja pirmsskolas izglītības iestādēm bērniem no pusotra gada vecuma.

Saskaņā ar IZM 2011. gada informāciju Latvijā rindā uz vietām pirmsskolas izglītības iestādē atradās 11,8 tūkstoši bērnu 1,5-4 gadu vecumā. Tā kā Latvijā iedzīvotāji migrē tuvāk Rīgai, rindas uz vietām pirmsskolas izglītības iestādēs ir izveidojušās Rīgā (4343 bērni) un Pierīgas pašvaldībās (4195 bērni), bet citās Republikas pilsētās (1149 bērni). (Pārskats par bērnu stāvokli Latvijā 2011. gadā, Rīga, LR Labklājības Ministrija, 2013, 28.-30. lpp.)

Atbilstoši Saeimā 2012. gada 15. novembrī apstiprinātajam likumam „Par valsts budžetu 2013. gadam” tika īstenots valsts atbalsts pašvaldību pirmsskolas izglītības iestāžu rindu likvidēšanai no 2013. gada 1. septembra. Atbalstu līdz 100 Ls mēnesī saņēma privāts pakalpojuma sniedzējs par bērnu pieskatīšanu no pusotra gada vecuma līdz obligātai bērna sagatavošanai pamatizglītības ieguves uzsākšanai, kuri ir uzņemti rindā un nesaņem pakalpojumu pašvaldības izglītības iestādē. (Pārskats par bērnu stāvokli Latvijā 2012. gadā, Rīga, LR Labklājības Ministrija, 2013, 56.-57. lpp.)

Jāpiezīmē, ka pēdējo divu gadu laikā dzimstība Latvijā ir palielinājusies. 2013. gadā reģistrēti 20340 jaundzimušie (par 443 bērnu vairāk nekā 2012. gadā, kad piedzima 19897 bērni). Centrālās statistikas pārvaldes (CSP) dati liecina, ka 2014. gada pirmajos deviņos mēnešos reģistrēti 16 320 jaundzimušie, un tas ir par 719 bērniem vairāk nekā 2013. gada minētajā periodā. (CSP: šī gada pirmajos deviņos mēnešos pieaug dzimstība, samazinās mirstība, 2014).

Rīgas domes (RD) Izglītības, kultūras un sporta departamenta informācija liecina, ka Rīgā ar bērnodārzu 2014./2015. mācību gadā nav apgādāti 2935 bērni. (Rindā uz pašvaldības bērnodārzu Rīgā gaida 2395 bērni, 2014)

Prasības skolotāju izglītībai un darba iespējas ***Requirements for teacher education and work opportunities***

Latvijas Republikas Izglītības likums nosaka, ka b/d drīkst strādāt skolotājas ar augstāko pirmsskolas pedagoģisko izglītību. Taču 2011. gada e-vidē tika izplatīts uzskats, ka darbam ar pusotru gadu veciem bērniem nav nepieciešama augstākā pirmsskolas pedagoģiskā izglītība, jo šajā vecumā tas vairāk esot audzināšanas un pieskatīšanas process, tādēļ augstāko izglītību varētu prasīt skolotājiem, kas strādā ar trīsgadīgiem bērniem. Prakse rāda, ka tas ir tādēļ, ka pedagoģisko skolu beigušie pirmspensijas vecuma pedagogi uzskata, ka viņiem ir laba vidējā pedagoģiskā izglītība un pedagoģiskā darba pieredze, tādēļ viņiem nevajadzētu prasīt augstāko izglītību, bet piemērot dažādus tālākizglītības kursus (*Līduma, 2013*).

Izplatītā informācija ir atbalsts personām, kas neuzskata zināšanas par bērnu attīstību par svarīgām. Jāpiezīmē, ka kaut gan IZM dokumentos ir prasība veidot zinātniski pamatotu saturu, sabiedrībā tiek uzskatīts, ka nav nepieciešams zinātniski pamatots darbs pirmsskolā, tādēļ, vadot skolotāju tālākizglītības

kursus, ir ievērojamas grūtības piesaistīt skolotāju uzmanību jaunākām zinātniskām atziņām un aktualizēt jau esošās.

Pēdējos gados pirmsskolas bērnu attīstības kvalificētai veikšanai aktuāla ir pirmsskolas skolotāju sagatavošanas 2-gadīga programma, kas dod augstākās izglītības 1. līmeni, nodrošina iespēju strādāt par skolotājām PII un saņemt tādu pašu algu, kā bakalaura grādu ieguvušām skolotājām, gan par auklītēm ar dažiem vai vienu bērnu. Par bērnu attīstību atbildīgas ir 2 skolotājas, viņām palīdz auklīte.

Pirmsskolas pedagogu prakse strādāt vairākās PII, lai nodrošinātu ģimenes budžetu, rāda, ka nepieciešams: 1) paaugstināt algu, lai piesaistītu jaunus pedagogus darbam pirmsskolas iestādē, 2) samazināt bērnu skaitu grupās, lai varētu īstenot individuālu pieeju. Atļautā slodze PII audzinātājām vienā darba vietā ir 30 sešdesmit minūšu stundas nedēļā. Pilsētās, ir iespēja strādāt darba apvienošanas kārtībā citā bērnudārzā, bet laukos tādu iespēju nav. (*Līduma, 2013:241-242*) Pedagoģisko darbinieku dinamiku skatīt 3. tabulā (*CSP datu bāzes*)

3.tabula

Pedagoģisko darbinieku skaits pamatdarbā pirmsskolas izglītības iestādēs
Number of Pedagogical staff members on permanent basis at Preschool education institutions

Mācību gads	Skolotāju skaits
2012./2013.m.g.	9906
2011./2012.m.g.	9635
2010./2011.m.g.	9386
2009./2010.m.g.	9051

(*Izglītības un zinātnes ministrijas publiskie pārskati, 2009-2013*)

Atalgojums pašvaldības un privātajos bērnudārzos būtiski neatšķiras, bet privātajos bērnudārzos var realizēt individuālu pieeju bērniem mazākās grupās. Arī bērnu vecāki ir vairāk ieinteresēti bērnu sagatavotībā skolai.

Skolotāju kvalifikācijas pilnveides nolūkā 2009. gada septembrī tika nodibināta Latvijas Pirmsskolas mūzikas izglītības asociācija (LPMIA). 2011. gadā tā ir reģistrēta kā mācību iestāde pieaugušajiem. LPMIA nodrošina IZM akceptētas tālākizglītības programmas pirmsskolas mūzikas skolotāju tālākizglītības un pirmsskolas skolotāju tālākizglītības kursiem (*LPMIA Mājas lapa*).

Katru gadu oktobra beigās vai novembrī tiek organizētas konferences skolotāju kompetences pilnveidei. Tajos tiek praktizētas referātu prezentācijas, darbs grupās. Iecienīti ir stenda referāti, kuros tiek rīkotas tematiskas prezentācijas.

Pirmsskolas grupu specifika *Specifics of Preschool classes*

Darbs pirmsskolā tiek organizēts konkrēta vecuma un attīstības līmeņa grupām: 1) no 1,5 gada vecuma; 2) no 3 gadu vecuma; 3) jaukta vecuma; 4) diennakts; 5) ar valodas traucējumiem (logopēdiskā); 6) bilingvālās; 7) bērniem ar stājas traucējumiem; 8) bērniem ar dzirdes traucējumiem; 9) bērniem ar celiakijas diagnozi; 10) bērniem ar psihiskās attīstības aizturi; 11) internātgrupas; 12) 3,5 stundu pirmsskolas izglītības programmas apguve; 13) grupa(s) bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem; 14) ar redzes traucējumiem (Tiflo). (*Līduma, 201: 242*)

Pirmsskolas izglītībā tiek īstenots arī izglītības veids – speciālā pirmsskolas izglītība bērniem ar speciālām vajadzībām. Latvijā speciālās pirmsskolas izglītības programmas īsteno speciālās pirmsskolas izglītības iestādēs, vispārējās izglītības iestādēs, kas īsteno speciālās pirmsskolas izglītības programmas, dienas skolās un speciālās skolās. Sagatavošana skolai bērniem ar speciālām vajadzībām nodrošina vieglu attīstības traucējumu un veselības problēmu savlaicīgu konstatēšanu un novēršanu (*Līduma, 2013: 242*)

Mācību satura izstrāde *Development of education content*

2010. gada 1. septembrī stājās spēkā Ministru kabineta 2009. gada 3. augusta noteikumi Nr. 709 „Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām”, kas noteica pirmsskolas izglītības satura mērķus un uzdevumus, pedagoģiskā procesa organizācijas principus, izglītības apguves plānotos rezultātus un izglītības vērtēšanas pamatprincipus.

No 2010.gada 1. septembra līdz 2011. gada 30. maijam visā Latvijā 22 izglītības iestādēs (12 pirmsskolās un 10 skolās) notika VISC pilotprojekta pētījums "Sešgadīgo izglītojamo mācību programmas ieviešanas aprobācija". Tā laikā tika izmēģināta „Integrētā mācību programma sešgadīgiem bērniem”, izstrādāts metodiskais materiāls pedagogiem un mācību līdzekļi, pedagogu profesionālās pilnveides kursu programma. Tika uzsākts veidot metodiskos ieteikumus bērnu mācību sasniegumu vērtēšanai, lasīt un rakstīt prasmes veidošanai visos priekšmetos.

Pirmsskolas izglītības satura pilnveides darba laikā 2011. gadā tika sagatavoti 35 metodiskie materiāli mācību satura īstenošanai pirmsskolā un sākumskolā, tajā skaitā – pirmsskolas mācību programma (bērniem līdz sešu gadu vecumam), rokasgrāmata vecākiem, metodiskie ieteikumi lasīt un rakstīt prasmes veidošanai, vērtēšanas veikšanai pirmsskolā.

Nozīmīgs ir fakts, ka Ministrijā sagatavoja un apstiprināja pirmsskolas izglītības paraugu grozījumus, lai pirmsskolas izglītības iestādes varētu uzsākt aprobētās integrētās mācību programmas īstenošanu. Tā 2011./2012. m. g.

vairākas pirmsskolas izglītības iestādes uzsāka aprobētās integrētās mācību programmas sešgadīgajiem bērniem īstenošanu. Pirmsskolas izglītības programmu īstenošana notiek saskaņā ar valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām, kas nosaka pirmsskolas izglītības: 1) satura mērķus un uzdevumus, 2) pedagoģiskā procesa organizācijas principus, 3) izglītības apguves plānotos rezultātus un 4) izglītības vērtēšanas pamatprincipus (*IZM 2011. gada publiskais pārskats, 37.-39.lpp.*).

Analīzes rezultātā tika konstatēts, ka integrētās mācību programmas saturs sešgadniekiem pārsvarā atbilst bērna uztveres īpatnībām un spējām. No programmas sasniedzamajos rezultātos paredzētajām zināšanām tika apgūti 92,5%, bet 7,5% sagādāja grūtības, no prasmēm tika apgūti 80%, bet 20% netika apgūti, no attieksmēm tika apgūti 87,3%, bet 12,7% netika apgūti. Tika noskaidrots, ka satura apguvi ietekmē bērnu dzimšanas laiks (pavasaris vai rudens), jo bērnu bioloģiskais vecums un individuālā attīstība ne vienmēr savstarpēji atbilst. Tika novērotas arī lielas bērnu individuālās attīstības atšķirības, kuru dēļ daļa bērnu nav gatavi sākt mācīties skolā no 6 gadu vecuma. Tādēļ nav obligāta prasība skolā sākt mācības no 7 gadiem, bet skolas gaitas bērni var uzsākt gan 6 gadu, gan 7 gadu, gan 8 gadu vecumā. (Līduma, 2013, 243) (skat. 4. tabulā)

4.tabula

Dati par bērnu skolas vecumu
Data on School age children

Māc. gads	2010./11.	2011./12.
Vecums	Skaitis	Skaitis
7 gadi	16891	16070
6 gadi	1053	983
8 gadi	2028	2057
Kopā	19972	19110

To nosaka Vispārējās izglītības likuma 32.pants: „Pamatizglītības ieguvi sāk tajā kalendārajā gadā, kurā bērnam aprit septiņi gadi. Atkarībā no veselības stāvokļa un psiholoģiskās sagatavotības pamatizglītības programmas apguvi var pagarināt vai saīsināt par vienu gadu saskaņā ar vecāku vēlmēm un ģimenes ārsta vai psihologa atzinumu.” 2012./2013. mācību gadā norādīts, ka kopējais 1. klases skolēnu skaits ir 20168 skolēnu. (Skolas gaitas septiņu gadu vecumā sākuši 84,5% bērnu, 2012)

Pēc IZM datiem 2013./2014. m.g. 1. klasē sāka mācīties 20730, bet 2014./2015. m.g. jau 22775 skolēni. (2014./2015.mācību gada aktualitātes un jaunumi izglītībā. 2014)

Balstoties uz VISC publiskotajiem metodiskajiem ieteikumiem sešgadīgo bērnu mācību programmas īstenošanai, aprakstošās vērtēšanas veikšanai

pirmsskolā, lasītprasmes un rakstītprasmes veidošanai un sākumskolas mācību sasniegumu vērtēšanai, pamatskolas pirmsskolas izglītības pedagoģiskajā procesā tiek veikts bērnu sasniegumu aprakstošs vērtējums.

Pedagoģiskā procesa raksturojums pirmsskolas izglītībā *Characteristics of pedagogical process at preschool education*

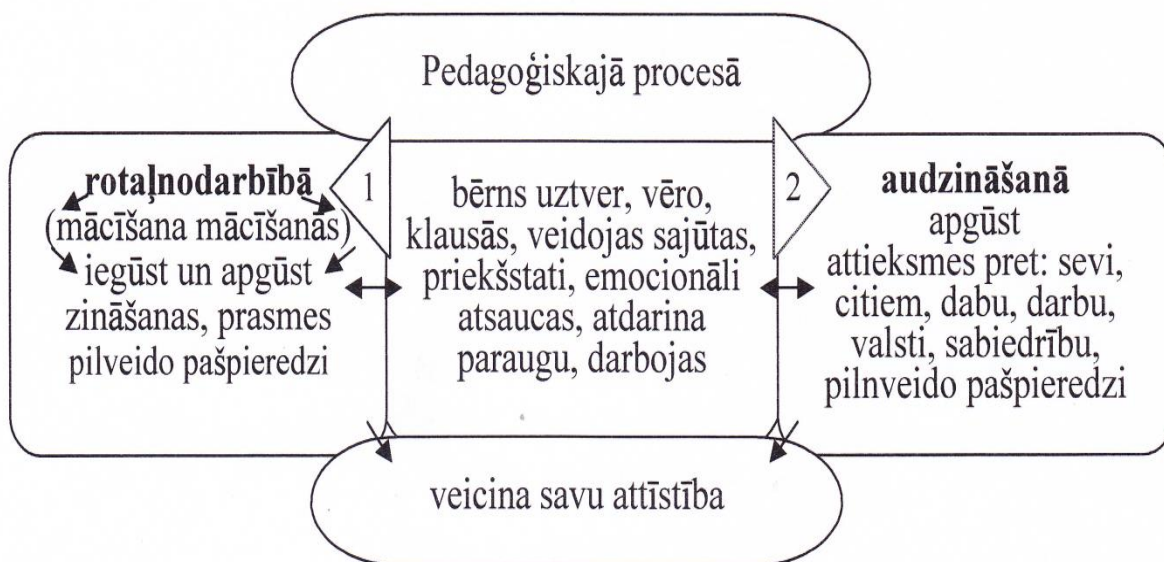
Raksta autore pirmsskolā strādā pēc IZM izstrādātās un MK 2012. gada 31. jūlijā apstiprinātās programmas satura, kuras uzdevums ir darbībā veicināt bērnu prasmes un kvalitatīvi sagatavot bērnus mācībām skolā. Vadlīnijas nosaka, kādai jābūt bērnu sociālajai, intelektuālajai un fiziskajai sagatavotībai, beidzot gatavošanos mācībām skolā 7 gadu vecumā, kā arī paredz bērnu pašizpaušmes veicināšanu. Pirmsskolas vadlīnijās uzskaitītas pamatprasmes, kuras bērniem līdz 6 gadu vecumam vēlams apgūt. Tās ir: *prasme sadarboties, runāt, prasme klausīties, stāstīt, rūpēties par sevi, saklausīt dažādas skaņas gan dabā, gan runātos vārdos*. Lai bērni tiktu fiziski sagatavoti skolas gaitām, *svarīgi apgūt prasmes orientēties telpā, skriet, soļot, noturēt līdzsvaru*.

Tādējādi integrētā pieeja bērnu attīstībai pirmsskolā paredz, ka rotaļnodarbību satura organizēšanā tiek ievērotas trīs svarīgas atziņas: bērnu attīstība tiek sekmēta individuālā tempā; bērnu sagatavošanās mācībām skolā tiek īstenota mērķtiecīgi, ievērojot pēctecības principu – no vienkāršākā uz sarežģītāko; pakāpeniski notiek pāreja no rotaļnodarbības uz mācību darbību. Tādēļ sākumā rotaļnodarbībā tiek iekļauti īsi, bet gada beigās jau nedaudz ilgāki mācību darbības elementi.

Līdz ar to šāda pieeja sekmē mūsdienīgu pirmsskolas vecuma bērnu attīstību, pārdomātu šī procesa norisi un rezultātu atbilstoši katra bērna individuālajām spējām.

Programmas parauga mācību saturu veido 8 mācību satura jomu jeb integrētu mācību priekšmetu saturs: 1) latviešu valoda (valodas attīstīšana un orientēšanās apkārtņē, runas attīstīšana dzimtajā valodā, iepazīstināšana ar literatūru un folkloru, rakstītprasmes un lasītprasmes veidošana); 2) dabaszinības (valodas attīstīšana un orientēšanās apkārtņē, sensorā attīstīšana, darbības ar priekšmetiem, iepazīstināšana ar dabu); 3) matemātika (sensorā attīstīšana, konstruēšana, matemātisko priekšstatu veidošana, matemātika); 4) sociālās zinības un ētika (valodas attīstīšana un orientēšanās apkārtņē, sociālo prasmju attīstīšana, darbības ar priekšmetiem, iepazīstināšana ar apkārtni un sabiedriskās dzīves norisēm); 5) mūzika; 6) fiziskā izglītība (kustību attīstība) un veselība; 7) vizuālā māksla (sensorā attīstīšana, darbības ar priekšmetiem, tēlotājdarbība, zīmēšana, gleznošana, veidošana); 8) mājturība un tehnoloģijas (tēlotājdarbība, mājturība, rokdarbi, aplicēšana, konstruēšana). Pedagoģiskajā procesā mācību satura jomu jeb integrētu mācību priekšmetu saturs ir apvienojams, lai sniegtu bērniem vienotu izpratni par apkārtējo pasauli (*Pirmsskolas Izglītības mācību satura programma, 2012:4*).

Latvijas pirmsskolas pedagoģiskā procesa saturu veido mācības (mācīšana un mācīšanās) un audzināšana (attieksmes). Tā kā pirmsskolas vecumā vadošā darbība (*Eļkoņins, 1989*) ir sižetiskā lomu rotaļa, mācības notiek netieši apgūstot rotaļnodarbību saturu. Bērni mācās novērojot un atdarinot pieaugušos (skat. 2. attēlā).



1. attēls. **Pedagoģiskais process pirmsskolā**
Picture 1. Pedagogical process at preschool

Pirmsskolas vecumā bērnu audzina mājās (micro vidē), pirmsskolas izglītības iestādē (mezo vidē) un sabiedrībā (macro vidē). Ilgstoši veidojas attieksmes pret sevi, citiem, dabu, darbu, sabiedrību un valsti. Rotaļnodarbībās (skolotājs rosina, bērni novēro un atdarina) bērni iegūst zināšanas un apgūst prasmes tās lietot. Abu pedagoģiskā procesa komponentu saturs savstarpēji ietekmējas un veicina bērnu attīstību. Personīgi nozīmīgā mērķtiecīgā darbībā tiek sekmēta bērna identitāte un sevis apguve. Pilnveidojas visi psihiskie procesi. No iedzimtajiem dotumiem darbībā veidojas spējas.

Pamatskolā x pedagoģiskajā procesā pirmsskolas satura apguvei tiek organizētas 18 integrētas rotaļnodarbības piecas dienas nedēļā, kurās bērns darbojas patstāvīgi un ar skolotāja atbalstu. Ar bērniem strādā profesionāla četru pirmsskolas skolotāju komanda. Pirmsskolas bērni piedalījās Comenius projektā un ieguva starptautisku pieredzi. Tika pilnīgota gan viņu identitāte, gan iepazītas projektā iesaistīto valstu kultūras. Novērojumi rāda, ka tie bērni, kas sākuši pilnīgot prasmes no 3 gadu vecuma interešu izglītībā, skolai ir gatavi gan 6, gan 7 gadu vecumā. Vecāku novērojumi mājās to apliecina.

Pārrunās ar 15 bērnu vecākiem par viņu attieksmi pret pirmsskolas izglītības pedagoģisko procesu tika noskaidrots, ka vecāki ir ieinteresēti, lai bērni pirms mācībām skolā pakāpeniski adaptētos skolas pedagoģiskajā vidē.

Tādēļ interešu izglītībā tiek organizētas pirmsskolēnu grupas, kurās tas tiek veicināts.

Secinājumi **Conclusion**

Latvijā notiekošo izglītības reformu laikā vissakārtotākā ir pirmsskolas izglītība. Pedagoģiskajā procesā (mācībās un audzināšanā) tiek mērķtiecīgi organizēta mācību satura pēctecīga apguve rotaļnodarbībā. To labvēlīgi ietekmē pieaugušo darbošanās ar bērnu vecumam atbilstošā vidē.

Novērojumi rāda, ka bērnu attīstībā ir vērojamas lielas atšķirības. Pārrunās tika noskaidrots, ka par bērna gatavību (sešu, septiņu vai astoņu gadu vecumā) mācībām skolā ir atbildīgi vecāki, psihologs un ārsts.

Ievērojot metodoloģisko pieeju teorija praksei un prakse teorijai pirmsskolā tiek īstenota skolotāja, bērnu un vecāku sadarbība. Bērnu ontogēnētiskās attīstības sekmēšanai tiek lietots zinātniski psiholoģiski un pedagoģiski pamatots saturs.

Summary

The article analyzes the preschool educational work. The preschool education dynamics in 5 – 7 olds' compulsory preparation opportunities for school in preschool institutions and schools are compared. The opportunities of the holistic child development facilitation at the preschool educational institutions and in the preschool classes at the interests education institutions are characterized. An insight into development of the preschool education content is provided. Responsibility for the child readiness for school by teachers, parents and medical health staff is focused on. An insight into the preschool pedagogical process at x primary school is provided. The necessity for balance in theory and practice is pointed out for the accomplishment of mobile work at teachers' further education development at preschool. Conclusion is drawn that the adult support is significant in promotion of the child development.

Preschool education is the most arranged system in the ongoing educational reforms in Latvia. Continuous learning through games is purposefully organized in the educational process. It is favorably influenced by adults being occupied with a child in an age-appropriate environment.

Observations show that there are big differences in children's development. It was found out during the discussions that parents, a doctor and a psychologist are responsible for the child's readiness(at the age of six, seven or eight years) for studies at school. Taking into consideration the methodological approach "a theory for a practice and a practice for a theory", cooperation between a teacher, children and parents is implemented in preschool. A psychologically and pedagogically based content is used for promotion of a child's ontogenetic development.

Literatura References

1. *CSP: šā gada pirmajos deviņos mēnešos pieaug dzimstība, samazinās mirstība*. Pieejams: <http://www.la.lv/csp-sa-gada-pirmajos-devinos-menesos-pieaug-dzimstiba-samazinastirstiba/>
2. *CSP datu bāzes*. Pieejams: <http://data.csb.gov.lv>
3. Dēķens, K. (1919). *Rokasgrāmata pedagoģijā*. Rīga: Kultūras Balss.
4. *Ieteikumi pašvaldību saistošo noteikumu, kas nosaka pirmsskolas vecuma bērnu reģistrācijas un uzņemšanas kārtību pašvaldību izglītības iestādēs, izstrādei*. Pieejams: <http://izm.izm.gov.lv/nozares-politika/izglitiba/vispareja-izglitiba/pirmsskolas-izgl/7622.html>
5. IZM dati par pirmsskolas izglītību, 2012, Pieejams: http://visc.gov.lv/vispizglitiba/saturs/dokumenti/programmas/pirmsskolai/pirmssk_izgl_mac_programma.pdf
6. Izglītības un zinātnes ministrijas publiskie pārskati. Pieejams: <http://izm.izm.gov.lv/ministrija/publikacijas/parskati.html>
7. Līduma, A. (2013). *Pirmsskolas izglītības pedagoģiskā pieredze XXI gs. Latvijā. Pirmsskolas pedagoģijas teorija praksei*. Rīga: Librum.
8. Likumi. Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām. Ministru kabineta noteikumi Nr.533. Pieejams: <http://likumi.lv/doc.php?id=250854>
9. Ministru kabineta noteikumi Nr.533. Rīgā 2012.gada 31.jūlijā (prot. Nr.42 21.§). Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām. Pieejams: <http://likumi.lv/doc.php?id=250854>
10. Pārskats par bērnu stāvokli Latvijā 2011. gadā, Rīga, LR Labklājības Ministrija, 2013. 28.-30. lpp., Pieejams: www.lm.gov.lv/upload/berns_gimene/bernu.../lmzino_060114.pdf
11. Pārskats par bērnu stāvokli Latvijā 2012. gadā, Rīga, LR Labklājības Ministrija, 2013., 56.-57. lpp. Pieejams: http://www.lm.gov.lv/upload/berns_gimene/bernu_tiesibas/akti/lmzino_060114.pdf
12. Pirmsskolas izglītības mācību satura programma, kods 01011111, Pieejams: http://visc.gov.lv/vispizglitiba/saturs/dokumenti/programmas/pirmsskolai/pirmssk_izgl_mac_programma.pdf
13. Pirmsskolas izglītība. Pieejams: <http://izm.izm.gov.lv/nozares-politika/izglitiba/vispareja-izglitiba/pirmsskolas-izgl.html>
14. Puškarevs, I. (2001). *Attīstības psiholoģija*. Rīga: RaKa.
15. Reģistri un statistika. Pieejams: <http://izm.izm.gov.lv/registri-statistika/statistika-vispareja/9576.html>
16. Skolas gaitas septiņu gadu vecumā sākuši 84,5% bērnu. Pieejams: http://www.tvnet.lv/zinas/latvija/skolas_gaitas_septinu_gadu_vecuma_sakusi_845_bernu
17. Rindā uz pašvaldības bērnodārzu Rīgā gaida 2395 bērni. http://www.tvnet.lv/zinas/latvija/527711-rinda_uz_pasvaldibas_bernodarzu_riga_gaida_2395_berni
18. Špona, A. (2006). *Audzināšanas process teorijā un praksē*. Rīga: Raka.
19. VISC, 2010–2011 Pilotprojekts "Sešgadīgo izglītojamo mācību programmas ieviešanas aprobācija". Pieejams: http://visc.gov.lv/vispizglitiba/saturs/pirmsak_old.shtml
20. 1.septembrī skolas gaitas sāks teju 23 tūkstoši pirmklasnieku. Pieejams: <http://nra.lv/latvija/izglitiba-karjera/123942-1-septembri-skolas-gaitas-saks-teju-23-tukstosi-pirmklasnieku.htm>
21. 2014./2015.mācību gada aktualitātes un jaunumi izglītībā. Pieejams: http://izm.izm.gov.lv/upload_file/2014/aktualitates/Aktualitates_250814.pdf

22. Выготский, Л. С. (1997). *Вопросы детской психологии*. СПб: Союз..
23. Немов, Р.С. (1994). *Психология. Учебник для студентов ВПУЗ. Кн. 2. Психология образования*. Москва: Просвещение: Владос.
24. Эльконин, Д. Б. (1989). *Избранные психологические труды*. Москва: Педагогика.

A TOLERANT PERSONALITY AS AN OBJECTIVE NEED OF THE MODERN CIVIL SOCIETY

Marina MARČENOKA

Rēzeknes Augstskola

Personības socializācijas pētījumu institūts

E-pasts: marina-mar4enoka@inbox.lv

***Abstract.** Regularity of development of the modern society and the process of the European integration led to globalisation, expressed in the process of interaction and interrelation of different countries and peoples. Mobile and dynamic society needs a personality that is ready to mutual understanding and interaction, prepared for life in conditions of multicultural environment and is able to see oneself not only as a representative of a native culture and living in a particular country, but also as a global citizen. The Aim of the research is to consider the problem of tolerance as an integral quality of teenager's personality and to examine the level of tolerance of teenagers in Latvia.*

***Keywords:** tolerance, personality, teenagers', modern society, values, behaviour.*

Introduction

„If I'm not like you, I don't offend you with it, but I endow you”

Antoine de Saint-Exupéry

In the beginning of the XXI century, the problem of tolerance has become especially relevant due to the globalisation process. Multinational states and population migration led to social interaction of representatives of various nationalities, cultures, religions and values. Development of the civic society is impossible without consciousness of fundamental values, one of them being the tolerance value as a dominant condition for development of the modern society. “Freedom to be as you are and living side by side with millions of other people respecting their distinctions is the basis for the modern global world” (Soldatova, 2002).

Adolescence, when child's personality is shaping, is an optimum period for development of the tolerant conscience, formation of tolerance settings. This age frontier is characterised with the child's passage to new social environment: he/she starts living according to the adults' society laws, developing himself/herself as a subject of social relations, bearing responsibility for his/her actions. This is the period, when you can trace the variety of mental manifestations: purposefulness, perseverance, impulsivity and, instability.

***The Aim of the research is:** to consider the problem of tolerance as an integral quality of teenager's personality and to examine the level of tolerance of teenagers in Latvia.*

The Methods of the research are:

***The theoretical base of the research includes:** humanistic paradigm (Z.*

Chehlova), psychological analysis, affecting various aspects of tolerance as a complicated socially psychological phenomenon (*Declaration of Principles on Tolerance, UNESCO; G. Allport, G. Soldatova*).

The empirical research includes: a questionnaire for measuring tolerance (*G. Soldatova, O. Kravcova, O. Huhlaev, L. Shaygerova*); methods of qualitative and quantitative analysis of empirical data; mathematical and statistical methods of data processing.

The results of the research are the following: theoretical analysis on the problem of the research of philosophical, psychological and sociological literature was done; empirical research was done and as a result the level of Latvian teenagers' tolerance was defined and factors influencing tolerance development were defined.

Tolerance as the main principle of mutual relation in the modern society

“Tolerance is respect, acceptance and appreciation of the rich diversity of our world's cultures, our forms of expression and ways of being human” (*Declaration of principles on tolerance, UNESCO*)

Globalisation of the modern world is constantly reminding the today's man that the world is a diverse and single body at the same time that different approaches to the same processes are inevitable due to the variety of cultures, but they are dangerous both for specific social subjects and for the world as a whole. Thereafter, studies of tolerance as the main principle of people's interrelation are very important at the moment.

Research and the daily routine show that one of the specific features of the modern society is the fast growth of aggressiveness, rejection of other people's different opinion, judgement and needs. Development of the modern humane society is impossible without development and increase of the level of the modern man's tolerance, because “humanisation is harmonisation of the man's personality' relations with his essence and people around him” (*Chehlova, 2014*).

Urgency of development of tolerance is grounded in the fact that „mutual understanding” stands out as a social and personal value, since it gives the possibility to ensure interaction between people for the development of the society. Absence of mutual understanding leads to destruction of the integrity of social interrelations, and as a sequence – to self-destruction of the personality, to aggression. Presence of interaction, based on mutual understanding, on the contrary, contributes to development of the individual's feeling of safety, confidence in his actions and as a sequence – to development of the person's values.

The problem of tolerance is rather new in research both in Latvia and abroad. First studies on this topic appeared only in the middle 90s (*Gordon Willard*

Allport, Borba Michele, Kamungeremu David, Vogt W. Paul, Wandberg Robert). The important factor of the world acceptance of the necessity to study the given problem became the Declaration of Principles on Tolerance approved by Resolution 5.61 of UNESCO General Conference on November 16, 1995. The Declaration provides the international definition of the meaning of tolerance and the opposite concept, i.e. intolerance. As appears from the above, „tolerance is respect, acceptance and appreciation of the rich diversity of our world’s cultures, our forms of expression and ways of being human. Tolerance, the virtue that makes peace possible, contributes to the replacement of the culture of war by a culture of peace. Consistent with respect for human rights, the practice of tolerance does not mean toleration of social injustice or the abandonment or weakening of one's convictions. It means that one is free to adhere to one’s own convictions and accepts that others adhere to theirs. It means accepting the fact that human beings, naturally diverse in their appearance, situation, speech, behaviour and values, have the right to live in peace and to be as they are. It also means that one’s views are not to be imposed on others. Intolerance is rejection of other people, unavailability to co-exist with other (different) people; it is expressed with destructive, conflict and aggressive behaviour” (*Declaration of Principles on Tolerance, UNESCO, 1995*).

Despite the defined meaning of the concept, in every culture there is a specific definition for tolerances, which are mostly similar to each other, but have some different features. Some definitions of tolerance in the most spread languages of the world:

- *tolerance* (French) – confidence that other people can think and act in the manner that differs from our own manner (*Le Robert quotidien, 1996*);
- *tolerance or toleration* (British) – readiness to be tolerant, indulgent, to allow co-existence of various views without their discrimination (*Stanford Encyclopaedia of Philosophy, 2014*);
- *tolerancia* (Spanish) – ability to accept ideas and opinions, which differ from own views and opinions (*Enciclopedia Espasa, 2003*);
- *kuan rong* (Chinese) – to accept other people as they are and to be generous to other people (*Berkshire Encyclopedia of China, 2009*);
- *tolerance* (American) – ability or realisation of acceptance and respect to other people’s faith and beliefs (*Encyclopedia Americana, 2006*);
- *tasamul'* (Arabic) – indulgence, charity, total mercifulness, ability to accept other people as they are and to forgive;
- *толерантность* (Russian) – ability to tolerate (control oneself, endure), acknowledge, accept existence of somebody, to reconcile, to bring to conformity with oneself to somebody or something, to be indulgent to something, somebody (*Толковый словарь русского языка, 2008*);
- *tolerance* (Latvian) is a feature that accepts that other people have their own opinion that is different from your own, which they confirm. It requests certain freedom of mind and ability to understand other people. It is also

necessary to suppress arrogance and to be able to understand that you do not consider yourself the only one who is right (*Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000*).

We see that each definition is specific. The British one contains indulgence, the Chinese definition has generosity, the Russian – ability to tolerate, the Latvian – understanding of other people.

In connection with the described above it is necessary to concretize features of tolerant and intolerant personalities. One of the first scientists who offered general characteristics of tolerant and intolerant personalities was a representative of humanistic psychology *Gordon Willard Allport*. In his work „The Nature of Prejudice” (1954), he laid methodological foundation of studying tolerance as a psychological phenomenon, separating out the following parameters of tolerant and intolerant personalities: (see Table 1).

Table 1

Parameters of tolerant and intolerant personalities (*Allport, 1979*)

Parameters	Tolerant personality	Intolerant personality
<i>Self-orientation</i>	More self-oriented in work, creative process, theoretical reflection. In problematic situations this person usually blames himself/herself, but not the surrounding people. Such people seek after personal independence more that after belonging to external institutes and authorities, because they do not need anyone to hide behind.	In problematic situations, this person blames other people more that himself/herself. He/she seeks after belonging to external institutes and authorities.
<i>Responsibility</i>	Does not abdicate all responsibility, is ready to be responsible for his/her actions.	Believes that events happening around do not depend on him/her. Tries to disclaim responsibility for everything that is going on around. This peculiarity leads to development of prejudice to other people. The position is following: I don't hate people and I don't harm other people, but they hate and hurt me.
<i>Need in distinctness</i>	Sees the world in its variety.	Divides the world into two parts: black and white. There are only two kinds of people: bad and good. Emphasises differences between „our”

		and „alien”, has a difficulty to accept event neutrally. This person accepts or does not accept them.
<i>Empathy ability</i>	The ability is defined as a social sensitivity, ability to formulate more adequate judgements about other people, i.e. these people assess adequately both tolerant and intolerant people.	Assesses his/her partners in his/her own image.
<i>Knowledge about oneself</i>	Tries to understand his/her merits and demerits. Has a critical attitude to himself/herself and restrains from blaming other people in all his/her troubles.	Sees more merits in himself/herself than demerits. Is disposed to blame other people in his/her troubles.
<i>Immunity</i>	Usually feels safe, and therefore does not need to protect from other people. Absence of threat and confidence that it is possible to cope with it is an important precondition on upbringing the tolerant person.	Has difficulties in living both with other and with himself/herself. Is afraid of the social environment and of himself/herself: is afraid of instincts, feelings, lives with a constant feeling of threat.
<i>Freedom and democracy preference</i>	Does not pay attention to hierarchy in the society, prefers living in a free, democratic society.	For this person the social hierarchy is extremely important, regulates his/her life in the authoritarian society with strong power. This person believes that strong discipline is very important.
<i>Sense of humour</i>	Has a sense of humour and is able to laugh at himself/herself, his/her demerits and does not strive for dominancy amongst the others.	Does not have sense of humour and is not able to laugh at his/her demerits.

The optimal age for development of the tolerant cognition and tolerance settings is juvenile age, because it is the age of development of mental processes and formation of personality. It is the stage of development, which gives the best possibilities for purposeful formation of his/her physical, mental and sociocultural characteristics. This age boundary is characterised by the child's transition to another social conditions, when he/she starts living according to laws of the adult society, he/she is actively developing as a subject of social relations and starts bearing responsibility for his/her actions. In this period you

can trace the polarity of mind: purposefulness, perseverance – impetuosity, instability; increased self-confidence, refusal to compromise in judgements – vulnerability and uncertainty in oneself; need in communication – wish to seclude oneself; aggressive behaviour – timidity; romantic appeal – cynicism, prudence; tenderness – cruelty. This age is ready for development of the life platform of motives and values, own views, beliefs, ability to react adequately on remarks, true and incorrect criticism, the ability to stand up for own opinion without disgracing other people.

„Values of tolerance – self-respect, justice, absence of violence, cooperation – obtain personal sense only when the schoolchild makes himself out, assesses his actions, their motives, when the moral self-control and the readiness for self-perfection of the personality are developed. Tolerance is always internal freedom, these are relations on equal terms, it is always the dialogical level of interaction” (Soldatova, 2003).

Empirical Research

The aim of the research is: to examine the level of teenagers' tolerance in Latvia. The participants of the empirical research: pupils of the 7th – 9th forms (in total 172 respondents) of various institutions of general education in Latvia.

The methodological part of the empirical research includes: questionnaire “Index of tolerance” (G. Soldatova, O. Kravcova, O. Huhlaev, L. Shaygerova).

Questionnaire “Index of tolerance”

For diagnostics of the general level of tolerance the express questionnaire “*Index of tolerance*” was used. The basic material for the questionnaire were 22 statements reflecting general perception of the environment and other people and social settings in various spheres of interaction, where the teenager's tolerance and intolerance can be seen.

Each answer to the direct statements was evaluated according to the point scale from 1 to 6. Answers to contrary statements were assessed with reverse points. Then the points were summed up. As a result:

- 22-60 – low level of tolerance;
- 61-99 – middle level of tolerance;
- 100-132 – high level of tolerance.

For the qualitative analysis of tolerance aspects the division into sub-scales was used:

1. *Ethnical tolerance*: 2, 4, 7, 11, 14, 18, 21 (reflects the teenager's attitude to other ethnic groups and his/her settings in the sphere of international interaction).
2. *Social tolerance*: 1, 6, 8, 10, 12, 15, 16, 20 (gives the possibility to examine

expression of tolerance and intolerance to various social groups as well as to investigate the individual's attitude to some social processes).

3. *Tolerance as a personality trait*: 3, 5, 9, 13, 17, 19, 22 (includes points diagnosing personality traits, attitude and beliefs, which to the considerable extent define the teenager's attitude to the environment).

The questionnaire gave the possibility to diagnose the general level of tolerance according to the quantitative characteristic, and on the basis of the subscales to reveal the distinction of social, ethnical tolerance and tolerance as a teenager personality trait in Latvia.

The general level of tolerance allowed of defining if teenagers have got such a personal characteristic as tolerance, taking into account the distinction of this characteristic in relation to the surrounding people. This indicator reflects rather the level of the society's tolerance than the level of teenagers' tolerance (see Figure 1).

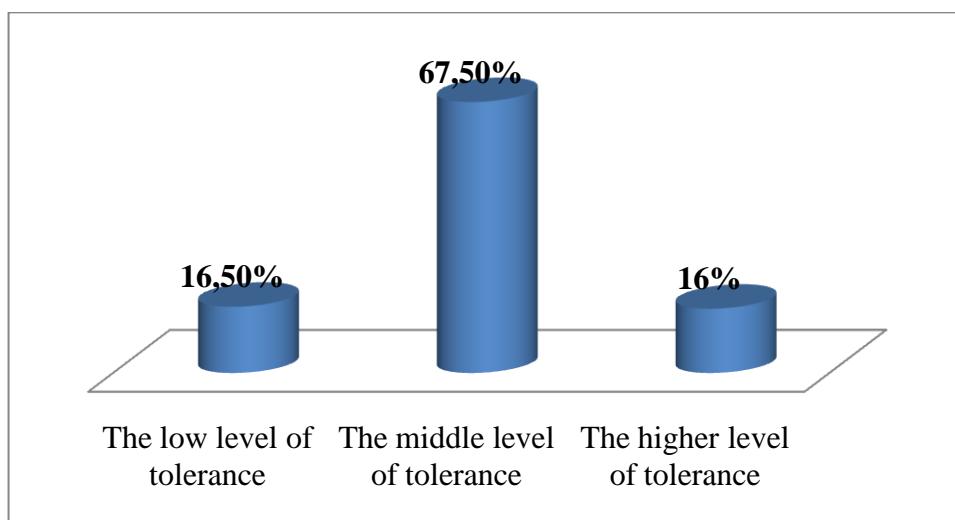


Figure 1. The level of general teenagers' tolerance in Latvia (Marchenoka, 2014)

The results of the research (Figure 1) showed that 67.5% of respondents have got the middle level of tolerance. The results indicate that this part of teenagers can behave in various ways depending on social situations. In some situations they display tolerance, but in other cases – intolerance. Almost equal are indicators of the high level (16%) and the low level (16.5%) of tolerance. The low level of tolerance is the most dangerous, because it is an indicator of social conflicts brewing in the society. Our discovered data, i.e. 16.5%, are still within the norm, and this situation is determined by the fact that Latvia has historically been multi-ethnic and socially varied and it led to the reduction of negative attitude to the “alien” culture and different world outlook. Owing to this historical fact, modern multi-ethnic classes in Latvian schools do not cause critical conflicts, as it happens in some other countries. 16% of respondents who displayed the high level of tolerance, on the one hand, demonstrate the good

level of stable developing society, but on the other hand, it also can illustrate other trends indicating that “borders of tolerance” are being blurred out, and it is related, for instance, to psychological infantilism and tendencies to indifference. **Ethnic tolerance** is the most striking indicator of the level of society’s development, because in the process of globalisation of the world and culture confrontation, “*understanding*” and “*accept*” of another culture is the highest indicator of its democracy and stability. Statements that were included into assessment: “It is correct to consider that your people is better than other.”; “I want to have friends of various nationalities.”; “It is difficult to have respectful attitude to some peoples.”; “Any religious currents have the right to exist.” As we can see, this unit includes the ethnical prejudice, being the most urgent in the modern society, related to representatives of other nationalities (according to the racial characteristics) (see Figure 2).

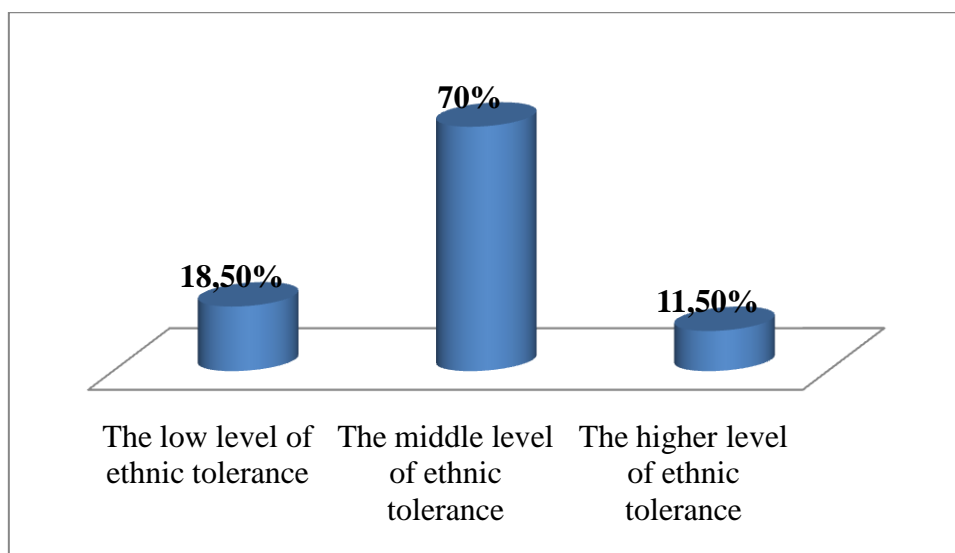


Figure 2. Teenagers’ ethnic tolerance in Latvia (*Marchenoka, 2014*)

The results of the research showed that the largest part of the interrogated teenagers have the middle level of ethnic tolerance – 70% (*Illustration 2*). Intolerance was expressed by 18.5% of the respondents. It is rather a high indicator. It indicates that representatives of this group, first, will experience difficulties in adapting in the society, and second, they represent potential “nationalists”, which is not acceptable within the framework of globalisation of the world building the policy of intercultural dialogue between cultures and nations. 11.5% of teenagers expressed the high level of ethnic tolerance. This indicator can be evaluated in two ways: on the one hand, it is warrantable taking into account the region of the questionnaire, but on the other hand, the accuracy of these data cannot be evident in the context of the respondents’ internal knowledge of “correct” answers, and it does not mean that they share this opinion. But even in this case, the result is also positive, because the wish to be tolerant is a step toward development of a tolerant society.

Social tolerance allowed of examining expression of tolerance and intolerance to various social groups and to investigate individual's attitude to some social processes. This unit included the following statements for assessment: "In mass media any opinion may be displayed."; "If the beggary and vagabonds have problems, it's their own fault."; "It is unpleasant to communicate with untidy people."; "All mentally diseased must be isolated from the society."; "We can help refugees not more than any other people – local people have no less problems."; "Newcomers must have equal rights with the local people" (see Figure 3).

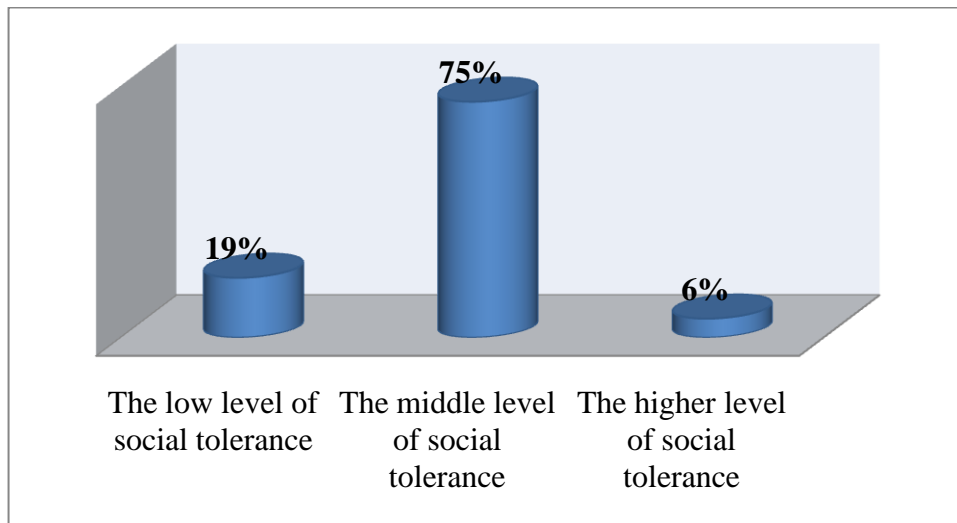


Figure 3. Teenagers' social tolerance in Latvia (*Marchenoka, 2014*)

The research showed the following results. The high level of tolerance was expressed by 6% of the respondents, the middle level – 75% and the low level – 19% (*Illustration 3*). The high level is as 6% as lower than the high level of ethnic tolerance discovered within this research. It indicates that the social situation in Latvia is more critical than ethnic one in attitude to various social groups. It is necessary to comment that the juvenile age is more categorical and aggressive. The teenagers expressed particular aversion to such social groups as tramps and ill people. Almost 100% of the respondents replied that they do not want to communicate with untidy people. The statement that newcomers must have equal rights with the local people also received positive assessment.

The sub-scale "Tolerance as a personality trait" diagnoses personal characteristics, attitude and beliefs defining the person's perception of the surrounding world, mostly in relation to other people from the point of view of dissent and different behaviour. This unit of evaluation of tolerance included the following statements: "If your friend betrayed you, you must revenge."; "In a dispute there may be only one correct point of view."; "Even if I have a different opinion, I'm ready to listen to other viewpoints."; "If somebody is rude to me, I'll pay him/her back."; "The person having another opinion than me, irritates

me.”; “Disorder irritates me.”; “I’d like to become more tolerant to other people” (see Figure 4).

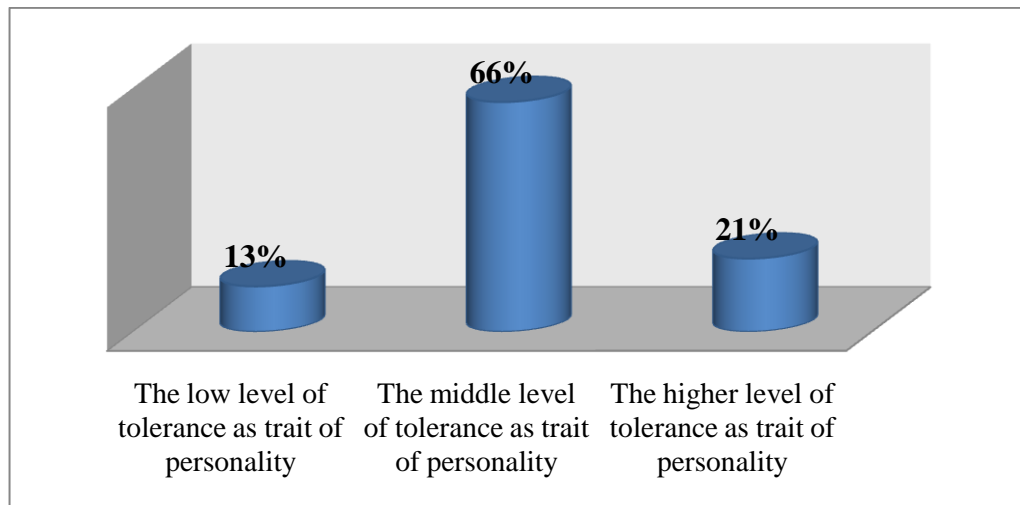


Figure 4. **Tolerance as personality’s trait of teenagers in Latvia (Marchenoka, 2014)**

The results of diagnosing of this sector of tolerance are the highest if we consider the indicator of the higher level of tolerance, which reached 21% and is the highest in comparison with the previous blocks; it indicates that tolerance to other people in interpersonal aspect is more developed in modern teenagers in Latvia. The middle level reached 66%, and the low level was shown by 13% of the respondents. These teenagers (13%) are so-called “problematic” children, who usually have bad relations with parents and other teenagers due to the high level of egoism and egocentrism.

Conclusions

- Today tolerance is a multi-aspect category, and its value is human dignity, justice, absence of violence, cooperation and it gets personal significance for teenagers only when he/she gains an understanding of himself/herself, evaluates his/her actions and motives;
- Development of the teenager’s civil consciousness is influenced by:
 - ✓ Heredity;
 - ✓ Environment;
 - ✓ Social environment;
 - ✓ Purposeful upbringing and conscious self-education, directed to recognising values significance in life.
- In this process, the interaction of regularities of nature, society and upbringing is expressed. That is why in the process of the teenager’s civic education, in the society also adults must take into account systems, factors, mechanisms of these interactions, which can positively or negatively influence the teenager’s values orientation;

- The level of general tolerance gave the possibility to define that 67.5% of the respondents have the middle level of tolerance, 16% - the high level of tolerance and 16.5% - the low level of tolerance. The low level of tolerance is the most dangerous, because it is an indicator of social conflicts brewing in the society;
- The results of the research of ethnic tolerance showed that the largest part of the interrogated teenagers (70%) has the middle level of tolerance, 11.5% expressed the high level of ethnic tolerance and intolerance was expressed by 18.5% of the interrogated teenagers. Despite the fact that the society in Latvia has always been multicultural society of and the research group was ethnically heterogeneous, the level of ethnic intolerance was rather high indicating that in case if the respondents do not change their standpoint in the future, they will have difficulties in adapting in the society and they can be considered as potential “nationalists”, which is not acceptable in the process of globalisation of the world building the policy of intercultural dialogue between nations and cultures;
- It was discovered that social intolerance is higher than the ethnic intolerance (19%); it is mainly expressed in a version of beggars as free members of the society and the dislike of the diseased. It indicated that the social situation in Latvia is more critical than ethnic;
- The teenagers were more tolerant in interpersonal relations, when it is necessary to accept “different” points of view and behaviour and showed the high level of tolerance as a personality trait (21%). 13% of the respondents displayed the low level of tolerance in this subscale; these respondents mostly represent so-called “problematic” children, who usually have bad relations with parents and other teenagers due to their high level of egoism and egocentrism;
- The research showed that the Latvian society has not reached the level of civic and democratic society, where the level of tolerance must be represented in all the scales. It determines tasks for development and upgrading of methods for formation of tolerance in teenagers and achieving better results in the future.

Kopsavilkums

Mūsdienu sabiedrības attīstības un Eiropas integrācijas procesā notika globalizācija, kas izpaužas dažādu valstu un tautu mijiedarbības un savstarpējās saistības procesā. Mobilajai un dinamiskajai sabiedrībai ir nepieciešama personība, kura būtu gatava mijiedarbībai un savstarpējai sapratnei, kas iekļautos daudz kultūru vides apstākļos un kas būtu spējīga redzēt sevi ne tikai kā noteiktā valstī dzīvojošu dzimtās kultūras pārstāvi, bet arī kā globālo pilsoni.

Izpētes mērķis:

- izskatīt tolerances problēmu kā pusaudža personības integrālo īpašību un izpētīt pusaudžu tolerances līmeni Latvijā.

Izpētes metodes:

Izpētes teorētisko bāze: humānistiskā paradigma (Z. Čehlova), psiholoģiskā analīze, kas ir saistīta ar dažādiem tolerances aspektiem kā sarežģīta sociāli psiholoģiskā parādība (*Deklarācija par tolerances principiem, UNESCO; G. Olports, G. Soldatova*).

Empīriskā izpēte iekļauj sevī: aptauja tolerances pētīšanai (*G. Soldatova, O. Kravcova, O. Huhlaevs, L. Šaigerova*); empīrisko datu kvalitatīvās un kvantitatīvās analīzes; matemātiskās un statistiskās datu apstrādes metodes.

Atslēgas vārdi: tolerance, personība, pusaudži, mūsdienu sabiedrība, vērtības, uzvedība.

Pētījuma rezultāti:

- Mūsdienās tolerance ir kategorija, kas sastāv no daudziem aspektiem, un tās vērtība ir cilvēka cieņa, taisnīgums, vardarbības neesamība, sadarbība, tā kļūst pusaudzīm personīgi svarīga tikai tad, kad viņš iegūst sapratni par sevi, ir spējīgs novērtēt savas darbības un motīvus;
- Šajā procesā izpaužas dabas, sabiedrības un audzināšanas likumsakarību mijiedarbība. Līdz ar to pusaudžu pilsoniskās izglītības procesā arī pieaugušajiem jāņem vērā šīs mijiedarbības sistēmas, faktori un mehānismi, kas var pozitīvi vai negatīvi ietekmēt pusaudžu vērtību orientāciju;
- Vispārējās tolerances līmeņa diagnostika parādīja, ka 67,5% respondentu ir vidējais tolerances līmenis, 16% - augsts tolerances līmenis un 16,5% ir zems tolerances līmenis. Zemais līmenis ir bīstamākais, jo tas norāda, ka sabiedrībā birst sociālie konflikti;
- Etniskās tolerances pētījuma rezultāti parādīja, ka lielākai daļai pusaudžu (70%) ir vidējais tolerances līmenis, 11,5% respondentu bija augsts etniskās tolerances līmenis un tolerances trūkums bija raksturīgs 18,5% respondentu. Neskatoties uz to, ka Latvijas sabiedrība allaž ir bijusi daudzkulturāla un pētījuma grupa bija etniski heterogēna, etniskās intoleroances līmenis ir diezgan augsts, kas norāda uz to, ka gadījumā ja respondenti nemainīs savu viedokli nākotnē, viņiem būs grūti adaptēties sabiedrībā un viņus var uzskatīt par potenciāliem „nacionālistiem”, kas nav pieņemams globalizācijas procesā, kad pasaule veido starpkultūru dialogu starp tautām un kultūrām;
- Autore atklāja, ka sociālās intoleroances līmenis ir augstāks nekā etniskās tolerances līmenis (19%); tas vairāk izpaužas situācijā ar trūcīgu cilvēku kā pilntiesīgo sabiedrības locekļu uztveršanu, un ar nepatiku pret slimiem cilvēkiem. Tas norāda uz to, ka sociālā situācija Latvijā ir kritiskāka nekā etniskā;
- Aptaujātie pusaudži ir bijuši tolerantāki starppersonisko attiecību situācijās, kad jāpieņem „atšķirīgs” viedoklis vai uzvedība, un 21% respondentu ir parādījuši augstu tolerances līmeni kā personības raksturīgo īpašību. 13% respondentu bija zems tolerances līmenis šajā skalā; šie bērni lielākoties ir tā saucami „problemātiskie” bērni, kuriem parasti ir problēmas ar vecākiem un citiem pusaudžiem viņu augsta egoisma un egocentrisma līmeņa dēļ;
- Pētījums parādīja, ka Latvijas sabiedrība vēl nav sasniegusi pilsoniskās un demokrātiskās sabiedrības līmeni, kad tolerances rādītājiem jābūt augstākiem visās skalās, nekā šobrīd. Šī situācija nosaka uzdevumus metožu izstrādei un uzlabošanai, lai varētu attīstīt pusaudžu toleranci un nākotnē sasniegt labākus rezultātus.

References

1. Allport, G.W. (1979). *The Nature of Prejudice*, Addison Wesley: Reading, Mass.
2. Linsun, C. (2009). *Berkshire Encyclopedia of China* - Berkshire Publishing Group.
3. *Encyclopedia Americana* (2006). Edition ISBN: 0-7172-0139-2

4. *Enciclopedia universal ilustrada europeo-americana* (2003). Barcelona
5. Le Robert quotidien: (1996). *Dictionnaire pratique de la langue française*. Paris: Le Robert.
6. Marchenoka, M. (2007). Teenagers' orientation of values as a basis for development of a civil society in Latvia. *The Ninth European Conference*. Montpellier, France pp. 445-456, [http://cice.londonmet.ac.uk/publications/\\$-document.cfm?id=5834](http://cice.londonmet.ac.uk/publications/$-document.cfm?id=5834);
7. The Stanford Encyclopedia of Philosophy (2014). *By the Metaphysics Research Lab, Center for the Study of Language and Information (CSLI)*, Stanford University Library of Congress Catalog Data:
8. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca* (2000). Sastādījis autoru kolektīvs Valentīnas Skujiņas vadībā. Rīga: Zvaigzne ABC.
9. Олпорт, Г. (2002). *Становление личности: Избранные труды* / (Пер. с англ. Л. В. Трубицыной и Д. А. Леонтьева), под общ. ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл
10. Ожегов, С.И. (2008). *Толковый словарь русского языка*. М.: Оникс.
11. Гребень, Н. (2007). *Психологические тесты для профессионалов*. Минск: Современная школа.
12. Солдатова, Г. (2002). *Толерантность - норма жизни в мире разнообразия*. Г.У. Солдатова // Вопросы психологии
13. Солдатова, Г. (2003). *Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности* / Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова. - Москва: МГУ им. М.В. Ломоносова.
14. Солдатова, Г., Шайгерова, Л., Прокофьева, Т., Кравцова, О. (2003). *Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности* - Москва: Центр СМИ МГУ им. М.В. Ломоносова.
15. Чехлов, М., Чехлова, З., Рассолова, Т. (2014). Модель толерантного поведения как средство гуманизации педагогического процесса. *Proceedings of the International Conference Society, Integration. Education*. Rezekne: Rezeknes Augstskola, 372. - 380. lpp.
16. http://www.unesco.org/webworld/peace_library/UNESCO/HRIGHTS/124-129.HTM

**TEKSTA UZDEVUMU RISINĀŠANAS PRASMJU
ATTĪSTĪŠANA 5. – 6. KLASES SKOLĒNIEM AR MĀCĪŠANĀS
TRAUCĒJUMIEM**
**DEVELOPING SKILLS OF MATHEMATICAL TEXT TASKS
SOLUTION OF STUDENTS IN FORMS 5 AND 6 WITH
LEARNING DISORDERS**

Olga MITČENKO
Rīgas 71. vidusskola
e-pasts: r71vs@riga.lv
Mārīte ROZENFELDE
Rēzeknes Augstskola
e-pasts: ru@ru.lv

Abstract. *The research paper discusses the most substantial problems of skills acquisition at solving textual exercises of students in Forms 5 and 6 with learning disorders, as well as opportunities of evaluation of their skill level and education. During the research period, students' development level of general mathematical views according to the requirements of general education programmes is evaluated; students' development level of skills at solving textual exercises is defined; specific corrective programme is elaborated for the purpose of skill development at solving textual exercises: separate corrective and developing programme (16 classes), separate programme of mathematics lessons for the work with textual exercises (32 lessons) – after implementation of this programme, significant results are achieved.*

Keywords: *learning disorders, skills at solving textual exercises.*

Ievads
Introduction

Mācīšanas traucējumi šobrīd ir ļoti aktuāls jautājums gan Latvijā, gan pasaulē. Mācīšanas traucējumi skar apmēram 10 -15 % populācijas (Sattler, 2006), tomēr šis rādītājs var variēt atkarībā no tā, kā mācīšanas traucējumi tiek definēti, tāpēc citos avotos sastopamības rādītāji variē no 5 līdz 20 % (Shaywitz, 2005, Silver, 2004). Tas nozīmē, ka vispārīzglītojošas skolas klasē no 25 – 30 skolēniem apmēram 2-5 bērni varētu būt ar mācīšanas traucējumiem.

Ar šīs problēmas izpēti, sākot ar XX gs. 60. gadiem, nodarbojušies tādi psihologi un pedagogi kā T. Vlasova un M. Pevznere (Власова & Певзнер, 1967, 1973), P. Venders (Wender, 1975), H. Levi (Levy, 1976), V. Avotiņš (Avotiņš, 1987; 1989), V. Zēlerte (Zēlerte, 1997), K. Smita un L. Strika (Smita & Strika, 1998), I. Freimanis (Freimanis, 2007), S. Tūbele (Tūbele, 2004; Tūbele u.c., 2013), S. Liepiņa (Liepiņa, 2008), E. Jamburģs un S. Zabramnaja (Ямбург & Забрамная, 2013).

Pasaulē tiek izmantotas vairākas mācīšanās traucējumu definīcijas, tomēr pamatā tiek noteikti primārie traucējumu cēloņi un raksturotas izpausmes. Vienu

no skaidrākajām un izvērstākajām definīcijām ir snieguši Karols Turkingstons (Carol Turkingston) un Jozefs Hariss (Joseph Hariss) „Mācīšanās traucējumu enciklopēdijā” (*The Encyclopedia of Learning Disabilities*): *mācīšanās traucējumi ir neirobioloģiskas izcelsmes problēma, kuras gadījumā cilvēka smadzeņu darbība vai arī to struktūra ir atšķirīga. Tas ietekmē vienu vai vairākus pamata procesus, kas ir iesaistīti ar runātās vai rakstītās valodas sapratni vai lietošanu. Šī problēma var izpausties klausīšanās, domāšanas, runāšanas, rakstīšanas, pareizrakstības vai aritmētikas traucējumos* (Turkington & Harris, 2006: 127). Eksperti uzskata, ka bērniem ar mācīšanās traucējumiem ir problēmas ar to, kādā veidā smadzenes apstrādā informāciju, kas savukārt rada grūtības mācību procesā.

Latvijā jautājums ar mācīšanas traucējumu noteikšanu un palīdzības iespējām īpaši aktuāls kļuvis kopš 2008. gada, kad pirmo reizi valsts pārbaudes darbos skolēniem ar šāda veida traucējumiem tika paredzēti noteikta veida atvieglojumi un atbalsta pasākumi. Neraugoties uz speciāli izstrādātu mācību programmu, darba metodiku esamību, uzkrāto mācību pieredzi, ne vienmēr izdodas pilnībā pārvarēt skolēnu ar mācīšanās traucējumiem grūtības.

Šobrīd zinātniskā un metodiskā literatūra paredz inovatīvas mācību stundu izstrādes, tehnisko mācību līdzekļu pielietojumu, attīstošās apmācības modeļus, matemātisko spēju trenēšanu, kas paredzēts efektīvākai skolēnu, tai skaitā arī skolēnu ar mācīšanās traucējumiem, izglītošanai (Ģingulis, 2004; Kukuškina & Koroļevska, 2008; Draviņa & Krastiņa, 2010; Ozoliņa, 2013). Galvenā izstrāžu daļa ir orientēta uz sākumskolas klašu skolēniem, tā kā veicot savlaicīgu diagnosticēšanu, korekcijas darbs tiek veikts tieši šajā vecuma periodā. Pedagogi J. Mencis (Mencis, 1995, 1996a, 1996b) un I. Onževa (Onževa, 2006) matemātikas programmā par svarīgāko mērķi uzskata labvēlīgu apstākļu radīšanu katra skolēna pilnvērtīgai intelektuālai attīstībai līmenī, kas atbilst viņa vecuma īpatnībām un individuālajam iespējām.

Teksta uzdevumu risināšana ir svarīgākā matemātikas kursa sastāvdaļa. Prasme risināt teksta uzdevumus ir viens no skolēna matemātikas zināšanu attīstības līmeņa galvenajiem rādītājiem, sekmības, spējas uz patstāvīgu mācību darbību rādītājiem. Pētījumā iesaistīto skolēnu vecums, un tieši, 5.-6.klašu skolēni, izvēlēts apzināti, jo jaunākais pusaudžu vecums no 10 līdz 13 gadiem – ir sarežģīts, stratēģiski svarīgs skolēna dzīves periods personības attīstībā, kas vienlaikus slēpj sevī krīzes parādību draudus (Svence, 1999; Aleksejeva, 2002; Čepele, 2008), ko izraisa pusaudža attīstības sociālās situācijas izmaiņas, kas, pirmkārt, saistītas ar pāreju no sākumskolas uz pamatskolu, un atbilstošo ar mācību darbības rakstura izmaiņām (daudzpriekšmetiskums, teoretizācija, apgūstamā materiāla abstraktums, pieaugušo izvirzīto prasību daudzveidīgums), un, otrkārt, bioloģiskās izmaiņas, kas saistītas ar hormonālās, asinsrites, kaulu – muskuļu sistēmu fizioloģisko pārkārtošanos, kas savukārt izraisa paaugstinātu uzbudināmību, nogurdināmību un aizkaitinājumu.

Pusaudžiem ar mācīšanās traucējumiem šajā vecumā ir raksturīgs paaugstināts pašvērtējums pie zema trauksmes līmeņa, neadekvāts pretenziju līmenis – vāja reakcija uz neveiksmēm kombinācijā ar panākumu pārspīlēšanu. Raksturīgs arī mācību motivācijas trūkums, pieaugušo autoritātes neatzīšana kombinējas ar vienpusīgu sadzīvīsku briedumu ar atbilstošu interešu pārorientāciju uz dzīvesveidu, kas adekvāts gados vecākiem (*Пожап, 1996*). Tiek novērota nepietiekama izziņas aktivitāte, kas kombinācijā ar ātru nogurdināmību un spēku izsīkumu var nopietni bremsēt izglītības un attīstības procesus. Pusaudžiem raksturīgas arī biežas pārejas no aktivitātes stāvokļa līdz pilnīgai vai daļējai pasivitātei, darba un dīkstāves noskaņojumu nomaiņai, kas saistīts ar viņu nervu – psihisko stāvokli. Dažreiz pusaudžu mācību darbību ietekmē arī ārējie apstākļi (uzdevuma sarežģītums, liels darba apjoms u.c.), kas izved pusaudzi no līdzsvara, liek viņam nervozēt, satraukties (*Лебединская, 1988*), nereti iziet „no rāmjiem”.

Teksta uzdevumi ir svarīgs līdzeklis matemātikas apguvē. Ar teksta uzdevumu palīdzību skolēni iegūst pieredzi darbā ar lielumiem, iegūst prasmes risināt ne tikai matemātiskus, bet arī praktiskus uzdevumus. Risinot teksta uzdevumus, skolēni iegūst jaunas matemātiskas zināšanas, gatavojas praktiskai darbībai. Uzdevumi veicina viņu loģiskās domāšanas attīstību. Liela nozīme uzdevumu risināšanai ir arī skolēnu personības audzināšanā. Tādēļ ir svarīgi, lai skolotājiem instrumentārijā būtu dažādas teksta uzdevumu risināšanas ar dažādiem paņēmieniem praktisko iemaņu apguves metodikas. Izstrādātais metodiskais līdzeklis būs lietderīgs speciālo pedagogu darbā, kas strādā ar 5.-6. klašu skolēnu grupām, skolotājiem, kas māca matemātiku gan specializētās klasēs ar 56. izglītības programmu, gan arī vispārizglītojošajās klasēs, detalizētākai materiāla apguvei teksta uzdevumu risināšanas iemaņu apguvē.

Pētījuma veids: darbības pētījums.

Pētījuma mērķis: izpētīt atbilstošu zinātnisko literatūru, noskaidrot efektīvu teksta uzdevumu risināšanas prasmju attīstīšanas metodiskos noteikumus 5.-6. klašu skolēniem ar mācīšanās traucējumiem, izstrādāt un aprobēt korekcijas programmu teksta uzdevumu risināšanas prasmju veidošanai.

Pētījuma rezultāti ***The research results***

Pusaudžiem ar mācīšanās traucējumiem nepieciešama speciāla koriģējoši attīstoša darba organizācija. Runājot par korekcijas darbu kopumā un konkrētu darbu pie teksta uzdevumiem (turpmāk TU), nepieciešams strādāt divos virzienos: vispārējās attīstības (izziņas, personības sfēras, runas u.c.) korekcija un metodisko paņēmienu izmantošana teksta uzdevumu risināšanas mācīšanās, ņemot vērā tipiskās un individuālās bērnu raksturīgās īpatnības.

TU ir kaut kādas situācijas apraksts dabiskā valodā ar prasību sniegt kvantitatīvu raksturojumu kaut kādam šīs situācijas komponentam, noteikt kaut

kādas attiecības esamību vai neesamību starp tās komponentiem vai arī noteikt šo attiecību veidu (*Стойлова, 1997:43*). Uzdevumu risināšanas grūtums ir psiholoģiski didaktiska kategorija, tas ir daudzu subjektīvu faktoru kopums, kas atkarīgs no personības īpatnībām, piemēram, no tādām kā skolēna intelektuālās iespējas un intereses, novitātes pakāpe u.tt

Metodiskajā literatūrā autori TU risināšanas procesā izdala dažādu posmu skaitu T. Demidova (*Демидова, 2002:22-24*); L. Stoilova (*Стойлова, 1997:120*), L. Fridmans (*Фридман, 2002:167*), S. Careva (*Царева, 1998:53*), tai skaitā: uzdevumu uztvere un analīze; uzdevuma risinājuma meklēšana un plāna sastādīšana; risinājuma plāna īstenošana; uzdevuma risinājuma pārbaude; uzdevuma atbildes formulēšana. TU risināšanas reālajā procesā minētajiem posmiem nav stingri nodalāmas robežas.

Uzdevuma risināšana 5.- 6. klasēs pamatā tiek veikta, izmantojot trīs pamata metodes (*Шелехова, 2007:50*):

- aritmētiskā, kas paredz atrast nezināmo lielumu, sastādot skaitlisku izteiksmi (skaitlisku formulu) un aprēķinot rezultātu;
- algebriskā, kuras gadījumā tiek sastādīts vienādojums (vienādojumu sistēma), kuras risināšana ir balstīta uz vienādojumu īpašībām;
- kombinētā, kas ietver gan aritmētisko, gan arī algebrisko risināšanas paņēmieni.

Būtiskākās problēmas, kas saistītas ar izziņas darbības savdabīgumu skolēniem ar mācīšanās traucējumiem, rodas risinot TU, jo skolēniem ir nepietiekami attīstītas galvenās domāšanas funkcijas: analīze, sintēze, salīdzināšana, vispārināšana. Skolēni, tikai pavirši izlasot uzdevumu, nekavējoties sāk to risināt, veic pārsteidzīgas, neapdomātas manipulācijas ar skaitļiem, bieži „izrauj” no konteksta atsevišķus vārdus – orientierus un, balstoties uz tiem, atrod nepareizu risinājumu. Izskaidrot šo īpatnību var ar mēģinājumiem aizvietot uzdevuma nosacījumu kompleksu analīzi ar vienkāršāku, ko skolēni jau ir apguvuši piemēru risināšanā un šis analīzes paņēmiens saglabājas ilgstošā laika periodā.

Skolēniem nepadodas patstāvīgi izdalīt būtiskākos sakarus starp uzdevumu nosacījumu daļām, atrast pamatdomu un noteikt pareizo risinājumu. M. Perova (*Перова, 1999*) savos pētījumos uzskaita kļūdas, ko skolēni pieļauj, risinot uzdevumus: lieka jautājumu un darbības ietveršana; vajadzīgā jautājuma un darbības izslēgšana; jautājumu neatbilstība darbībām: pareizi uzstādīts jautājums un nepareiza darbību izvēle, vai arī otrādi – pareiza darbību veikšana, taču nepareizs jautājumu formulējums; nejauša skaitļu un darbību atlase; kļūdas lielumu nosaukšanā, izpildot darbības: nosaukumi netiek rakstīti, nosaukumi tiek rakstīti kļūdaini, ārpus uzdevuma priekšmetiski jēdzieniskā satura, nosaukumi tiek rakstīti tikai atsevišķiem komponentiem; kļūdas aprēķinos; nepareizas uzdevuma atbildes formulēšana (formulētā atbilde neatbilst teksta uzdevuma jautājumam, stilistiski izveidota nepareizi utt.).

Nepieciešamās vispārināšanas pakāpes trūkums noved pie grūtībām spriešanas shēmu apgūvē, risinot tipiskus uzdevumus, kā arī pie jau esošo zināšanu pārnesanas jaunu matemātisku uzdevumu risināšanai problēmas un pie uzdevuma ar burtu apzīmējumiem risināšanas grūtībām.

Domāšanas trūkumi izpaužas arī uzdevumu risināšanas stereotipiskumā. Īpaši bieži tas parādās, pārejot no vienkāršiem uz sastāva risinājumu (3.-4. klasēs pamatuzdevumus ar divām darbībām risina vienā darbībā). 5.-6. klasēs, kad vairums uzdevumu jau risināmi ar 2-3 darbībām, skolēni tieši otrādi vienkāršus uzdevumus risina ar divām un pat trim darbībām, ieviešot tādejādi liekas darbības. Lielas grūtības skolēniem izraisa uzdevumi ar netiešu nosacījumu formulējumu, kad nosacījumos aprakstītie priekšmetiskie procesi vai darbības nesakrīt satura ziņā ar to aritmētisko operāciju, kas ir jāveic ar skaitļiem, lai iegūtu pareizo risinājumu (*Каныгина, 2000*). To risinājums paredz papildus spriedumus, nepieciešamību priekšstatīt uzdevumā aprakstītos notikumus pretējā secībā. Skolēni nereti netiešus uzdevuma nosacījumus pārveido tiešos un risina vienkāršākā, sev ierastākā veidā.

Skolēnu ar mācīšanās traucējumiem mācību prakse liecina, ka viņi ar grūtībām apgūst uzdevuma nosacījumu īsa pieraksta sastādīšanu, nebalstās uz to, izpildot aritmētiskas darbības, lai iegūtu pareizo atbildi. Bez tam, viņi nevar patstāvīgi formulēt uzdevuma atbildi, neprot balstīties uz tā jautājumu. Uzdevuma pamatnosacījumu jēgas neizpratne un nespēja patstāvīgi sastādīt tā risināšanas plānu var būt arī saistīta ar nepietiekami attīstītu runas semantisko aspektu (*Мастюкова, 1992*), savdabīgu dzirdes atmiņas traucējumu un nepietiekamu iekšējās runas attīstības līmeni.

Skolēniem ar mācīšanās traucējumiem, kā norāda daudzi speciālisti, nepieciešama mācību materiāla apjoma un rakstura adaptācija skolēnu izziņas iespējām. Šajā nolūkā nepieciešama ievērojama TU risināšanas metožu detalizācija. L. Bļinova piedāvā (*Блинова, 2001: 11*) šādus paņēmienus:

- papildus uzvedinoši jautājumi;
- uzskates materiāli – karšu plāni, atbalsta un vispāriņošas shēmas, „programmēšanas kartītes”, grafiskie modeļi, palīgkartītes, kas tiek sastādītas saskaņā ar grūtību raksturu mācību materiāla apgūvē;
- paņēmieni – priekšraksti ar uzdevuma risināšanai nepieciešamo operāciju norādi;
- palīdzība noteiktu operāciju izpildē;
- uzdevumu risināšanas paraugi;
- uzdevumu secīga pārbaude.

L. Bļinova atzīmē skolēnu augsto atsaucību uz korekcijas darbu, un nosaka šāda pedagoģiskā atbalsta iespējas un līdzekļus skolēniem ar pavājinātu uzmanību un atmiņu mācību stundā (*Блинова, 2001:22*): skolēnu mikroalgoritmiskā darbības organizācija mācību stundā (noklausīties mutisku uzdevumu vēlreiz); bērna nodarbinātības papildus kontrole; parādoties uzmanības atslābšanas pazīmēm, darbība tiek nomainīta pret citu, vieglāku;

daudzveidīgu nodarbību veidu, spēļu momentu izmantošana; spilgta un krāsaina uzskates didaktiskā materiāla izmantošana (spilgtas, taču vienkāršas tabulas, shēmas, konspekti) sarežģītu instrukciju vietā, kam nepieciešama uzmanības pārslēgšana uz secīgu viena mērķa uzdevumu formulēšanu; pasniedzamās informācijas emocionālās bagātības nodrošināšana, lai piesaistītu emocionālās atmiņas rezerves; patstāvīgas plānošanas un pašpārbaudes kā obligātu skolēna jebkura patstāvīgā darba posma mācību stundā organizācija, nodrošinot, ka skolēns savu darbību atspoguļo arī runā.

Dotajā pētījumā darbā ar 5.- 6. klašu skolēniem ar mācīšanās traucējumiem autores par savu mērķi izvirzīja izstrādāt pusaudžiem pieejamu dažādu teksta uzdevumu risināšanas paņēmieni praktisku materiālu, vienlaikus radot apstākļus katra skolēna psihisko procesu un personības attīstībai, vadoties pēc izglītības, koriģējoši attīstošo un audzinošo mācību uzdevumu vienotības.

Lai noteiktu, kādā no teksta uzdevumu risināšanas posmiem atrodas skolēni un ar kādām grūtībām viņi saskaras, tika piemeklēts dažāds didaktiskais materiāls, ar diagnosticējoša darba matemātikā 5.un 6. klasei palīdzību tika noskaidrots pētījumā iesaistīto 5.-6. klašu skolēnu ar mācīšanās traucējumiem vispārējo matemātisko priekšstatu attīstības līmenis saskaņā ar vispārīzglītojošo programmu prasībām, noskaidrots skolēnu teksta uzdevumu risināšanas prasmju attīstības līmenis (turpmāk TURPA) un prasmju risināt teksta uzdevumus ar vienādojumu palīdzību līmenis.

Analizējot iegūtos rezultātus, ir noteikts, ka galvenā teksta uzdevumu risināšanas problēma ir saistīta ar skolēnu neprasmī izdalīt struktūrelementus teksta uzdevumā un analizēt to. Tas izraisa nespēju pareizi izpildīt teksta uzdevuma risināšanas pārējos posmus. Tāpat visiem skolēniem nopelnīto punktu skaits samazinās no uzdevuma uz uzdevumu, kas var norādīt uz to, ka uzmanības koncentrācija šiem skolēniem samazinās samērā ātri, skolēni ātri nogurst.

Pētījuma rezultātu analīze liecina, ka no pētījumā iesaistītajiem astoņiem skolēniem, 7 jeb 88 % ir zems TURPA līmenis. No visas grupas tikai vienam skolēnam TURPA līmenis zemāks par vidējo, kas tik un tā ir nepietiekams, lai patstāvīgi risinātu teksta uzdevumus.

Periodā no 2013. gada novembra līdz 2014. gada martam ar pētāmās grupas skolēniem tika veikts koriģējoši attīstošs darbs, kas ietvēra divus galvenos virzienus: vispārējās attīstības korekcija (izziņas un personības sfēra, runa u.c.) un prasmju risināt TU veidošanas tiešais darbs. Koriģējoši attīstošā darba programma sastādīta, ņemot vērā skolēnu ar mācīšanās traucējumiem psihiskās attīstības tipiskākās un katra skolēna individuālās īpatnības. Par prioritāti tika izvirzīta plaša spektra uzskates materiāla, tai skaitā datora iespēju izmantošana. Nodarbības dažādās vecuma grupās tika veiktas vienādā secībā, ņemot vērā mācību darbības tematisko plānošanu. Lai izvairītos no pārslodzes matemātikas mācību stundās, tika sastādīts, pirmkārt, atsevišķu koriģējoši attīstošu nodarbību kurss, kurā liela uzmanība veltīta darbam ar tekstu, vingrinājumiem psihisko

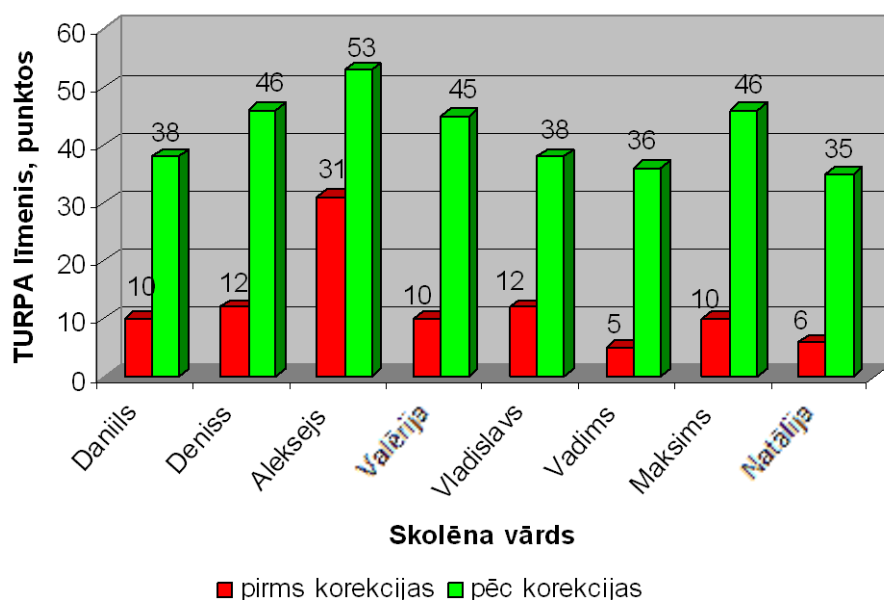
procesu attīstīšanai tieši darbā pie uzdevumiem (kurss ir orientēts uz 16 nodarbībām, 4 mēnešiem, ja 1 nodarbība notiek reizi nedēļā, vai 2 mēnešiem ar 2 nodarbībām nedēļā), kuras īsteno speciālās izglītības skolotājs ārpusstundu laikā. Otrkārt, sastādīts atsevišķu matemātikas mācību stundu kurss darbam ar teksta uzdevumiem, kas aptver 32 mācību stundas (4 mēneši pa 2 mācību stundām nedēļā).

Sastādot koriģējoši attīstošā darba programmu tika ievērota nepieciešamība optimāli apvienot teorētisko un praktisko mācību procesu, respektīvi, veidot skolēnos minimāli nepieciešamās teorētiskās zināšanas ar maksimāli iespējamo prasmju un iemaņu apjomu. Izstrādājot mācību metodiku, par mērķi tika izvirzīts: radīt nosacījumus katra skolēna psihisko procesu un personības korekcijai un attīstīšanai matemātikas apguves procesā, vadoties pēc izglītojošo, koriģējoši attīstošo un audzinošo mācību uzdevumu vienotības.

Koriģējošā ievirze izpaužas mācību materiāla saturā, vingrinājumu sistēmā, ilustratīvajā materiālā, uzdevumu izpildes paraugos. Metodika veicina apstākļu radīšanu tādu jomu attīstīšanai kā uztvere (analoģisku uzdevumu piedāvāšana dažādās formās), atmiņa (liels skaits uzdevumu atkārtošanai, daudzkārtīga svarīgāko jēdzienu, darbības paņēmieni atgādināšana u.t.t.), domāšana (pastāvīga salīdzināšanas izmantošana, dzīves situāciju analīze, pētāmā materiāla apkopošana u.t.t.), runa (piedāvājamā uzdevumu teksta pārdomāšana, aritmētisko darbību komponentu izrunāšana un savu teksta uzdevumu sastādīšana), iztēle (uzdevumi, kuros ir jāiedomājas un jāuzzīmē nepieciešamā ģeometriskā figūra, risinājuma shēma, jāpasaka, kad var būt vajadzīgi tie vai citi aprēķini).

Obligāts katras nodarbības elements ir runas vingrošana. Pārāk lēns lasīšanas temps kavē pareizas, apzinātas un izteiksmīgas teksta lasīšanas apguvi, jo skolēniem tiek traucēta vārdu uztvere un izrunāšanas pareizība, kas savukārt noved pie izlasītā saprašanas grūtībām. Speciāli metodiskie paņēmieni lasīšanas iemaņu veidošanā, tādi kā koriģējoši attīstošajā darba programmā izmantotā runas vingrošana, no vienas puses, veicina šīs iemaņas veidošanos, no otras puses, pilnveido atmiņu, uzmanību, izlīdzina skolēnu loģiskās domāšanas defektus. Lai dotais paņēmiens darbotos, speciālajam pedagogam ir jāievēro daži noteikumi: darbs ir jāveic sistemātiski, secīgi, turklāt prasībām pret runas vingrošanu sarežģītākām ir jākļūst pakāpeniski. Izstrādātajā metodikā ieteikts doto vingrojumu veidu veikt nodarbības sākuma posmā 7-10 minūtes. Izpētes gaitā speciālais pedagogs noskaidro katra bērna, kas apmeklē korekcijas nodarbības, vidējo tempu. Tas ir svarīgi, lai noteiktu vārdu skaitu tekstā, kurš bērnam tiks sākotnēji piedāvāts. Svarīgi atcerēties, ka lasīšanas temps ir atkarīgs no teksta informatīvā, leksiskā un strukturālā sarežģītības līmeņa. Piedāvājot to vai citu tekstu, speciālais pedagogs ne tikai orientējas uz katra atsevišķi ņemta skolēna lasīšanas tempu, bet arī uz to, kā viņš apzinās un uztver lasāmo teksti, kāds ir pareizas lasīšanas attīstības līmenis.

Pētījuma gala rezultātu analīze liecina, ka četri skolēni ar mācīšanās traucējumiem (50%) ir sasnieguši vidēju TURPA, līmeni, pārējiem četriem skolēniem TURPA līmenis ir zem vidējā. Nepieciešams norādīt, ka augstākus rezultātus ir sasnieguši 5. klašu skolēni, savukārt 6.klasē augstāki rezultāti bija tikai vienam no skolēniem. Tas var būt saistīts ar skolēnu individuālajām īpatnībām, lai arī tai pat laikā tas liecina par to, ka, jo agrāk sākas korekcijas darbs, jo ātrāk iestājas rezultāts. Iegūto rezultātu, diagnosticējot TURPA līmeņus pētījumā iesaistītajiem astoņiem 5.-6. klašu skolēniem pētījuma sākumā un beigās, salīdzinājums punktos parādīts attēlā „TURPA līmeņu izpētes rezultātu salīdzinājums” (skatīt 1. attēlu). Procentu aprēķins tika veikts relatīvos lielumos, vadoties pēc maksimālā punktu skaita (78 punktu – 100%). Tādas procentuālās atšķirības liecina par katra skolēna individuālajām atšķirībām.



1.attēls. TURPA līmeņu izpētes rezultātu salīdzinājums
1.picture. Comparison of text solving skill levels of research

Korektējoši attīstošā darba rezultātā ir mainījusies TURPA līmeņu procentuālā attiecība. Ja sākuma posmā skolēnu skaits ar zemu TURPA līmeni sastādīja 88%, bet vidēju līmeni nebija sasniedzis neviens no skolēniem, tad pētījuma beigās zems līmenis bija 0%, līmenis zem vidējā 50%, bet vidējs līmenis arī 50%. Tas liecina par to, ka notikušas nozīmīgas pārmaiņas to prasmju attīstībā, kas nepieciešams teksta uzdevumu risināšanai, līdz ar to tas liecina arī par piedāvātās korekcijas programmas rezultativitāti.

Pielietojot EXCEL funkciju CORREL, tika iegūtas sekojošas sakarības: korelācijas koeficients starp pētījuma sākuma datiem un beigu datiem ir

0,803053. Var secināt, ka funkcionāla sakarība starp datiem ir cieša, un tādejādi dati korelē savā starpā.

Lai atklātu iespējas izmantot skolotāju ikdienas praksē izstrādāto programmu un izstrādātos darba materiālus, tika veikta izglītības iestādes 6 skolotāju, kuri piedalījās izstrādātās metodikas aprobācijā, anketēšana. Aptaujāto skolotāju skaitā bija matemātikas skolotāji, kas māca 5.- 6. klasēs, sākumskolas skolotāji un speciālas izglītības skolotāji. Savās atbildēs speciālisti atzīmēja, ka dotās izstrādes ļauj atklāt tipiskākās kļūdas un grūtības, ar kādām skolēni saskaras teksta uzdevumu risināšanas procesā, ka arī atklāt tipiskākos nesekmības iemeslus, tādus kā, piemēram, vāja lasīšanas tehnika, neprasmī uztvert izlasītā jēgu, tādu domāšanas operāciju kā analīze un sintēze nepietiekama attīstība. Turklāt šo materiālu izmantošana ļauj skolotāju skatījumā daudzveidot darba formas mācību stundās, nodrošināt patstāvīgu darbu skolēniem mācību stundā, īstenot diferencētu un individuālu pieeju, attīstīt interesi par mācībām un vajadzības pēc zināšanām. Sākumskolas skolotāji norādīja tādu galveno izstrādāto materiālu priekšrocību sākumskolas izglītībā kā iemaņu un prasmju risināt teksta uzdevumus diagnostikas izstrādi. Skaidri strukturēti uzdevumu risināšanas posmi ļauj skolotājiem atklāt, kurā no tiem skolēni saskaras ar vislielākajām grūtībām, un tālākajā gaitā tieši šiem momentiem veltīt lielāko uzmanību mācību stundās. Matemātikas skolotāji un speciālie pedagogi atzīmēja praktiskā materiāla darbam ar skolēniem ar mācīšanas traucējumiem, ka arī citiem skolēniem ar zemām sekmēm parādīšanās savlaicīgumu un aktualitāti.

Secinājumi **Conclusions**

- TU risināšanas gaitā var izdalīt vairākus posmus: uzdevumu uztvere un analīze; uzdevuma risinājuma meklēšana un plāna sastādīšana; risinājuma plāna īstenošana; uzdevuma risinājuma pārbaude; uzdevuma atbildes formulēšana.
- Skolotāja darbība skolēnu ar mācīšanās traucējumiem TU risināšanas prasmju veicināšanai var būt: skolēnu mikroalgoritmiskā darbības organizācija mācību stundā (noklausīties mutisku uzdevumu vēltreiz), bērna nodarbinātības papildus kontrole; darbības nomaiņa pret citu, vieglāku parādotes uzmanības atslābšanas pazīmēm, daudzveidīgu nodarbību veidu, spēļu momentu izmantošana, spilgtas un krāsainas uzskates didaktiskā materiāla izmantošana (spilgtas, taču vienkāršas tabulas, shēmas, konspekti) sarežģītu instrukciju vietā, kam nepieciešama uzmanības pārslēgšana uz secīgu viena mērķa uzdevumu formulēšanu, pasniedzamās informācijas emocionālās bagātības nodrošināšana, lai piesaistītu emocionālās atmiņas rezerves, patstāvīgas plānošanas un pašpārbaudes kā obligātu skolēna jebkura patstāvīgā darba posma mācību stundā organizācija, nodrošinot, ka

skolēns savu darbību atspoguļo arī runā, plašs interaktīvo materiālu, tai skaitā dažāda veida, materiāli, kas izstrādāti ar datortehnoloģiju palīdzību, pielietojums, jo datora plašās iespējas ļauj to izmantot mācību materiāla vizualizācijai, problēmu imitējošai modelēšanai pētāmajā jomā un motivējoša rakstura situāciju veidošanai mācību stundas ietvaros.

- Metodes un paņēmieni, ar kuru palīdzību pasniedzējs cenšas veidot zināšanu sistēmu, ir balstīti uz viņa personīgo radošo potenciālu, ko apstiprina fakts, ka katrs skolotājs māca atšķirīgi. Lielā mērā par sistēmu veidojošo vadošo faktoru skolēnu zināšanu attīstīšanai kalpo mācību tehnoloģija, kuru izmanto konkrēts skolotājs.

Summary

Nowadays the issue of learning disorders is very topical both in Latvia and all over the world. Learning disorders concern approximately 10% – 15% of population (Sattler, 2006); however, this index may vary depending on the definition of learning disorders, therefore the index of incidence ranges between 5% and 20% in other sources (Shaywitz, 2005, Silver, 2004).

Solving of textual exercises is the most important part of mathematics course. Skills at solving textual exercises is one of the main indicators of students' development level of mathematical knowledge, progress and ability to study independently. Young age of adolescence (from 10 to 13 years) is complicated and strategically important period of students's life in the process of personality development which at the same time includes possibility of crisis (Svence, 1999; Aleksejeva, 2002; Čepele, 2008) that is caused by changes of social situation of adolescent's evolution, as well as biological changes. Skills acquisition at solving textual exercises for adolescents with learning disorders is even more complicated task.

In order to determine the level of solving textual exercises of students, as well as the difficulties which they face, various didactic materials were found, and development level of general mathematical views and skills at solving textual exercises of students in Forms 5 and 6 with learning disorders, who were involved in the research, was defined by the application of diagnostic work in mathematics in Forms 5 and 6. The analysis of results showed that the main problem of solving textual exercises is connected with students' inability to separate structural elements in the textual exercise, as well as to analyse it. That causes inability to fulfil correctly other stages of solving textual exercise. The number of points obtained decreases from exercise to exercise for all students, which implies that the concentration of attention decreases relatively fast for those students, they get tired quickly. At the beginning of the research, all adolescents involved in the research (87%) practically have low level of skills at solving textual exercises.

Over the period from November 2013 till March 2014, corrective work for the purpose of development was carried out which included two principal directions: correction of general evolution (the sphere of cognition and personality, language etc.) and the direct work of skills development at solving textual exercises. Corrective programme for the purpose of skills development at solving textual exercises was elaborated and implemented: separate corrective and developing programme (16 classes), separate programme of mathematics lessons for the work with textual exercises (32 lessons).

The analysis of the final results shows that, as a result of these activities, half of the students with learning disorders (50%) have achieved the average level of skills at solving textual exercises, the level of skills at solving textual exercises of the others is lower than average.

In order to find opportunities for application of the elaborated programme and materials for teachers in everyday practice, the inquiry of teachers was carried out. Mathematics teachers and special education teachers appreciated the timeliness, topicality and significance of the practical material for the work with students with learning disorders, as well as for the work with other students who have low progress.

Literatūra References

1. Aleksejeva, Z., Bluša M. (2002). *Bērna psiholoģiski pedagoģiskā iedrošināšana, pārejot no sākumskolas uz pamatskolu: atbalsts, sadarbība, palīdzība*. Rīga: N.J.M.S.
2. Avotiņš, V. (red.) (1989). *Bērnu izziņas darbība un tās pilnveide*. Rīga: Zvaigzne.
3. Avotiņš, V. (red.) (1987). *Bērnu attīstības diagnostika un korekcija*. Rīga: Zvaigzne.
4. Čepele, V. (2008). *Nepietiekoši mācību sasniegumi pamatskolā*. Rēzekne: Rēzeknes augstskolas izdevniecība.
5. Draviņa, D., Krastiņa, E. (2010). *Matemātika spēlēs un rotaļās. Rokasgrāmata skolotājiem*. Rīga: Apgāds Zvaigzne ABC.
6. Freimanis, I. (2007). *Ieskats speciālās skolas darbā*. Rīga: Izdevniecība RaKa.
7. Ģingulis, E. (2004). *Matemātikas metodika: vēsture un aktualitātes*. Rīga: RaKa.
8. Kukuškina, O. Koroļevska, T. (2008). *Informācijas tehnoloģiju pielietojums speciālajā izglītībā*. Rēzekne: RA Izdevniecība.
9. Levy, H. B. (1976). *Minimal brain dysfunction/specific learning disability: a clinical approach for the primary physician*. *South Med Journal*, May 69(5). Pieejams: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1273628>.
10. Liepiņa, S. (2008). *Speciālā psiholoģija. Psiholoģija pedagoģijai*. Rīga: RaKa.
11. Mencis, J. (sen.) (1995). *Matemātika 5. Klasē*. Palīglīdzeklis skolotājiem. 2. izdevums. Rīga: Zvaigzne ABC.
12. Mencis, J. (sen.) (1996/a). *Matemātika 5. Klasei*. Mācību grāmata. 3. izdevums, ar labojumiem. Rīga: Zvaigzne ABC.
13. Mencis, J. (sen.) (1996/b). *Matemātika 6. Klasē*. Palīglīdzeklis skolotājiem. 2. izdevums. Rīga: Zvaigzne ABC.
14. Onževa, I. (2006). *Matemātikas saturs un mācīšanas metodes 1. - 6.klasēs*. Rēzekne : RA izdevniecība.
15. Ozoliņa, A. (2013). *Metodiskais materiāls. Interaktīvi mācību materiāli matemātikas prasmju veidošanai un attīstīšanai skolēniem ar speciālām vajadzībām*. Rīga: Mc Ābols.
16. Sattler, J. M., Hoge, R. D. (2006). *Assessment of children: Behavioural, social and clinical foundations. 5th Edition*. San Diego: Jerome M. Sattler, Publisher, Inc.
17. Shaywitz, S. (2005). *Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level*. New York: Vintage Books.
18. Silver, L. B. (2004). *A Look at Learning Disabilities in Children and Youth*. In *Reading and Learning Disabilities. Briefing Paper 17 (FS17), 4th edition*. The National Dissemination Center for Children with Disabilities, 22 p. when printed. Pieejams: <http://www.wellspring.edu.lb/s/696/images/FileLibrary/a1f54039-aa6f-4c4f-aab4-50f99bc54cdf.pdf>
19. Smita, K., Strika, L. (1998). *Mācīšanās traucējumi: no A līdz Z*. Rīga: RaKa.
20. Svence, G. (1999). *Attīstības psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC.
21. Turkington, C., Harris, J. (ed.) (2006). *The Encyclopedia of Learning Disabilities*. New York: Facts on File.
22. Tūbele, S., Šteinberga, A. (2004). *Ievads speciālajā pedagoģijā*. Rīga: RaKa.

23. Tūbele, S., Šūmane, I., Burčaka, M., Laganovska, E., Landra, T. (2013). *Atbalsta materiāls skolotājiem darbam ar interaktīvu mācību materiālu valodas prasmju veidošanai un attīstīšanai skolēniem ar speciālām vajadzībām. Rokasgrāmata skolotājiem.* Rīga: Mc.Ābols
24. Zēlerte, V. (1997). *Psihiskās attīstības aiztures.* Liepāja: Liepājas pedagoģijas akadēmija.
25. Wender, P. H. (1975). *The Minimal Brain Dysfunction Syndrome. Annual Review of Medicine, Vol. 26:*p. 45-62. Pieejams: <http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.me.26.020175.000401>
26. Блинова, Л.Н. (2001). *Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития.* Москва: Изд-во НИЦ ЭНАС
27. Власова, Т. А., Певзнер, М. С. (1967). *Дети с временной задержкой психического развития. В: Учителю о детях с отклонениями в развитии.* Москва: Просвещение.
28. Демидова, Т.Е. (2002). *Теория и практика решения текстовых задач: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений.* Москва: Академия.
29. Капустина, Г.М. (2000). *Характеристика элементарных математических знаний и умений детей с задержкой психического развития шестилетнего возраста // Детская психология. Хрестоматия/ сост. Белопольская Н.Л.* Москва: Когито-Центр.
30. Лебединская К.С., Райская М.М., Грибанова Г.В. (1988). *Подростки с нарушениями в аффективной сфере: Клинико-психологическая характеристика "трудных" подростков/ Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР.* Москва: Педагогика.
31. Мастюкова, Е. М. (1992). *Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция.* Москва: Просвещение.
32. Перова, М.Н. (1999). *Методика преподавания математики в коррекционной школе.* Москва: ВЛАДОС.
33. Пожар, Л. (1996). *Психология аномальных детей и подростков. Патопсихология.* Воронеж: Модэк; Москва: ИПП.
34. Стойлова, Л.П. (1997). *Математика: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - 2-е изд., испр.* Москва: Академия.
35. Фридман, Л.М. (2002). *Сюжетные задачи по математике. История, теория, методика: учеб. пособие для учителей и студентов педвузов и колледжей.* Москва: Школьная пресса.
36. Царева, С.Е. (1998). *Обучение решению текстовых задач, ориентированное на формирование учебной деятельности младших школьников.* Новосибирск: НГПУ. Pieejams: <http://icdlib.nspu.ru/catalog/details/icdlib/1469/>
37. Шелехова, Л.В. (2007). *Сюжетные задачи по математике. Учебно-методическое пособие.* Майкоп: изд-во АГУ.
38. Ямбург, Е.А., Забрамная, С.Д. (2013). *Управление службой сопровождения детей в условиях образовательной организации.* Москва: Бослен.

THE FOCUS OF SIGNIFICANT LEARNING: THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF DEBATING

Maija ROČĀNE

Liepāja Secondary School No.15

Email: maija.rocane@inbox.lv

Alīda SAMUSEVIČA

Liepāja University

Email: alida.samusevica@liepu.lv

***Abstract.** Nowadays, in the process of the implementation of student-centered learning paradigm, not only the knowledge, skills and attitude formation has been updated, but a new quality of teaching and learning as well. Thus significant learning approach has been promoted, leading to the each student's personal development and providing new resources and opportunities. The publication describes the productive dimension of significant learning in the English language learning process revealing the educational opportunities and a potential of the innovative learning method – debating. The prerequisites of significant learning for students have been analyzed as well as the possibilities to develop learning skills through students engaging in the process of debating. Empirical research data confirms the value of the learning method – debating: it promotes self-discipline, the increase of interest in learning, student responsibility as well as raising students' motivation.*

***Keywords:** debating, motivation, teaching potential, self-discipline, significant learning, students.*

Significant learning dimension in the English language learning process

The goal of the publication is: basing on the theoretical analysis of the aspects of significant learning, to reveal and characterize the pedagogical potential and importance of debating in the learning transformation process, thus updating the resources and opportunities of self-disciplined learning.

The searches of interrelationships in the learning content as well as strengthening the interdisciplinary links are highly valued to support the innovative pedagogical approaches and accentuation of methodological didactic diversity in all subjects, including the English language learning in the comprehensive school. The implementation of the education reform in schools of Latvia has highlighted the subject of the learning process – a student; his/her cognitive powers and the high-quality competence formation management. This is a process when the teacher becomes an adviser and a support provider. The most important emphasis in the process of education is put on the personal development and self-realization opportunities. Thus education becomes a new technology generating an active personality, which automatically selects and sets its own direction of the development (Čehlova, 2002). The goal of the English language is to promote student's as a creative personality's development,

promoting the competent use of foreign languages in communication, lifelong learning and intercultural dialogue in today's society (*Kursīte, 2008*). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment states: "The use of language and its acquisition includes activities, of which the persons as individual and social beings develop various competencies - in general and in particular communicative language competences. Using these competencies in different contexts and circumstances, and taking into account a variety of hassles, people engage in language activities and processes to generate and / or receive text on specific topics and areas. People apply the strategies that they consider the most appropriate in the fulfillment of the specific tasks through these activities and processes. Consolidation or modification of these competencies occurs for people managing these activities" (*Council of Europe. Languages Policy Division, 2006*). A teacher of the English language L. Sardiko (*Sardiko, 2007*) considers that one of the most important contemporary problems of students is a lack of motivation. This fact has been confirmed by L. Sardiko with the help of the survey data gathered in the case study interviewing 88 teachers of the English language from Latvia. 70% of respondents recognized that this problem - a lack of motivation is the most typical for teenagers, 66% of respondents noted the lack of motivation as a current problem, 66% of respondents highlighted the lack of students' management skills of their own learning process, while 57% indicated that the students do not see the connection between learning process at school and a real life. Students' learning motivation is one of the most important aspects for foreign language learning to become an opportunity for personal development. Motivation is the first important structural element of learning activities (*Maļicka, 2004*). The promotion of the motivation can take different forms. One of the objectives of foreign language teaching is to improve communication in the processes of learning and teaching and implementation of student-centered learning, which is characterized by learning efficiency.

The efficiency of learning is one of the most important indicators of students' readiness to learn within the formal or non-formal education system, in order to acquire new knowledge spontaneously or purposefully, as well as attitudes, skills and competencies. Learning efficiency is an indicator of the ability to learn. It depends on the organization of the educational process and methods. The learning method in the pedagogical process is determined by the goal. In order to achieve the goal, the targets of the learning process ought to be set, to promote gaining the knowledge of creative learning, creative application of knowledge in practice and leading to the independent student learning activities. The youth of today is characterized by the media, adventures, variable values, cooperation and communication, multi perspective learning, as well as a multilingual generation (*Tilla, 2005*). The official language of the country and a foreign language serve as a communication tool, means of thinking and expression of experience. Foreign language serves as an important tool in the

forming of a multi-cultural society and promotes the using of information technology.

One of the most important requirements for foreign language teaching methodology is to integrate the development of language skills, on the basis of existing knowledge of the mother tongue and other foreign languages, as well as attracting and using the knowledge obtained in other subjects. Class culture and its psychological atmosphere derive particular topicality to promote the language learning process. The class requires atmosphere in which students feel safe and are able to learn the English language efficiently. In this environment significant learning can be encouraged and students become active creators of their own knowledge. Thus security, self-discipline, sense of belonging, positive communication, collaboration, students' learning achievements and success, the desire to participate and to achieve goals are required.

Each student's uniqueness: the knowledge, skills, existential competence and ability to learn, must be taken into account in the processes of creating lesson plans and selecting learning methods:

- *knowledge*: learning the language requires knowledge not only about the language and culture, but the academic knowledge as well;
- *skills and abilities*: all depend on the ability to sequence and act practically;
- *existential competence* - an individual's personal qualities, character traits and attitudes associated with the idea both for themselves and for others, self-esteem, willingness to cooperate with other individuals. Each person's own attitudes, character traits and temperament are guidelines that should be taken into account in the process of learning and teaching of languages;
- *ability to learn* - promotes existential competence, the development of knowledge and skills, and includes a variety of competencies. The ability to learn is a concept particularly important in the language learning process (*Council of Europe. Languages Policy Division, 2006:19*).

The concept of "student-centered learning" has been established by the psychologist Carl Rogers. Student-centered learning highlights the efficiency of the learning process, the teacher's work focused on students' acquisition of knowledge and respecting the uniqueness of each student (*Rogers, 1961*). To implement the educational process of the significant learning, teachers' motivation and systematic action serve as very important factors. Innovative changes of the lesson will occur successfully if the organization of the learning process is carefully planned and prepared. This process is very important for the teacher as organizer of learning activities (*Weimer, 2002*). Thus, due to the teacher targeted and competent work in the significant learning dimension, the learner's autonomy has been encouraged:

- ensuring the development of the learner's individuality;
- actively involving students in the learning process from the decision-making to the achievement of the results- external discipline has been replaced by self-discipline;

- learning from the teacher and a course book as the main source of information has been changed into the learning from experience- through individual and team work searching and researching processes and with a help of a teacher to draw relevant conclusions;
- from practicing and training particular skills to the development of the competences generally;
- using the knowledge, the development of critical and creative thinking in addressing the real-life problems.

Debating in student-centered learning paradigm

The teaching experience of the authors allows to confirm that the teaching potential of debating as a teaching method and form complies with the criteria of student-centered learning process and can be successfully used not only in the lessons of the English language but in other subjects as well. In order to efficiently implement the curriculum, the content of debating (arguments and facts for supporting the resolution) is researched in the collaboration process of students and teachers. The learning content becomes a tool to promote acquiring new knowledge independently and purposefully. As a result, motivation, students' presentation and research skills and their readiness to work independently have been promoted. Thus, debating develops new ways of thinking and raises students' self-confidence. Students are explorers: they are able to acquire knowledge independently. One of the teaching values of debating is the preparation process. This method can be implemented not only within the lessons, but goes beyond the borders of the learning process through using of different electronic means of communication. Students' behavior and learning habits are determined by successfully designed curriculum in both, the process of debating and the preparation process for debating. The performance (debate tournament) is the most important function of learners' individual growth.

Learning method – debating – is a way how to encourage students to participate in their own learning process. It includes preparation process, presentation, team work, prompt decision making, argumentation skills, etc. (*Stephen & Brookfield 2005:308*). Table 1 describes the pedagogical potential through six criteria developed by the researchers Robert B. Barr and John Tagg: mission and goals, resources, structure, theory, productivity, diversity of characters (*Barr & Tagg, 1995*).

The pedagogical potential of debating

<i>Criterion</i>	<i>Activities to implement debating as a learning method</i>
Mission and goals	The learning is being activated through debating.
Resources	Using debating inside and outside the classroom, the use of technology has been updated in the education process (search for the information, communication between the students and with the teacher, etc.), the quality and quantity of the results has been promoted as well as a growth of students' success and efficiency of learning.
Structure	Holistic approach to the learning process has been dominating - students approach the resolution as a whole – statement that needs to be researched. Learning process has no boundaries in time-it goes beyond the lesson, teachers and students work together in a team and interdisciplinary link has been ensured.
Theory	When debate is put into practice inside and outside the classroom, the knowledge is gained by enabling the understanding about different processes through interdisciplinary link. Learning process is based on cooperation and support, student-centered learning dominates. Skills of every student are being developed.
Productivity	Knowledge is gained both: individually, and in a team with team mates and also with a help of a teacher/teachers.
Diversity of characters	Teacher and students work together, involving the teachers or experts of other subjects as well. All the involved experience the process of learning.

The pedagogical preconditions of significant learning

Significant learning is the highest quality of the learning, which allows student not only to learn the content, but also to reveal new patterns, formulate general conclusions, to apply skills and knowledge in a new, unfamiliar situation and creatively search for the solution. The possibility of a creative action is ensured by students' basic knowledge, skills to analyze and synthesize, and experience to assimilate new knowledge and change the opinion by influence of new information (*Jonāne, 2011*). The leading researcher of the University of Oklahoma, USA, L. Dee Fink (2013) has carried out a research and analyzed the factors affecting the learning process adversely by gathering the views of both teachers and students (USA). The research showed that teachers believe there are various troublesome factors:

- disinterest of the students;
- students' disengagement in the activities, e.g. discussions;
- students' unwillingness to get acquainted with the information sources;
- the emphasis on textbooks;
- students are more interested in obtaining a good assessment rather than knowledge;

- lack of support from colleagues or administration when introducing and applying new methods in the learning process.

Students, however, considered that troublesome factors for successful learning are:

- in their opinion, uninteresting lessons;
- monotonous learning methods used in lessons – working with the notes – teacher dictates, students write;
- learning is particularly based on the preparation from one test to another;
- learning content is not linked with the real life;
- excessive emphasis on the use of textbooks in the learning process (*Fink, 2013*).

Fink's study highlights a number of challenges in today's educational system:

1. Students' unwillingness to participate in the development of the learning process.
2. Monotonous learning methods.

The teacher often has to show the initiative in order to make changes, without any support from colleagues or administration. The lack of communication with the teacher can be recognized as one of the modern school problems. Another problem is the fact that instead of focusing on the education process, teacher focuses on maintaining the discipline in the classroom. Thus, students are not fully involved in the educational process, and as a result a lack of motivation to learn appears. Students communicate with each other, but, unfortunately, the topic is not the current teaching material. There is an opinion dominating in schools and also in the society that learning process ought to be transformed. However, the question is what exactly and how to change it. L. Dee Fink (2013) believes that teacher has to learn how to teach better.

Evaluating the necessity to emphasize the significant learning approach, the interdisciplinary link and a team work is being updated. Unfortunately, these two components are not sufficiently widely used inside or outside the lesson. It has to be admitted that the learning environment cannot be created as a place where students do everything that teacher says. They write everything down, and read everything. In such situation, regardless of the method, results would be achieved. One precondition for the significant learning to be accomplished is the ability to change oneself individually and the society in general. During the lesson planning process, it is essential to evaluate what exactly students will gain from the learning process. Surely, the students learn something from every lesson, but it is important that students learn significantly.

What action models provide significant learning? Successful educational process is updated by three correlated questions: What should be taught? How will I organize the scholastic work? Why do students need the particular material (knowledge, skills)? Why should students be taught this particular learning content (knowledge, skills)? Thus both the content (What...?) and methods (How...?) as well as the learning context, meaning and personal

importance of the learning process (Jonāne, 2011). Taxonomy created by L. Dee Fink includes components such as *Foundational knowledge* which covers the content (What...?); *Learning how to learn*, *Application*, *Integration* which covers methods (How...?); *Caring* and *Human dimension* which cover also learning context, meaning and personal significance of the learning process.

L. Dee Fink's taxonomy was created on the basis of required skills in 21st century: the ability to learn, communication skills, cooperation skills, ability to be tolerant, flexibility, etc. L. Dee Fink created his taxonomy in order to define how exactly the approach to educational process should change. In order the learning process to be successful, the change has to take place in the student. If the change does not happen, the learning process will be incomplete. L. Dee Fink believes that the change has to take place not only in student's attitude towards learning, but also in the student's personal life. Thus six components have been included in L. Dee Fink's taxonomy.

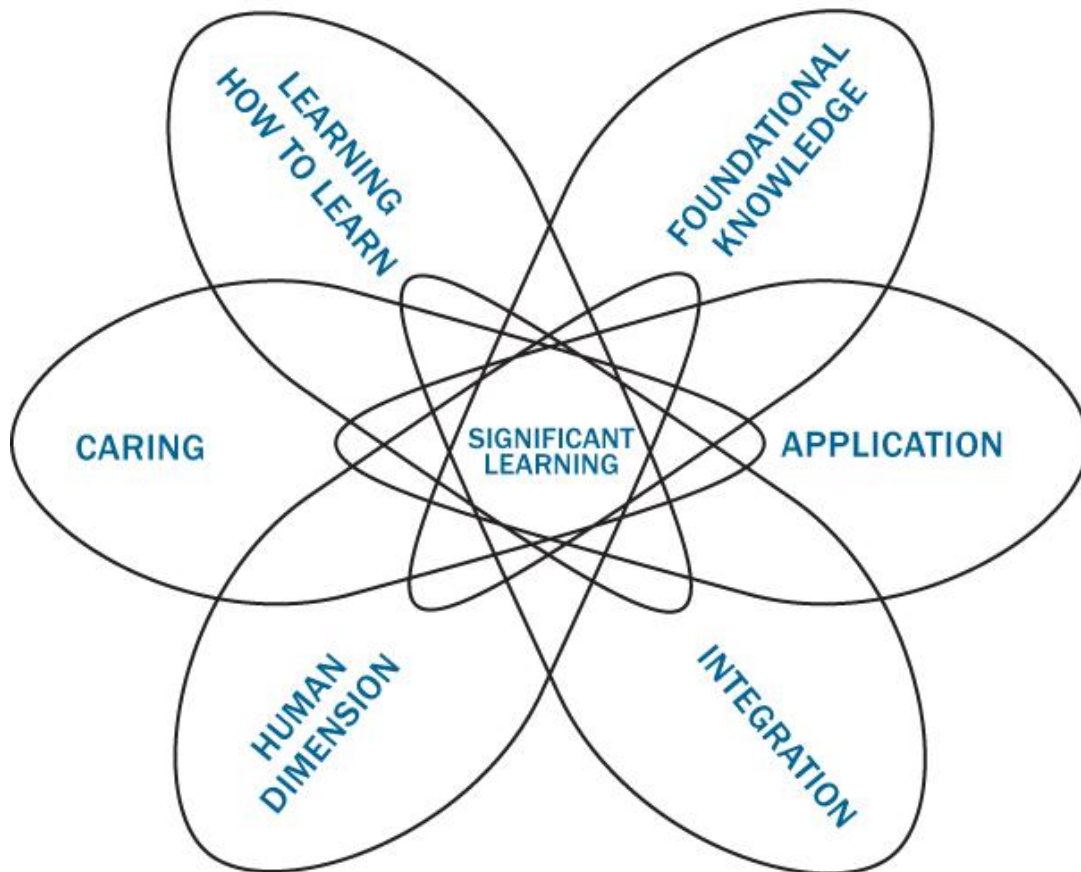


Figure 1. L. Dee Fink's taxonomy of significant learning (Fink, 2013, 29)

Each category of significant learning taxonomy resonates not only with the learning process, but also with extracurricular work and values. The main components:

1. *learning how to learn* includes the desire to become a successful student – learner with independent learning skills and interest about the subject;
2. *foundational knowledge* contains not only knowledge, but also memory, skill to memorize new information, and ability to generate new ideas and to promote understanding;
3. *caring* means the development of new sense, interest, and value. Thus promoting a new attitude towards educational process, which results in new motivation and desire to learn;
4. *application* materializes in a situation when students are learning how to join new intellectual, physical, social and other activities. This component includes the using of existing knowledge to gain new knowledge and skills.
5. *human aspect* combines the ability to understand oneself and the surrounding with the finding of personal correlation within the processes in society;
6. *integration* includes the understanding of the study material integration, e.g. in daily life, as well as implementation of the interdisciplinary approach (Fink, 2013, 26-30).

The pedagogical potential of significant learning

Significant learning can be characterized by its synergistic nature, which is based on students' and teachers' mutual understanding, trust, shared responsibility and cooperation. Productive potential of significant learning is multi-functional, as upbringing and education, teaching and development are organically combined together. Thus every person involved in the process of education is led to purposeful self-evolving and self-empowerment. Due to the implementation of cross-curricular links, significant learning promotes creating of the associations and linking the subject matter with other subjects or practical life (integration). It reveals the importance of the study material for each student individually and the entire class, etc. Thus the human aspect is implemented in the learning process.

The key contributor to the implementation of productive learning is a teacher who determines students' participation in learning, as well as applies a form and methods of implementation of the learning content. The more the taxonomy of these components will be included in the lesson, the more productive teaching will be (Fink, 2013). Significant learning is the result of the using of Fink's taxonomy contained six components in the learning process, which could also be defined as deep learning. The basic idea of the taxonomy is a personal interest in the learning process. A student-centered learning can be considered as a significant learning. Student-centered learning updates the knowledge and skills that students have gained through the processes of discovering and researching. It is *learning how to learn*. Through the implementation of student-centered learning in the classroom, providing information sources, books, internet

resources, etc. students can be given a task which requires undiscovered knowledge (*Brackenbury, 2012*).

Student-centered learning has been successfully applied in the implementation process of the learning method- debating. Students acquire unknown topics during the preparation process for debating tournaments: working individually and in groups. This provides confidence about the opportunities of applying this method not only in the lessons of the English language, but in the other subjects as well. Thus the objectives of significant learning have been achieved.

To get an understanding of the contemporary students' learning habits and find out the conditions of significant teaching and learning, the research had been carried out. Respondents were random 29 students (13 girls and 16 boys), who are active and productive participants of the school debate club (students from form10-12). They were asked to finish two incomplete sentences and answer one control question:

1. *I learn the best when ...*
2. *The best lesson at school is ...*
3. *What should be done for you to learn more successfully?*

The summary of the research shows the different nuances of girls' and boys' answers in the field of significant learning prerequisites. After the analysis of the research data, the categories of groups characterizing the process of learning, were formed: learning environment and resources, learning, collaboration, learning content, teaching and teacher's competence.

Table 2

Students' responses characterizing aspects of significant learning

Students	Environment and resources	Learning	Collaboration	Learning content	Teaching	Teacher's competence
Girls	15	11	4	2	3	4
Boys	5	22	8	3	-	9

The gathered data shown in the table 2 reveals the fact that girls' have highlighted the importance of the learning environment: *silence, peaceful atmosphere, background music, physical facilities of the environment: lots of space, the classroom is warm, comfortable chairs, teaching resources*. Boys have emphasized the significance of the aspects of learning highlighting *personal interest, understanding, inspiration, ability to answer and ask questions, the will and responsibility*. Common prerequisites for girls and boys were *good mood, ability to concentrate, motivating reasons, being active, opportunity for creative action*. Significant learning was generally characterized by these dominating statements: *the student's responsibility, emphasis on learning motivation and self-discipline, emphasis on teacher professionalism, enthusiasm and the importance of the learning content*.

Describing the best lesson at school, the following aspects were highlighted:

- active learning and development (9 responses) ;
- importance of teacher's preparation, teaching (5 responses) ;
- expression of students' creativity in the learning process(5 responses);
- exciting learning content (4 responses) and other important factors.

Overall, in 18 of the 29 cases, the learning activities have been highlighted in order to implement successful lessons at school. This fact confirms the potential of significant learning in the process of the implementation of the curriculum in comprehensive school.

Summarizing the responses of the control question: "What should be done for you to learn more successful?", it can be concluded that the dominant understanding of students (12 statements) highlights learning as a student's self-expression and responsibility for his/her own learning process. This fact can be emphasized by the following students' responses: *learning must be faced more seriously; I must have the motivation and sense of security in the process of learning; students' diligence should be highly valued; students' preparation is very important; home work ought to be always done; things should be applied in practice; we need to focus on the learning process*, etc. A number of student responses (6 statements) express confidence in the professionalism of the teacher, thus emphasizing *the teacher's personal interest in the teaching issue* as well as *the understanding of students' needs and interests*. Only one student insists: "It is necessary to find good teachers". This response focuses more on the teacher's responsibility for the learning process rather than personal.

After evaluating the gathered data, the following conclusion can be drawn: the process of significant learning gives an opportunity to experience the gratifying of the results, thus creating a positive attitude towards the learning subject and the debating as a learning method; expanding the personal activity and responsibility for the learning process.

Conclusions

1. In order to implement a significant learning successfully, students' own contribution in the learning process is essential as well as teachers' professionalism while implementing the student-centered learning. Student engagement in the learning process promotes the efficiency of obtaining knowledge and skills, particularly presentation skills, both individually and in group. Therefore new forms of work for the implementation of the learning process are required. The factors influencing the learning process must be assessed in order to diversify and improve the quality of learning in the lessons of the English language and extracurricular educational activities.
2. Students who have gained experience in debating consider that the use of the learning method - debating in the lesson and beyond it helps to

implement student-centered learning. Successfully created learning content determines students' behavior, self-discipline and learning habits in the processes of debating and preparation for debating. Thus the using of technologies in the learning process, as well as the quality and quantity of the results and students' growth has been promoted. This results in the effectiveness of learning and a holistic approach to learning.

3. In the process of significant learning, students use their full potential, discover interdisciplinary link, actualize cooperative learning style, practice communication and gain pedagogical support, develop their individual skills and develop their value system. Thus purposefully the development of students' individuality has been promoted; independent learning skills and decision making have been improved and achievement of the results has been contributed.

References

1. Barr, R., Tagg, J. (1995). In Change. Vol.27, No. November/December *Reid Educational Foundation*. Published by Heldref Publications. Washington, 13-25. pp.
2. Brackenbury, T. (2012). A qualitative examination of connections between learner-centered teaching and past significant learning experiences. *The Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. Vol. 12, No. 4. 12 – 28. pp.
3. Dolence, M.G., Norris, D.M. (1995). *Transforming Higher Education: A Vision for Learning in the 21st Century*. Ann Arbor, MI: Society for College and University Planning. 76 – 77. pp.
4. Eiropas Padome. Valodas politikas nodaļa. *Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana*. Rīga : Madonas poligrāfs, 2006.
5. Čehlova, Z. (2002). *Izziņas aktivitāte mācībās*. Rīga : RaKa.
6. Fink, L.D. (2013). *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. John Wiley & Sons Jossey Bass. San Francisko.
7. Jonāne, L. (2011). *Mūsdienīga mācību procesa organizēšana*. Eiropas Sociāla fonda finansētā projekta „Profesionālajā izglītībā iesaistīto vispārizglītojošo mācību priekšmetu pedagogu kompetences paaugstināšana” materiāls. Latvijas Universitāte. Rīga.
8. Kursīte, R. (2008). *Vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmeta programmas paraugs– angļu valoda*. Rīga: Izglītības satura un eksaminācijas centrs.
9. Maļicka, J. (2004). *Piederības izjūta un mācību motivācija*. Rīga : RaKa.
10. Rogers, K. (1961). *On becoming a person*. Western Behavioral Sciences Institute. Boston.
11. Sardiko, L. (2007). Mācīšanās motivācija svešvalodu stundās. *Skolotājs*, 2(62), 2007. 29. – 33. lpp
12. Tiļļa, I. (2005). *Sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēma*. Rīga : RaKa.
13. Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. Jossey-Bass/Wiley. San Francisko.

VĒRTĪBORIENTĒTAS VIDES PRINCIPI TAUTSKOLA VALUES ORIENTED ENVIRONMENT PRINCIPLES IN FOLK PRIMARY SCHOOL

Ojārs RODE

Biedrības Tautskolas 99 baltie zirgi pamatskola

e-pasts: ojarsrode@gmail.com

Abstract. *The paper describes the study of dealing with the problem of the life quality of school learners in a particular general education school in Latvia. It provides the analysis of literary sources, home pages of holistic schools and, using the methods of action research, values oriented environment principles set by folk primary school educators. The study elaborates 11 principles that correspond to the definition of values oriented environment of folk primary school and general human values: those of freedom, cooperation, kindness, you reap as you have sown, truth, purity, courage to face oneself, love, self, trust, and serving. The study proves the correspondence of the principles set by folk primary school educators with a holistic understanding of sustainable education, their personal and general significance as well as the potential readiness of the educators to build a values oriented environment of folk primary school in line with them.*

Keywords: *holistic school, the life quality, sustainable education, values oriented environment, values oriented environment principles.*

Ievads

Introduction

Pētījuma problēma saistīta ar konfliktu starp skolu un skolēnu, kuru izraisa skolēnu neapmierinātība ar dzīves kvalitāti skolā. Latvijā konstatēta (Daniela u.c., 2008) zema skolēnu dzīves kvalitāte skolā, kas izpaužas gan fiziskās vides nesakārtotībā (apgaismojums, siltums, ēdiens, aprīkojums, tehnoloģijas utt.), gan sociālās vides problēmās (neieinteresēti, kašķīgi skolotāji, skolēnu šķirošana, skolēnu savstarpējie konflikti, narkomānija, toksikomānija utt.). Zemā dzīves kvalitāte skolās negatīvi ietekmē skolēnu labsajūtu, izraisa neadekvātu, agresīvu uzvedību vai izvairīšanos no kontaktiem, nespēju koncentrēties mācībām (Orska, 2006). Skolas maz interesējas par skolēnu sapņiem, interesēm, vēlmēm. To skolēns var izjust, kā pāri darījumu, kā viņa personības necieņu, kas var tikt pieņemta par normu skolēnu - skolotāju abpusējās savstarpējās attiecībās (Rode & Krastiņa, 2011). Līdzīgus secinājumus izdarījuši igauņu un somu pētnieki. Pētot skolas vidi Somijā un Igaunijā, Kurme un Karlsona (2010) konstatē, ka skolēnu dzīves kvalitāte ir atkarīga no mācību darba organizācijas, no sociālo attiecību gaisotnes un no skolēnu mācīšanās jēgas apziņas.

Tautskola ir vispārizglītojoša skola, kas dibināta, lai modelētu holistisku skolu ilgtspējīgas izglītības kontekstā. Pedagogi ir tie, kas praktiski nosaka to,

kāda būs Tautskolas vērtīborientētā vide. Tāpēc tā veidojama kopdarbā un tai ir jābūt tādai, kas apliecina augstu dzīves kvalitāti skolā.

Pētījuma teorētiskā bāze *Theoretical base of research*

Engels u.c. (2004:128) dzīves kvalitāti skolā raksturo sekojoši: *Tā ir saprotama, kā pozitīva emocionālā dzīve, kas ir harmonija starp, summā ietvertiem, īpašiem vides faktoriem no vienas puses un personīgajām vajadzībām un skolēnu cerībām no otras puses.* Skolēnu labklājība skolā nozīmē, ne tikai rūpes par viņu garīgo, emocionālo, sociālo veselību, bet tā ietver arī nepieciešamību nodrošināt bērniem laimes izjūtu, panākuma sajūtas un savstarpēju rūpestību. Sohmane (Sohlman 2006), izdala četrus skolas labklājību noteicošus aspektus: (1) *Skolas apstākļi (having-piederēšana)*- apkārtnē, iekārtojums, mācību priekšmeti, organizācija, grupas lielums, sodi, drošība, apkalpošana utt.; (2) *Sociālās attiecības (loving- mīlēšana)*: skolas klimats, grupu dinamika, skolotāja-skolnieka attiecības, vienaudžu attiecības, huligānisms, sadarbība ar mājām utt.; (3) *Pašapmierinātība (being-esamība)*: skolēnu darbu vērtēšana, iespējas, padoms (vadība), iedrošinājums, apņēmība, pašcieņa u.c.; (4) *Veselības stāvoklis (veselība)*: psihosomatiskie simptomi, hroniskas un citas slimības, veselīgums u.c. No holistiskā viedokļa, augsta dzīves kvalitāte skolā nozīmē izglītošanu veselumā (Roger, Vaughan, 1980), kas var notikt, Millera (1999) vārdiem sakot: radošā, transformējošā, sevi pārspējošā, brīvā vidē, kurā realizējas jēgpilna mācīšanās, kurā rodama labestība, līdzjūtība, mīlestība. Šobrīd eksistējošās holistiskās skolas darbojas, ievērojot vairākus principus:

Patības princips. Tas ietver sevī ideju par to, ka bērns piedzimst ar saviem dotumiem, savām īpatnībām, t.i., visu nepieciešamo savas personīgās dzīves jēgas izteikšanai caur pašapliecināšanos. Skolēnam tiek nodrošināta tam atbilstoša vide savu unikālo dotumu attīstīšanai (*Ecole D'Humanite, 2013*). Mācības tiek organizētas atbilstoši katra bērna īpatnībām, interesēm, vēlmēm, atbilstoši katra bērna individuālajām mācīšanās tempam (*Play Mountain Place, 2013; Sudbury Valley, 2013; Salmonberry, 2013*). Skolas jāpiedāvā bērnam pietiekami daudzveidīgas individuālas izglītības iespējas (*Brockwood Park, 2013; Ananda Living Wisdom, 2013*). Tās koncentrē uzmanību uz katru skolēnu - pēta un iepazīt tā iedzimtās īpatnības, intereses un uz to pamata attīstīt bērna pašapziņu, veidojot pašmotivētu mācīšanos (*Fairhaven, 2013*).

Dabīguma princips. Skolēni atklāj sevi, attīsta prasmes, iegūst zināšanas caur reālu darbošanos skolas vidē (*Sudbury Valley, 2013*), piedaloties visu skolas dzīves jautājumu risināšanā, arī skolas pārvaldē. Skolās tiek akcentēta mācīšanās empīriskā komponente - tās tiek organizētas caur spēlēm, sarunām, pētniecību, praktisku darbošanos. Dabīguma principu realizē iepazīstot dabas ritmus un iekļaujoties tajos (*Salmonberry, 2013*), veidojot skolas dzīves ritmu

caur kārtību, notikumu ritmisku secību un rituāliem. Dabiskuma princips ietver sevī dzimumu, tautību, vecumu nešķirošanas ideju, t.i., piemēram, mācības tiek organizētas jauktā vecuma saimēs, kas nodrošina reālā dzīvē sastopamo sociālo attiecību apguvi (Circle, 2013; Clonlara, 2013; Community, 2013; Salmonberry, 2013).

Brīvības princips. Tas, izslēdzot bezdarbību, ļauj skolēniem brīvi izvēlēties ikdienas nodarbības. Skolēni aktīvi tiek iesaistīti savā izglītībā - zināšanu un prasmju ieguves procesā viņi nav pasīvi ņēmēji, bet paši veido savas izglītošanās dizainu (Clonlara, 2013; Community, 2013; Salmonberry, 2013; Subdury Valley, 2013). Skolotāji ir koordinatori, novērotāji un atbalstītāji (Salmonberry, 2013; Fairhaven, 2013). Vairākās skolās (Clonlara, 2013; Fairhaven, 2013; Circle, 2013) šādas attiecības tiek definētas demokrātijas principā, respektīvi, dzīvojot demokrātiskā vidē, bērni top atbildīgāki par savu izglītību un veiksmīgāk apgūst dzīvē nepieciešamās prasmes. Šis princips nozīmē skolu atteikšanos no „autoritārā” apmācību stila (Play Mountain Place, 2013; Salmonberry, 2013), atteikšanos no formālām zināšanu pārbaudēm (Acorn, 2013; Subdury Valley, 2013), bet veicinot pašrefleksiju, dodot brīvību, vienlaicīgi kultivējot personīgo atbildību par sevi un kopienu (Brockwood Park, 2013; Circle, 2013; Community, 2013; Ecole D'Humanite, 2013; Fairhaven, 2013).

Integritātes princips. Skolas realizē četrus cilvēka „instrumentus”: ķermeņa, sirds, gribas un intelekta attīstību (Ananda Living Wisdom, 2013; Salmonberry, 2013) jeb fizisko, garīgo, mentālo un psiholoģisko cilvēka veseluma aspektu attīstību (Clonlara, 2013), palīdzot katram skolēnam virzīties uz jēgpilnu dzīvi savu mērķu realizācijā (Desiderata, 2013). Skolas mērķtiecīgi veicina sava patiesā „Es” apzināšanos, tā palīdzot skolēnam integrēties tuvākā un tālākā apkārtnē - kopienā, sabiedrībā, valstī un kļūt par pilnvērtīgu būtni (Aurosociety, 2013).

Skolēnu dzīves kvalitātes uzlabošanai skolā jāveido īpašas programmas (Clarke, Barry, 2010), taču, to darot, jāievēro dažādu zemju vērtību sadalījums, tradīcijas, iespējas, aktualitātes. Apvienotās Nācijās izglītības, zinātnes un kultūras organizācijas izdevumā *Measuring and monitoring the well-being of young children around the world* (Asher Ben-Arieh, 2006) konstatē, ka dažādās zemēs, atkarībā no aktualitātes, labvēlīgas vides indikatori var būt dažādi. Tautskola ir uzsākusi šādas īpašas programmas izveidi, nedefinējot vērtīborientēto vidi tautskolā, ar to saprotot daudzkomponentu sistēmu, kurai, atbilstoši ilgtspējīgas izglītības principiem un vispārcilvēciskām vērtībām, visi tās dalībnieki jūtas piederīgi un savstarpēji sadarbojoties, veido nosacījumus pašrealizācijai. Tautskolas vērtīborientēta vide ir tās kultūras raksturotāja un katrs tajā iesaistītais ir šīs kultūras konstruētājs, veidojot attiecības starp cilvēkiem un attieksmes pret dabu, materiālām un garīgām vērtībām. Atbilstoši šādai vides izpratnei tautskolas pedagogi tika iesaistīti pētījumā, lai kopīgi atrastu tai atbilstošus principus. Otrs pētījuma uzdevums paredzēja panākt

tautskolas vērtīborientētās vides veidotāju vienotību jeb visu tautskolai piederīgo „elpošanu vienā elpā” (*Bala, 2006*). Abu šo pētījuma mērķu realizācijai labi atbilst *darbības pētījums*.

Pētījuma metodoloģija **Research methodology**

Pētījumu tika veikts izmantojot kvalitatīvas pētniecības metodi. Par piemērotāko, savas daudzfunkcionalitātes dēļ, tika atzīts darbības pētījums. Tas ir savdabīgs pašizziņas veids (*Pithouse u.c., 2009*), kas ietver reflektējošu kritiku, sevis pārveidošanu, pilnveidošanu (*Moloney, 2009*). Mūsu gadījumā, darbības pētījums palīdz ne tikai saskaņoties kopīgai līdzsvarotai darbībai kopienā, bet arī veidot piederības apziņu tai. Darbības pētījums (*Cook, 2009*) ļauj tā dalībniekiem savu profesionālo viedokli ieraudzīt jaunā skatījumā vai konstruēt jaunu (*Goodnough, 2010*). Tautskolas pedagogi ir konkrētas personības ar pedagogiskā darba un dzīves pieredzi, uz kuras balstoties var tikt mērķtiecīgi veidota jauna tautskolas vērtīborientēta vide. Darbības pētījums reizē ir sadarbības un līdzdarbības skola, zināšanu, priekšstatu un pieredzes apmaiņas, sociālās sadarbības iespēju skola, kas veicina godīgumu, taisnīgumu sociālās situācijās. Darbības pētījumam raksturīga spirālveidīga attīstība, t.i., katra atsevišķa pētījuma tēma (princips) var tikt spirālveidīgi attīstīta. Lai to veiktu, pētījuma ietvaros, tika organizēti interaktīvi semināri tautskolas pedagogiskajam personālam. Tie tika organizēti tā, lai visi tās dalībnieki atrastos vienādās telpiskās un psiholoģiskās situācijās - neviens nebūtu ne priekšā, ne aizmugurē, visiem būtu iespējams acu kontakts ar jebkuru semināra dalībnieku, t.i., dalībnieki tika izkārtoti aplī. Ikreiz semināra dalībnieki vienojās par darbības secību un noteikumiem. Katram runātājam tika dota viena minūte sava viedokļa izteikšanai. Runātāju nedrīkstēja pārtraukt. Diskusijā nedrīkstēja apstrīdēt kāda viedokli, domas, bija jāizsaka tikai savs viedoklis. Pēc viedokļa izteikšanas runātājam bija jānodod runas „stafete” nākamajam. Ja kādam nebija, ko teikt, viņš rindu varēja izlaist, padodot sarunas stafeti tālāk pa apli un, tai pašai tēmai attīstoties, varēja izteikties nākošajā vai pat aiznākošajā lokā atkal un atkal. Diskusija par apspriešanai izvirzīto tēmu turpinājās, līdz visi bija izteikušies.

Visiem semināru dalībniekiem jau iepriekš bija zināma diskusijas tēma un katrs varēja par to savlaicīgi padomāt. Pētījumā piedalījās 33 pedagogi. Semināri tika audiāli dokumentēti. Šie dokumenti arī bija galvenais pētījuma datu iegūšanas avots. Kopīgais audioierakstu garums 4 stundas 53 minūtes. Ierakstu transkriptam tika veikta kvalitatīvā kontentanalīze līdz satura vienībām. Tās atklāja pedagogu izvirzītos principus un to skaidrojumus.

Pētījuma rezultātu analīze *Analysis of the findings*

Pirmais diskusijas dalībnieks nodeva apspriešanai *brīvības* principu, par kuru secīgi, otru neapstrīdot, izteicās visi. Piemēram, pedagogs Q *brīvības* principu skaidroja sekojoši: „...*man personīgā brīvība sākās tajā vietā, kur sākās otra cilvēka personīgā brīvība;*” Z – „*brīvība - iekšējs klusums, iekšēja saskaņa ar sevi*”. Pedagogi *brīvību* saprot, kā savu attieksmi pret vidi un, otrādi, vides pret sevi. Pedagogi A saka, ka *brīvība* nozīmē neatkarīgu izvēli, viedokli, bet tā nav identificējama ar visatļautību. L skaidro, ka *brīvībā* nav baiļu, jo bailes rodas no pieķeršanās, kas rada atkarību, D - *brīvība* ir pašpietiekamība. *Brīvību* kā procesu saskata trīs pedagogi. Piemēram, N *brīvību* redz kā kaut kā realizāciju, kā rezultātā tiek nodrošināta saskaņa ar vidi.

Otrs princips, kuru izvirzīja viens no diskusijas dalībniekiem, sākotnēji skanēja tā: *nedari otram to, ko negrib, lai dara tev*. Šī principa nepieciešamība tiek apstiprināta ar vērojumu: skolotāji ne reti prasa no skolēna to, ko paši nepilda. Diskusijas gaitā princips iegūst citu nosaukumu - *ko sēsi to pļausi*. Pedagogi konstatē, ka princips skar pašus, piemēram: W – „*jāpiedomā, ko mēs paši darām*”; V uzsver: „*mēs nevaram prasīt no citiem to, ko paši nedarām*”. Būtiski ir darīt to, kas vislabāk padodas: C – „*ir jābūt labam pedagogam, labam sava darba darītājam*”.

Nākamais - *iekšējās tīrības* princips. Diskusijas laikā tas pārtop par *tīrības* principu. Vairums tautskolas pedagogi *tīrības* principu saista ar kaut ko garīgu cilvēkā, piemēram, H – „*Balta nāca tautu meita, kā ar sniegu apsnigusi, nav ar sniegu apsnigusi, nāk ar savu tikumiņu*”. Lai rūpētos par savu domu, jūtu un darbu tīrību ir nepieciešama paškontrolē (A), kas vērsta gan uz mājas vidi (G), gan dabas vidi, sabiedrisko un darba vidi. Pedagogi U paškontroli ir nosaucis par *iekšējo vērotāju* jeb iekšēju sakārtotību, iekšēju skaistumu (H). Četri pedagogi *tīrības* principu saista arī ar fizisko vidi.

Kā nākamo apsprieda *drosme ieskatīties sev acīs* principu. To pamatoja ar ikdienas novērojumiem, ka cilvēki patiesībā sevi nepazīst. *Ieskatīties sev acīs*, atzīst pedagogi, nozīmē pieņemt sevi tādu kāds esmu. Ieskatoties pašā acīs, cilvēks top par sevis ārēju vērtētāju. M to nosauc par sirdsapziņu. Problēmas parasti meklējamas pašā cilvēkā, nevis ārpusē: A – „*nekritizēt citus, bet vērs skatu uz sevi*”. Vairums pedagogu šajā principā redz iespēju izvērtēt savas domas, darbus: I – „*ieskatīšanās acīs ir kaut kas aktīvs, arī izvērtēšana*”. Turpmākai rīcībai vajadzīga drosme: F – „*es varbūt esmu atradusi to drosmi, lai ar sevi satiktos*”. Kad lēmums pieņemts, ir jārikojas: X – „*vērtē un dari!*”.

Nākamais - *mīlestības* princips, kuram pedagogi apcer izpausmes, cenšoties atbildēt uz jautājumu: kas ir mīlestība? - B – „*man liekās, ka enerģija, kas visu laiku ir*”; E – „*Mīlestība ir gaisma*”. Mīlestība ir svarīgs nosacījums pareizai rīcībai (K), panākumiem, pašattīstībai: V – „*tā visa ir pašattīstība*”. Tai nav telpiskās dimensija: N – „*Mīlestību nevar paturēt sevī, tā jādod tālāk*”, tā ir

bez robežām, nepārtraukti plūstoša: P – „*tā ir plūsma.. nevis šeit un tagad*” un tai ir daudz nokrāsu: W – „*mīlestība pret zemi, mīlestība pret vecākiem*”.

Kā nākamo pedagogi izvirzīja *uzticēšanās* principu. Uzticēšanās tiek atzīta kā dabīga, cilvēkam raksturīga īpašība: A – „*es pieļauju, ka visi cilvēki ir personības, ka cilvēkiem raksturīgs labums*”, V – „*man uzticēšanās saistās ar ticību augstākiem spēkiem*”. Uzticēšanās nepieciešama gan sev (V), gan bērniem (P), gan kolēģiem, jo tā nodrošina harmoniskas attiecības, H – „*tāpēc uzticēšanās atkal sasaucas ar mīlestību*”; W – „*Ar prātu un prātuļošanu tam visam ir maz sakara*”; V – „*man uzticēšanās saistās ar ticību*”. Pedagogi, runājot par uzticēšanos, ne reti pieskārs tiesībām kļūdīties (D), nepieciešamībai riskēt (G), izmēģinot ko jaunu.

Nākamais - *sadarbības* princips. Tas tika pamatots ar nepieciešamību veidot jaunas attiecības starp skolotājiem un skolēniem, kolēģiem, ar vecākiem, sabiedrību. *Sadarbības* principu tautskolas pedagogi atklāj kā vispār nozīmīgu: A – „*Savstarpēja atkarība ir Visuma matērijai piemītoša īpašība*”; D – „*sadarbība jāiznes no cilvēku savstarpējās attiecību sfēras uz ekovidi*”; E – „*ir ļoti svarīgi, ka bērns ir sabiedrotais skolotājam, visi ir kā komanda*”. Pedagogi vienlaicīgi domā arī par metodi: K – „*tautas folkloras izmantošana ir svarīga kā paaudžu savstarpējā saistītāja*”.

Kā nākamo izvirzīja un apsprieda *labestības* principu. Izvirzītājs to pamatoja ar nepieciešamību veidot labestīgas, draudzīgas attiecības, jo ne reti ārpus skolas bērniem trūkst maiguma: G – „*mīļa labvēlīga attieksme – tas ir tas, ko mēs varam darīt. Jābūt dvēseles dziedinātājiem*”. *Labestība* ir īpašība, kas attīstāma vispirms sevī. *Labestība* nozīmē, ka mēs izvēlamies darīt labo neatkarīgi no tā, ar ko kontaktējam, neatkarīgi no vietas un laika: E – „*mēs iedzīvinām savstarpējo palīdzēšanu, ne tikai savā starpā*”. Tas ir skolotāju atbildības jautājums, spriež pedagogi, piem., H – „*vai mēs spēsim nodrošināt vidi pietiekami labestīgu, lai bērns neaizvērtos un ieņemtu to vietniņu, kas atbilst viņa būtībai*”.

Kā nākamo apsprieda *pašizziņas* principu. Diskusijā tas vairākkārt mainīja nosaukumu: *individualitātes* princips: I, F – „*Bērni mācās individuāli katrs savā tempā*”; *cilvēka būtības* princips, *pašrealizācijas* princips: J – „*ejam uz savu, nevis kāda cita mērķi*”. Pedagogi vienojās par *patības* principa nosaukumu, saprotot ar to gan pašizpēti, gan pašvērtēšanu, gan individualitāti, gan pašrealizāciju: pedagogs G – „*būt pašam, nebaidoties no sava viedokļa izteikšanas, meklēt savu radošās gaitas ceļu*”.

Nākamo - *patiesības* principu, pamatoja kā nepieciešamu *sadarbībai*. *Patiesības* princips saistāms patiesām jūtām, patiesu, godīgu, neliekuļotu attieksmi: A – „*mēs pasakām, mēs nemelojam ne sev, ne citiem*”; D – „*Patiesības teikšana ir godīguma izpausme*”. Pedagogi šo principu uztver ne tikai kā svarīgu, bet arī kā sarežģītu, piem., I – „*Jēdziens „patiesība” ir vissarežģītākais un komplicētākais, jo cilvēka uztvere, pasaules redzējums,*

zināšanu apjoms ir ļoti atšķirīgs". *Patiesība* meklējama aktīvā darbība, tā nav iemācāma, bet atklājama (J) „*brīvā dabā un reālā dzīvē*”.

Kā pēdējo izvirzīja - *kalpošanas* principu. To pamatoja kā nepieciešamu jau izvirzīto principu realizēšanai. Ļoti īsi to noraksturo pedagogs H – *kalpošanas* principa realizācija nozīmē „*kalpot patiesu zināšanu apguvei, pasaules izpratnei ar tās pretmetiem; uzņemties izvēles brīvības nastu; saglabāt neatkarīgu savu domu. Kalpošana – tā ir tautas gara mantojuma saglabāšana un vairošana*”. *Kalpošana* tiek atzīta par cilvēkam raksturīgu pazīmi: C – „*Kalpošana - cilvēka patiesā būtība*”; E – „*dievišķuma pazīme cilvēkā*”. *Kalpot* nozīmē veikt kaut ko patiesi labu (H) neprasot atlīdzību (D), jo tā ir cilvēka *dzīves jēga* (G).

Pētījums apliecina pedagogu izvirzīto tautskolas vērtīborientētas vides principu atbilstību zinātnieku un filozofu atziņām. *Brīvība* ir nepieciešama kā skolniekam (*Амонашвили, 2003*) tā skolotājam. Brīvam cilvēkam (*Students, 1998*) griba nav ārēju apstākļu, bet viņa paša apziņas noteikta. *Griba, brīvība un dzīves jēga* ir veselums (*Tolstojs, 1964*).

Pedagogi, apcerot principu *ko sēsi, to pļausi*, apzinās cēloņu un seku sakarības.

Cilvēka pacelšanās uz jaunu pakāpienu nevar notikt, tam netiecoties pēc *mīlestības* (*Гердєр, 1977*). *Mīlestības* pamatelementi ir rūpes un atbildība, kuri arī prasa cilvēka aktivitāti – darbu to labā, kurus cilvēks mīl jeb *kalpošanu* (*Bala, 2006*).

Uzticēšanās nozīmē, ka mēs ticam kaut kam labam cilvēkā (*Monteņs, 1981*). Neuzticēšanās rada izolētību (*Omārova, 1996*), kas nav savietojama ar vienotību kopīgam darbam, kopīgiem mērķiem. Bez uzticēšanās nevar būt *sadarbība* ne starp kolēģiem, ne ar skolēniem. *Sadarbībai* ir raksturīga savstarpēja refleksija, ko dod tiešā atgriezeniskā saite starp skolnieku un skolotāju (*Rutka, 2009*).

Izglītības uzdevums ir atgriezt *labestību* cilvēkos (*Komenskis, 2011*). Tieši pedagogi ar savu *labestību* ir spējīgi būt skolēnu garīgās dzīves un personīgās izaugsmes organizētāji. Labvēlīgums parāda, cik cilvēks ir maigs un vērsts uz *sadarbību*, tas izpaužas laipnībā (*Mauriņa, 1990*).

Patība nav identitāte, tā vispirms ir mācēšana atrast sevi un būt pašam (*Fuko, 2011*). Izglītībai ir jābūt tādai, kas veido indivīdu, kurš ir gatavs paust savu *patību* (*Dauge, 1926*). *Patības* meklēšanas process ir intīms. Tajā skolnieks kļūst pats sev par skolotāju (*Komenskis, 2011*).

Pedagogs audzinot cilvēku, nedrīkst aizmirst *patiesīgumu* un taisnīgumu (*Students, 1998*). *Patiesība* nav meklējama ārpus cilvēka (*Tolle, 2007*) – tā ir neatdalāma no cilvēka un saistīta ar tā *patību*. Patiesa *kalpošana* ir tad, kad darbs tiek saskaņots ar augstāko ideju, kas ir panākams modinot audzēknī *mīlestību* uz *patiesību* un uz taisnību (*Dauge, 1926*). *Kalpojot* negaidām apkārtējo novērtējumu, te pamudinājums ko paveikt, nav ārējas dabas nosacīts, bet rodams cilvēka sirdī, viņa *labestībā*: *priekā gaviglēt, būt laimīgam* (*Mauriņa,*

1990). Kalpošana nozīmē veikt darbu saskaņā ar savām spējām, saskaņā ar savas dzīves misiju un tad cilvēkam arī būs „*sava vieta un nozīme pasaules visumā*” (Students, 1998:191). Pedagoģa kalpošana sākas ar brīdi, kad tas modri ieklausās bērņā, ir klātesošs bērņa patībā. Kalpošana sakņojas Esībā un realizējas caur katra patību. Šādā izpratnē kalpošana uzskatāma par cilvēka dzīves jēgu. Pedagoģa dzīves jēga ir palīdzēt skolēnam atrast dzīves jēgu (Tolle, 2007).

Secinājumi Conclusion

1. Pedagoģi izvirzīja 11 tautskolas vērtīborientētas vides principus: *brīvības, sadarbības, labestības, ko sēsi to pļausi, patiesības, tīrības, drosme ieskatīties sev acīs, mīlestības, patības, uzticēšanās un kalpošanas*. Pedagoģu projektēto principu nozīmīgums apstiprinās teorētiskos avotos un eksistējošu holistisko skolu vērtīborientētās vidēs.
2. Pētījums apliecina izvirzīto principu atbilstību vispārcilvēciskām vērtībām (Bala, 2006) un tautskolas vērtīborientētas vides definīcijai.
3. Pedagoģu līdzdalība tautskolas vērtīborientētas vides principu projektēšanas pētījumā, ļāva pedagoģiem veidot piederību tautskolai. Tie spēja vispusīgi raksturot pašu izvirzītos principus, uzrādot potenciālu gatavību veidot vidi atbilstoši tiem.
4. Izvirzītie principi atbilst ilgtspējīgas izglītības holistiskai izpratnei. Piemēram, *sadarbības* princips tiek skaidrots kā kosmisks likums, kas iziet ārpus laika dimensijām. Te tiek attīstīta Gebsera (Neville, 1999) ideja no *visa, kas ir līdz visa, kas ir, ir bijis un būs*. Praktiski tas nozīmē starppaaudžu *sadarbības* atzīšanu. Arī *kalpošanas* princips atklājās filozofiski dziļā iezīmē - bezpersoniskumā: pedagoģis H saka, ka šis princips nozīmē „*kalpot zināšanu apguvei, pasaules izpratnei, uzņemties brīvības nastu*”. Tas nozīmē to, ka darot, nav jādomā par to, ko saņemšu pretī, bet, ka *kalpošana* ir vispārcilvēcisks process, kuras mērķis ir vispārējs labums.
5. Principu projektēšanas gaitā, apstiprinājās darbības pētījuma piemērotība vērtīborientētas vides projektēšanā. Personīgi un savstarpēji reflektējoties pētījuma lokveida kustībā, pedagoģi atklāja sev un citiem arvien jaunus izvirzīto principu satura aspektus, kas noveda pat pie sākotnēji izvirzīto principu nosaukumu maiņas.

Summary

Folk primary school educators raised 11 value-environment principles: *freedom, cooperation, kindness, you reap as you have sown, truth, purity, courage to face oneself, love, self, trust, and serving*. That principles correspond to the definition of values oriented environment of folk primary school and general human values.

School educators the ability to comprehensively characterize their own proclaimed principles, presenting the potential willingness to create the environment in accordance with them.

Confirmed the importance of the proclaimed principles in the theoretical knowledge sources and actual holistic school values oriented environment.

In the course of nominating principles, confirmed using the methods of action research for design of values oriented environment.

The life quality of school means to build such value-oriented environment which principles allows schools community members aware of yourself for its realization.

Literatūra References

1. Acorn (2013, Janvāris 1). Acorn School. Retrieved from <http://theacornschool.com>.
2. Ananda Living Wisdom (2013, Janvāris 12). Ananda Living Wisdom School. Retrieved from <http://www.livingwisdom.org/>.
3. Asher, Ben-Arieh (2006). *Measuring and monitoring the well-being of young children around the world*. United Nations. Education, Scientific and Cultural Organization. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007. Strong foundations: early childhood care and education. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147444e.pdf>.
4. Aurosociety (2013, Janvāris 12). Integral Education School. Retrieved from <http://aurosociety.org/focus-area/integral-education.aspx>.
5. Bala, C. (2006). Education in Human Values (EHV): An Experience. Retrieved from <http://www.geocities.com>.
6. Brockwood Park (2013, Janvāris 12). Brockwood Park School. Retrieved from <http://www.brockwood.org.uk/>.
7. Circle (2013, Janvāris 27). Circle School. Retrieved from <http://circleschool.org>.
8. Clarke, A.M., Barry, M. (2010). An evaluation of the *Zippy's Friends* emotional wellbeing programme for primary schools in Ireland. Retrieved from <http://www.nuigalway.ie>.
9. Clonlara (2013, Janvāris 27). Clonlara School. Retrieved from <http://www.clonlara.org>.
10. Community (2012, Janvāris 27). Community School. Retrieved from <http://www.communityschool.net>.
11. Cook, T. (2009). The purpose of mess in action research: building rigour though a. *Educational Action Research*, 17:2, 277-291.
12. Daniela, L., Surikova, S., Fernāte, A., Priedīte, V., Oganisjana, K., Andersone, R. (2008). Jaunās paaudzes mācīšanās: Kas kavē pusaudžu mācīšanās panākumus skolā? *ATEE Spring University 2008. Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching*. (May 2-3, 2008). Rīga: LU, lpp.462-471.
13. Dauge, A. (1926). *Kultūras ceļi 1.daļa*. Cēsis un Rīga: O.Jēpes.
14. Desiderata (2013, Janvāris 27). Desiderata Schools. Retrieved from <http://desiderataschool.com>.
15. Ecole D'Humanite (2011, Februāris 1). Ecole D'Humanite School. Retrieved from <http://www.ecole.ch/>.
16. Engels, N., Aelterman, A., Van Petegem, K., Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in flemish secondary schools. *Educational Studies*, Vol.30(2), pp. 127-143.
17. Fairhaven (2013, Janvāris 12). Fairhaven School. Retrieved from <http://www.fairhavenschool.com/about-us/location>.
18. Fuko, M. (2011). *Patiesība, vara, patība*. Retrieved from <http://gramataselektroniski.wordpress.com>.
19. Goodnough, K. (2010). The role of action research in transforming teacher identity: modes of belonging and ecological perspectives. *Educational Action Research*, 18: 2, 167-182.

20. Komenskis, J.A. (2011). *Lielā didaktika*. Retrieved from <http://gramataselektroniski.wordpress.com>.
21. Kuurme, T., Carlsson, A. (2010). The factors of well-being in schools as a living environment according to students' evaluation. *Journal of Teacher Education for Sustainability, Vol.12(2)*, pp. 70-88.
22. Mauriņa, Z. (1990). *Uzdriktēšanās*. Rīga: Liesma.
23. Millers, R. (1990). What Are Schools For? Holistic Education in American Culture. Retrieved from <https://great-ideas.org>.
24. Moloney, J. (2009). Engaging in action research: a personal and professional journey towards an inquiry into teacher morale in a senior secondary college. *Educational Action Research, Vol.17(2)*, pp.181-195.
25. Monteņs, M. (1981). *Esejas*. Rīga: Zvaigzne.
26. Neville, B. (1999). Towards integraty: Gebserian Reflections on Education and Consciousness. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice, Vol.12(2)*, pp.4-20.
27. Omārova, S. (1996). *Cilvēki dzīvo grupā*. Rīga: Kamene.
28. Orska, R. (2006). Sociālās vide ietekme uz skolēnu uzvedību. *Izglītības iestāžu mācību vide: Problēmas un risinājumi*. Rēzekne: RA, lpp.6-16;
29. Pithouse, K., Mitchell, C., Weber, S. (2009). Self-study in teaching and teacher development: a call to action. *Educational Action Research, Vol.17(1)*, pp.43-62.
30. Play Mountain Place (2013, Janvāris 12). Play Mountain Place preschool and elementary school. Retrieved from <http://www.playmountain.org/>.
31. Rode, O., Krastiņa, E. (2011). The problems of values education in primary school of Latvia. *National and European dimension in research. Materials of Junior researchers III conference*. Novopolotsk: PSU, pp. 120-123;
32. Rode, O. (2013). Vides un piederības apziņas pedagoģiski-psiholoģiskie aspekti. *Izglītības reforma vispārīzglītojošā skolā: izglītības satūra pētījumi un ieviešanas problēmas. 2013. gada zinātnisko rakstu krājums*. Rēzekne: RA, lpp. 66-74.
33. Roger, W., Vaughan, F. (1980). Beyond Ego: Transpersonal Dimensions in Psychology. Retrieved from <http://www.holisticeducator.com/quotationsauthor.htm>.
34. Rutka, L. (2009). Pedagoģa psiholoģiskā kompetence. *Latvijas Universitātes raksti. Pedagoģija un skolotāju izglītība. 747. sējums*, lpp.170 - 181.
35. Salmonberry (2013 Janvāris 12). *Salmonberry School*. Retrieved from <http://salmonberryschool.org>.
36. Sohmane, E. (2007). Promoting Psychosocial Well-being through School Education. *Concepts and Principles School, Culture and Well-being, Arto Ahonen, Kyosti Kurtakko & Eiri Sohlman*. Rovaniemi: Lapland University Press, pp.17-24.
37. Students, J.A. (1998). *Vispārējā pedagoģija 1.daļa*. Rīga: RaKa.
38. Sudbury Valley (2013, janvāris 27). Sudbury Valley School. Retrieved from <http://www.sudval.org>.
39. Tolle, E. (2007). *Jaunā pasaule atmosties savas dzīves mērķim*. Rīga: Atēna.
40. Tolstojs, Ļ. (1964). *Grēksūdze*. Evanstona: Jāņa Širmaņa apgāds.
41. Амонашвили, Ш. (2003). Гуманно-личностная педагогика: теория и практика . *Педагогический вестник Три ключа, 6/2003* , с.6.
42. Гердер, Г.И. (1977). *Идеи философии истории человечества*. Москва: Наука.

**IEKĻAUJOŠA IZGLĪTĪBA VISPĀRĒJĀS IZGLĪTĪBAS
IESTĀŽU SKOLOTĀJU –STUDENTU VĒRTĒJUMĀ
INCLUSIVE EDUCATION IN GENERAL EDUCATION
INSTITUTIONS: ASSESSMENT OF TEACHERS - STUDENTS**

Mārīte ROZENFELDE

Rēzeknes Augstskola

e-pasts: ru@ru.lv

Abstract. Teachers working in classrooms is a key resource to achieve the objective of creating an inclusive education process in a general education institution. Students with special needs require a teacher, who sees and understands what happens around, acts on a basis of this understanding. The article presents a review of research carried out in 2013 on attitude of practicing teachers - Rezekne Higher Education Institution part-time students - in various regions of Latvia with regard to implementation of inclusive education in general education institutions and understanding of the idea of inclusion. For an inclusive school to be realized, many issues depend on teachers' attitudes towards students with needs, from the fact whether teachers have the needed skills, abilities, knowledge, pedagogical approaches, techniques, methods, materials that would help to cope with the diversity, as well as whether a teacher receives the required support from both a school and outside it.

Key words: students with special needs, inclusive education process, teachers attitude, support.

Ievads

Introduction

Pasaulē paradigmas maiņa bērnu ar speciālām vajadzībām izglītošanas jautājumā, iezīmējas 20.gs. 50. gados un doma pa rskolēnu ar speciālām vajadzībām integrāciju vispārējās izglītības iestādēs aktīvi attīstījies sākot ar 20.gs.70.gadiem un pat agrāk, līdz Salamankas konferencē pasaules valstu speciālās izglītības nodrošināšanā tika iezīmēta jauna vadlīnija – pāreja uz iekļaujošas izglītības iestādes veidošanu.

Iekļaujošā izglītība tiek uzskatīta kā jauna cerība un iespējamais risinājums pedagoģiskajai dilemmai, ko pedagogi ir centušies atrisināt jau gadsimtiem ilgi - kā nodrošināt katra bērna izglītošanās un attīstības vajadzības normatīvā, vispārīzglītojošā skolā (*Nīmante, 2008*). Izglītības politika visā pasaulē virzās iekļaujošas izglītības virzienā, kas balstās uz nediskriminējošu attieksmi pret nespējām, kā arī stimulējošu elastību un uz procesu orientētu izglītību (*Lebeer, 2005*).

Nosakot Latvijas izglītības politikas virzienus Izglītības attīstības pamatnostādnēs 2007.-2013. gadam, un tālāk 2014.- 2020. gadam, akcentēts izglītības politikas prioritārs virziens: speciālo izglītības vajadzību nodrošināšana iekļaujošā vidē (*IZM, 2006, 2013*).

Uz skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanos tendētas izglītības iestādes veidošana ir process, kas jāsaprot kā plānoti uzlabojumi izglītības

iestādes darbības politikā un praksē, tie ir nebeidzami meklējumi skolotāju praktiskā darba uzlabošanai mācību procesā, radošas pieejas problēmu risināšanā atbalstīšana, nodrošināta visu skolēnu klātbūtne, līdzdalība un sasniegumi visplašākajā nozīmē (*UNESCO, 2005, Būts & Einskovs, 2000, 2008, Jenkinson, 1997, Mailza, 2006*).

Klasēs strādājošie pedagogi ir galvenais resurss, lai sasniegtu mērķi izveidot iekļaujošo izglītības procesu vispārējās izglītības iestādē (Education White paper 6, 2001). Skolēniem ar speciālām vajadzībām ir vajadzīgs skolotājs, kurš redz kas notiek, saprot, kas notiek, darbojas, pamatojoties uz šo sapratni (*Valbis, 2005*)

Iekļaušanas procesa rezultātā skolotājiem ir jānodrošina ikviena skolēna ar speciālajām vajadzībām tiesības uz jēgpilnu izglītību, kas balstīta uz individuālām vajadzībām un spējām. Tradicionālā izglītība bieži sākas no augšas, no iepriekš izstrādātām prasībām par to, kas katrā skolas gadā skolēnam jāapgūst, tā ir priekšmetu centrēta (*Hazapova, 2000*). Iekļaujoša izglītība ir vērsta uz skolēnu, un tās sākumpunkts ir pats skolēns neatkarīgi no vecuma un klases. Ņemot par pamatu to, ko skolēns jau zina, skolotājs soli pa solim palīdz virzīties uz priekšu, varbūt lēnāk nekā pārējiem skolēniem, taču ar to pašu mērķi – apgūt dažas pamatprasmes un kļūt par kompetentu, pārliecinātu un pašpaļāvīgu sabiedrības locekli. To skaitā ir ne tikai teorētiskās jeb akadēmiskās zināšanas, bet praktiskas iemaņas un sociāla, emocionāla, fiziska, morāla un garīga attīstība, par kuru parasti aizmirst, jo tā parasti nav eksāmenu tēma. Pedagoģiskajā procesā skolotājam ir svarīgi pētīt savu pedagoģisko darbību, kas palīdz mainīt paša skolotāja personisko attieksmi pret mācīšanu, kā arī labāk ievērot tos cēloņus, kas ir pamatā neveiksmīgai skolēna mācību darbībai (*Gurung & Schwartz, 2009, Rose & Tilstone, 2004*).

Lai nodrošinātu skolēnu ar attīstības traucējumiem optimālu attīstību, speciālistiem, skolotājiem (arī skolēnu vecākiem) jāņem vērā vairāki apsvērumi: kāds ir izglītības mērķis vispār un cik lielā mērā konkrētais skolēns spēs to sasniegt; kā konkrētā skolēna izglītošanā izpaužas mācību un audzināšanas vienotība izglītības procesā; kādas ir konkrētā skolēna spējas un ar tām saistītās attīstības iespējas; kādi ir konkrēta skolēna attīstības traucējumi, kuri jāapzinās, un kāds atbalsts palīdz viņam veiksmīgāk mācīties un justies labāk; vai skolotājs saskata skolēna sasniegumus, atzinīgi tos novērtē un palīdz tos apzināties pašam skolēnam (*North & McKeown, 2005*).

Skolotāja pienākums ir mācību procesā veidot vidi, kas dotu iespēju katram bērnam attīstīt visus dotumus viņam piemērotā tempā un laikā, vidi, kas veicina skolēna izaugsmi, uztur skolēna zinātkāri, vidi, kas motivē, ļauj izbaudīt intelektuālas atklāsmes un darbošanās prieku (*Svence, 1998*).

Kopumā iekļaujošas izglītības programmas mērķis ir palīdzēt pārvarēt neveiksmes un grūtības, ar kurām skolēns sastopas skolā, kā arī risku atpalikt vai tikt izslēgtam no skolas (*Roth & Szamoskozi, 2005*). Iekļaušanas dziļākā būtība ir ļaut attīstīties starppersonu attiecībām, kas radīs vidi, kurā ikviens var

pilnībā piedalīties nozīmīgās un pieredzi bagātinošās darbībās. "Speciālajiem" skolēniem nevar liegt tiesības būt speciāliem, bet iekļaujošas skolas mērķis ir pieņemt visus skolēnus kā indivīdus un atzīt viņu individualitāti kā cieņas vērtu. Uzlabota mācīšana klasē, kas reaģē uz speciālajām vajadzībām, pozitīvi iedarbojas uz visiem skolēniem (*Jonssons, 2006, Friend & Bursuck, 2002, Weigle, 2003, UNESCO, 2009, Daniels & Ware, 1990*).

Nozīmīgākie priekšnosacījumi veiksmīgām mācībām, skolēnu saskarsmes kultūras un vērtīborientācijas attīstībai ir mācību vide, kas skolēnam ļauj sajūst un noticēt tam, ka viņi paši var izdarīt daudz, labvēlīga un optimistiska gaisotne stundās, kas rada drošības un aizsargātības izjūtu un sniedz iespējas katram bez bažām mēģināt, kļūdīties, mācīties no savām un citu kļūdām (*Maļicka, 2004*).

Iekļaujošā skolā stundā tiek uzsvērtā sociālā un emocionālā atmosfēra, pozitīva uzvedība; gan mācīšanās, gan mācīšana; ir pārdomāta stundas organizācija un vadība; izmantots plašs mācīšanas stratēģiju diapazons; notiek pieaugušo sadarbība un sadarbība mācoties; ir tāda novērtēšanas prakse, kas veicina mācīšanos. Tādēļ, lai nodrošinātu šādu stundu darbu, skolotājam jāzina mācīšanas stratēģiju diapazons, speciālo vajadzību izraisītas īpatnības un īpašas vajadzības, kā bērni mācās, kas bērniem jāzina, lai mācītos, ko bērni jau zina un ko var izdarīt, kur nepieciešamības gadījumā meklēt palīdzību, labākos veidus, kā novērtēt un uzraudzīt bērnu mācīšanos. Skolotājam stundas darbā jāpārvērš zināšanas rīcībā, jāizmanto pieejamos pierādījumus savas prakses uzlabošanai, jāiemācās sadarboties ar kolēģiem un bērniem, jāizmanto pozitīvi apbalvojumi un stimuli. Skolotāja darbs ir atkarīgs no tā, cik ieinteresēts ir skolotājs bērnu izaugsmē, kā viņš spēj saskatīt, atrast nepieciešamo pieeju katram skolēnam, neskatoties uz tā attīstības vai veselības īpatnībām. Skolotājam vajag ticēt, ka visi bērni ir izglītošanas vērti un visi var mācīties, un skolotāju spēkos ir skolēnu dzīvēs kaut ko manīt. Skolotājam vajag būt skaidrībā par savu skolotāja identitāti un stundās pašpārliecinātām. Viņam jāmeklē iegūt materiālus, resursus, telpu un vietu darba veikšanai, jāatrod laiku konsultēties ar kolēģiem, jāapgūst darba veikšanai nepieciešamās prasmes un personiskās īpašības un vienmēr jābūt ar pozitīvu attieksmi pret sevi un citiem (*Rouse & Florian, 1997*).

Strādājot ar skolēnu, kuram ir speciālas vajadzības, skolotājam vienmēr jāatceras, ka mācīšanās ir skolēna darbība individuālās pieredzes apguvei, uz kuras pamata vienlaicīgi attīstās izziņas spējas un attieksme; mācīšanās ir process, kas prasa laiku, jo tajā skolēns pieredzes rezultātā maina savu uzvedību, bet bērnam ar speciālajām vajadzībām, ņemot vērā viņa īpatnības, tas ir divkārt paildzināts process; skolēna paša daudzveidīga darbība ir pamats viņa attīstībai. Skolotājs organizē skolēna darbību, lai pedagoģiskais process būtu optimāls un atvēlētais ierobežotais laiks piepildītos ar darbību, kuras mērs ir skolēna aktivitāte. Skolotāja organizatoriskā darbība, skolēna daudzveidīgās darbības vadīšana ir pedagoģiskais pamats skolēna aktivitātei; personības īpašību veidošanās un stabilizēšanās prasa atkārtosanos, lai tā nostiprinātos attiecīgās situācijās.

ES Speciālās izglītības attīstības aģentūra 2003. gada gala ziņojumā (*Inclusive education and effective classroom, 2003*) uzsver, - lai iekļaujošā skola realizētos, daudz kas ir atkarīgs no skolotāju attieksmes pret skolēnu ar kādām vajadzībām, no tā, vai skolotājiem ir nepieciešamas prasmes, iemaņas, zināšanas, pedagoģiskās pieejas, tehnikas, metodes, materiāli, kas palīdz tikt galā ar daudzveidību, vai skolotājam ir nepieciešamais atbalsts gan no skolas, gan ārpus tās.

Rēzeknes Augstskola (turpmāk RA) visi skolotāju sagatavošanas programmu studenti apgūst studiju kursu „Ievads speciālajā pedagoģijā un psiholoģijā,” kurā iegūst informāciju, pamatzināšanas par skolēnu ar speciālām vajadzībām iekļaušanu, attīstības traucējumu klasifikācijas grupām, to raksturīgāko darbību, vajadzībām un atbalsta sniegšanas iespējām mācību procesā.

Pētījuma mērķis: noskaidrot RA nepilna laika studentu – dažādu Latvijas reģionu praktizējošu skolotāju attieksmi attiecībā uz iekļaujošās izglītības īstenošanu vispārējās izglītības iestādēs, iekļaušanas ideju izpratni.

Pētījumā izmantotās metodes: anketēšana, vispārējo izglītības iestāžu iekļaujošās izglītības darbības SVID izvērtējumu kontentanalīze, datu statistiska apstrāde.

Pētījuma gaita: studenti izstrādā izglītības iestādes, kurā strādā, iekļaujošas darbības SVID analīzi, no šīs analīzes rezultātiem tiek atlasīti biežāk sastopamie skolotāju apgalvojumi attiecībā uz iekļaujošās izglītības būtības izpratni un īstenošanu. Šie apgalvojumi un daži provokatīvi autores apgalvojumi attiecībā uz iekļaujošu izglītību, tiek ievietoti anketā ar trīs veidu iespējamām atbildēm: piekrītu, tāpēc, ka..., nepiekrītu, tāpēc, ka..., cita atbilde. Tiek veikta skolotāju sniegto atbilžu ar paskaidrojumiem kontentanalīze un iegūto datu statistiska apstrāde.

Pētījuma bāze: 48 respondenti – RA skolotāja kvalifikācijas ieguves studiju programmu neklātienēs studenti - praktizējoši izglītības iestāžu skolotāji no 20 Latvijas izglītības iestādēm (Zemgale, Vidzeme, Latgale, Rīga), vecumā no 27.-54. gadiem.

Pētījuma veids: pārskata pētījums (*Geske & Grīnfelds, 2006*).

Pētījuma laiks: 2013. gada aprīlis – maijs.

Pētījuma rezultāti ***The research results***

Uz anketā ievietoto provokatīvo autores apgalvojumu, ka iekļaušanas procesam nav negatīvo, vājo pušu, 100 % jeb visi 48 aptaujātie studenti atbildēja noliedzoši, nepiekrītot un skaidrojot savu nostāju ar to, ka:

- skolās trūkst speciālistu, nav sagatavoti darbam skolotāji - 30 %;
- sabiedrība, vecāki un skolas ir neizglītoti, aizspriedumaini, negatīvi iekļaujošai izglītībai - 25 %;

- ir nepietiekošs skolu nodrošinājums - 25%.

Tika dotas arī citas atbildes: tur, kur iesaistīts cilvēciskais faktors, nevar būt pilnības, bet iekļaujoša izglītība ir pilnība; ne katrs skolēns var mācīties parastā skolā; pasliktinās disciplīna; skolotājiem nav zināšanu; skolēnus patur skaita dēļ; nepieredzējis atbalsta personāls; skolēnu nepieņemšana; vecāku merkantīlie apsvērumi skolu izvēlē; nepietiekoši laba diagnostika; nepietiekoša skolotāju motivācija; nepietiekoši diferencēts un individuāls darbs; nav normālu atbalsta speciālistu slodžu, lai reāli sniegtu palīdzību.

Apgalvojumam, ka iekļaujot skolēnu ar speciālām vajadzībām, pats svarīgākais ir skolotāju vēlme strādāt ar iekļauto skolēnu, pilnībā piekrīt 4 jeb 8% aptaujāto, nepiekrīt 44 jeb 92 % aptaujāto. 19 jeb 40 % argumentē savu atbildi ar to, ka iekļaujoša izglītība ir komandas darbs, ne viena skolotāja pasākums, 24 jeb 50% uzskata, ka vajadzīgs nodrošinājums darbam, zināšanas un atbalsts. 20 % respondentu uzskata, ka skolotājiem jābūt atbilstoši izglītībai, bet ne 36 stundu kursiem; augstskolu studiju programmās par maz laika veltīts šiem jautājumiem, svarīga ir vecāku sapratne par to, kur skolēnam labāk, svarīga klasesbiedru attieksme, pietiekošas finanses un skolas vide kopumā.

Nākošais apgalvojums: ar skolēnu ar speciālām vajadzībām iekļaušanu klasē pazeminās disciplīna un sekmes pārējiem skolēniem. Šim apgalvojumam piekrīt 35 jeb 73% respondenti, paskaidrojot: ja liela klase un nav skolotāju palīgu, bet vajadzīgs liels individuāls darbs (23 atbildes jeb 66%), skolēni ar speciālām vajadzībām uzvedas neadekvāti, traucē (10 atbildes jeb 29%), ir konflikti starp skolēniem, pārējie skolēni, piemēram, īpaši no skolēna ar GAT, baidās, atdarina. Nepiekrīt šim apgalvojumam 13 respondentu jeb 27%, paskaidrojot: tas atkarīgs no skolotājiem, to profesionālisma (8 atbildes jeb 62%), nepazeminās, bet skolotājam lielāka slodze un parastiem skolēniem vairāk jāstrādā patstāvīgi (4 atbildes jeb 30%), atkarīgs no iepriekšējā vides sagatavošanas darba skolēnu ar speciālām vajadzībām ienākšanai klasē, mācību darba organizācijas (1 atbilde jeb 8%).

Apgalvojumam, ka skolēnam ar speciālām vajadzībām atrodoties speciālajā skolā, tiek degradēta tā personība, piekrīt 5 jeb 10% respondentu, paskaidrojot: ja apkārt ir tikai līdzīgie, attīstība apstājas (3 atbildes jeb 6%), skolēni bez traucējumiem un skolēni ar speciālām vajadzībām ir ieguvēji atradami kopā (2 atbildes jeb 4%). Pārējo 43 jeb 90% respondentu atbildes ir noliedzošas.

Apgalvojumam, ka iekļaušana mazina sacensību starp skolēniem, piekrīt 5 jeb 10,5% respondentu, pamatojot savu atbildi ar to, ka skolēni var pārņemt citu speciālo skolēnu negatīvos ieradumus, to, ka, ja apkārt ir tikai līdzīgie, attīstība apstājas. Nepiekrīt 38 respondenti jeb 79 %, jo speciālajās skolās strādā speciālisti, ir palīglīdzekļi, speciāla metodika, neliels skolēnu skaits, kas ļauj skolēnam labāk attīstīties, skolēns atrodas starp savējiem un ir atvērtāks, arī skolotājus uztver kā savējos, bet svešā vidē uzvedība, mainās, skolēns jūtas līdzvērtīgs, bet parastajā skolā nesaprot, kādēļ viņu vērtē zemāk kā citus. 5 jeb

10,5% respondentu devuši citu atbildi: viss atkarīgs no skolēna traucējumu smaguma pakāpes, nedrīkst neviena skolēna situācija pasliktināties, bet ja parastā skolā klasē daudz skolēnu ar speciālām vajadzībām, jau problēmas visiem, ja skolotāji ar skolēnu strādā, tad jā, ja skolēns vienkārši atsēž laiku skolā, tad nē.

Uz jautājumu, kuram ir jāmainās uzsākot iekļaujošas izglītības īstenošanu: skolai vai skolēnam ar speciālām vajadzībām, 34 jeb 71 % respondentu uzskata, ka jāmainās ir skolai, 14 jeb 29% devuši citas atbildes: ka šādi skolēni nav problēma, bet apgrūtinājums skolai, viss atkarīgs no skolas darbības, iespējām un skolēna atvērtības šiem procesiem, skolotājam tikai pieaug slodze par to pašu apmaksu, bet bieži bez rezultātiem, skolēnam – tiek grauts pašvērtējums, jo vispārīzglītojošās skolas netiek galā un sūta vecākās klasēs skolēnus uz speciālo skolu atpakaļ, bet laiks ir jau zaudēts.

Apgalvojumam, ka iekļaujošo skolu pieaugums apdraud speciālo skolu likteni, piekrīt 62%, bet ir pārliecināti, ka šī parādība būs īslaicīga un drīz atkal skolēni ar speciālām vajadzībām būs atpakaļ speciālajās skolās, jo šobrīd neviens nedomā par skolēnu, bet par skolas pastāvēšanu u.c. merkantilām lietām, un visbiežāk, vispārējās skolas izvēle ir sociālā spiediena rezultāts, ne vecāku brīva izvēle. 38% respondentu nepiekrīt šim apgalvojumam pamatojot to ar to, ka, ja sabiedrība ir zinoša un informēta, tad katram ir sava vieta, vienmēr būs skolēni, kurus nedrīkstēs un nevarēs iekļaut, šī brīža iekļaujošā skola draud skolotājiem ar izdegšanu, pasaulei – ar genofonda kvalitātes pazemināšanos.

Apgalvojumam, ka speciālo skolu absolventi nav motivēti pozitīvam dzīves veidam, piekrīt 23% respondentu, jo speciālo skolu absolventi ir bijuši valsts apgādībā un kļuvuši patērētāji, ko turpina arī tālāk – dzīvot uz pabalstiem, bērnu naudas, speciālajās skolās skolēni dzīvo pilnīgā aprūpē, kā siltumnīcā, bet pastāvīgi dzīvot nemāk, viņi ir apmierināti ar vecāku un savu dzīvesveidu, jo pierastā vide saista un to nevar ietekmēt pedagoģiski. 77% nepiekrīt šim apgalvojumam, jo tas ir individuāli katram skolēnam, ka skolēns mainīs dzīvi, ja būs apguvis prasmes dzīvot pozitīvi un pēc skolas būs atbalsts un padomdevēji, ka viss atkarīgs no visu izglītošanas procesā iesaistīto: vecāku, skolotāju, speciālistu kopēja darba, kā arī, ja labāks intelekts, centīsies dzīvot labāk.

Apgalvojumam, ka iekļaujošs izglītības process ļauj attīstīt jebkura skolēna dotumus un spējas, piekrīt 62%, atzīmējot, ka, lai to praktiski izdarītu, vajadzīgs arī nodrošinājums darbam un tas prasa daudz darba. Nepiekrīt šim apgalvojumam 38 %, jo talantīgie un spējīgie iekļaujošā klasē būs zaudētāji, vajadzīgs milzīgs papildus ārpusklases darbs, bet tam trūkst naudas un, ka lielās klasēs nebūs tam ne laika ne iespēju.

Secinājumi Conclusions

1. Klasēs strādājošie pedagogi ir galvenais resurss, lai sasniegtu mērķi izveidot iekļaujošo izglītības procesu vispārējās izglītības iestādē. Iekļaujoša izglītības procesa īstenošana ir nebeidzami meklējumi skolotāju praktiskā darba uzlabošanai mācību procesā, radošas pieejas problēmu risināšanā atbalstīšana, nodrošināta visu skolēnu klātbūtne, līdzdalība un sasniegumi visplašākajā nozīmē.
2. Iekļaujošas izglītības īstenošanas izpratnei un katra skolotāja personīgajai attieksmei attiecībā uz iekļaušanas ideju ir nozīmīga loma skolotāja profesionālajā darbībā īstenojot iekļaujošu izglītības procesu.
3. Pārskata pētījumā, analizējot praktizējošo pedagogu - neklātienes studiju programmu studentu atbildes uz anketā iekļautajiem apgalvojumiem, ir konstatēts, ka respondentiem ir izpratne par iekļaujošas izglītības īstenošanas priekšnoteikumiem, ir personīga pieredze un nostāja, kas balstīta gan uz katras konkrētas izglītības iestādes situāciju gan valsti kopumā, ir savs skatījums uz iespējām uzlabot situāciju, tai skaitā augstskolu līmenī palielinot studiju kursu, kas veltīts skolēnu ar speciālām vajadzībām, apjomu.
4. Pārskata pētījumā iesaistītie RA skolotāja kvalifikācijas ieguves neklātienes studiju programmu studenti uzrāda pamatotas bažas par rezultātos pamatotas iekļaujošas izglītības iestādes darbības iespējamību šī brīža Latvijas izglītības sistēmas situācijā.

Summary

Education policy around the world moves towards inclusive education that is based on non-discriminatory attitude to disabilities, as well as on incentive flexibility and process-oriented education (*Jo Lebeer, 2005*).

When determining education policy directions of Latvia, the Guidelines of Education Development for years 2007 - 2013 and further for years 2014 - 2020 emphasized the priority direction of education policy: provision of special educational needs in an inclusive environment.

It is important for a teacher to study his/her teaching activity within the educational process. It helps to change a teacher's own personal attitude towards teaching, as well as to notice causes underlying a failure of a student's educational activity (*Gurung & Schwartz, 2009, Rose & Tilstone, 2004*).

The EU Special Education Development Agency emphasizes in its final report of the year 2003 (*Inclusive Education and Effective Classroom, 2003*) that, for an inclusive school to be realized, many issues depend on teachers' attitudes towards students with needs, from the fact whether teachers have the needed skills, abilities, knowledge, pedagogical approaches, techniques, methods, materials that would help to cope with the diversity, as well as whether a teacher receives the required support from both a school and outside it.

All students of the teacher training program at Rezekne Higher Education Institution (RA) have the course "Introduction to Special Pedagogy and Psychology", where they obtain

information, a basic understanding of inclusion of students with special needs, classification groups of developmental disorders, their typical operation, needs and support provision opportunities within the education process.

The objective of the review research: to clarify attitude of Rezekne Higher Education Institution part-time students - practicing teachers in various regions of Latvia - with regard to implementation of inclusive education in general education institutions and understanding of the idea of inclusion.

Conclusions

1. Teachers working in classrooms is a key resource to achieve the objective of creating an inclusive education process in a general education institution. Implementation of inclusive education process is an endless search for improvement of teachers' practical work within the education process, support to creative approaches of problem solving, ensuring all students' presence, participation and achievement in the broadest sense.
2. Understanding of inclusive education implementation and each teacher's personal attitude towards the inclusion idea have an important role in a teacher's professional activities while implementing an inclusive education process.
3. Answers of practicing teachers - students of part-time study programs - to statements, included in the questionnaire, were analyzed within the review research. The results show that the respondents have an understanding of preconditions for implementation of inclusive education, a personal experience and position, based on both a situation in a particular education institution and the country as a whole, personal vision on possibilities to improve the situation, including the higher education institutions' level by increasing a number of courses dedicated to students with special needs.
4. Part-time students of RA teacher training programs, who were involved in the review research, show reasoned concern about operation of inclusive education institutions in the current education system situation in Latvia.

Literatūra References

1. Būts, T., Einskovs, M. (2008). *INDEKSS*. Pieejams Latvia-education-inclusive-indekss_market.pdf (skatīts 15.05.2009.).
2. Daniels, H., Ware, J. (ed.) (1990). *Special Educational needs and the national curriculum*. The impact of the Education Reform Act. Published in association with The Institute of Education, University of London.
3. EADSNE (2003). *Inclusive education and effective classroom. Practices. Summary report*. Brussels.
4. *Education White paper 6. (2001)*. Special Needs Education. Building an inclusive education and training system. PRETORIA: ELSEN Directorate, Department of Education.
5. Friend, M., Bursuck, W.D. (2002). *Including students with special needs*. Boston: Allyn and Bacon.
6. Geske, A., Grīnfelds, A. (2006). *Izglītības pētniecība*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
7. Gurung, R.A.R., Schwartz, B.M. (2009). *Optimizing Teaching and learning*. United Kingdom: Wiley-Blackwell.
8. *Indekss iekļaujošai izglītībai*. (2006). Rīga: British Council. Latvia.
9. IZM (2006). *Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.-2013.gadam*. Pieejams <http://izm.izm.gov.lv/normativie-akti/politikas-planosana/1016.html> (skatīts 23.04.2009.).

10. IZM (2013). *Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014.-2020. gadam. Projekts. Pieejams:*http://izm.izm.gov.lv/upload_file/2013/IAP_2020_projekts_pa.pdf (skatīts 15.10.2013.).
11. Jonssons, T. (2006). *Iekļaujošā izglītība*. Rīga: Invalīdu un viņu draugu apvienība "Apeironi."
12. Jenkinson, J.C. (1997). *Mainstream or special? Educating students with disabilities*. London: Routledge.
13. Karpova, Ā. *Ģimenes psiholoģija*. Rīga: Raka, 2000.
14. Lebeer, Jo. (2005). *INSIDE: mācīšanās kā mācīties iekļaujošā vidē*. ES Comenius Sadarbības tīkla programmas projekta ietvaros.
15. Mailza, S. (2006). *Iekļaujošā izglītība kā mācīšanās un attīstības sociālais process: Indekss iekļaujošajai izglītībai*. Pieejams http://www.iac.edu.lv/vienad_iesp/Latvia-2006_Suzan_slaidi_tulkots.ppt (skatīts 04.12.2009.).
16. Maļicka, J. (2004). *Piederības izjūta un mācību motivācija*. Rīga: Raka.
17. Nīmante, D. (2008). Vēl reizi par iekļaujošo izglītību. *Žurnāls „Skolotājs”*, Nr.1., 59 – 64 lpp.
18. North, M., McKeown, S. (2005). *Meeting SEN in the Curriculum: ICT.D*. Fulton publishers.
19. Rose, R., Tilstone, C. (2004). *Strategies to Promote Inclusive Practice*. Downloaded from http://books.google.lv/books?id=IXZu_aW9gEwC&dq=OLIVER%20%20%281990%29%20%20Inclusion&hl=lv&source=gbs_similarbooks (access 08.09.2011).
20. Rouse, M., Florian, L. (1997). Inclusive Education in the Marketplace. *International Journal of Inclusive Education*.1.(4).
21. Roth, M., Szamoskozi, S. (2005). *Kognitīvās atslēgas. Mācīšanās kā mācīties iekļaujošā vidē*. Jēkabpils: IIC.
22. *Skolotāju izglītība iekļaušanai Eiropas valstīs. Izaicinājumi un iespējas* (2011), Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra.
23. Svence, G. (1998). *Personības attīstības psiholoģija*. Rīga: RPIVA .
24. Valbis, J. (2005). *Skolēna personības attīstība – izglītības virsuzdevums*. Rīga: Zvaigzne ABC, SIA.
25. Weigle, K.L. (2003). *Positive Behavior Support as a Model for Promoting Educational Inclusion*. The Foundations of Inclusive Education: A Compendium of Articles on Effective Strategies to Achieve Inclusive Education (Second Edition). Diane Ryndak and Douglas Fisher, Editors. TASH. Baltimore.USA.
26. UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. France: Paris.
27. UNESCO (2009). *Towards Inclusive Education for Children with Disabilities: A Guideline* Editor: Daniel Calderbank. Bangkok. Downloaded from <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/disabchild09-en.pdf>.(access 12.10.2013).
28. Назарова, Н.М. (2000). *Специальная педагогика*. Pieejams http://www.koob.ru/nazarova_n (skatīts 06.04.2007.).

**MEDIĀCIJA - MŪSDIENĪGS UN PRODUKTĪVS
PROBLĒMSITUĀCIJU UN KONFLIKTU SKOLĀ
RISINĀŠANAS CEĻŠ**
**MEDIATION – A MODERN AND PRODUCTIVE WAY OF
PROBLEM AND CONFLICT SOLUTION IN SCHOOL**

Ženija TRUSKOVSKA

Rita ORSKA

Svetlana UŠČA

Rēzeknes Augstskolas Izglītības un dizaina fakultāte

Atbrīvošanas aleja 115, Rēzekne LV-4600, Latvija

e-pasts: zenija_truskovska@inbox.lv

Rita.Orska@ru.lv

svetlana.usca@ru.lv

***Abstract.** Solution of problems and conflicts by means of mediation is still an innovation in Latvian schools. The social pedagogues are the most interested in mediation since they are the first who interface with the complicated situations in school and have to search for their solutions. In accordance with the demands of a changing world the task of the school is not just to educate schoolchildren but as well to prepare them to live in the future world. An ability to change a perspective is to be considered as a central competence; it is followed by the adequate social activities, ability to collaborate, by the concepts of fairness and moral reasoning. Change of perspective is a competence that could be obtained in the education process, as well as in the process of mediation. The theoretical and practical research on the implementation of the mediation in Latvian schools justifies mediation to be an alternative, successful and productive way of the problem and conflict solution that both improves the psychological environment of the school and fosters the competences of the schoolchildren that will be necessary in their independent life. The article is rooted in the theoretical concepts and ideas of several researchers (Trossen, Hofmann, Rothfischer, 2004; Will, 2005, 2011; et.al.) as well as in the reflection of the experience of the authors of this research. The aim of the paper: to analyse results of the survey of the literature teachers and social pedagogues on the necessity of mediation in the school.*

***Key words:** mediation, process of mediation, conflict, social pedagogue.*

Ievads

Introduction

Skola visos laikos bija ne tikai mācību un izaugsmes vieta, bet arī tā vieta, kur radās un rodas grūti risināmas problēmsituācijas un konflikti, jo

- vietā, kur notiek novērtēšana, socializācija un izvēle, rodas arī vilšanās, frustrācija un bezpalīdzība. Tātad rodas spēcīgas emocijas, pretestība un pretrunas.
- skola ir vieta jauniem cilvēkiem, kur viņi ikdienā satiekas cits ar citu un ar jauniešu grupām, kuru izvēli viņi paši nenosaka. Tas pretēji viņu

gribai rada konfliktu par atšķirīgiem dzīvesveidiem, attieksmēm un rada spriedzi cilvēku vidū.

- vieta, kur bērni/jaunieši pavada lielu sava laika daļu, līdz ar ko tā ir arī vieta, kur radušos vai ienestos konfliktus (piemēram, no ģimenes un no vienaudžu grupas) var un vajag risināt.

Skolas mediācijas ieviešana gan Latvijā, gan Eiropā notiek mediācijas ieviešanas un veicināšanas procesa kontekstā citās sabiedrības jomās. Var minēt, piemēram, kopdzīves pārtraukšanas – šķiršanās mediācija, bērnu un jauniešu tiesību mediācija, mediācija mantojuma jautājumos, kaimiņu attiecību mediācija, mediācija ģimenes vietās, biznesa mediācija, iestāžu iekšējā mediācija, vainīgā – upura izlīgums, utt. (*Trosens, Hofmans & Rotfišere, 2004*).

Ieskats teorētiskā pētījuma zinātniskās nostādnes *Insights in the theoretical framework of scientific research*

Mediācijas jēdziens dažādās jomās tiek traktēts līdzīgi. *Mediācija* (latīņu val. - starpniecība) - skaidri strukturēts *sarunas process* konflikta risināšanai (*Will, 2005, 2011*). Tas ir skaidrojums no mediācijas skolā jomas Vācijā. Mediācija ir *brīvprātīgs process*, kurā konflikta partneri ar neitrālā trešā palīdzību, kuram nav saturisku lēmējpilnvaru, vienojas par kopīgiem, abpusēji attiecināmiem, pēc iespējas auglīgiem lēmumiem, kuri veidojas uz augošās sevis paša un otras puses, kā arī pušu realitātes skatījuma izpratnes (*Trosens, Hofmans & Rotfišere, 2004*). Šis skaidrojums attiecas uz juridisko jomu. Mediācija ir brīvprātīgs process, kurā konfliktējošās puses ar neitrālas trešās personas palīdzību, pašas mēģina atrast konstruktīvu konflikta risinājumu (*Kas ir mediācija? 2014*). Brīvprātīgas sadarbības process, kurā puses cenšas panākt savstarpēji pieņemamu vienošanos savu domstarpību atrisināšanai ar mediatora starpniecību (*Mediācijas likums, 2014*). Kā redzam, skaidrojumos uzsvērts, ka mediācija ir brīvprātīgs un strukturēts sarunas process konflikta risināšanai ar trešās personas palīdzību (starpniecību), no kura pozitīvs ieguvums ir visiem procesā iesaistītajiem.

Mediācija nav patstāvīga zinātne. Tās pieeja ir starpdisciplināra. Zinātnieks Vills (*2011*) uzskata, ka mediācijas tapšana par zinātnes nozari, tās attīstība kā zinātniski pamatota profesija vēl ir bērna vecumā. Plašāk pazīstamie mediācijas darbības modeļi :

- «Mediācijas U- modelis» (Vācijā attīstīja Glasls, Balreihsu.c. (Glasl, Ballreichu.a.), kas izteikti balstās uz M.B. Rozenberga (Marshal B. Rosenberg, 2001) *nevardarbīgās komunikācijas koncepciju*;
- „*Konstruktīvās rīcības* Hārvardas modelis“ (ASV attīstīja Fišers, Patons&Uri /Fischer, Patton&Ury, 1981) pēc (*Will, 2005*).

Mediācijas prakse veicina *spēju mainīt perspektīvu* kā neviens cits sociālais process, no kāpinātas konfliktsituācijas - uz sadarbību (*Edelstein, 2006*), jo *mediācijas procesā* citādāk nekā pārējos konflikta risināšanas veidos

tiek pieņemts lēmums un/vai risinājums. To nosaka nevis mediators, bet gan konflikta partneri - medianti. Mediators, prasmīgi vadot un strukturējot sarunu, palīdz viņiem rast pašiem savu personisko risinājumu. Mediācijas procesā, kas ir iedalīts piecās fāzēs (*Trosens, Hofmans&Rotfišere, 2004; Will, 2005*), mediators piedāvā konflikta dalībniekiem nevis apmainīties pozīcijām konfliktā, bet gan izdibināt konflikta cēloņus, izpētīt jūtas un vajadzības, identificēt tās. Tādējādi vairs nav ieguvēja un zaudētāja, bet gan ir divi ieguvēji. Medianti uztver izstrādāto risinājumu kā taisnīgu, jo abu pušu vajadzības tika ņemtas vērā. Viņi jūtas arī spēcīgāk piesaistīti risinājumam, kuru viņi paši ir izstrādājuši, tādā veidā tas viņiem ir saistošāks un noturīgāks, turklāt medianti iegūst konflikta risināšanas kompetenci, kas nākotnē palīdz konstruktīvi un kreatīvi risināt dažādus problēmjautājumus un konfliktus.

Tāda veida konflikta risināšana ir iespējama tikai ar mediatora starpniecību. Būtiski izprast mediācijas procesa ideju un iespējas, ka prasmīgi vadīts ar daudzveidīgu metožu palīdzību īpašs savstarpējā izlīguma process pa soļiem ir jauna un alternatīva iespēja risināt konfliktus. Mediācija nav padomu došana. Mediatora loma ir vadīt procesu, atbildība par iznākumu/vai rezultātu ir iesaistīto procesā dalībnieku ziņā. Tā ir mūsdienīga pieeja dot skolēniem pieredzi skolā ņemt dalību lēmumu pieņemšanā, uzņemties atbildību par saviem lēmumiem un savu dzīvi. Skolēni mediatori ir skolēni, kuri mācījušies vadīt konfliktējošu cilvēku vai grupu sarunas. Viņu mērķis ir organizēt domstarpību (*aut. piezīme* - problēmsituāciju, konfliktu) dalībniekiem forumu, kurā viņi var kontaktēties, lai saprastu cits citu. Nereti tas palīdz rast abpusēji apmierinošu domstarpību risinājumu. Ja skolēni agrīni iemācās risināt domstarpības, viņi šīs zināšanas var izmantot visu mūžu (*Mediācija skolā, 2007*).

ASV un Vācijā jau ir uzkrāta zināma pieredze skolas mediācijas praksē. Mediācija konfliktos skolas organizācijās, piemēram, starp vecākiem un skolotājiem pakāpeniski tiek ieviesta arī Eiropā (*Jefferys – Duden, 2005*), izglītojot par mediatoriem gan skolotājus, gan skolēnus (*Philipp, Rademacher, 2002*). Vācijas federālajās zemēs mediācija skolās ienāk jau kopš 1995. gada. Tīringijā 2004. gadā visās 287 vispārīglītojošās skolās tika veikta izpēte vardarbības prevencijas ietvaros un līdz 2010. gadam vairāk nekā 140 skolās tika ieviesta Tīringijas skolas mediatoru programma (*Will, 2005, 2011*). Hamburgā katru gadu svinīgā ceremonijā ar kultūras ministra dalību tiek apbalvoti jaunie skolas mediatori. Visās federālajās zemēs Vācijā pastāv mediācijas programmas skolās, lai arī tās pielietojuma koncepcija un apjoms ievērojami atšķiras.

Mediācijas ieviešanai dažādās jomās Latvijā ir veikti pirmie veiksmīgie soļi, neskatoties uz to, ka Latvijā par mediāciju interese ir jau savus 10 gadus. Šī gada augusta mēnesī pieņemts Mediācijas likums (*Mediācijas likums, 2014*), kas regulē tās ieviešanu visās jomās: gan ģimeņu strīdu risināšanā, gan darba jautājumu strīdu risināšanā, gan konfliktsituāciju skolā risināšanā utt..

Lai likumi un noteikumi darbotos, ir jāveic dažādi sagatavošanas un to iedzīvināšanas pasākumi. Autores, gūstot pieredzi mediācijas izglītošanā Vācijā, pārliecinājās, ka, lai iedzīvinātu mediāciju arī skolās, šobrīd Latvijā nepieciešama vērienīgāka izglītošanas kampaņa sabiedrībā kopumā, jo mediācija ir vēl viens instruments profesionāļu un pašu skolēnu rokās, lai uzlabotu skolas mikroklimatu, vidi, padarītu to atvērtāku un drošāku visiem un, galvenokārt, skolēniem.

Lai arī par skolas mediatoru var kļūt jebkurš speciālists, pēc šī raksta autoru profesionālās pieredzes atziņām, liekas, ka šai lomai visvairāk bāzes izglītībā ir sagatavots sociālais pedagogs. Sociālā pedagoga profesijas standartā (2003) noteikts, ka sociālais pedagogs ar savu profesionālo darbību nodrošina bērnu un jauniešu tiesību aizsardzībai un resocializācijai izvirzīto mērķu un uzdevumu īstenošanai nepieciešamos nosacījumus sociālpedagoģiskajā jomā. Vienkāršoti – sociālais pedagogs pārstāv bērna tiesības un rūpējas par to, lai palīdzētu atrisināt sarežģīto situāciju, kādā nonācis bērns, ja par to liecina slikta uzvedība, konflikti ar skolas biedriem vai skolotājiem, stundu kavēšana, klaiņošana, skolas biedru pāri darījumi, noslēgšanās, aktivitātes zudums vai citas negatīvas izmaiņas skolēna uzvedībā. Skolās sociālais pedagogs tiek definēts kā atbalsta personāls. Uz šo profesionāli skolā attiecas sociālā darba centrālās vērtības. Tās konsekvētā un strukturētā veidā īstenojas mediācijas gaitā, t.i., cieņa pret personu, iesaistīšanās un pašatbildība, personas un lietas nošķiršana, brīvprātīgums piespiešanas un sodu vietā, empātija un perspektīvas maiņa, nevērtējoša attieksme, sistēmiskā domāšana (Wills, 2005). Domājam, ka apgūtās zināšanas un prasmes mediācijā un iegūtais sertifikāts atbilstoši situācijai Latvijā vēl vairāk nostiprinātu sociālā pedagoga pozīcijas un atpazīstamību skolā un pašvaldībā. Mūžilgas izglītības kontekstā tā ir iespēja pārkvalificēties, veidot savu karjeru.

Skolas mediācijas ieviešanai ir pozitīvās iezīmes un ierobežojumi, kas jāņem vērā sociālajam pedagogam, uzņemoties mediācijas ieviešanas skolā pioniera lomu. **Mediācijas plusi:**

- konstruktīvais konflikta risinājums tā vietā, lai orientētos uz „vainīgo” un „uzvarētāju”;
- alternatīva sodam un ignorēšanai;
- jaunas komunikācijas un interakcijas kultūras veicināšana;
- līdztiesība, iesaistīšanās un demokrātiskā interešu līdztiesība;
- brīvība no vardarbības un vardarbības prevencija;
- sociālas kompetences kā empātijas, sadarbības, perspektīvas maiņas spējas attīstīšana;
- atbildības uzņemšanās;
- ieskats konflikta cēloņos;
- skolēnu pašapziņas un pašcieņas celšana;

- skolotāju atslogošana;
- spēj aizstāt skolas kārtības pasākumu ieviešanu (*Simsa, 2003*).

Mediācija nav līdzeklis, kas palīdz visos gadījumos ; nepietiekamas trešās personas – mediatora izglītības gadījumā var notikt iesaistīto skolēnu/ sociālo pedagogu pārslodze; panākumi atkarīgi no akceptēšanas no iesaistīto personu puses (skolas vadība, skolotāji, skolēni, vecāki); skolotāju un skolas vadības bailes zaudēt varu; tradicionālā skolas sistēma sniedz maz vietas un laika mediācijai; kvalitātes nodrošinājums izglītībā un praksē; lai skolas mediācija būtu efektīva, tā ir jāiekļauj skolas attīstības koncepcijā; skolas mediācija konkurē ar citām skolas aktivitātēm par uzmanību un resursiem (*Simsa, 2003*).

Strādājot pie sociālo pedagogu kompetences paaugstināšanas Latvijā, svarīgi noskaidrot, kādās jomās būtu nepieciešams pilnveidoties, ko tieši jāmācās. Tā kā konflikti skolā ir joma, kas sociālā pedagoga darbā ir plaši pārstāvēta, tad ņemot vērā mūsdienu sabiedrības attīstības tendences, jāmeklē jaunas pieejas domstarpību risināšanā. Mediācijas izglītība ar tās daudzpusīgo deeskalējošo tehniku piedāvājumu tiek labprāt pieņemta, lai paplašinātu pedagoģiskās darbības telpu. Turklāt pedagogi iegūst svarīgu pieredzi, kas atvieglo viņu darbu ar konfliktiem skolā.

Ieskats praktiskajā pētījumā *Insights in the practical research*

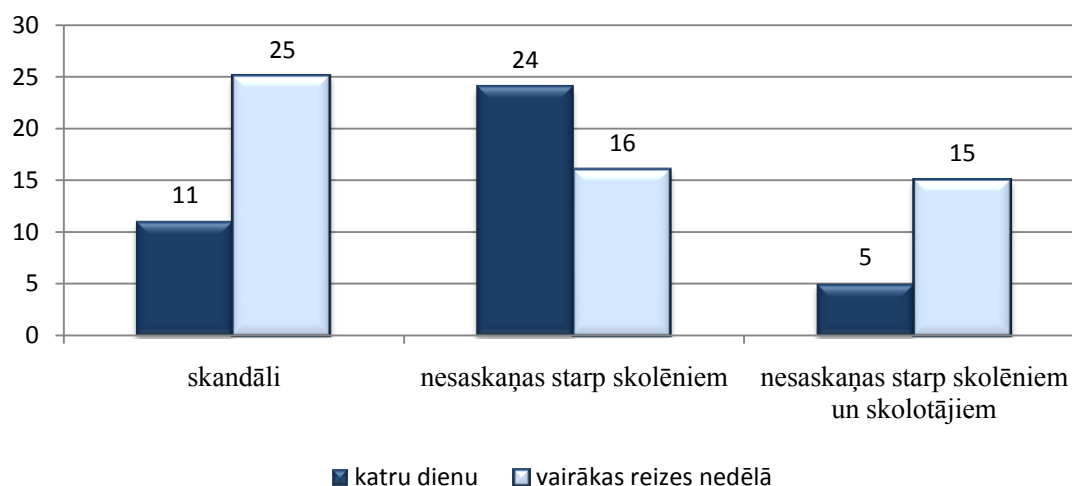
Rēzeknes Augstskolas Personības socializācijas pētījumu institūts 2014.gadā Leonardo da Vinci programmas projekta „Improvement of Social Pedagogues Professional Qualification by Mediation Implementation“ (MeImp) No LLP-LdV-TOI-2013-LT-0141 ietveros veica e-aptauju, lai noskaidrotu sociālo pedagogu viedokli par konfliktiem skolā, to veidiem, cēloņiem, risināšanas iespējām un nepieciešamību pilnveidot kompetences konfliktu risināšanai skolā. Iegūtie rezultāti tika apstrādāti SPSS programmā.

Aptaujā piedalījās 53 respondenti no dažādiem Latvijas novadiem. Visiem respondentiem ir iegūta augstākā izglītība, 18 respondentiem ir maģistra grāds, pārējiem – bakalaura grāds. Respondenti pārstāv dažādas vecuma grupas: 7 respondenti ir vecumā līdz 30 gadiem, 18 respondenti vecumā no 31 līdz 40 gadiem, 19 respondenti ir vecumā no 41 līdz 50 gadiem, bet 9 respondenti vecāki par 51 gadu. Vairums respondentu strādā valsts izglītības iestādēs – 48, privātajās izglītības iestādēs – 5. Šāda respondentu profila atšķirība izglītības, vecuma un darba vietas ziņā ļauj iegūt daudzveidīgākus viedokļus, līdz ar to objektīvāku skatījumu uz pētāmo jautājumu.

Raksturojot, ar kāda veida konfliktiem/problēmām nākas saskarties skolā, respondenti atzīst, ka tie ir skandāli (katru dienu ar to saskaras 11 respondenti, vienu vai vairākas reizes nedēļā – 25 respondenti), nesaskaņas starp skolēniem (katru dienu ar to saskaras 24 respondenti, vienu vai vairākas reizes nedēļā – 16

respondenti) un nesaskaņas starp skolotājiem un skolēniem (katru dienu ar to saskaras 5 respondenti, vienu vai vairākas reizes nedēļā – 15 respondenti).

Apkopotie rezultāti ļauj secināt, ka respondentiem visvairāk sanāk strādāt ar konfliktiem starp skolēniem, kuri ir ar dažādu eskalācijas pakāpi (no nesaskaņām līdz skandālam) un konfliktiem (nesaskaņām) starp skolotājiem un skolēniem. Tur, kur notiek novērtēšana, socializācija un izvēle, rodas arī vilšanās, frustrācija un bezpalīdzība. Tātad rodas spēcīgas emocijas, pretestība un pretrunas. Konflikti skolā ir reāls, dabisks process, svarīgi – kā šos procesus risina (*1.att.*).



1.att. **Konfliktu veidi skolā un to biežums respondentu skatījumā**

Fig.1. Types of conflicts and their frequency in school in the opinion of the respondents

Atbilžu analīze liecina, ka visbiežāk konfliktos iesaistās skolēni (49 gadījumos apstiprinoša atbilde „jā”), bieži konflikts veidojas arī starp skolēnu un skolotāju (39 gadījumos atbilde „daļēji”, 5 gadījumos atbilde „jā”).

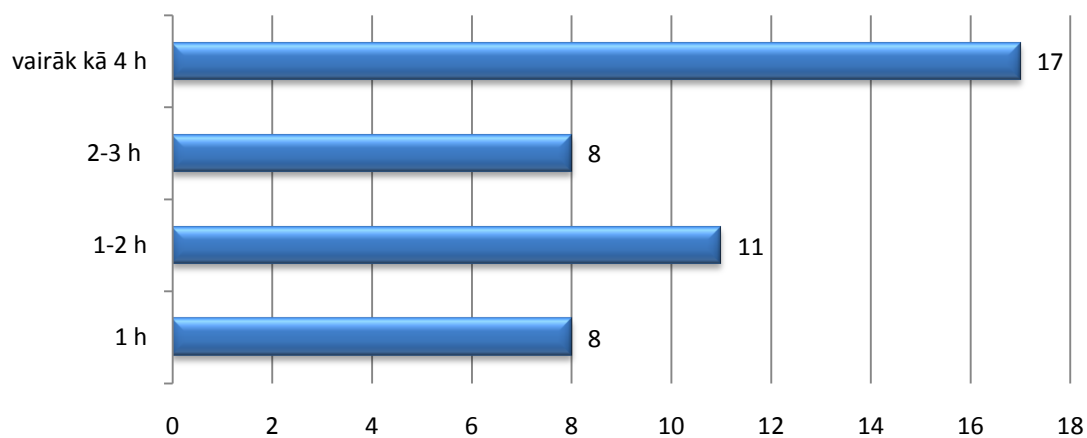
Rezultātu analīze, izmantojot Kruskal Wallis testu, liecina, ka respondentu atbildēs pastāv būtiskas atšķirības atkarībā no vecuma:

- jautājumā, vai nākas saskarties ar nesaskaņām starp skolēniem, konstatētas maksimāli būtiskas atšķirības ($p=0,001$). Biežāk ar tām saskaras respondenti, kuri vecāki par 51 gadu (Mean Rank 34,50), retāk – respondenti līdz 30 gadiem (Mean Rank 15,36). Dzīves un profesionālā pieredze ļauj pamanīt arī slēptākus konfliktus, nesaskaņas.
- jautājumā, vai nākas saskarties aruzmākšanos skolēnu vidū, arī konstatētas būtiskas atšķirības ($p=0,011$). Arī ar šīm problēmām biežāk saskaras respondenti, kuri vecāki par 51 gadu (Mean Rank 33,50), retāk – respondenti vecumā no 31 līdz 40 gadiem (Mean Rank 20,06).

Rezultāti liecina, ka konfliktu risināšanai nedēļā vidēji līdz 1 stundai laika velta 8 respondenti, 1-2 stundas – 11 respondenti, 2-3 stundas 8 respondenti, 3-4-stundas 9 respondenti, 4 un vairāk stundu – 17 respondenti (*2.att.*). Šīs

atšķirības laika patēriņā konfliktu risināšanā netieši norāda gan uz konfliktu daudzumu, kuri jārisina, gan uz risināšanas veida izvēli. Pastāv plašs metožu un rīku spektrs, kā skolā var risināt minētos konfliktus. Lielākā daļa konfliktu tiek uztverta kā normu pārkāpums un pedagogi nodarbojas galvenokārt ar iepriekš noteikto normu struktūru atjaunošanu, bet nepietiekami tiek pievērsta uzmanība konfliktu iemesliem un cēloņiem.

Mann-Whitney U testa rezultāti liecina par būtiskām atšķirībām atkarībā no darba vietas ($p=0,042$): valsts izglītības iestādēs strādājošie sociālie pedagogi patērē vairāk laika (Mean Rank 1361,00) nekā viņu kolēģi privātajās izglītības iestādēs (Mean Rank 70,00). Privātās skolas Latvijā parasti ir nelielas skolēnu skaita ziņā, skolēnu socializācijas līmenis ir viendabīgāks. Šie faktori nedaudz ietekmē konfliktu skaitu šajās skolās. Arī Kruskal Wallis testa rezultāti liecina par maksimāli būtiskām atšķirībām atkarībā no respondentu vecuma ($p=0,001$): visvairāk laika konfliktu risināšanai velta sociālie pedagogi vecumā no 31 līdz 40 gadiem (Mean Rank 35,81), mazāk – respondenti, kas vecāki par 51 gadu (Mean Rank 13,22). Pastāv daudzi veidi, kā risināt konfliktu, kā, piemēram, tiesneša lēmums attiecībā uz cietušo un apsūdzēto, disciplinārais process no augstāk stāvošas personas puses attiecībā uz padoto, kartības ieviešanas pasākumi, skolotāja sods attiecībā uz skolēnu. Daži no šiem risināšanas veidiem prasa vairāk laika un iedziļināšanos konflikta būtībā, citi - mazāk.



2.att. **Konfliktu risināšanai patērētais laiks sociālo pedagogu skatījumā**
Fig.2. Time spent for conflict solutions in the opinion of the social pedagogues

Rezultāti par konfliktu cēloņiem apkopoti 1.tabulā.

Konfliktsituāciju cēloņi
The causes of conflict situations

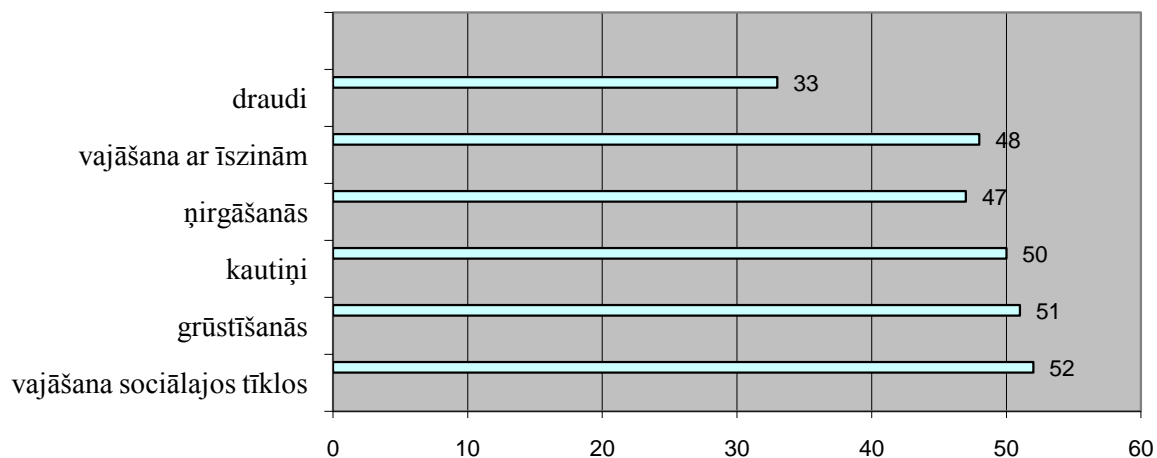
Cēlonis	Starp skolēniem	Starp skolēnu un pedagogu	Starp pedagogiem	Starp skolēnu un apkalpojošo personālu
Uzmanības pievēršana	31	21	0	1
Nepietiekamas komunikācijas prasmes	33	15	3	2
Vērtēšanas objektivitāte	2	47	3	1
Konkurence	37	1	15	0
Atstumtības sajūta	46	6	1	0
Vēlme būt līderim	48	4	0	1
Invaliditāte	47	1	1	4
Viedokļu atšķirība	17	23	11	2
Ģērbšanās stils	39	10	2	2
Atšķirīga reliģija	38	5	8	2
Atšķirīga orientācija	34	1	10	8
Mācību sasniegumi	29	22	2	0

Konfliktu starp skolēniem cēloņu reitinga augšdaļu veido: vēlme būt līderim, bet neprasme to apliecināt radošā interesantā veidā; bērni ar invaliditāti, jo saskarsme ar šiem bērniem varbūt savdabīga, pacietību, toleranci prasoša. Ļoti līdzīgi var skaidrot arī trešo cēloņu grupu – atstumtība, kur tālāk seko ģērbšanās stils, atšķirības pasaules uztverē u.c. Citādaiz izsauca neizpratni, pretrunu ar pastāvošajiem pieņēmumiem.

Skolēnu un skolotāju starpā konflikti rodas domstarpību par vērtēšanas objektivitāti rezultātā. Neprecīzi noformulēti, pietiekami neizskaidroti vērtēšanas kritēriji rada nesaprašanos, pārpratumus. Arī viedokļu atšķirības kādā jautājumā, uzmanības piesaistīšana ir tradicionāli iemesli konfliktiem starp skolotāju un skolēnu.

Starp pedagogiem konfliktus rosina konkurence, viedokļu atšķirība, atšķirīgi orientieri ceļā uz mērķi. Skolotājs savā darbā daudz uzmanības velta vērtēšanai, tāpēc atšķirības tiek kategoriski uztvertas kā nepareizi viedokļi, orientieri un tam nav pat argumentu. Bieži šie konflikti ir slēpti.

Rezultāti par dominējošiem uzvedības veidiem konfliktsituācijās atspoguļoti 3.attēlā.

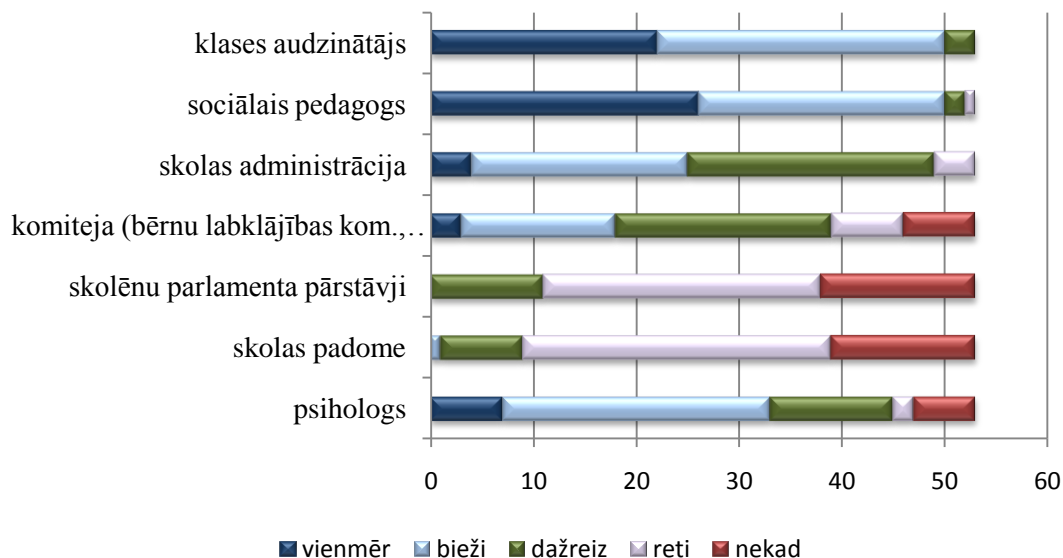


3.att. **Dominējošā uzvedība konfliktsituācijās respondentu skatījumā**
Fig.3. Dominating behaviour in conflict situations according the opinion of the respondents

Vērtējot uzvedību konfliktsituāciju laikā, respondenti atzīst, ka dominējoša uzvedība konfliktsituācijā starp skolēniem ir vajāšana sociālajos tīklos (52 gadījumos), grūstīšanās (51 gadījumā), kautiņi (50 gadījumos), vajāšana ar SMS (48 gadījumos), ņirgāšanās (47 gadījumos), draudi (33 gadījumos). Šāda uzvedība bāzējas uz bailēm, agresivitāti, vajadzību būt nozīmīgam, kontrolēt, vadīt situāciju. Saskarsmē dominē mijiedarbība, kas balstās uz konkurenci, nevis sadarbību. Savukārt konfliktsituācijā starp skolēnu un skolotāju dominē tāda uzvedība kā kliegšana (minēts 31 gadījumā), iebiedēšana (16 gadījumos) un draudi (12 gadījumos). Skolotājs izmanto savu statusu, lai ietekmētu konflikta risinājumu. Taču šāda viņa uzvedība liecina par personības psiholoģisko nelīdzsvarotību, vājumu. Skolotājam nepieciešama palīdzība līdzsvara atgūšanai.

Rezultāti par to, kas un cik bieži iesaistās konfliktu risināšanā, apkopoti 4.attēlā.

Konfliktu starp skolēniem un skolēniem un skolotājiem risināšanā visvairāk iesaistās klases audzinātāji, sociālais pedagogs, psihologs, skolas administrācija. Tas ietilpst gan viņu pienākumos, gan arī pēc savas darbības sfēras viņi ir tuvāk konkrētajam skolēnam. Diemžēl skolēni paši savu vienaudžu domstarpību risināšanā iesaistās reti. Tas liecina, ka mediācija skolā vēl nav ieņēmusi atbilstošu vietu.



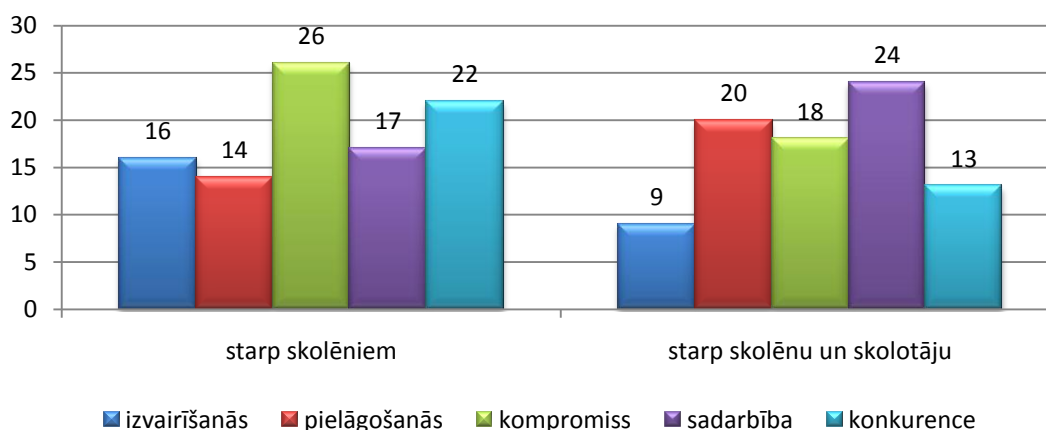
4.att. Skolas konfliktu risināšanā iesaistītās personas un viņu iesaistīšanās biežums konfliktu risināšanā

Fig. 4. Persons involved in the conflict solution in school and frequency of their involvement in the conflict solution

Biežākās darbības konfliktsituāciju mazināšanai ir individuālais darbs ar skolēniem (minēts 47 gadījumos), grupu darbs ar skolēniem (32 gadījumos) un skolotāju un vecāku izglītošana (32 gadījumos). Preventīvais darbs paredz dažādas darba formas – informēšanu, alternatīvu darbības veidu sameklēšanu un realizēšanu, dalībnieku aktivizēšanu u.c. Mediācija skolas konfliktu risināšanā piedāvā abiem partneriem telpu vienāda mērā, lai izteiktos drošos rāmjos mediatora vadītā procesā. Sastingusī frontes pozīcija tiek uzlauzta, kad viņi iepazīst fonu, kas rosināja konflikta partneri darboties vai nedarboties. Līdz ar to visa sarunas atmosfēra kļūst brīvāka un rodas medianta gatavība, iejusties otra cilvēka pozīcijā. Tas lielākoties ir „maģiskais moments“ mediācijā jeb spēja mainīt perspektīvu kā centrālā kompetence, kas atver vārtus, lai meklētu konstruktīvus un kreatīvus risinājumus.

Rezultāti par darbībām, kas tiek izmantotas konfliktu atrisināšanai, vizuāli atspoguļotas 5.attēlā.

Klasiski pastāv pieci konfliktu risināšanas veidi. Konfliktējošās puses izvēlas veidu kā risināt radušos situāciju. Viss atkarīgs no konflikta tipa, oponentu resursiem. Taktikas izvēli lielā mērā nosaka vara un perspektīva. Vara ir faktors, kas nosaka partneru atšķirīgās pozīcijas saskarsmē. Perspektīvu nosaka oponentu vēlēšanās vai nepieciešamība saglabāt attiecības. Pēc respondentu domām konfliktos starp skolēniem biežāk izmantojamais risinājuma veids ir kompromiss, tad seko konkurence, retāk izvēlas pielāgošanās taktiku. Izvēles ir saistītas arī ar vecuma īpatnībām. Kompromisa taktika ir plaši izplatīta biznesa jomā, draugu starpā. Savukārt risinot konfliktus starp skolotāju un skolēnu, respondenti uzskata, ka vairāk tiek lietota sadarbības un pielāgošanās taktika, vismazāk – izvairīšanās taktika



5.att. **Konflikta risinājumu taktiku izvēle**
Fig. 5. Choice of tactics for conflict solution

Respondenti uzskata, ka par konstruktīviem konfliktu risinājumiem būtu jāizglīto skolēni (minēts 51 gadījumā), pedagogi (47 gadījumos), skolēnu vecāki (40 gadījumos), un šīs apmācības jāveic profesionālajiem sociālajiem mediatoriem (minēts 41 gadījumā) vai sociālajiem pedagogiem (39 gadījumos). Līdz ar to nepieciešams izstrādāt atbilstošas mediācijas programmas (minēts 46 gadījumos), radīt sociālās mediācijas sistēmu (36 gadījumos), veicot sociālo pedagogu apmācību.

Iegūtie rezultāti norāda, ka veidojas situācija konfliktu kultūras izmaiņām skolā. Konstruktīva konfliktu apstrāde uzmanības centrā izvirza visu konflikta dalībnieku vajadzības un intereses. Kā pedagoģiskai institūcijai skolai ir svarīgi, lai pozitīva konfliktu atrisināšana bērniem un jauniešiem parāda izaugsmes potenciālu, kas būtu pedagoģiski jāizmanto, iesaistot skolu mediatorus.

Tāpēc konstruktīva konfliktu menedžmenta sistēmas centrā atrodas mediatoru apmācība, t.i., tiek noteikts personu loks, kuras intensīvi nodarbojas ar mediatīvu domāšanu un profesionāli pārvalda mediācijas tehnikas.

Secinājumi *Conslusions*

1. Rakstā sniegtais ieskats teorētiku atziņās atklāj mediācijas skolā būtību – t.i. ceļš no domstarpību, problēmsituāciju un konfliktu deeskalācijas uz sadarbību starp visām attīstības un izglītības procesā iesaistītajām pusēm, ceļš no risinājuma grūtībām uz kompetentu un kreatīvu mediatīvu domāšanu un uzvedību, ceļš uz tolerantu un empātisku sabiedrību.
2. Sociālo pedagogu interneta anketēšanas rezultāti norāda uz daudzveidīgām konfliktsituācijām skolā un nepieciešamību veikt izglītojošo darbu par konstruktīviem konfliktu risinājumiem skolēniem (minēts 51 gadījumā), pedagogiem (47 gadījumos), skolēnu vecākiem (40 gadījumos). Tas jāveic

profesionālajiem sociālajiem mediatoriem (minēts 41 gadījumā) vai sociālajiem pedagogiem (39 gadījumos).

3. Teorētiskais un praktiskais pētījums par mediācijas ieviešanu skolā Latvijā dod pamatojumu skatīt mediāciju kā alternatīvu, veiksmīgu un produktīvu domstarpību, problēmsituāciju un konfliktu risināšanas ceļu, kas ne tikai uzlabo skolas mikroklimatu, bet arī veicina skolēnu kompetences patstāvīgas dzīves uzsākšanai.

Summary

Nowadays there is no more need to persuade anyone in the school in particular and in the society in general that it is necessary to search for and to find new means in resolution of various conflicts and decrease of violence.

In Latvia, the mediation as a tool for solution of problems and resolution of conflicts is still considered as an innovation. The social pedagogues demonstrate the most interest about the mediation, since they are specialists who are the first to interface with tough situations demanding solution. They believe that a wide range of diverse mediation techniques on de-escalation broadens space of pedagogical activities.

The conflicting parties consider mediation as a new experience of obliging attitude and reconciliation, the mediators – as a new professional tool, which increases their capacity to fulfil the professional duties, the society in general – as a possibility to learn new skills for conflict solution, providing to have more winners than losers. It results in multiplying tolerance and empathy in the society that is so important in a modern conflicting world.

The results of the survey of literature teachers and social pedagogues lead the following conclusions:

1. The insight into the ideas of the theoretical researchers provided in the paper demonstrate the nature of mediation in the school – that is to be considered as a path from de-escalation of disagreements, problems, conflicts towards collaboration of all the parties involved in development and education process, a path from tough solutions towards a competent and creative mediation-way-thinking and behaviour, a path towards a tolerant and empathic society.
2. Results of the internet survey of the social pedagogues indicate the range of various conflict types in schools as well the necessity to provide training on the productive ways of conflict resolutions. The respondents point out the necessity of education on conflict management for schoolchildren (51 responses), teachers (47 responses), and parents (40 responses). This education should be provided by professional social mediators (41 responses) or by social pedagogues (39 responses).
3. The theoretical and practical research on implementation of the mediation in the schools in Latvia justifies that mediation is to be considered as an alternative, successful and productive way to solve disagreements, problems, conflicts that would result in the improved psychological environment of the school as well as will increase general competences of the schoolchildren for independent life in the future.



Rakstā izmantoti projekta „Improvement of Social Pedagogues Professional Qualification by Mediation Implementation“ (MeImp)

No LLP-LdV-TOI-2013-LT-0141 ietvaros veiktās anketēšanas rezultāti

Literatūra
References

1. Edelstein, W. (2006). Kompetenzen für die Zivilgesellschaft. In *Hess. Kultusministerium*, S. 15-20.
2. Jefferys – Duden, K. (2005). *Das neue Streitschlichterprogramm*. Horneburg.
3. *Kas ir mediācija?* (2014). Iegūts 13.10.2014 no http://www.mediacija.lv/?Kas_ir_medi%C4%81cija%3F
4. *Mediācija skolā* (2007). Metodisko materiālu krājums pedagogiem un skolēniem Ullas Zumentes-Stīlas redakcijā. Rīga: Bērnu un ģimenes lietu ministrija.
5. *Mediācijas likums* (2014). Iegūts 13.10.2014 no <http://likumi.lv/doc.php?id=266615>
6. Philipp, E., Rademacher, H. (2002). *Konflikt management im Kollegium*. Beltz -Verlag, Weiheim.
7. Simsa, C. u.a. (2003). Konflikt bewältigung durch Mediation. Beispiele aus Schulprojekten. In: *Stickelmann/Frühauf. Kindheit und sozialpädagogisches Handeln. Auswirkungen der Kindheitsforschung*, Weinheim und München, S. 209-230
8. *Sociālā pedagoga profesijas standarts (2003)*. Iegūts 13.10.2014 no izm.gov.lv/nozares-politika/izglitiba/.../profesiju-standarti.html
9. Trosens, A., Hofmans, R., Rotfīšere, D.B. (2004). *Mediācija. Mediācijas pamati teorijā un praksē*. Iegūts 10.10.2014. no <http://www.mediacija.lv/?Resursi:Gr%C4%81matas>
10. Will, H.D. (2011). Mediation und Wissenschaft. In: *Spektrum der Mediation*, 44, S.5-9
11. Will, H.D. (2005). *Thüringer Kursbuch Schülermediation*. Erfurt. FHE Eigenverlag.
- 12.

**LĪDZSVARA PROBLĒMU IDENTIFICĒŠANAS
PAMATOJUMS UN IESPĒJAS SKOLĀ**
*SUBSTANTIATION AND OPPORTUNITIES OF IDENTIFICATION OF
BALANCE PROBLEMS AT SCHOOL*

Svetlana UŠČA
Velta ĻUBKINA

Rēzeknes Augstskola, Personības socializācijas pētījumu institūts
e-pasts: e-pasts: svetlana.usca@ru.lv; velta@ru.lv

Abstract. *The number of children who have different health problems is increasing in Latvia. Due to these disorders there may appear disturbances, which are sometimes not sufficiently regarded. Balance disorders can affect not only children and adolescents' health, but also the socialization in society. Consequently, balance disorder diagnosis and correction becomes a topical issue.*

The aim of the article is basing on the analysis of literature, to justify the need for the use of innovative technologies in a timely identification of learners' balance problems.

Keywords: *balance disorders, BIOSWAY equipment, testing, training.*

Ievads
Introduction

Latvijā satraucoši ir dati par bērnu un pusaudžu veselību. Statistika liecina, ka profilaktisko apskašu rezultātā 2013. gadā II veselības grupā (bērni ar hronisku saslimšanu attīstības draudiem, akūtas saslimšanas norit ar komplikācijām utt.) tika iedalīti 38,2 % bērnu vecumā no 3 līdz 14 gadiem un 38,7 % vecumā no 15 līdz 17 gadiem (*Bērni Latvijā, 2014*). Apgūstot mācību saturu, šie skolēni veselības problēmu dēļ saskaras ar grūtībām un viņiem nepieciešams (psihologu, logopēdu, rehabilitologu u.c.) atbalsts. Diemžēl skolās viņi to bieži nesaņem vai saņem nepietiekami, un līdz ar to viņiem neizdodas vispusīgi attīstīt savas spējas un iekļauties sociālajā vidē (*Kauliņa u.c., 2013*).

Dažādo saslimšanu vai traumu rezultātā bērniem un pusaudžiem rodas līdzsvara koordinēšanas problēmas (*Agrawal et al., 2009; Greve et al., 2013; Portfors-Yeomans & Riach, 2008; Potaga, 2001*), kas ieilgstot noved pie diskomforta, sāpju sindroma attīstības un funkciju ierobežojuma, jo izraisa gan muskuļu un saišu, gan locītavu un kaulu neadekvātu noslodzi (*Šmite, 2013*). Ir pētījumi (*Deconinck et al., 2010; Zijlstra, et al, 2010*), ka pat nelieli līdzsvara traucējumi mazina indivīda mobilitāti un ietekmē viņa fizisko aktivitāti (piemēram, samazinās spēja veikt ikdienas darbības) un psihosociālo darbību (piemēram, mazinās sociālā aktivitāte, kas smagākos gadījumos noved pat pie sociālas izolācijas). Līdz ar to šie traucējumi kļūst ne tikai par bērna un pusaudža, viņa ģimenes, mediķu, bet arī sabiedrības, tostarp izglītības iestādes problēmu, kurai nepieciešams rast risinājumus.

Rēzeknes Augstskolas Personības Socializācijas pētījumu institūts ir uzsācis Valsts pētījumu programmas (VPP) „Inovatīvi risinājumi sociālajā telerehabilitācijā Latvijas skolās iekļaujošās izglītības kontekstā” (INOSOCTEREHI) īstenošanu sadarbībā ar Latvijas Universitāti, Liepājas universitāti un Rīgas Tehnisko universitāti.

Programmas specifiskie mērķi saistās ar situācijas izpēti par skolēnu (12-13.g) ar līdzsvara koordinācijas traucējumiem un no tā izrietošo seku, tajā skaitā indivīda mobilitātes, fiziskās un sociālās aktivitātes samazināšanos sabiedrības ilgtspējīgai attīstībai un sabiedrības veselības uzlabošanai iekļaujošās izglītības kontekstā un jaunu prototipu: e- platformas, inovatīvas metodikas (pieeju, metožu, tehniku, paņēmieni) bērnu ar līdzsvara traucējumiem sociālajai rehabilitācijai izstrādi jaunu pakalpojumu aprobēšanai un nodrošināšanai iekļaujošās izglītības kontekstā. Programmas ilgums ir līdz 31.12.2017.gadam.

Raksta mērķis - balstoties uz literatūras analīzi, pamatot inovatīvu tehnoloģiju izmantošanas nepieciešamību savlaicīgā skolēnu līdzsvara problēmu identificēšanā.

Pētījumi par līdzsvara traucējumiem *Research on balance disorders*

Līdzsvars ir spēja saglabāt ķermeni vertikālā stāvoklī visas dienas garumā. Statiski tā ir spēja saglabāt atbalstu ar minimālu kustību, bet dinamiski - spēja veikt uzdevumus, saglabājot stabilu pozīciju (*Bressel, 2007*). Līdzsvaru definē arī kā spēju saglabāt savu balsta un kustību aparātu statistiskā stāvoklī, spēju efektīvi darboties un kontrolēt pozu kustības laikā, spēju stabilizēt brīvas kustības un reaģēt uz ārējiem kairinātājiem, kā koordināciju izpausmes formu, uzsverot spēju kontrolēt un saglabāt ķermeņa pozas stabilitāti, veicot dažādas motorās darbības (*Krauksts, 2003*).

Bērni un pusaudži bieži saskaras ar līdzsvara problēmām. Diemžēl ne vienmēr tām tiek pievērsta pietiekama uzmanība, jo līdzsvara traucējumi var būt sekundāri pie dažādām saslimšanām. Viedokļi, cik bieži un kādos gadījumos bērniem vērojami līdzsvara traucējumi, atšķiras. D. Jelsma et al. (2014) uzskata, ka līdzsvara traucējumi skar 2-7% bērnu. R.Niemensivu et al. (2006) uzskata, ka ar šo problēmu, kas var izpausties kā reibonis, nestabilitāte, neveiklība vai pat motorā aizture, saskaras 8 % bērnu vecumā no viena līdz piecpadsmit gadiem. Citos avotos minēts, ka koordinācijas traucējumi skar apmēram 6% pirmskolas vecuma bērnu (*Fong et al., 2013*), turklāt 73-87 % no šiem bērniem raksturīgs posturālā līdzsvara kontroles deficīts (*Macnab, Miller, & Polatajko, 2001*)

Literatūras (*Austin et al., 2003; Lee & Lin, 2007; Kalniņa, 2006; Kejonen, 2002; Kinney et al., 1997; Mira, 2008; Palmieri et al, 2002; Parietti-Winkler, 2010 u.c.*) analīzes rezultātā mēs uzskatām, ka bērnu ar līdzsvara traucējumiem skaits varētu būt lielāks, jo tā var būt gan ilgstoša/hroniska, gan īstermiņa, kādas

saslimšanas vai traumas rezultātā radusies problēma, ko iespējams novērst vai mazināt rehabilitācijas laikā, bet kas ne vienmēr tiek savlaicīgi konstatēta.

Līdzsvara traucējumi rodas, ja traucēts kāds no galvenajiem līdzsvaru veidojošajiem komponentiem (*Hosseini et al., 2001; Kalniņa, 2006; Kejonen, 2002; Kinney et al., 1997; Mira, 2008; Palmieri et al., 2002; Parietti-Winkler, 2010*). Par galvenajiem tiek minēti:

- vestibulārais aparāts, ko veido smadzeņu struktūras, iekšējās auss labirints, redze un ķermeņa stāvokļa un kustību pārmaiņu uztveres sistēma jeb dziļā jušana (specifiski receptori, kas atrodas locītavās, saitēs un muskuļos). Tiek uzskatīts (*Campbell & Parry, 2005; Rinne et al., 2006*), ka informācijas nodošanas starp šīm trim sistēmām traucējumi izraisa vidēji smagu vai smagu posturālo nestabilitāti virzienā uz priekšu – atpakaļ vai pa labi – pa kreisi, vai abos virzienos;
- redze ir viena no nozīmīgākajām sensorajām sistēmām un spēj būtiski ietekmēt gan stabilitāti, gan līdzsvaru (*Brandt et al., 1986; Kejonen, 2002*);
- propriocepcijas komponents ietver mehanoreceptorus, kuri atrodas ādā, muskuļu cīpslās un saitē ap locītavām, kaulu plēvē. Tie atrodas īpašos receptoru orgānos – muskuļu un cīpslu vārpstās. Uzbudinājuma impulsi no proprioceptoriem izraisa sajūtas par ķermeņa un tā daļu stāvokli telpā, t.i., par ķermeņa pozu un kustībām, to virzienu, kustību apjomu, muskuļu sasprindzinājuma pakāpi (*Potaga, 2001*). Apakšējo ekstremitāžu traumu rezultātā komponenta darbība tiek traucēta.

Līdzsvara traucējumi rašanos var ietekmēt dažādi faktori – traumas, redzes un dzirdes traucējumi u.c. (*skat. 1.tab.*). Uz iespējamajiem līdzsvara traucējumiem norāda statistikas pētījumi par bērnu saslimšanām.

1.tabula

Līdzsvara traucējumu rašanos veicinošie faktori
Predisposing factors to balance disorders

Faktors	Raksturojums un izplatība
Redzes traucējumi	Bērniem ar primāriem redzes traucējumiem kā sekundārie rodas vidēji smagi vai smagi līdzsvara traucējumi (<i>Portfors-Yeomans & Riach, 2008</i>). Latvijā 2013.gadā dažādi redzes traucējumi tika konstatēti 8,5 % bērniem vecumā līdz 14 gadiem (<i>Bērnu veselība, 2014</i>).
Dzirdes traucējumi	Latvijā 2013.gadā dzirdes traucējumi tika konstatēti 0,5 % bērniem vecumā līdz 14 gadiem (<i>Bērnu veselība, 2014</i>).
Stājas traucējumi	Profilaktisko apskašu laikā 2013. gadā 3,4 % bērniem līdz 14 gadiem diagnosticēta skolioze, 12,5 % bērnu konstatēti dažādi stājas traucējumi (<i>Bērnu veselība 2014</i>).
Uzvedības	45% gadījumu bērniem ar uzvedības traucējumiem vērojami

traucējumi	koordinācijas un/vai līdzsvara traucējumi (<i>Harwey & Reid, 2005</i>). Pētījumos par bērniem ar uzvedības deficīta sindromu vērojama lielāka šūpošanās no centra amplitūda un ātrums, kas var ietekmēt viņu uzvedību (<i>Piek & Dyck, 2004; Pitcher, Piek & Barrett 2002</i>)
Ķermeņa masa	Jo lielāka masa, jo lielāki līdzsvara traucējumi, paaugstināta svara gadījumā nepieciešams lielāks muskuļu un skeleta spēks, lai saglabātu līdzsvaru (<i>Greve et al., 2013; McGraw et al., 2000; Molikova et al., 2006</i>). Latvijā palielinājies to pirmklasnieku skaits, kuriem ir aptaukošanās (<i>Velika u.c., 2011</i>).
Ķermeņa garums	Izstīdējušiem indivīdiem raksturīga lielāka posturālā šūpošanās (<i>Kejonen, 2003; Lee & Lin, 2007</i>).

Saskaroties ar līdzsvara problēmām, jāatceras, ka līdzsvara spējas nosaka cilvēka kustību pieredze, tās ir trenējamas un pilnveidojamas (*Fernāte, 2008*).

Līdzsvara traucējumu korekcijas metodoloģija *Methodology for correction of balance disorders*

Svarīgi apzināties, ka līdzsvara traucējumi sekundāri var izraisīt nervu sistēmas, kardiovaskulārās un respiratorās sistēmas funkciju traucējumus (*Šmite, 2013*). Tāpēc nepieciešami rehabilitācijas pasākumi līdzsvara uzlabošanai: koriģējoša vingrošana (*Gioftsidou et al., 2012; Wise et al., 2012*), ūdens procedūras (*Booth, 2004, Hosseini, 2011*); reitterapija (*Nolt, 2000, 1995*), pilates (*Gardner et al., 2000*) u.c. Lai izvēlētos atbilstošāko korekcijas metodi, nepieciešama precīza un savlaicīga problēma un smaguma pakāpes diagnosticēšana. Diemžēl bieži problēma tiek konstatēta vēlu, kad ir reiboņi, smagākos gadījumos – traumas. Iespējams, ka viens no iemesliem – izmantotās diagnosticēšanas tehnoloģijas, piemēram, Berga skala, Romberga tests, Unterbergera tests, Babinska-Veila tests u.tml., kad testēšana ir diezgan mehāniska un subjektīva. Latvijas – Lietuvas pārrobežu projekta "Designing a Model Geared towards Participation of People at Social Risk Groups in the Labour Market" (MODPART)", LLIV-223 pētījuma ietvaros tika izmantota portatīva līdzsvara novērtēšanas tehnoloģija BioSway, kas sniedz objektīvu vērtējumu par neiromuskulāro kontroli un somatosensoro darbību, uztver ar līdzsvaru saistīto kustību modeļus, sekmē motorālo kontroli un ir piemērota vestibulārā aparāta trenēšanai (*Ļubkina et al., 2013*). Tika izstrādāta metodika un piedāvāti rehabilitācijas pakalpojumi, izmantojot BioSway iekārtu. Metodikas aprobācijas rezultāti liecina, ka treniņi, izmantojot BioSway iekārtu, vērojama problēmas mazināšanās, pat novēršana: samazinājusies deviācija (novirze) no centra, notikusi šūpošanās indekss tuvināšanās vai atbilstība normai uzlabojušās gravitācijas centra kontroles spējas, izejot no atbalsta bāzes, resp. smaguma centra (*Ļubkina et al., 2013*).

Pieredze projektā un iegūtie rezultāti (*Baranauskienė et al., 2013; Ļubkina et al., 2013*) liecina, ka minēto iekārtu un izstrādāto metodiku iespējams izmantot arī bērnu un pusaudžu līdzsvara testēšanai un treniņiem, tādējādi dažādojot piedāvāto rehabilitācijas pakalpojumu klāstu.

Iepriekš minētais pētījums LAT-LIT projekta ietvaros deva iespēju secināt, ka BIOSWAY iekārtai ir vairākas priekšrocības:

1. Veicot līdzsvara testēšanu, piemēram, pēc Berga līdzsvara skalas, dominējošais ir subjektīvais vērtējums. Testējot ar BioSway iekārtu, dominē objektīvais vērtējums. Iekārta fiksē mazākās nobīdes no normas.
2. Testēšanas rezultāti ļauj precīzi noteikt, kurš no līdzsvara komponentiem kādā mērā rada nestabilitāti.
3. Veicot tradicionālos rehabilitējošos vingrojumus, pacients bieži ilgāku laika posmu nespēj sajūst uzlabojumu. Tā kā BIOSWAY iekārta fiksē visas izmaiņas, dažkārt jau pirmajās reizēs pacients redz nelielus uzlabojumus, kas nenoliedzami motivē viņu turpināt treniņus.
4. Piedāvātās treniņa programmas līdzinās interaktīvai datorspēlei, kas prasa redzes kontroli un svara pārņemšanu. Līdz ar tie veikta līdzsvara korekciju, kas atbilst mūsdienu bērnu uztverei un motivē treniņiem.

Tas bija noteicošais faktors VPP izstrādei tālāku pētījumu veikšanai šīnī jomā.

Secinājumi *Conclusions*

1. Dažādu attīstības traucējumu, saslimšanu vai traumu rezultātā skolēniem iespējami līdzsvara koordinēšanas traucējumi, kas mazina skolēna mobilitāti, ietekmē fizisko aktivitāti un psihosociālo darbību, tādējādi apdraudot viņu sekmīgu integrāciju un pašrealizēšanos sabiedrībā.
2. Šobrīd izmantotās diagnosticēšanas tehnoloģijas (Berga skala, Romberga tests, Unterbergera tests, Babinska-Veila tests u.tml.) ir diezgan mehāniskas un subjektīvas, ar tām grūti identificēt nelielus līdzsvara koordinēšanas traucējumus sākuma posmā. Tas nosaka nepieciešamību veikt plašākus pētījumus situācijas izpētei par skolēnu ar līdzsvara traucējumiem skaitu Latvijā un piedāvāt mūsdienīgas korekcijas iespējas.
3. Līdzsvara problēmu identificēšanā nepieciešams izmantot inovatīvas tehnoloģijas, tādas kā iekārta BioSway, kas sniedz objektīvu vērtējumu par neiromuskulāro kontroli un somatosensoro darbību, fiksējot mazākās nobīdes no normas un ļaujot precīzi noteikt, kurš no līdzsvara komponentiem kādā mērā rada nestabilitāti.

Summary

There is an alarming data on child and adolescent health in Latvia. Statistics show that in the result of prophylactic examination in 2013 in Health Group II (children with chronic disease development risk, acute diseases often occur with complications, etc.) there were allocated 38.2% of children aged from 3 to 14 years and 38.7% at the age of 15 to 17 (*Bērni Latvijā*, 2014). Acquiring the study content these students face difficulties due to their health problems and they need (psychologists, speech therapists, rehabilitation specialists, etc.) support. Unfortunately, they often do not receive it at school or receive it insufficiently and consequently they fail to comprehensively develop their skills and adapt themselves in the social environment (*Kauliņa and others*, 2013).

In the result of various illnesses or injuries children and adolescents face balance coordination problems (*Agrawal et al.*, 2009; *Greve et al.*, 2013; *Portfors- Yeomans & Riach*, 2008; *Potaga*, 2001), which lasting for some time lead to discomfort, pain syndrome and function limitation, as it causes inadequate load in both muscles and ligaments, bones and joints (*Šmite*, 2013). There are studies (*Deconinck et al.*, 2010; *Zijlstra et al*, 2010) that prove that even a slight imbalance reduces the mobility of individuals and affects their physical activity (for example, reduce the ability to perform daily activities) and psychosocial functioning (e.g., reduced social activity, in severe cases it even leads to social isolation). Consequently, these disorders become not only a child, a teenager, his family or medical personnel's problem, but it is also the problem of the whole society, including the education institution, which needs to find the solutions.

In the result of the analysis of literature it can be concluded that:

1. In the result of various developmental disorders, illnesses or injures students may have balance coordination disorders that reduce their mobility, affects physical activities and psychosocial functioning, thus endangering their successful integration into society and hindering their self-fulfilment.
2. Currently used diagnostic technologies (Berg Balance scale, Romberg's test, Unterberger's test, Babinski-Weil test, etc.) are quite mechanical and subjective, and it is difficult to identify small balance coordination problems at an early stage. This makes it necessary to carry out more research on the examination of the number of students with disturbances in Latvia and offer modern correction options.
3. Identifying balance problems requires the use of innovative technologies such as BioSway facility that provides an objective assessment of neuromuscular control and somatosensoric activity, recording the smallest deviations from the norm and accurately determining to what extent and which components of the balance create instability.

Literatūra References

1. Agrawal, Y., Carey, J. P., Della Santina, C. C., Schubert, M. C., Minor, L. B. (2009). Disorders of balance and vestibular function in US adults: data from the National Health and Nutrition Examination Survey, 2001–2004. *Arch Intern Med*, 69(10), pp. 938-944.
2. Austin, M.S., Hozack, W.J., Sharkey, P.F., Rothman, R.H. (2003). Stability and leg length equality in total hip arthroplasty. *The Journal of Arthroplasty*. Volume 18, Issue 3, Supplement 1, pp. 88–90.
3. Baranauskienė, I., Gerulaitis, D., Lubkina, V., Radzevičienė, L., Usca, S. (2013). *Health Promotion and Professional rehabilitation Technologies for Participation in Labor Market*. Rēzekne, Rēzeknes Augstskola,

4. *Bērnī Latvijā* (2014). Statistisko datu krājums Pieejams: http://www.csb.gov.lv/sites/default/files/nr_12_berni_latvija_2014_14_00_lv_en.pdf
5. *Bērna veselība* (2014). Pieejams: <http://www.spkc.gov.lv/veselibas-aprupes-statistika/>
6. Booth, C. E. (2004). Water exercise and its effects on balance and gait to reduce the risk of falling in older adults. *Activities, Adaptation Aging*, 28(4), 45-57.
7. Brandt, T., Paulus, W., Straube, A. (1986). Vision and posture. In: *Bles W, Brandt T (eds.) Disorders of posture and gait*. Amsterdam. Elsevier. pp.157-175.
8. Bressel, E. & Joshua, C. (2007). Comparison of Static and Dynamic Balance in Female Collegiate Soccer, Basketball, and Gymnastics Athletes. *Journal of Athletic Training*, 42(1), pp. 42–46.
9. Campbell, M., Parry. A. (2005). Balance disorder and traumatic brain injury: preliminary findings of a multi-factorial observational study. *Brain Inj*, 19, pp. 1095–1104.
10. Deconinck, F.J.A. , Savelsbergh, G.J.P. , Clercq, D., Lenoir, M. (2010). Balance problems during obstacle crossing in children with Developmental Coordination Disorder. *Gait & Posture, Volume 32, Issue 3, July 2010*, pp. 327-331
11. Fernāte, A. (2008). Vispusība – galvenais princips bērnu un jauniešu sportā. No: *Bērnū un pusaudžu treneru rokasgrāmata*. Latvijas Treneru tālākizglītības centrs. Rīga: Imanta, 35.–53. lpp.
12. Fong, S.S.M., Chung, J.W.Y., Chow, L.P.Y., Ma, A.W.W., Tsang, W.W.N. (2013). Differential effect of Taekwondo training on knee muscle strength and reactive and static balance control in children with developmental coordination disorder: A randomized controlled trial. *Research in Developmental Disabilities, Vol. 34, Issues 5*, pp. 1446–1455.
13. Gardner, M. M., Robertson, M. C., Campbell, A. J. (2000). Exercise in preventing falls and fall related injuries in older people: a review of randomized controlled trials. *British journal of sports medicine*. 34, pp.7- 17.
14. Giftofidou, A., Malliou, P, Pafis, G., Beneka, A, Tsapralis. K., Sofokleous, P., Kouli, O., Roka, S., Godolias, G. (2012). Balance training programs for soccer injuries prevention. *J. Hum. Sport Exerc.* Vol. 7, No. 3, pp. 639-647.
15. Greve , J.M., Cuğ, M., Dülgeroğlu, D. , Brech G.C., Alonso, A.C. (2013). Relationship between Anthropometric Factors, Gender, and Balance under Unstable Conditions in Young Adults. *BioMed Research International*. Pieejams: <http://www.hindawi.com/journals/bmri/2013/850424/>
16. Harwey, W.J., Reid, G. (2005). Attention – Deficit. /Hyperactivite disorder. APA Research Challenges. *Adapted Physical Activities Quarterly*. Vol. 22, pp.1-20.
17. Hosseini, S. S., Rostamkhany, H., Panahi, M. (2011). Comparisons of Berg Balance Scale Following Whole Body Vibration Training and Aquatic Balance Training in Male Elderly subjects. *Annals of Biological Research*, 2 (6), pp.240-246.
18. Jelsma, D., Geuze, R.H., Mombarg, R., Smits-Engelsman, B.C.M. (2014). The impact of Wii Fit intervention on dynamic balance control in children with probable Developmental Coordination Disorder and balance problems. *Human Movement Science. Volume 33*, pp.404–418.
19. Kalniņa, N. (2006). Sporta psiholoģija. *Treneru rokasgrāmata*. Rīga: Jumava, 52.–72. lpp.
20. Kauliņa, A., Voita, D., Porozovs, J., Evita Vaļēviča, E. (2013). Inovatīva pieeja skolēnu uzmanības pilnveidošanā. *Sabiedrība, integrācija, izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli 2013.gada 24.-25.maijā. II daļa*. Rēzekne, Rēzeknes Augstskola, 173.-183.lpp.

20. Kejonen, P. (2002). Body movements during postural stabilization. Measurements with a motion analysis system. Academic Dissertation. Pieejams: <http://herkules oulu.fi/isbn9514267931/html/b1336.html>
21. Kinney LaPier T.L., Liddle, S., Brain, C.A. (1997). A Comparison of Static and Dynamic Standing Balance in Older Men Versus Woman. *Physiotherapy Canada*, pp. 207-213.
22. Krauksts, V.(2003). *Biomotoro spēju treniņu teorija*. Rīga: LSPA. Niemensivu, R., Pykkoo, I., Wiener-Vacher, S.R., Kentala, E. (2006). Vertigo and balance problems in children - an epidemiological study in Finland. *Int J Pediatr Otorhinolaryngol*, 70, 259-65.
23. Lee, A. J. Y., Lin, W. H. (2007). The influence of gender and somatotype on single-leg upright standing postural stability in children. *Journal of Applied Biomechanics*, vol. 23, no. 3, pp. 173–179.
24. Ļubkina, V., Kaupužs, A., Ušča, S., Rižakova, L., Ciukmacis, A. (2013). *Neiromuskulārās sistēmas, līdzsvara testēšanas un trenēšanas un vibromasāžas tehnoloģija un ieviešanas metodika*. Rēzekne, Rēzeknes Augstskola.
25. McGraw, B., McClenaghan, B.A., Williams, H.G., Dickerson, J., D. S. Ward, D.S. (2000). Gait and postural stability in obese and nonobese prepubertal boys. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, vol. 81, no. 4, pp.484–489.
26. Molikova, R., Bezdickova, M., Langova, K. et al. (2006). The relationship between morphological indicators of human body and posture. *Biomedical Papers of the Medical Faculty of the University Palacký, Olomouc, Czechoslovakia*, vol. 150, no. 2, 261–265.
27. Niemensivu, R., Pykkoo, I., Wiener-Vacher, S.R., Kentala, E. (2006). Vertigo and balance problems in children - an epidemiological study in Finland. *Int J Pediatr Otorhinolaryngol*, 70, 259-65.
28. Nolt, B. H. (2000). The horse as a therapeutic tool and a tool in education. - The Pennsylvania State University, College of Agricultural Sciences. Pieejams: <http://www.catra.net/info/eqinefacther.html>
29. Palmieri, R.M., Ingersoll, C. D. , Stone, M. B., Krause, B.A. (2002). Center-of-pressure parameters used in assessment of postural control. *Journal of Sport Rehabilitation*; 11, 51-66.
30. Piek, J.P., Dyck, M.J. (2004). Sensory-motor deficits in children with developmental coordination disorder, attention deficit hyperactivity disorder, and autistic disorder. *Hum Mov Sci*; Vol.23, pp. 475-88
31. Pitcher, T.M., Piek, J.P., Barrett N.C. (2002) Timing and force control in boys with attention deficit hyperactivity disorder: subtype differences and the effect of comorbid developmental coordination disorder. *Hum Mov Sci*; Vol. 21, pp. 919-45
32. Portfors-Yeomans, C. V., Riach, C. L. (2008). Frequency characteristics of postural control of children with and without visual impairment. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 37, 456–463.
33. Potaga, I. (2001). *Uzbudināmo ausu fizioloģija. Nervu sistēmas vispārēja organizācija*. Rīga, LSPA.
34. Rinne, M.B., Pasanen, M.E., Vartiainen, M.V., Lehto, T.M. et al. (2006). Motor performance in physically well-recovered men with traumatic brain injury. *Journal of Rehabilitation Medicine* 38(4), pp. 224-229.
35. Šmite, D. (2013). Fiziskā funkcionālā stāvokļa izmeklēšana fizioterapijā. Pieejams: <http://www.vmnvd.gov.lv>
36. Velika, B., Pudule, I., Grīnberga, D. (2011). *Bērnu antropometrisko parametru un skolu vides pētījums Latvijā, 2010*. Pieejams:

http://www.spkc.gov.lv/file_download/104/Bernu_antrapometrisko_peramtru_un_skol_as_vides_petijums_Latvija_2010_petijuma_zinojums.pdf

37. Zijlstra, A., Mancini, M., Chiari, L., Zijlstra, W. (2010). Biofeedback for training balance and mobility tasks in older populations: a systematic review. *Journal of NeuroEngineering and Rehabilitation* Pieejams: <http://www.biomedcentral.com/content/pdf/1743-0003-7-58.pdf>
38. Wise, E.,K., Jeanne M. Hoffman, J.M., Powell,J.M., Bombardier, C.H., Bell, K.R. (2012). Benefits of Exercise Maintenance After Traumatic Brain Injury. *Physical Medicine and Rehabilitation*, Volume 93, Issue 8, Pages 1319-1323.

LEARNING METHODS OF ENTREPRENEURSHIP EDUCATION

Gintautė ŽIBĖNIENĖ
Rita VIRBALIENĖ

Mykolas Romeris University, Faculty of Social Technologies, Lithuania
email: zibeniene@gmail.com; rivirb@mruni.eu

Abstract. *The article reveals why it is important to discuss the proper development of entrepreneurship learning methods. Learning methods to develop entrepreneurship are presented as well as systematic review of scientific experience provided in this regard. The methods we recommend to use for entrepreneurship learning are described. The aim of the article is to discuss existing and recommended learning techniques to develop entrepreneurship. Object of the article is the learning methods of entrepreneurship education. An analysis of this question is particularly relevant as the recent European Commission and other European documents stress the need to focus on development and discussion of proper learning techniques for entrepreneurship education. The researchers note that choice of learning methods is the sensitive issue because of the heterogeneity of the concept of entrepreneurship itself and of different concepts of entrepreneurship education.*

Keywords: *entrepreneurship education, learning methods.*

Introduction

By analysing various documents including reports of the joint expert groups supervised by European Commission on the situation of entrepreneurship one could discover a call for the European countries to take care of strategic planning of entrepreneurship education and implementation of it in the educational institutions. It is noted how important is for interested persons to have an entrepreneurial expertise and to strengthen the promotion of entrepreneurship at all levels of education (*Implementing the Community Lisbon Programme: Fostering Entrepreneurial Mindset through education and learning, 2006; Entrepreneurship education policy, 2011, Entrepreneurship Education: Enabling Teachers as a Critical Success Factor, 2011, Entrepreneurship Education at School in Europe, 2012*). Entrepreneurship Plan 2020 states that "Investing in entrepreneurship education is one of the Highest Return Investments Europe can make" (p. 5). The report "Implementing the Community Lisbon Programme: Fostering Entrepreneurial Mindset through education and learning" (2006) shows that an entrepreneurship education can be started in kindergarten or even necessarily starts at school. Thus, by analysing the mentioned above joint expert groups reports on entrepreneurship education one can read the call to draw more attention to strategic entrepreneurship education planning and to develop entrepreneurship education strategies as well as to implement them properly in order to organize an effective learning process. However, the international expert groups state that for the European countries

seeking the good results of entrepreneurship education it is important to improve the content and the process of such education, the implementation of entrepreneurship education at various levels of education system, teachers training, their professional development, collaboration with the business. The European Commission reports, namely Entrepreneurship education policy (2011), Entrepreneurship Education: Enabling Teachers as a Critical Success Factor (2011), Entrepreneurship in Vocational Education and Training (2009), Towards Greater Cooperation and Coherence in Entrepreneurship Education (2010) clearly state that it is particularly relevant to discuss and explore effective learning methods for development of entrepreneurship. However, certain of the sources mentioned above qualify this as teacher education and training issue, while the others define this as the problem of entrepreneurship education curriculum and of its implementation. A. Župerka, E. Župerkienė (2011) argues that "the emerging entrepreneurial perception raises a new problem: what methods to use in promoting student entrepreneurship to make entrepreneurship education process more effective. Consequently, the lack of the effectiveness of methods of entrepreneurship education research is the relevant scientific and practical problem" (p. 140). There are only few scientific papers dealing with entrepreneurship education learning methods. This issue have been analyzed by L.G. Davies, A.A. Gibb (1991), T. N. Garavan, B. O'Connell (1994), A.A. Gibb (1993), A.A. Gibb (1987), C.A. McMullan, A.L. Boberg (1991), G. Strazdienė, A. Garalis (2005), D.A. Shepherd, E.J. Douglas (1996), J.A. Timmons, H.H. Stevenson (1985), A. Župerka, E. Župerkienė (2011), A. Župerka (2011), A. Župerka (2009). The authors highlight the problem of the selection of learning methods and that very different methods are currently recommended for entrepreneurship education: focused only on business plan development and implementation, covering a wide range of applications and key competences and abstract emphasis on "non-theoretical" training. However, J. Hattie (2011) notes that the proper selection of learning methods are the most important for the pupils to be able to learn. Thus, the purpose of the Article is to discuss existing and recommended learning techniques of entrepreneurship education. The used methods of research are the following: the overview of scientific literature, analysis of documents of entrepreneurship education and the generalization. R. Tidikis (2003) defines generalisation as a separate important research method because by generalizing the common concepts are formed to be applied to new situations, constantly looking for relationship between individual and common, or between the common and individual (p. 389).

The training (learning) techniques of entrepreneurship education applied in Lithuanian schools

Lithuania is referred in European reports as a country organizing and planning a successful entrepreneurship education, However, teachers also deal with the

problem of learning methods to be applied in entrepreneurship education: "... effective and high quality teaching requires that teachers would not only gain understanding of market economy but would increase the knowledge and skills of the methodologies, tools and techniques and how to apply them not only in the economics lessons. This requires enabling the general education and vocational education teachers to develop their expertise by participating in training courses of development of special entrepreneurship education tools required for the preparation of training (Integrated programme of innovative entrepreneurship education methods and means, 2012, p. 2). A. Župerka (2009) analysed the methods used by teachers for entrepreneurship training of the students and found that the most commonly used methods are based on collaborative learning, as well as brainstorming, debates, simulations of situations, discussions, role game. G. Strazdienė, A. Garalis (2005) investigated the methods of studies which the non-university students had to try. The results showed that most of the students tried writing a business plan (80 percent), the establishment of practical business training company or working in this company (76 percent), application of the Junior Achievement model (43 percent). However, other methods and techniques tested by significantly fewer individuals, such as playing of business game by 23 per cent, computer simulation games by 17 percent, lectures of managers of the companies by 6 per cent.

Learning techniques to educate entrepreneurship

The recommended learning techniques to educate entrepreneurship: literature review. Methodological and scientific literature deals with a variety of learning methods, forms of training, and measures of training for entrepreneurship education. European documents do not indicate the specific learning methods only focus on the relevance of searching for the most appropriate and efficient methods and consulting with colleagues and business. Entrepreneurship Plan 2020 states: "Education should be brought to life through practical experiential learning models and experience of real-world entrepreneurs" (p. 5).

A.A. Gibb (1987) believes that it is important to apply the learning methods and materials associated with the real entrepreneurial environments. This observation is made because A.A. Gibb (1987) studied and compared the learning in the classroom situation and a real entrepreneur's learning environment and found that the classroom put more emphasis on the things of the past focusing on the large amount of information, understanding, analysis and feedback, and the entrepreneur must be focused on the present and have not much time for critical analysis. It may give the impression that the author (A.A. Gibb) underestimates the importance of feedback, but the authors of this article would like to highlight the importance of the educational process feedback.

Feedback must be done continuously or periodically using a variety of means. V. Indrašienė and G. Žibėnienė (2014) argues that in order to provide useful feedback information it is important to take into account information on what learning effects we want to have and convey to students as well as whether teacher or learner feedback is more important in this particular case. Providing feedback it is important to talk reasonably and give the arguments about the aspects which touched in particular, what type of feelings it raised, about an attitude and person's activity and not about the personality. A teacher should make proposals to improve the student's performance to enable to choose from different options. A.A. Gibb (1987) believes that the entrepreneur, business person spends most of the time by solving problems and learns this best using the personal experiences and learning by doing. This creates in the classroom a high level of dependence on the power of authority ("expert confirmation"), but in the real world we need to rely on our own knowledge and our values. Therefore, A.A. Gibb (1987) proposes to apply an active learning based on experience by which students should be encouraged to seek and explore different areas of the complexity of the problems, learn to cope with failure, achieve the independence from external sources of information and expert advice and think by themselves. A.A. Gibb (1987) highlights the learning methods oriented to discussion of learning experiences, situation analysis, problem solving. It should be noted that the relevance of student's capacities to solve the problems is mentioned in the European documents concerning entrepreneurship education improvement. Therefore we would like to consider that in responding to A.A. Gibb (1987) observations and fostering entrepreneurship it would be perfectly appropriate to apply such learning methods like heuristic conversation, problem-talk, fish bone diagram, project approach. In our view, training oriented to problem solving is very suitable for developing students' entrepreneurial spirit because it is based on constructivist ideas. The students must take responsibility for their own learning, actively participate in the search for truth. The analysis of ideas, emphasis on the objections, discussion of possible solutions, alternative questions are important for the success of problem solving. J.A. Timmons, H.H. Stevenson (1985) on the basis of 100 entrepreneurs who participated in the management training program at Harvard Business School as well as on the results of the study argue that entrepreneurship education should be subject to the learning methods used to teach decision-making and analysis. This position is motivated by J.A. Timmons, H.H. Stevenson (1985), stating that the decision making, human resource management, patience and responsibility cannot be learned by reading, listening, and should be taught directly and can be learned only in the real world. Entrepreneurship education overview supports the diversity of various learning methods and strategies (e.g. academic lectures, visual presentations, case studies, group discussions, role plays, etc.). Also it is stated that any learning should be "giving light" as well as "bearing fruit", and new learning methods of

entrepreneurship education should complement the traditional methods of learning (Natural Entrepreneur education). C.A. McMullan and A.L. Boberg (1991) express the view that for entrepreneurship education programs to be effective learning has to be based on real work situations as it is important for enterprising individuals to learn the flexibility they need to have the ability to adapt to different situations in which they fall. There are positive experiences of students pursuing a Master's degree in business management and testing case study method which is effective in developing analytical skills and the ability to summarize information (McMullan and Boberg, 1991).

A. Župerka, E. Župerkienė (2011) believe that for developing entrepreneurial qualities, understanding and skills it is important to apply the relevant work of the business, critical thinking, problem solving, discussions, consultations, lectures, interdisciplinary knowledge application. Authors conclude that the best approach to entrepreneurial education has not yet been distinguished and it can be stated that the result of entrepreneurial development depends on complex application of methods of entrepreneurship education (p. 149). A. Župerka (2011) argues that entrepreneurial pupils/students values should be educated by the mentality development, practical activities and reporting methods by which the communication skills, conceptual and technical abilities are developed. For the development of technical abilities of entrepreneurship he suggests to apply the modeling simulation methods (computer simulations, the role of simulation). For the development of communication skills practical methods such as business visits, consulting, work in the business enterprise are important as well as the development of mentality methods including critical thinking, problem solving, interdisciplinary application of knowledge. He emphasizes that the conceptual entrepreneurial abilities are most effectively developed by the methods used for the development of mentality. The methods identified by A. Župerka (2011), and their classification raise a number of issues as part of listed methods of learning are not the methods but forms of activities, for example, work in a business enterprise, consulting and so on. The same problem relates to the classification of methods of discussion as it is unclear why the author names the "development of mentality methods" and assigns to those methods the critical thinking, problem solving, interdisciplinary application of knowledge. According to "International Dictionary of Words (2001) Mentality [Ger. Mentalität <↗ mental]: This is the intellect; the way of thinking and perception which is typical for individuals or group of people". According to this interpretation listing by A. Župerka (2011) entrepreneurship learning methods and grouping of them raises even more questions.

The grouping of entrepreneurship learning methods based on the classification to the traditional and innovative as well as "active" and "passive" methods.

Analysis of the literature reveals that many scientists including research practitioners recommend the use of innovative teaching (learning) developing methods of entrepreneurship. J.E. Young (1997) states that the layout of the theoretical approach (e.g. academic lectures, interpretation, etc.) is not important for training of entrepreneurship which is associated almost exclusively with real practical activity, and this means that the experience and practical skills could not be acquired through traditional learning methods (Natural Entrepreneur education). L.G. Davies, A.A. Gibb (1991) has criticized the traditional methods even more arguing that the traditional methods such as focusing on the theory and based on the theory are inadequate and application only of these methods is "inappropriate" education of entrepreneurship.

Another aspect of the discussion on entrepreneurship learning methods is the classification of them to the "active" and "passive" learning (learning) methods. T.N. Garavan and B. O'Conneide (1994) argue that for entrepreneurship education active learning methods are more suitable than passive. A. Župerka (2011) used factor analysis and divided entrepreneurship education methods into active and passive methods which are grouped into another smaller parts (for instance, Table 1). Development of entrepreneurship learning methods of classification presupposes the discussion.

Table 1

*Classification of entrepreneurship education learning methods
(according to A. Župerka, 2011)*

	Passive		Active
Mentality development	Information provision	<i>Practical activities</i>	Modelling and simulation
Critical thinking	Book reading	Visits the business enterprise	Computer simulation
Problem solving	Lectures	Consulting	Role simulation
Interdisciplinary knowledge application		Working in a business enterprise	

The problems of learning techniques to educate entrepreneurship classification and discussion. The classification of entrepreneurship learning methods to the active and passive methods is under discussion from pedagogical point of view. The authors of this classification (eg. T.N. Garavan and B. O'Conneide, 1994, A. Župerka, 2011) also fail to provide what is the active approach, which is passive approach, and the relation of passive approach with the traditional concept of education remains unclear. Pedagogical literature

often refers to the student during the learning process who should always be active. V. Rajeckas (1999:144) notes that often mistakenly perceived "active methods" are promoted very actively forgetting that students could and should be active by applying any method. Probably this should not be called "active" or "passive" methods but should be associated with change of paradigms mentioned in the pedagogical literature with regard to transition from the usual traditional to innovative approaches. Traditional methods are the interpretation, questioning, demonstrations, school lectures and so on. The innovative methods are modern based on the interaction and learning paradigm: discussion, games, collaborative learning, and problem - solving (individual or in group), individual or group projects, experiential learning based learning methods, creative tasks, simulations, etc. It is also student's learning by using computer technology, the Internet, virtual laboratories, audio-visual media, etc. The innovative learning methods are based on education science, psychology and other sciences and brain research, on the active involvement of students in the learning process in a safe and comfortable working environment and encourage the exploration of meaning of learning, their ability to ask questions and find out the education, to draw attention to affective factors in the learning process. Teacher who works in the context of the transformation of paradigm towards active learning has to understand that learning is personal and unique. It is the constructive activity of the person based on an earlier personal training and individual and unique experience. We learn using the accumulated experience, skills and define for each person learning strategies. There is no one size fits all learning process or strategy, and teachers have to choose a variety of learning methods, tasks and experiences that promote active involvement of the student in the learning process and meet the individual's needs. By selecting the learning methods for entrepreneurship education it is important to rely on the provisions of modern didactics. The training goal is to teach students to learn: less time for the transfer of knowledge and more time to teach how to learn; stress perception, application, analysis and not mechanical restoration of knowledge; integration of previous knowledge; learning by groups; learning as the action or a test; the importance of the finding the way to solve the problem; learning promoting cooperation; innovative learner directed learning methods; comprehensive assessment (*Šiaučiukėnienė, Stankevičienė, Čiužas, 2011*). D.A. Sheperd, E.J. Douglas (1996) suggest to look beyond the so-called innovative learning methods such as role play, simulation based methods for solving problems because it is important for the school to encourage creative entrepreneurial thinking. According to the authors these techniques and modern methods of teaching more encourage logical thinking. The logical thinking is not always suitable for the business environment. More important is the creativity which provides an incentive for innovation as well as for arising and realization of ideas (Sheperd, Douglas, 1996). These observations are related with observations of B. Bitinas (2000) about the importance of teaching moderation

in the educational process. Business person needs to have a wide variety of features, capacities, and for their education it is important to use a variety of learning methods. In our view, seeking to respond to the needs of the students it is important to use a variety of learning approaches, take into account what is the purpose, what competencies and skills need to be developed, to apply the learning methods which suit to different learning styles of individuals. G.Žibėnienė (2014) suggests for selection the learning methods to take account on which capacities need to be developed, what is the aim of education and provide the list of recommended learning methods:

- For the purpose of knowledge acquisition and provision of information: an academic lecture, inclusive lecture, panel lecture, problem-lecture, problem-based teaching, lecture-discussion, conversation, heuristic conversation, an introductory discussion of the issue, problematic issues, text tagging, critical reading, unfinished sentences, mind maps, concept maps, concept and definition scheme, five lines, interrogative words, "thick" and "thin" sentences, 6W (questions and answers), Bloom's questions, demonstration, demonstration ...
- For the deliberation capacity building and for the development of abilities to accurately convey information: discussion, introductory discussion of the issue, discussion groups, panel discussions, corners, tile forums, round table discussions, 3 K method, simulation of the press conference, presentation, debates ...
- For the development of critical thinking and reasoning skills, of distinguishing the differences and similarities: debate, discussion, heuristic conversation, brainstorming, critical reading of the text, T diagram, the arguments for and against, the corners, mind maps, concept maps, networking, M diagram, Venn diagram, diamond, Frayer model, essays, blogs, publications review, review ...
- For the problem solving: problem teaching, problem-talk, method of alternatives, case studies, debates, discussions, projects, fish bone diagram, 5 why, mind map, M diagram, Venn diagram, nine edge diamond didactic game, simulation ... (Žibėnienė 2014).

Conclusions

1. The literature review of recommended applied entrepreneurship education learning methods highlighted that the Lithuanian schools subject to different experiences: learning methods for business planning and implementation as well as the methods oriented to a business person's features development. Recommended by researchers entrepreneurship education methods can be divided into three groups:
 - 1) focus on business planning and organization;

- 2) a general-purpose methods for developing entrepreneurial features and skills involving general capacity building,
 - 3) the abstract reference to the learning group of methods, without reference to the specific methods, but putting the emphasis on the non-"non-theoretical" training. This conceptual diversity can be linked to the different concepts of entrepreneurship education.
2. In summary, according to findings of various researchers, it can be stated that the learning methods for the entrepreneurship education should be characterized by diversity, should help to respond to the goals, objectives or expected results, should be adapted to the needs of learners, consistent with personal achievement assessment methods and other parts of curriculum .
 3. Analysis of the literature shows that for the selection of the learning methods of entrepreneurship education it is important to apply the learning methods which help to link the information with real relevant situations of enterprise environments, encourage students to use their own experience and learning by doing, learning through experience, methods oriented to the discussion of the learning experience, situation analysis, problem-solving, decision making, critical thinking, development of creativity, and personal deliberation education.

References

1. Bitinas, B. (2000.) *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.
2. Davies, L.G., Gibb, A.A. (1991). *Recentre search in entrepreneurship*. Gower, London, Proceedings of the 3rd International EIASM Workshop.
3. *Entrepreneurship education policies*. Investment, Enterprise and Development Commission Multi-year Expert Meeting on Enterprise Development Policies and Capacity-building in Science, Technology and Innovation (STI). Third session Geneva, 19–21 January 2011. Retrieved from http://unctad.org/en/docs/ciimem1crp2_en.pdf
4. *Entrepreneur Education Natural*. Retrieved from <http://www.ukessays.com/essays/business/entrepreneur-art-natural.php>.
5. *Entrepreneurship Education: Enabling Teachers as a Critical Success Factor*. A report on Teacher Education and Training to prepare teachers for the challenge of entrepreneurship education, 2011. Retrieved from http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/promoting-entrepreneurship/education-training-entrepreneurship/teacher-education-entrepreneurship/index_en.htm
6. *Entrepreneurship Education at School in Europe, 2012*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/135EN.pdf
7. *Entrepreneurship in Education and Training – from compulsory school to higher education 2009–2014*. Retrieved from http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Norway/Norway_Action_Plan_Entrepreneurship_2009_2014.pdf.
8. *Entrepreneurship in Vocational Education and Training, 2009*. European Commission Directorate-General for Enterprise and Industry. Retrieved from http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/smes/vocational/entr_voca_en.pdf.
9. *Entrepreneurship Education: A Guide for Educators, 2013*. European commission.

- Retrieved from http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/promotingentrepreneurship/files/education/entredu-manual-fv_en.pdf)
10. *Entrepreneurship 2020 action plan*. Communication from the Commission to the European Parliament, the council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0795:FIN:EN:PDF>
 11. Hattie, J. (2011). *Visible learning for teachers: Maximizing Impact on Learning*. London, New York: Routledge.
 12. Garavan, T.N., O'Cinneide, B. (1994). Entrepreneurship education and training programmes: a review and evaluation. *Journal of European Industrial Training*, 18 (8), 8-12.
 13. Gibb, A.A. (1993). The enterprise culture and education: understanding enterprise education and its links with small business entrepreneurship and wider educational goals. *International Small Business Journal*, Vol. 11, No.3, 11-34.
 14. Gibb, A.A. (1987). Education for enterprise: training for small business initiation – some contrasts. *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, vol. 4, No.3, 42-7.
 15. Indrašienė, V., Žibėnienė, G. (2014). *Pasiekimų vertinimas ir įsivertinimas*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
 16. Implementing the Community Lisbon Programme: Fostering entrepreneurial mindsets through education and learning. Commission of the European Communities, Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. 13.2.2006 COM(2006) 33 final, 13 February 2006. Retrieved from <http://aei.pitt.edu/42889/>
 17. *Inovatyvių verslumo ugdymo metodų ir priemonių integrali programa*. (2012). Retrieved from <http://vvdik.lt/projektai/projektas-inovatyviu-metodu-diegimas-verslumo-ugdymo-procese.html>
 18. McMullan, C.A., Boberg, A.L. (1991). The relative effectiveness of projects in teaching entrepreneurship, *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, Vol. 9, 14-24.
 19. Rajeckas, V. (1999). *Mokymo organizavimas*. Kaunas: Šviesa
 20. Strazdienė, G., Garalis, A. (2005). Verslumo kompetencijos ugdymas praktinio mokymo firmoje. *Jaunųjų mokslininkų darbai*. 1(5), 65–72.
 21. Shepherd, D.A., Douglas, E.J. (1996). Is management education developing or killing the entrepreneurial spirit? *Proceedings of the Internationalising Entrepreneurship Education and Training Conference*, Arnhem, June.
 22. Šiaučiukėnienė, L., Stankevičienė N., Čiužas R. (2011). *Didaktikos teorija ir praktika*. Kaunas: Technologija.
 23. *Tarptautinių žodžių žodynas*. Kvietkauskas, V. (Red.). Vilnius, 2001.
 24. Teresevičienė M., Oldroyd D., Gedvilienė G. (2004). *Suaugusių mokymasis*. Kaunas: VDU leidykla.
 25. Tidikis, R. (2003). *Socialinių mokslų tyrimų metodologija/ social science research methodology*. Vilnius: Lietuvos teisės universito Leidybos centras.
 26. Timmons, J.A., Stevenson, H.H. (1985). *Entrepreneurship education in the 1980s – what entrepreneurs say*, in Kao, J., Stevenson, H.H. (Eds), *Entrepreneurship – What it is and How to Teach it*, pp.115-34. UK: Harvard Business School, Cambridge.
 27. *Towards Greater Cooperation and Coherence in Entrepreneurship Education*, 2010. Report and Evaluation of the Pilot Action High Level Reflection Panels on Entrepreneurship Education initiated by DG Enterprise and Industry and DG Education and Culture. Retrieved from <http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/promoting->

- entrepreneurship/education-training-entrepreneurship/reflection-panels/files/entr_education_panel_en.pdf
28. Žibėnienė, G. 2014. *Studijų rezultatų vertinimas: teorinis ir empirinis pagrindimas*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
 29. Župerka, A., Župerkienė, E. (2011). Lietuvoje taikomų studentų verslumo ugdymo metodų veiksmingumo vertinimas. *Tiltai*, 4, 139–153.
 30. Župerka, A. (2009). Moksleivių verslumo ugdymo tobulinimo kryptys Lietuvoje. *Įmonių ekonomika ir vadyba*, 1, 299-311.
 31. Župerka, A. (2011). Studentų verslumo ugdymo plėtra Lietuvoje. *Management theory and studies for rural business and infrastructure development*, 2 (26), 279-288.

THE COLLECTION OF SCIENTIFIC PAPERS
„EDUCATION REFORM IN COMPREHENSIVE SCHOOL:
EDUCATION CONTENT RESEARCH AND IMPLEMENTATION
PROBLEMS”

Paper submission requirements

The full size of preprint must be 8-10 pages. The preprint has to be in MS Word 2003, 2007, 2010 or MS Word XP format, the page format is A4, the text must be single column, line spacing – Single, paragraph alignment – Justified, left margin – 25mm, right margin – 25 mm, top margin – 25 mm, bottom margin – 25 mm.

The papers will be reviewed and included in the issue of publications after evaluation positive reviews.

Elements of the paper are as follows: title, authors and their current affiliations, abstract, list of keywords, the text of the paper, conclusions, summary and references.

Publication fee- 10 EUR per page. Sending fee via regular post – 10 Eur.

Elements of the paper must be edited according to the following rules:

Title - font Times New Roman, letter size 16 pt, centred;

The author(s) and their current affiliations – name, last name and the affiliation of the author (font Times New Roman Bold, letter size 14 pt, centred);

Abstract –title “Abstract” (font Times New Roman Bold, letter size 12 pt), the text of the abstract (font Times New Roman Italic, letter size 12 pt), the size of the abstract should not exceed 10 lines, the abstract must contain a short description of the problem under consideration and the contribution recorded in the preprint towards the solution of the problem or the novelty recorded in the preprint;

List of keywords – title “Keywords:” (font Times New Roman Bold, letter size 12 pt), list of keywords in an alphabetic order (font Times New Roman Italic, letter size 12 pt), the size of the keyword list should not exceed 2 lines;

Introduction - font Times New Roman, letter size 14 pt, need to include topicality of the subject, the study aims and methods;

The text of the paper – font Times New Roman, letter size 14 pt, titles of chapters shall be highlighted in Bold and centred, all drawings, tables and other nontext objects must be numbered, placed inside the text, centred – under the figures (for instance, Figure 1, ...); above tables (for instance, Table 1...),

Conclusions or discussion,

The References – title “References” (font Times New Roman Bold, letter size 12 pt, centred), numbered bibliography list (font Times New Roman, letter size 12 pt), is executed in accordance with the Publication Manual of the American Psychological Association (6th edition) requirements

Papers for the collection of scientific paper “Education Reform in Comprehensive School: Education Content Research and Implementation Problems” shall be submitted **till October 26, 2015** to e-mail pspinstituts@inbox.lv



SOCIETY INTEGRATION EDUCATION

Rezekne Higher Education Institution, Latvia, in collaboration with Head Scientific and metodological Centra under the Ministry of the Republic of Uzbekistan, Tashkent University, Uzbekistan, and Jan Dlugosz University in Czestochowa, Poland calls for the participation of **International Scientific Conference SOCIETY, INTEGRATION, EDUCATION in Latvia, May 22th-23th, 2015**

Topics Higher Education Pedagogy; School Pedagogy; Preschool Pedagogy; Special Pedagogy; Social Pedagogy; Lifelong Learning; Health and Sports; Art and Design; Information Technologies in Education

Languages Latvian, English, Russian

Importand dates Registration till **8th February, 2015.**
Full text submission deadline till **23th February, 2015**
Fees paid till **23th February, 2015**

All accepted scientific papers will be published in issue of conference publications “**SOCIETY, INTEGRATION, EDUCATION**”. You can see the conference materials from previous years

http://www.ru.lv/en/research/scientific_institutes/psri/psri_publications

Papers published since 2007 are now available on Thomson Reuters Conference Proceedings Citation Index-Science (ISI Web of Science data base (after additional reviewing).

You can see more information about the conference

<http://conferences.ru.lv/index.php/SIE/SIE2015>

If you have questions of conference, please write pspinstituts@inbox.lv

If you have questions of web page, please write Artis.Teilans@ru.lv



**Izglītības reforma vispārizglītošajā skolā: Izglītības satura pētījumi un
ieviešanas problēmas. 2014.gada zinātnisko rakstu krājums, 2014. – 136 lpp.**

Iespiests RA IZDEVNIECĪBA
Atbrīvošanas alejā 15, Rēzeknē, LV 4601