

REZEKNE HIGHER EDUCATION INSTITUTION
FACULTY OF EDUCATION AND DESIGN
PERSONALITY SOCIALIZATION RESEARCH INSTITUTE

ISSN 2256-0629

SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION

Proceedings of the International Scientifical Conference
May 25th-26th, 2012

Volume I

School Pedagogy

Higher Education Institutions Pedagogy

Lifelong Learning

Rezekne
2012

SOCIETY, INTEGRATION, EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume II: Social and Special Pedagogy, Health and Sports, Overviews. May 25th-26th, 2012. – Rēzekne, 2012. – p.480.

Chairpersons of the organizing committee:

Mg.soc.sc. methodologist of doctoral study programme I.Volkova,
Mg.paed. scientifically secretary L.Zarembo.

Organizing committee:

PhD, leading researcher Marina Marcenoka,
PhD, leading researcher Larisa Brokāne,
PhD, researcher Inta Rimšāne,
PhD, researcher Raimonds Arājs,
PhD researcher Aina Strode,
PhD, researcher Aivars Kaupužs,
Mg.paed. researcher Mārīte Rozenfelde,
Mg.soc.sc. researcher Līga Danilāne.

Chairperson of the scientific committee:

PhD, professor, director of PSRI Velta Ļubkina (Rezekne Higher Education Institution, Latvia),
PhD, professor Mafokozi Ndabishibije, José (Universidad Complutense de Madrid, Spain).

Scientific committee:

PhD, professor Horst Biermann (Dortmund University, Germany),
PhD, professor Babak Shamshiri (Shiraz University, Iran),
PhD, professor Jelena Tjagusheva (University of Zaporozhye, Ukraine),
PhD, associate professor Carl.Crh.Bachke (University of Agder, Norway),
PhD, associate professor Hovik Melkonyan (Gyumri State Pedagogical Institute, Armenia),
PhD. professor Tatjana Koke (University of Latvia, Latvia),
PhD, associate professor Jānis Dzerviniks (Rezekne Higher Education Institution, Latvia).

Šī krājuma raksti pēc konferences tiks piedāvāti iekļaušanai Thomson Reuters Web of Knowledge ISI Conference Proceedings datu bāzē <http://www.isiwebofknowledge.com/>.

The papers of this issue of publications after the conference will be offered for publishing on Thomson Reuters Web of Knowledge ISI Conference Proceedings data base.
<http://www.isiwebofknowledge.com/>.

SATURS

Contents

SKOLAS PEDAGOĢIJA

School Pedagogy

Ineta Aizporiete

Bērnu valodas aspekti konstruktīvajā darbībā

The Aspects of the Development of Children Speech in their Constructive Activity.....

11

Agita Ābele, Agrita Tauriņa

Vecākā pirmsskolas vecuma bērna sasniegumu izvērtēšana pamatizglītības apguves skatījumā

Oldest Preschool Age Child's Achievement Assessment in Obtaining Basic Education.....

21

Daina Bute

Skolēnu mākslas komunikācijas veidošanās zinātnes un tehnikas attīstības ietekmē.

The Development of Youth's Artistic Communication Under the Influence of the Development of Science and Information and Communication Technologies.....

31

Dagnija Deimante-Hartmane

Sistēmiska pieeja patstāvīgās angļu valodas mācīšanās prasmju pilnveidē vidusskolas vecākajās klasēs

Systemic Approach to the Development of Independent English Study Skills in Upper-Secondary School.....

39

Jānis Dzerviniks

Dabaszinību un tehnoloģiju kompetences attīstība kontekstorientētā fizikas mācību procesā

Development of Nature Studies and Technologies Competence in the Context-oriented Process of Learning Physics

47

Jana Grava

Pirmsskolas vecuma bērna pētnieciskā darbība pieaugušo radītajā vidē

Pre-school Children Investigatory Activities in the Environment Created by Adults.....

57

Ineta Helmane

Tematiskā pieeja matemātikas mācību grāmatās sākumskolā

Thematic Approach of Mathematics Textbooks in the Primary School.....

65

Irēna Katane, Anna Laizāne

The Evaluation of Diversity of Educational Environmental Models of Latvian Rural Schools

Latvijas lauku skolu izglītības vides modeļu daudzveidības izvērtējums.....

76

Iveta Kepule	
Kinētiskā uztveres veida izmantošana mūzikas mācībā sākumskolā <i>The Use of Kinesthetic Perception in Music Education at Primary School</i>	86
Aina Kucina	
Izmaiņu dinamika pirmsskolas skolotāju sagatavošanās programmās (1950-2010) <i>Dynamics of Changes in Preschool Teacher Preparation Programs (1950-2010).....</i>	96
Anna Laizāne	
Scenarios of Latvian Rural Schools in the Future Perspective <i>Latvijas lauku skolu scenāriju nākotnes perspektīvā.....</i>	107
Sandra Mihailova	
Monetāro attiecību specifika vidusskolēnu vidū mazākumtautību skolā <i>Monetary Relationships among Secondary School Students in Minority Schools.....</i>	117
Ērika Pičukāne	
Trešo valsts valstspiederīgo skolēnu iekļaušanās Latvijas izglītības vidē <i>The Integration of Young Third-country Nationals into Educational Setting of Latvia.....</i>	132
Ligita Priede, Dagnija Vigule	
Pirmsskolēna mērķtiecības sekmēšana mākslas nodarbībās <i>Facilitation of Pre-schooler's Purposefulness in Art Activities.....</i>	144
Sandra Smilga	
Skolotāja autoritāte skolēnu un skolotāju izpratnē. <i>The Teacher's Authority in the Students and Teachers Comprehension.....</i>	153
Jevgeņijs Ustinskovs	
Improvizācijas darbības veidi mūzikas vidusskolā <i>Kinds of Improvisation Activity in Music Secondary Schools.....</i>	163
Ērika Vugule	
Nacionālās skolas problēma Latvijas skolotāju profesionālo organizāciju (LSS un LNSS) izglītības koncepcijās 20. gs. 20tajos gados <i>Problem of National School in Conceptions of Latvian Teacher's Professional Organizations (LSS and LNSS), 20th of 20th Century.....</i>	174
AUGSTSKOLU PEDAGOĢIJA	
Higher Education Institutions Pedagogy	
Andreas Ahrens, Jeļena Zaščerinska	
Social Innovation in Engineering Education <i>Sociālās inovācijas inženierizglītībā</i>	185

Regina Baltusite Support of a Higher Education Institution for the New Teachers <i>Augstākās izglītības iestādes atbalsts jaunajiem skolotājiem.....</i>	196
Sanita Baranova, Baiba Kaļķe Docētājiem nepieciešamās kompetences pedagogijas studentu skatījumā <i>Competences needed for the University Faculty in View of Pedagogy Students.</i>	205
Andris Bērziņš Audzēkņu ekoloģiski atbildīgas attieksmes attīstība mācību procesā būvniecības specialitātē profesionālās izglītības skolā <i>Qualitative Development of Construction Student's Attitude in Ecological Teaching and Learning Process.....</i>	217
Gunta Bēta Māsu profesionālās identitātes aspekti <i>Nurses Professional Identity Issues.....</i>	228
Mihails Čehlovs Docētāja profesionālā kompetence humānistiskās paradigmas aspektā <i>The Professional Competence of a University Teacher within the Humanistic Paradigm.....</i>	238
Linda Daniela, Gunta Kraģe, Juris Leskovics, Dita Nīmante Project as an Innovative Solution for Changes in Higher Education <i>Projekts kā inovatīvs risinājums izmaiņām augstākajā izglītībā.....</i>	247
Aleksandrs Gorbunovs, Atis Kapenieks Competences Development Process Recording for Multi-Competence e- Course <i>Competenču attīstības procesa dinamika multikompetenču e-kursā.....</i>	261
Rūdolfs Gulbis Sociālie tīkli un to izmantošanas iespējas mācību procesu kvalitātes vadībā <i>Social Networks in Regulation Learning Process Quality.....</i>	273
Alens Indriksons Verbālā un neverbālā komunikācija robežsargu profesionālajā sagatavošanā <i>The Verbal and Non-verbal Communication in Professional Training of Border Guards.....</i>	280
Merija Jirgensons Towards Usability integration into e-Learning Design <i>Lietojamības integrācija e-apmācībā.....</i>	291
Atis Kapenieks, Bruno Zuga, Ginta Stale, Merija Jirgensons Internet, Television and Mobile Technologies for Innovative eLearning <i>Interneta, televīzijas un mobilo tehnoloģiju izmantošana inovatīvām e- studijām.....</i>	303

Irena Katane, Edgars Katans, Gita Vavere Distance Education in Historical Aspect <i>Tālmācība vēsturiskajā skatījumā.....</i>	312
Inta Klāsone Mākslinieka – pedagoga profesionālās pilnveides aspekti <i>Aspects of the Professional Development of the Artist – educator.....</i>	322
Diāna Liepa, Ausma Špona Svešvalodu studiju pedagoģiskie pamatprincipi Pedagogical Principles of Foreign Language Studies.....	334
Silvija Mežinska Studējošo mācību pētnieciskās darbības izvērtējums dizaina studiju programmās Rēzeknes Augstskolā <i>Evaluation of Students' Research Activities in the Design Study Programmes at Rezekne Higher Education Institution</i>	345
Iveta Mietule Cilvēkkapitāla veidošanās teorētiskie aspekti ekonomikas un izglītības nozares mijiedarbībā <i>Theoretical Aspects of Human Capital Formation in the Interaction between the Economic and Education Sectors.....</i>	359
Ilma Neimane, Rita Rupeika Studējošo centrētas studijas Liepājas Universitātē <i>Student- centered Learning in the Liepaja University.....</i>	369
Inese Ozola, Anda Zeidmane E-environment Impact on Improving Students' English Language Knowledge at Latvia University of Agriculture <i>E-vides loma angļu valodas zināšanu pilnveidošanā Latvijas Lauksaimniecības universitātē.....</i>	380
Aina Strode Pedagoģiskās prakses organizācija studentu radošas profesionālās darbības veicināšanai <i>Organization of Pedagogical Practice for Facilitation of Students' Creative Professional Activity.....</i>	389
Gunārs Strods Promotion of Student Self-direction in Cooperative Learning in University <i>Studentu pašnoteikšanās veicināšana kooperatīvās mācīšanās procesā augstskolā.....</i>	399
Lāsma Ulmane-Ozoliņa Datoratbalstītās mācīšanās sadarbojoties iespējas kombinētajās studijās <i>Possibilities of Computer-supported Collaborative Learning in Blended- learning.....</i>	418

Natalja van Gejeka, Svetlana Ignatjeva Agrīnā vecuma jauniešu integratīvā sadarbība būvniecības profesionālās ievirzes izglītības iestādēs <i>Students' Integrative Collaboration in the Early Youth in the Educational Establishments of the Construction Professional Direction.....</i>	428
Eglē Virgailaitē-Mečkauskaitē, Velta Lubkina Influence of Internationalization Processes in the Higher Education Institution on the Development of Intercultural Competence <i>Internacionalizācijas procesu ietekme starpkultūru kompetences attīstībai augstākās izglītības iestādē.....</i>	440
MŪŽIZGLĪTĪBA Lifelong Learning	
Ludmila Babajeva Contemporary Theories of Adult Learning <i>Pieaugušo mācīšanās mūsdienu teorijas</i>	453
Ludmila Babajeva Theoretical Concept of Learning Process in Folk High School <i>Tautas skolu mācību procesa teorētiskais koncepts.....</i>	462
Rita Burceva Peculiarities of Communication in the Educational Activity of the Museum <i>Komunikācijas īpatnības muzeja izglītojošajā darbībā.....</i>	473
Alina Gil, Urszula Nowacka, Luis Ochoa Siguencia Analysis of Selected Areas of Educational Activity of Senior Citizens <i>Vecākā gada gājuma cilvēku izglītojošo aktivitāšu veidu izvēles analīze.....</i>	490
Silvija Karklina The Use of EU LLL Projects to Enhance Language Instruction in Non-formal Education in Latvia <i>ES mūžizglītības projekti valodu apguvei neformālajā izglītībā Latvijā.....</i>	497
Jeļena Laškova Bezdarbnieku izglītošanas iespējas Latvijā <i>Opportunities for Training the Unemployed in Latvia.....</i>	506
Olga Senkāne, Karīne Laganovska Acquisition of Jewish Cultural Heritage of Latgale in Regional Educational Establishments: Discourse of Cultural Memory <i>Ebreju kultūras mantojuma apgūšana Latgales reģiona izglītības iestādēs.....</i>	519
Guna Svence Dzīvesspēka koncepta adaptācija sabiedrības veselībai <i>The Concept of Resilience- the Scientific Adaptation for Society Health.....</i>	530

SKOLAS PEDAGOĢIJA
SCHOOL PEDAGOGY

BĒRNU VALODAS ASPEKTI KONSTRUKTĪVAJĀ DARBĪBĀ

The Aspects of the Development of Children Speech in their Constructive Activity

Ineta Aizporiete

Latvijas Universitāte, Latvija

E-pasts: ineta1308@tvnet.lv

Abstract. *One of the most important task of the pre – school pedagogical process is to promote the development of the children thinking and imagination. One of the method is the constructive activity which aim is to develop the children abstractive thinking and imagination. Constructive activity concerns several children processes of cognition, it promotes the perceptivities, thinking, imagination, understanding of the environment, it makes the child to think of the colours, shapes and connections of the items. Construction promotes the development of the speech, it introduces children with mathematical conceptions and the base of geometry. Wider conceptions and understanding about the construction activities form on the base of practical experience, in the concrete in direct contact with construction materials. Performing researches, analysing the literature we can make conclusions about the significance of the intellectual and mental age, psychological factors and environment in constructive activity.*

Keywords: *constructive activity in pre – school, creative abilities, development of speech and language, drafts, graphical simulation, model, process of cognition, schemas, simulation.*

Ievads

Introduction

Viens no pirmsskolas pedagoģiskā procesa uzdevumiem – sekmēt bērna abstraktās domāšanas un iztēles attīstību. Abstraktā domāšana un iztēle ir īpašas spējas, kuras ir nepieciešamas cilvēka darbībā. Viena no metodēm, kuru mērķis ir bērnu abstraktās domāšanas un iztēles attīstīšanai – ir konstruēšana. Konstruktīvā darbība ir arī runas veicinātāja, jo bērni darbojoties sarunājas savā starpā, tādejādi motivējot savu darbību.

Konstruktīvā darbība skar vairākus bērnu apziņas procesus, tā veicina uztveres spējas, domāšanu, iztēli, izpratni par apkārtējo pasauli, liek bērnam domāt par priekšmetu krāsām, formām un sakarībām, pilnveido un attīsta izziņas procesus. Minēto jomu attīstība nav vienīgais šīs metodes mērķis. Konstruēšana sekmē runas attīstīšanu, izpratni par apkārtējo pasauli, attīsta tehnisko domāšanu, iepazīstina bērnus ar matemātiskiem priekšstatiem un ģeometrijas pamatiem.

Roku pirkstu kustības cilvēkiem pilnveidojas no paaudzes paaudzē. Cilvēki ar rokām veic arvien smalkākus un sarežģītākus darbus, tāda ir bērnu runas attīstības gaita. Vispirms attīstās smalkās roku pirkstu kustības, tad parādās zilbju artikulācija. Visas nākošās runas pakāpes pilnveidošanās atrodas tiešā atkarībā no pirkstu kustību trenēšanas pakāpes.

Pētījuma mērķis: pētīt bērnu valodas attīstības aspektus konstruktīvajā darbībā.

Konstruktīvā darbība **Constructive activity**

Konstruktīvā darbība – tas ir praktiskās darbības mērķis, lai iegūtu iepriekš iecerētu noteiktu gatavu produktu, kas atbilst tās funkcionālie mērķiem. (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000)

Konstruēšana bērniem ir cieši saistīta ar spēli, kas atbilst bērna interesēm.

Konstruktīvai darbībai ir vadoša loma bērnu vispusīgajā attīstībā, prasmju un zināšanu pilnveidošanā.

Bērns vecumā no trīs līdz sešiem gadiem ir jūtīgs, atvērts dažādiem iespaidiem. Bērns ir pētnieks sevis un apkārtējās pasaules izziņā. Viņš jauno uztver un pārdzīvo radoši. Bērns sāk orientēties sociālajās situācijās, apzinās savu Es, cenšas īstenot savas vēlmes un nodomus. Šajā vecumā bērns pakāpeniski apgūst cilvēces kultūru, saskarsmes paņēmienus un parāda sevi kā darbības subjektu. Tiek uzskatīts, ka noteicošais ir nevis apgūto zināšanu apjoms, bet emocionāla pasaules uztvere, radoša darbība. Bērniecībā gūtais ir drošs pamats visai dzīvei.

Bērnu konstruktīvā darbība ir svarīgs audzināšanas un attīstības process. Tā skar vairākus bērnu izziņas procesus (uztveri, domāšanu, iztēli), izpratni par apkārtējo pasauli, liek bērnam domāt par priekšmetu krāsām, formām un sakarībām. Šis ir iemesls, kāpēc konstruktīvā darbība ir pirmsskolas pedagoģijas un bērnu attīstības procesa neaizvietoājama sastāvdaļa.

Konstruēšana sekmē runas attīstīšanu, izpratni par apkārtējo pasauli, attīsta tehnisko domāšanu, iepazīstina bērnus ar matemātiskiem priekšstatiem un ģeometrijas pamatiem.

Praktiskās nodarbības ir galvenā konstruēšanas apgūšanas forma, kur izmanto dažādas metodes un paņēmienus: objekta vērošana, parauga rādīšana un analīze, būves modelēšana un celtniecība pēc shēmas, skices, zīmējuma, rasējuma, fotogrāfijām, attēla, video utt., izmantojot celtniecības materiālu.

A.Makarenko uzsvēra, ka bērna spēlēšanās ar rotaļlietām – materiāliem, no kuriem tas var veidot konstrukcijas, “vistiešāk saistās ar cilvēku reālo dabu: no materiāliem cilvēks rada vērtības un kultūru..” (Куцакова, 1990)

Angļu psihologs D.Selli uzskata, ka nozīme ir “radošam roku darbam”, kas veicina bērnu domāšanas un runas attīstību. (Куцакова, 1990) Cilvēki ar rokām veic gan smalkākos, gan sarežģītākos darbus. Tāpēc, bērnam ir ieteicams darboties ar konstruēšanas materiāliem, kur ir sīkas detaļas, bērns attīsta pirkstu veiklību, tie kļūst veiklāki un brīvāki. (Куцакова, 1990)

M.Koļcova par pirkstu kustības vēsturi saka, ka tā jau veidojusies cilvēces laika gaitā, kad cilvēki vēl nerunāja, bet, lai sazinātos un saprastu viens otru, izmantoja žestu valodu. Vēlāk žesti sāka savienoties ar izsaučieniem, tāpēc tā arī ir cieši saistīta ar runas attīstību. M.Koļcova apkopojusi arī citu autoru domas par pirkstu muskulatūras attīstību, piemēram, viņa pieminējusi neirologu un psihiatru

V.Behterevu, kas rakstīja, ka roku kustība vienmēr bija cieši saistīta ar runu un veicināja tās attīstību. (Кольцова&Рузина, 2006)

Pēc M.Коļцовas domām, delnu un pirkstu kustības ir tik cieši saistītas ar balss veidotāja aparāta kustībām, ka pastāv visas iespējas tos uzskatīt kā papildus runas orgānu.(Кольцова&Рузина, 2006)

Tas apliecina to, cik svarīga un dabiska ir runas korelācija saistībā ar roku pirkstu kustībām. M.Коļцовas pētījumi pierāda, ka pirmsskolnieku pirkstu sīko kustību vingrinājumi veicina ne tikai runas attīstības intensitāti, bet arī tās kvalitāti. Ja pirksti ir saspringti, nebrīvi, tad arī runas attīstība ir ierobežota. (Кольцова&Рузина, 2006)

L.Jevtjeva runā par to, ka taustes sajūta ir visplašākā, jo taustes šūnas ir izplatītas pa visu ķermeni, tādejādi darbojoties ar konstruēšanas materiāliem bērns pilnveido taustes sajūtas (Jevtjeva, 2004)

Katram bērna radošajam darbam jābūt oriģinālam jaunrades darbam. Tieši jaunrades darbs sekmē radošo spēju attīstību, kas arī ir konstruktīvās darbības svarīgākais uzdevums. Konstruējot bērns mācās ne tikai atšķirt priekšmeta, parauga ārējās īpašības, piemēram, formu, lielumu, uzbūvi, bet arī viņā attīstās izziņāšanas un praktiskā darbība. Konstruktīvā darbība sākas ar reālās īstenības objektu izziņāšanu.

Konstruējot bērns ne tikai vizuāli uztver priekšmeta īpašības, viņš arī praktiski paraugu sadala detaļās, pēc tam saliekot tās modelī. Šādi bērns darbībā īsteno gan analīzi, gan sintēzi.

Darbība, kas ir virzīta uz noteiktu mērķu sasniegšanu, pilnveidojas ne tikai pati par sevi, bet bagātinās arī bērna vizuālā uztvere par priekšmetu apkārtējā pasaulē. Veidojas priekšnosacījums, lai maksimāli attīstītu spējas jau pirmsskolas vecumā, radot padziļinātu priekšmeta un modeļa redzes analīzi. Tā nostiprinās spēja salīdzināt, veikt redzes analīzi procesā, ieskaitot uztveres, domāšanas procesu.

Darbības ar dažādiem priekšmetiem ir galvenais domāšanas apguves līdzeklis. To, ko bērns sākumā veic darbībās ar priekšmetiem, vēlāk var veikt domās, darbojoties ar atmiņā fiksētajiem priekšstatiem un tiem atbilstošajiem vārdiem. Pakāpeniski bērns sāk apjēgt dažādus uzdevumus un to veikšanas veidus. Bērns pats komentē darbību, runa palīdz to īstenot. Tieši ar vārdu notiek priekšmetiskās darbības pārņemšana prāta līmenī. Bērns savu darbību sāk iztēloties un turpmākā attīstībā arī plānot. Tā pirmsskolas vecuma bērniem darbība no haotiski meklējošās kļūst par saprātīgu, mērķtiecīgu darbību. (Комарова, 1985)

Būvējot konstrukciju bērns precīzē un papildina priekšstatus, iepriekš uzzīmējot konstrukcijas stāvokli telpā un sastāvdaļu izvietojumu. Pilnveidojas priekšstati arī tad, kad konstrukciju novieto uz noteiktas plaknes. Tādā veidā, rodas telpisks priekšstats, kas konstruēšanas procesā veidojas ar uzskates materiālu palīdzību.

Konstruktīvās darbības procesā bērniem izveidojas vispārinošs priekšstats. Šie vispārīnājumi rodas uz priekšstatu pamata. Bērni iepazīst, ka vairums priekšmetu apkārtņē sastāda vienveidīgu priekšmetu grupu, kas apvienotas vienā

jēdzienā kā, piemēram, ēkas, tilti, transports., u.c. Katrā grupā priekšmetiem ir gan kopīgas, gan atšķirīgas pazīmes. Kopīgās pazīmes liecina par to, ka ir kopīgas sastāvošas sastāvdaļas, piemēram, – ēkās – sienas, logi, durvis, jumts; automašīnās – motors, kabīne, piekabe. Sastāvdaļas atšķiras pēc formas, lieluma un materiāla. Atkarīgas šīs atšķirības pēc lietojuma – skolas ēkai ir daudz platu logu, lai klašu telpas būtu gaišas; dzīvojamo māju ēkās ir šaurāki logi, balkons; veikalu ēkām – plašas vitrīnas. Formu un sastāvdaļu lielums atšķirīgs, tomēr galvenās sastāvdaļas paliek nemainīgas. Šādā veidā bērns apgūst konstrukcijas praktisko nozīmi, kas veicina domāšanas attīstību.

A, Ļubļinska pētot bērnu psiholoģiju, lielu nozīmi veltījusi valodai un runai, uzskatot valodu par vispārīgu, bet runu – par valodas individuālu izpausmi. Bērns runājot izsaka attieksmi gan pret to, par ko runā, gan pret to, ar ko runā. (Ļubļinska, 1979)

Bērns atrodas vidē, kas nemitīgi viņu ietekmē. Nosacīti to var dēvēt par makrovidi un mikrovidi. Mikrovide – tā ir ģimene – sabiedrības daļa, kurā bērns pirmo reizi dzird valodu. Ģimenes vide ir tā, kurā bērns psiholoģiski nobriest runai, un tieši šeit bērns apgūst prasmes izmantot valodu kā apkārtējās pasaules izziņas līdzekli, cilvēku saskarsmes un mijiedarbības līdzekli. Pakāpeniski bērns pāriet uz makrovidi – apkārtējo sabiedrību, caur kuru bērns uztver pasauli kopumā. Vides ietekme ir nozīmīgs faktors ne tikai bērna vispārējā attīstībā, bet tieši runas attīstībā.

Konstruktīvā darbība ir arī runas veicinātāja, jo bērni darbojoties sarunājas savā starpā, tādejādi motivējot savu darbību. Kā arī konstruējot bērni mācās atrašanās vietu nosaukumus – vietniekvārdus – “uz”, “zem”, “pie”, “aiz”, “apakšā”, “virs”, aktivizē vārdu krājumā apstākļa vārdus – “augšā”, “lejā”, “priekšā”, “aizmugurē”, “pa labi”, “pa kreisi”. Apgūst tādus jēdzienus kā augsts – zems, plats – šaurs, garš – īss, mazs – liels, u.c.

Konstruktīvās darbības procesā bērni apgūst celtniecības sastāvdaļu ģeometriskos nosaukumus (kubs, stienis, plāksne, u.c.).

Visās nodarbībās bērnus jārosina stāstīt, ko tie būvēs, nepieciešamības gadījumā palīdzot ar jautājumiem un padomiem. Bērnus biežāk jāiesaista parauga analizēšanā, tas attīsta apzinātas konstruēšanas prasmi, rosina patstāvīgu darbības paņēmieni meklēšanu.

Runa ir viens no intelektuālās attīstības līdzekļiem. Darbojoties un socializējoties bērni pakāpeniski apgūst jaunu izziņu un papildina savu vārdu krājumu. Valodas apgūšanas pamatnosacījums arī ir vārdu apgūšana, to krājuma paplašināšana un aktivizēšana. Telpiskās un skaitliskās attiecības var atspoguļot tikai ar vārda palīdzību. Katrs jauns bērnu apgūtais darbības paņmiens, katru no jauna aktualizēto īpašību nostiprina ar precīzu vārdu. Bērniem vissarežģītākais ir runā atspoguļot matemātiskās saites un attiecības, jo te nepieciešama prasme veidot ne tikai vienkāršus teikumus, bet arī sarežģītus teikumus.

Konstruktīvās darbības metodes un veidi **Constructive activity methods and shapes**

Nodarbība ir galvenā forma konstruēšanas mācīšanā bērniem, kur pielieto dažādas metodes un paņēmienus: objekta vērošana, parauga rādīšana un analīze, būves celtniecības veidošanas secība un paņēmieni izskaidrošana.

Nodarbībās pedagogs izmanto šīs metodes dažādās kombinācijās. To atlase nosaka konstruēšanas darbību nodarbībās. Metodes izmantošanu nosaka, pirmkārt, mācību uzdevumi, otrkārt, bērnu pieredze, to konstruēšanas prasmes.

Konstruēšana ļauj izmantot, darbā ar bērniem, priekšmetu grafisko modelēšanu, kā arī pašu konstrukciju. Sākotnēji bērniem jāapgūst vienkāršākās konstrukcijas no celtniecības materiāliem un grafiskos modeļus, to izmantošanu, kā arī viņi ir jāiepazīstina ar tādiem terminiem kā shēma un skice.

Kad bērns ir apguvis vienkāršākās konstrukcijas un prot izmantot gatavos grafiskos modeļus, var sākt iepazīstināt ar praktisko konstruēšanu – grafisko modeļu konstrukciju. Grafiskie modeļi tiek iekļauti uzdevumos, kur ir jākonstruē pēc parauga. Par paraugu sniedz modeli, kurā kontūras atsevišķiem elementiem slēptas. Modeļi nepieciešams atveidot no pieejamā konstruēšanas materiāla.

Bērnam piedāvā noteiktu uzdevumu, bet nesniedz paņēmienus kā to atrisināt. Galvenais uzdevums ir attīstīt prasmes uzskatāmajā modelēšanā, kas atstās ietekmi uz veiksmīgu konstruktīvo darbību un praktisko uzdevumu veikšanu. Grafiskos modeļus jārāda kopā ar konkrētu priekšmetu vai gatavu celtni. Veidu kā tos savienot sākumā demonstrē pedagogs, pēc tam to veic paši bērni.

Grafiskie modeļi ir tie, kas bērniem padodas vislētāk un var aizņemt ilgu laiku, kamēr bērni tos apgū. Lielākais aizķeršanās punkts ir nemācēšana savstarpēji saistīt reālu detaļu izmēru un to attēlojumu shēmā.

Grafiskā modeļa analīzē dominē balstīšanās uz konkrētu paraugu, dažkārt arī tiešu demonstrējumu konstruēšanu. Bērniem raksturīgi ir izlaist kādus elementus vai arī tos aizstāt ar citu.

Iemesli grūtībām grafisko modeļu realizācijā ir:

- bērniem grafisko modeļu darbības uztveršanā nav izveidojusies māka aktualizēt atsevišķus elementu;
- veidojot modeļi neprasme lietot konstruktīvo darbību.

Lielākās problēmas bērniem var sagādāt nemācēšana lietot modeļus konstruktīvās darbības īstenošanas procesā, jo visi neprot gūt no modeļa vajadzīgo informāciju.

Grafiskais modelis reprodukcijas procesā, sadala vairākās daļās praktisko modeļi. Tas nozīmē, ka bērniem tiek piedāvāts modelis, kuram pakāpeniski tiek pievienoti elementi. Šādi bērns redz ne tikai celtnes beigu izskatu, bet arī pakāpenisku tās radīšanu.

Z.V.Lištvans uzskata, ka modelēšanā ir nepieciešami pagrūtinājumi, kad bērns ir apguvis modeļi, pedagogam tas ir jāizmaina. (Лиштван, 1981)

Lai bērniem būtu vieglāk orientēties shēmās ir nepieciešams ieviest krāsu apzīmējumus, lai bērni zinātu ar kuru konstrukcijas elementu ir jāsāk. Kad bērni ir apguvuši prasmi darboties pēc shēmas, viņi jau var paši zīmēt shēmas. Jārosina, lai bērnu zīmētajās shēmās tiktu izmantoti krāsu apzīmējumi, ar kuru detaļu jāsāk celtniecība.

Tiek noteikti šādi konstruēšanas veidi:

1. pēc parauga – bērni veido konstrukciju pēc iepriekš sagatavotas konstrukcijas, zīmējuma, fotogrāfijas, vienkārša rasējuma, kurā precīzi ir iezīmētas prasītās konstrukcijas kontūras;
2. pēc nosacījuma – bērni konstruē jau zināmu konstrukciju, ievērojot noteiktās prasības;
3. konstruēšana pēc ieceres – paredz bērniem piedāvāt noteiktu tēmu vai ieceri, bet konstrukciju rada un nosaka pats bērns. Tēmu un konstrukcijas saturu bērns var izvēlēties patstāvīgi.

Skolotāja jautājumi, paskaidrojumi, izmantojami reizē ar uzskates metodēm, kur bērniem māca apsekot priekšmetus pēc noteikta plāna. Skolotāja pārdomātie jautājumi palīdz saskatīt būtiskas īpatnības. Jautājumiem ne tikai jāvirza bērna uzmanība uz ārējām pazīmēm, bet arī uz sakarībām starp priekšmetiem.

Pie bērnu konstruktīvās darbības apgūšanas metodēm pieskaita arī analīzi un procesa darba vērtējumu. Analīzes laikā, pirmkārt, jāpievērš uzmanība paņēmieniem, kādus ir izmantojuši bērni veidojot celtnes. Pie kolektīvā darba rezultātu vērtējuma ir jāņem vērā ne tikai kolektīvā darba kvalitāti, bet arī cik lielā mērā bērni pildīja izvirzītos noteikumus.

Konstruktīvā darbība nav tikai kā līdzeklis prāta spēju attīstībai, bet formējas arī bērna kā indivīda morālās īpašības.

Morālo īpašību pilnveidošanās notiek tiešā kontaktā ar intelektuālo audzināšanu, un šajā procesā notiek vispusīga un harmoniska bērna attīstība. Konstruktīvai darbībai visā procesā ir svarīga loma, tā sekmē patstāvību, iniciatīvu, organizētību un atbildību veicot uzdevumu.

Svarīgi ir veidot bērnos vispārinošus priekšmetu pētīšanas paņēmienus. Iemācīt bērniem saskatīt priekšmeta sastāvdaļas, noteikt galvenās detaļas, uzkrāt to funkcionālo pielietojumu.

Strādājot ar bērniem radās vēlme uzzināt, kādas prasmes ir bērniem darbojoties ar konstruēšanas materiāliem pēc parauga – pedagogs pirms nodarbības ir uzcēlis celtni, kura bērnam ir jāattēlo, pēc nosacījuma – pedagogs dod nosacījumus, kurus ievērojot jāuzbūvē celtnē un pēc shēmas. Pētījumā piedalās 5 – 6 gadus veci bērni.

Kā bērniem ir veicies un kā bērni ir apguvuši konstruēšanas veidus skatīt 1.tabulu un 1.attēlu.

Kā redzams, viens no grūtākajiem veidiem ir darboties pēc shēmas.

1.tabula

Konstruēšanas veidu apgūšana Constructive modeling activity

Nr.	Vārds	Pēc parauga darbojas			Pēc norādījuma darbojas			Pēc shēmas darbojas		
		brīvi	nepieciešama palīdzība	nepadodas	brīvi	nepieciešama palīdzība	nepadodas	brīvi	nepieciešama palīdzība	nepadodas
1.	G	x				x		x		

2.	E		x		x			x		
3.	El	x					x		x	
4.	I	x			x				x	
5.	E m	x			x			x		
6.	Ot			x		x			x	
7.	K	x				x			X	
8.	Ga	x				x			X	
9.	A m		x				x		X	
10.	Ar	x				x		x		
11.	M	x			x				x	
12.	L	x				x			x	
13.	Os		x			x			x	
14.	Al	x				x			X	
15.	La i			x			x	x		
16.	R	x				x			x	
17.	P	x				x			x	
18.	Re	x			x				X	
19.	Ar n		x				x	x		
20.	Ed			x		x			x	
21.	N	x			x				x	
22.	S	x				x			X	
23.	Ri		x			x		x		
24.	La u	x			x				x	
25.	K	x				x			x	
26.	Si		x				x		x	
27.	Pa u	x			x				X	
28.	An	x				x		x		
29.	M a			x		x			x	
30.	Ro		x			x			x	
		19	7	4	8	17	5	7	16	7

Apzīmējumi: X – brīvi darbojas

Pēc skolotājas, norādījuma brīvi darbojas 8 bērni, 17 bērniem nepieciešama skolotājas palīdzība, darbs tika veikts līdz galam un visi norādījumi tika ņemti vērā, 5 bērniem uzdevums nepadodas. Šie bērni ieviesa izmaiņas norādījumos un veica darbu, kas neatbilda norādījumiem.

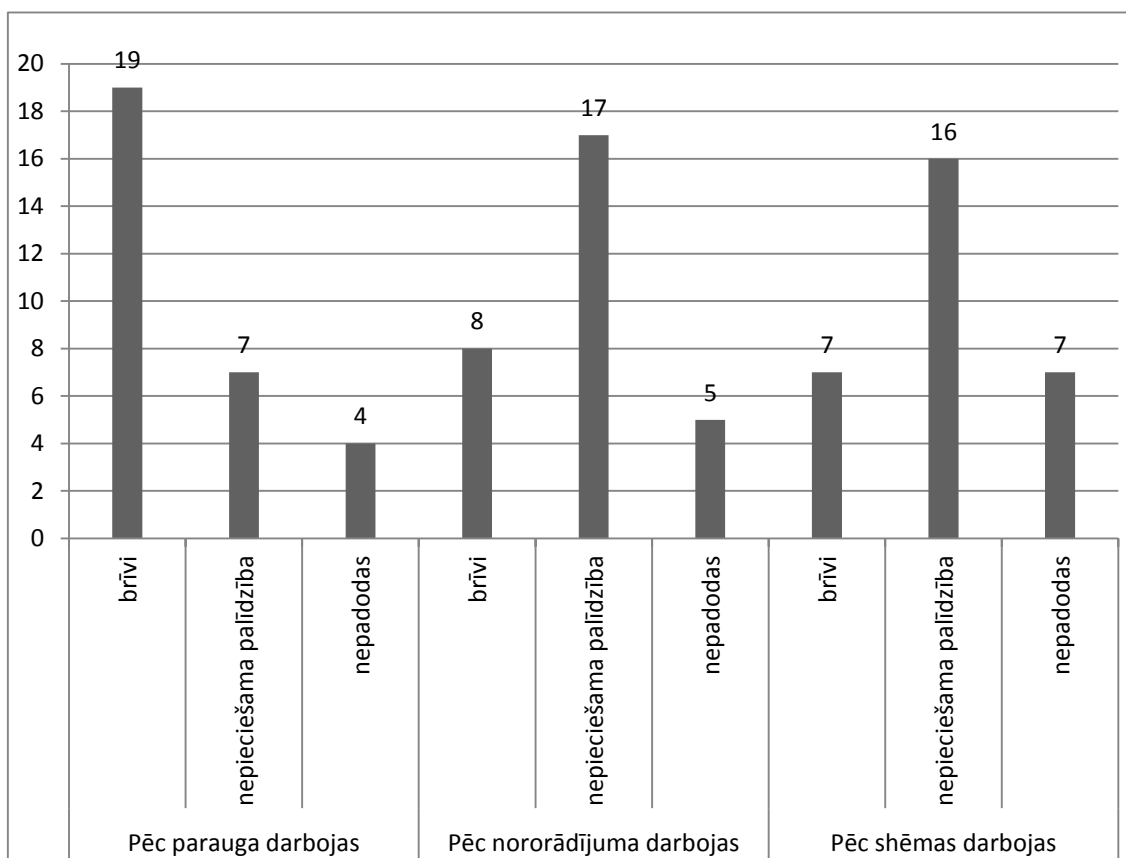
Ļoti svarīgi savlaicīgi norādīt bērniem par radušos kļūdu, palīdzēt saprast to, kas tika darīts nepareizi un ļaut bērnam pašam to izlabot.

Pēc shēmas brīvi darbojas 7 bērni, 16 bērniem nepieciešama palīdzības. Bērnu celtnēs bija neprecizitātes un kļūdas, tomēr tās bērni izlaboja celtniecības laikā ar skolotājas palīdzību. 7 bērni neprot darboties pēc shēmas.

Šis bija viens no grūtākajiem uzdevumiem darboties pēc shēmas.

Konstruktīvā darbība ieņem būtisku vietu daudzos bērnu attīstības aspektos, to skaitā valodas attīstībā. Bērni darbojoties sarunājās savā starpā, tādejādi motivējot savu darbību. Konstruējot meklēja atrašanās vietu nosaukumus – pa labi, pa kreisi, augšā, lejā, kā arī apguva jēdzienus – augsts – zems, šaurs - plats, garš – īss, mazs – liels.

Apsekojot tabulu varu veikt secinājumus, kāda ir bērnu darbība dažādos konstruēšanas veidos.



1.att. **Konstruēšanas veidi**
Constructive modeling activity

Pēc parauga brīvi darbojas 19 bērni, 7 bērniem nepieciešama skolotājas palīdzība, tomēr darbu veikt līdz galam izdevās, 4 bērniem šis uzdevums sagādā grūtības.

Bērniem, kuriem nepadodas, kā arī bērniem, kuriem nepieciešama palīdzība pierod pie palīga lomas, viņiem neformējas konstruktīvās iemaņas. Šādi bērni ir mazaktīvi, neprot izrādīt patstāvību, iniciatīvu, lai realizētu iecerēto.

Apkopojot tabulā iegūtos datus, tos shematiski var aplūkot 1.attēlā.

Secinājumi
Conclusions

Pamatojoties uz apgūto teorētisko mantojumu par konstruktīvo darbību pirmsskolas vecumā, veidotais praktiskais pētījums ļauj apgalvot:

1. Konstruktīvā darbība ir tā, kas bērnos pilnveido izpratni par konstrukcijas struktūru;
2. Priekšstati un izpratne par konstruktīvo darbību bērniem veidojas uz praktiskās pieredzes pamata, konkrēti tiešā kontaktā ar konstruēšanas materiāliem;
3. Analizējot dažādu autoru darbus, tika secināts, ka nozīmīga konstruktīvajā darbībā ir bērna intelektuālā un garīgā attīstība, psiholoģiskie faktori, vide, kā arī ar konstruktīvās darbības palīdzību bērni gūst zināšanas par stabilitāti un līdzsvaru, kā arī uzlabo savu telpiskuma izjūtu.
4. Konstruējot pēc parauga, pēc nosacījumiem, pēc shēmas bērni norādījumus katrā no konstruēšanas veidiem spēja izprast tikai pēc ilgākas darbošanās;
5. Konstruktīvā darbība skar vairākus bērnu apziņas procesus, tā veicina uztveres spējas, domāšanu, iztēli, liek bērnam domāt par priekšmetu krāsām, formām un sakarībām;
6. Konstruktīvā darbība ir runas veicinātāja, jo bērni sarunājas savā starpā, tādejādi motivējot savu darbību.

Summary

Constructive activity is the promoter of the speech because children speak with each other in that way motivating their activity. Speech is one of the means of the intellectual development. During the construction the children learn the names of the location. Acting and communicating the child acquires the new information and increases the vocabulary. The main condition of the acquiring the language is to acquire the words, to increase the vocabulary and promote it. Dimensional and numerical proportionals could be reflected only with the help of words. Each new acquired by the children activity manner is fixed by the accurate word. The most complicated thing in the speech for the children is to reflect the mathematical links and proportions because they need the ability to form complicated sentences. The constructive activity is viewed as the manner in the development of the all – round child – intellectual and mental age. In the process of the constructive training the children acquire the general aspects. Ability to purposefully inspect the items or the models. Children learn to plan their action, learn to control it and to correct their mistakes.

Literatūra Bibliography

1. Hansena, K.A, Kaufmane, R.K., Voiša K.B. (1998). *Soli pa solim: programma bērniem un vecākiem.* – Sorosa fonds – Latvija
2. Ļubļinska, A. (1979). *Bērnu psiholoģija*, R: Zvaigzne, 383.lpp
3. Kovaļovs, A. (1996). *Personības psiholoģija*, R: Zvaigzne, 131.lpp
4. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca* (2000). R.: Zvaigzne ABC
5. *Pirmsskolas izglītības programma* (1998). R.: Mācību Apgāds NT, 40.lpp
6. Jevtjeva, L. (2004). Bērnu agrīnās valodas attīstība. *Žurnāls vecākiem par bērniem ar īpašām vajadzībām.* Nr2/2004; Latvijas portridžas mācībsistēmas asociācija, 51lpp
7. Vorobjovs, A. (1996). *Psiholoģijas pamati*, R.: Mācību apgāds, 323.lpp

8. Кольцова, М., Рузина, М. (2006). *Ребёнок учится говорить. Серия – Психология детства.* Екатеринбург, 190.lpp
9. Комарова, Т.С. (1985). *Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию.* Москва. Просвещение, 268.lpp
10. Куцакова, Л. (1990). *Конструирование и ручной труд.* Москва. Просвещение, 157.lpp
11. Лиштван, З.(1981). *Конструирование.* Москва. Просвещение, 159.lpp
12. Лиштван. З. (1971). *Игры и занятия со строительным материалом в детском саду.* Москва. Просвещение
13. Под ред..Венгера, Л. (1986). *Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания.* Москва. Просвещение
14. Под ред..Поддякова. Н., Сохина. Ф. (1984). *Умственное воспитание детей дошкольного возраста.* Москва. Просвещение,207.lpp

Ineta Aizporiete University of Latvia Raiņa bulv. 19, Riga, Latvia E-mail: ineta1308@tvnet.lv Phone: +371 26494918
--

VECĀKĀ PIRMSSKOLAS VECUMA BĒRNA SASNIEGUMU IZVĒRTĒŠANA PAMATIZGLĪTĪBAS APGUVES SKATĪJUMĀ

Oldest Preschool Age Child's Achievement Assessment in Obtaining Basic Education

Agita Ābele

Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmija, Latvija
E-pasts: agitaabele@inbox.lv

Agrita Tauriņa

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības, Latvija
E-pasts: agritataurina@inbox.lv

Abstract. *New government regulations effective with 01.09.2011 require that preschool teachers produce written reports to children's parents or guardians assessing their children upon graduation. So far preschool teachers had had little experience with similar written forms of assessment, and this creates questions regarding the assessment design and implementation. This work's aim was to theoretically evaluate the problems of preschool children's achievement assessment and analyze results of pedagogues' inquiry on potential ways of solving them. This article explores some of the more pressing questions, as well as the consequences of poor assessment design such as conflict with parents, mislabeling of children, affecting children's motivations, effect on teacher's and institution's reputation, additional workload, and resource consumption. Authors look at experience accumulated in other countries while tackling these issues and suggest using a dual evaluation model.*

Keywords: *assessment, assessment criteria, assessment model, preschool children.*

Ievads

Introduction

Mūsdienu izglītības paradigmu maiņa nosaka izglītības iestādes attīstības pamatvirzienus. Kā norāda A. Šmite „Izglītības galvenā funkcija mūsdienās ir atklāt katra bērna individualitāti, radīt apstākļus individualitātes attīstībai, nodrošināt domāšanas kritiskumu izglītības procesā, patstāvību, iniciatīvu, radošumu gan domāšanā, gan darbībā. Paradigmu maiņa no gnostiskās uz attīstošo radījusi jaunas izglītības koncepcijas, līdz ar to jaunas funkcijas.” (Šmite, 2004). Kā līdzsvarot pārprasto personības brīvības izpratni ar personisko un sociālo robežu noteikšanu? Kā izvērtēt tendenci pedagoģisko procesu piesātināt ar informācijas dažādību vai kritiski vērtēt informācijas saturīgumu? Kā nodrošināt tuvinātu vai vienotu izpratni par bērna izaugsmes sekmēšanas pieejām vecāku un pedagogu skatījumā? Tie ir aktuāli un būtiski jautājumi, kurus ikdienā cenšas risināt katra pirmsskolas izglītības iestāde vai skola. Tātad 21. gadsimta izaicinājumi pirmsskolas izglītības apguves un personības pilnveides jomās ir nepieciešamība izvērtēt saskarsmes ar bērnu kvalitāti gan pedagogiem, gan vecākiem un būt ieinteresētiem meklēt, izziņāt un atklāt veiksmīgus paņēmienus kā sekmēt bērna izaugsmi.

03.08.2010. MK noteikumi Nr. 709 "Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām" nosaka, ka sākot ar 2011. gada 1. septembri stājas spēkā pirmsskolas izglītības apguves vērtēšanas kārtības 17. punkts – pēc pirmsskolas izglītības satura apguves par bērna sasniegumiem (zināšanām, prasmēm un attieksmēm atbilstoši plānotajiem rezultātiem) rakstiski informē viņa vecākus vai aizbildņus (<http://www.likumi.lv/doc.php?id=214604>, 2011). Tā ir jauna un ar dokumenta spēku noteikta prasība, kura aktualizē iepriekš maz lietotu pirmsskolas izglītības skolotāja prasmi sniegt bērna sasniegumu rakstisku izvērtējumu. Līdz ar to pedagogiem, pirmsskolas izglītības iestādes un skolu administrācijai ir jārod atbildes uz dažādiem vērtēšanas norises jautājumiem.

Kā vērtēt bērna sasniegumus, cik plaši izmantot kvantitatīvo un kvalitatīvo pieeju? Kāda nozīme bērna pašvērtējumam un iestādē izveidotajiem vērtēšanas kritērijiem? Cik nozīmīga ir bērna sasniegumu izvērtēšana un kā to saistīt ar pedagoģiskā procesa norises vērtēšanu? Kā rosināt pedagoģiskajā darbā plašāk izmantot integrācijas pieeju, humānās pedagoģijas atziņas, pilnveidot attīstošo vidi? Kādus kritērijus izmantot, lai veiktu iestādē katra pedagoga darbības pašvērtējumu? Kādas ir ieceres pedagogu pašvērtējuma pilnīgošanai? Ar kādām metodēm ik gadu tiek izvērtēta iestādes darbība, rezultāts un tā kvalitāte? Kā informācijas rakstiska sniegšana ietekmēs vecāka vai bērna aizbildņa rīcību un attieksmi pret bērnu? Tie ir nozīmīgi jautājumi, kuru risināšana noteiks pirmsskolas izglītības iestādes vai skolas attīstības pamatvirzienus.

Darba mērķis – teorētiski izvērtēt bērna sasniegumu vērtēšanas problēmas un veikt pedagogu aptaujas rezultātu analīzi par to risināšanas iespējām pamatizglītības apguves skatījumā. Lai pirmsskolas izglītības iestādē vai skolā vērtēšanas darbību neskatītu tikai bērna sasniegumu apzināšanā, bet daudz plašāk – akcentējot pedagoģiskā procesa norises, attīstošās vides un sadarbības ar vecākiem aspektā, būtu vērts ieklausīties A. Šmites atziņās, ka: „izglītības iestādei kā sociālam institūtam jārada vide katram bērnam attīstīties kā unikālai, neatkarīgai individualitātei. Jāpalīdz bērnam atklāties, attīstīties, izvēlēties noturīgas intereses un sociālās vajadzības. Tāpēc, veidojot izglītības vidi un mūsdienu izglītības iestādi, nevajadzētu sākt ar bērnu atlasīti pēc spējām, pat ne ar sabiedrības noderīgo personības īpašību veidošanu, bet gan ar kvalificētu katra skolēna personības pedagoģisko izpēti. Vajadzīga nevis izolēta, bet gan izglītojoša vide, kurā ikvienam bērnam, arī atstumtajam, ir iespēja sevi apliecināt” (Šmite, 2004).

Skolu pieredze bērna sasniegumu vērtēšanā

Schools' Experience in Evaluating Children's Achievements

Pirmsskolas izglītības iestādēs, pamatojoties uz bērna attīstības likumsakarībām un bērna uztveres raksturīgajām īpašībām, plaši tiek lietota mutiska vērtēšana, kas tiek izteikta nekavējoties un var pozitīvi virzīt izaugsmi. Arī saskarsmē ar vecākiem vai bērna aizbildņiem komunikācija ir tieša, regulāra un bērna sasniegumu rakstiskas informācijas izmantošanas nepieciešamība nav tik nozīmīga kā skolas pedagoģiskajā darbā. Līdz ar to iepriekšējā posmā pirmsskolas

izglītības iestādēs šo vērtēšanas veidu izmantoja reti, savukārt skolu pieredzē ir jau uzkrātas būtiskas atziņas, kuras var tikt attiecinātas arī uz pirmsskolas izglītības vadlīnijās noteikto vērtēšanu.

Skolu mājas lapās vecākiem un jebkuram interesentam ir pieejama informācija par mācību sasniegumu vērtēšanas kārtību. Piemēram, Salacgrīvas vidusskolas skolēnu mācību sasniegumu vērtēšanas kārtība nosaka skolēnu mācību sasniegumu vērtēšanas mērķi un uzdevumus, tiek raksturoti skolēnu mācību sasniegumu vērtēšanas pamatprincipi, kā arī mācību sasniegumu vērtēšanas norise un vadība. Iepazīstot skolēnu mācību sasniegumu vērtēšanas pamatprincipus – prasību atklātības un skaidrības princips, pozitīvo sasniegumu summēšanas princips, vērtējuma atbilstības princips, vērtējuma noteikšanai izmantoto veidu dažādības princips, vērtēšanas regularitātes princips un vērtējuma obligātuma princips, kuri tiek lietoti iepriekš minētās skolas pieredzē, var nodrošināti veiksmīgāku pieredzi sadarbībā ar ģimeni, mazinot pārpratumus vai emocionāli subjektīvus spriedumus par bērna sasniegumu vērtēšanas norisi (<http://www.salacskola.lv/macibu-darbs/macibu-sasniegumi-vertesanas-kartiba>, 2012).

Varam piekrist skolu pieredzei un uzskatām, ka bērna sasniegumu vērtēšanai pamatizglītības apguves skatījumā, ja to īsteno rakstiskā veidā, ir jābūt noteiktai kārtībai, kas mazinātu neizpratni un būtu noderīgs iestādes darba plānošanā, sasniegumu pilnveidē. E. Krastiņa un A. Pipere, analizējot mācību sasniegumu pašizvērtēšanu, uzsver, ka vērtēšana jāuzlūko kā stratēģija, kas atbalsta un stimulē mācīšanos, iesaistot šajā procesā gan skolēnus, gan skolotājus, gan vecākus. Vērtēšana jāizvirza kā intelektuāla darbība, kas ietver sevī mācību motīvu veidošanu, apzinātu savas darbības mērķu un līdzekļu plānošanu, līdzdalību par saviem mācību rezultātiem (Krastiņa, Pipere, 2004). Tātad tiek akcentēts bērna, pedagoga un vecāka sadarbības, līdzatbildības aspekts kā arī norādīts uz mācību motīvu veidošanās dinamisko procesu. Līdz ar to grūti izvērtēt pirmsskolas izglītības vadlīnijās (13.18.punkts) minēto pirmsskolas izglītības satura apguves plānoto rezultātu – bērns „ir motivēts turpmākās izglītības apguvei” (<http://www.likumi.lv/doc.php?id=214604>, 2011). Jācer, ka bērna sasniegumu vērtējums šajā aspektā tiks raksturots pozitīvi, jo pretējā gadījumā tas varētu izraisīt neizpratni no vecāka puses par šāda viedokļa nozīmīgumu un konkrēto ieteikumi izmantošanu.

Lai izprastu vērtēšanas būtību skolu pedagoģiskā procesā A. Šmite uzsver divas būtiskākās pedagoga darbības funkcijas – vērtējošo un inovatīvi pētniecisko funkciju:

- **Vērtējošā funkcija** aptver darbību kopumu, kas vērsta uz izglītības procesa un skolēnu darbības vērtēšanu un rezultātu izvērtēšanu. Svarīgi, lai katrs izvērtējums būtu orientēts uz skolēna sasniegumu dinamiku, viņa izzīņas darbības attīstīšanas novērtēšanu, uz palīdzību pašattīstībai, pašaudzināšanai, pašrefleksijai;
- **Inovatīvi pētnieciskā funkcija**, kura orientēta uz pedagoga mērķtiecīgu pašpilnveides procesu, uz subjektīvi vai objektīvi jaunu ideju īstenošanu, uz mērķtiecīgu meklējumdarbību. Vienlaikus darbība ir arī savas personības un

profesionālās meistarības paškritiska izvērtēšana – plusu un mīnusu apzināšanās. Inovatīvā funkcija ir pedagoga jaunrade, eksperimentāla darbība un pētniecības darbs kādā izvēlētajā jomā (Šmite, 2004).

Uzskatām, ka viss minētais un attiecinātais uz skolas pedagoģisko procesu ir vēl aktuālāks pedagoģiskajā procesā pirmsskolā, jo ir svarīgi precīzi veikt pedagoga vērtēšanas darbības funkcijas un bērna sasniegumu rakstiskajā izvērtējumā akcentēt kā sasniegumu dinamiku, tā arī mērķtiecīgi veikt profesionālās darbības pašvērtējumu. Taču – kādi kritēriji būtu nozīmīgākie?

Z.Anspoka raksturo kvantitatīvos un kvalitatīvos kritērijus un rādītājus, kuri savstarpējā saistībā ietilpst kontroles un vērtēšanas sistēmā. Viņa norāda, ka kvantitatīvie kritēriji un rādītāji saistāmi ar paveiktā darba apjomu, atbilstoši nosacījumiem. Kvantitatīvā vērtēšana bieži ir saistīta ar normatīvu vērtēšanu, t.i., vērtēšanas kritēriji atbilst kādām iepriekš pieņemtām normām. Savukārt, kā uzskata Z.Anspoka, kvalitatīvie kritēriji un rādītāji ir tie, kas tiek izmantoti mācību procesā, lai stimulētu skolēnu izzināšanas darbību, paaugstinātu motivāciju mācīties, nostiprinātu ticību saviem spēkiem, dotu cerību panākumiem (Anspoka, 2008). Tas zināmā mērā saskan ar vērtēšanas skatījumu formālajā un neformālajā jomā, to saistot ar ikdienas pedagoģiskajā procesā tik bieži pielietoto mutisko vērtējumu un rakstiski fiksēto sasniegumu rezultātu vērtēšanu atsevišķos laika posmos. Atzīstams ir autoru atzinums par „veselā saprāta” un labvēlīgas pieejas nepieciešamību bērna izvērtēšanas procesā, jo pārbaudes darbu tendenciozitātes dēļ nedrīkst mazināt citu attīstības jomu nozīmīgumu personības izaugsmes dinamikā (Geidžs, Berliners, 1999). Pedagoģiem jācenšas ievērot savstarpējo saikni un nav atbalstāma tendence izcelt tikai kvantitatīvu kritēriju un rādītāju lietošanu bērna sasniegumu vērtēšanā.

Bērna sasniegumu rakstiskās vērtēšanas adresāts

The Addressee of Children's Achievement Written Evaluation

Lai gan pirmsskolas izglītības vadlīnijās ir precīzi norādīts adresāts – bērna vecāki vai aizbildņi, tomēr izzinot reālo situācijas izpratni vecāku un pedagogu vidū, varam konstatēt, ka pastāv neizpratne. Pedagoģiem nav pārliecības, ka tā tiks sekmēta sadarbība ar ģimeni un vecāki atbildīgi īstenos rekomendācijas un ieteikumus. Ne visi pedagoģi pievērš pienācīgu uzmanību tieši ieteikumu raksturošanai, jo arī viņi ir tendēti veikt diagnosticēšanu, nevis rekomendāciju veidošanu. Tātad gan pedagoģi, gan vecāki nav pietiekami ieinteresēti turpināt sadarbību īsajā laika posmā no pirmsskolas izglītības iestādes vai rotaļu grupas izlaiduma līdz bērna skolas gaitu uzsākšanai. Sastopami arī vecāki, kuri aktīvi interesējas par vai šie sasniegumu raksturojumi nav domāti skolas pedagoģiem, vai tie nav jāiesniedz skolā? Tātad šie vecāki nav vērsti uz pirmsskolas un ģimenes sadarbību un līdzatbildību bērna izaugsmes sekmēšanā un uzskata, ka atbildība bērna izglītošanā galvenokārt ir pašu pedagoģu pārziņā.

Iespējams, ka tieši vērtēšanas forma ir izraisījusi tik daudz papildus jautājumus, jo kā verbālā jeb mutvārdu, tā arī rakstveida komunikācija ietver priekšrocības un trūkumus. A.Šmite to raksturo pirmajā tabulā.

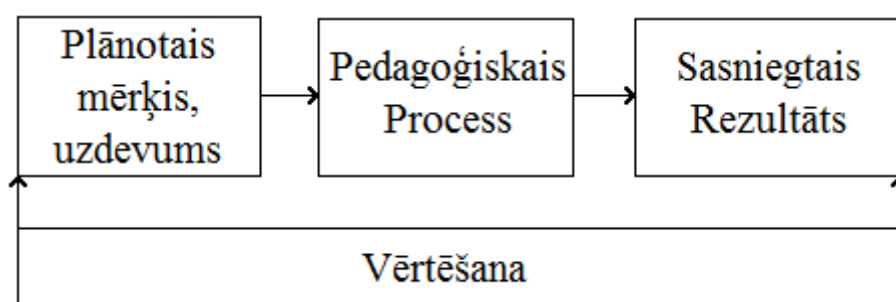
Ir jāpiekrīt, ka veiksmīga komunikācija ir notikusi tikai tad, ja ideja no viena cilvēka tiek nodota otram, savukārt otrs, to pareizi izpratis, var lietderīgi izmantot. Esam pārliecināti, ka sniedzot rakstisko vērtējumu līdzās ir jāizmanto mutvārdos izteikts sasniegumu raksturojums un ir jānoskaidro vai vecāki, aizbildņi to ir pieņēmuši, precīzi saprot kā īstenot pedagoga ieteikumus.

1.tabula

Komunikācijas vērtējums
Communication Assessment
(Šmite, 2004)

	Verbāla komunikācija	Rakstveida komunikācija
Priekšrocības	Sekmē savstarpēju informācijas novadīšanu. Vienkārši izmantojama.	Ir precīza un rūpīgi apkopota. Ar mērķi pastāvīgu pierakstu izmantošanai.
Trūkumi	Ne vienmēr ir precīza. Nav apkopota. Nav iespēju izmantot dažādos ierakstos, kas būtu pastāvīgi.	Nesekmē savstarpēju informācijas apmaiņu. Pietiekami augsta sarežģītības pakāpe, var būt arī darbietilpīga

Valsts izglītības satura centrs elektroniska izdevuma formātā ir publicējis metodiskos ieteikumus par bērna sasniegumu vērtēšanu pirmsskolā, kas palīdz kļūdēt neskaidrības un ir materiāls ar ieteikuma raksturu (<http://visc.gov.lv/saturs/ispizgl/info.shtml>, 2012). Atbildot uz jautājumu – kāpēc vērtē, metodiskā materiāla autori uzsver, ka bērnam ir svarīgi saņemt regulāru novērtējumu par paveikto, jo pakāpeniski nostiprinās viņa pašvērtējums, attīstās paškontrolē un motivācija. Bērna vecākiem informācija par bērna sasniegumiem jeb vērtējums ir būtisks, lai atbalstītu bērnu. Kā uzskata metodiskā materiāla autori, plānojot pedagoģisko procesu, svarīgi ir novērtēt, kas izdevies, kas jāuzlabo saistībā ar izvirzīto mērķi un uzdevumiem (skatīt 1.attēlu).



1.att. Vērtēšana pedagoģiskajā procesā
Assessment in the Pedagogical Process
(<http://visc.gov.lv/saturs/ispizgl/info.shtml>, 2012)

Taču uzskatām, ka uzsvērtais vērtēšanas nozīmīgums būtu jāakcentē arī attēlā ar tiešu papildus interakciju sistēmā „vērtēšana – pedagoģiskais process”, jo

ne tikai mērķis un sasniegtais rezultāts, bet it īpaši pats veiktais process, tā veids un aktivitāte būtiski ietekmē bērna personības izaugsmi.

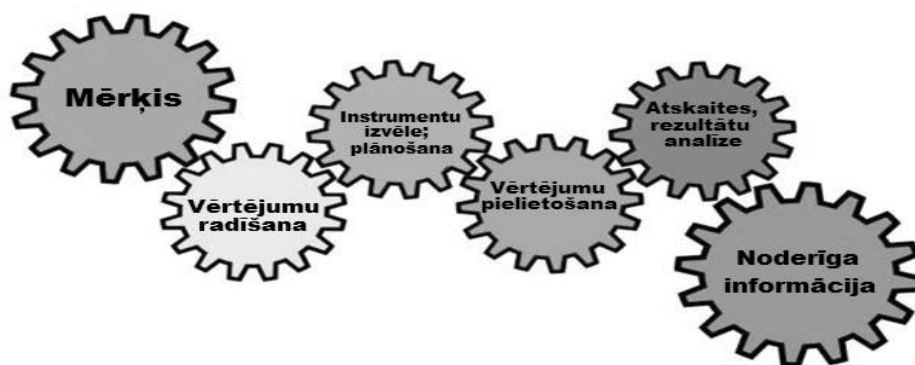
Iepriekš minētajā materiālā tiek norādīts, ka vērtējot nosaka ne tikai pedagoģiskā procesā bērna sasniegumu atbilstību noteiktajām prasībām, bet arī bērna individuālo attīstības dinamiku, kurai būtiska nozīme viņa personības veidošanās procesā. Metodiskā materiāla autori atzīst, ka bērna sasniegumu rakstisks vērtējums ir nozīmīgs ģimenes un pirmsskolas vai 5-6 gadīgo bērnu rotaļu grupas sadarbības stiprināšanai, bet nav formāli jāiesniedz skolā 1. klases skolotājam vai direktoram. Materiālā ir pievienoti pielikumi ar uzskatāmiem piemēriem kā veikt vērtēšanu un ir raksturota vērtēšanas norise. Tātad, aprakstošo vērtējumu skolotājs veido katram bērnam individuāli, izvērtējot viņa pozitīvos sasniegumus. Sagatavotais vērtējums informē vecākus par bērna sasniegumiem pirmsskolas izglītības pakāpes noslēgumā un raksturo bērna gatavību pamatizglītības apguves uzsākšanai (<http://visc.gov.lv/saturs/ispizgl/info.shtml>, 2012).

Vienlaicīgi tiek ieteikts pedagogiem regulāri veikt bērna sasniegumu atzīmēšanu visa gada garumā par katru bērnu. Tiek piedāvātas pedagoģisko vērojumu rezultātu tabulas, kas atvieglo pedagoga vērtēšanas funkcijas veikšanas darbību. Jāatzīst, ka ļoti liela ieinteresētība regulāri veikt bērna darbības, attieksmes, prasmju, priekšstatu, elementāru zināšanu izziņāšanu ir raksturīga pedagoģiskajā darbā Krievijā. Sankt-Pēterburgā A. Hercena vārdā nosauktās Krievijas Valsts pedagoģiskās universitātes Pirmsskolas pedagoģijas katedras docētāju kopdarbā ir izdots zinātniski – metodisks līdzeklis ar nosaukumu „Monitorings pirmsskolas izglītības iestādē”. Darba autori pamato jēdziena monitorings ieviešanu pedagoģijā un skaidro, ka izglītības monitorings ir informācijas iegūšanas, analīzes, uzkrāšanas un sniegšanas sistēma par pedagoģisko darbību un pedagoģisko sistēmu, kas nodrošina nepārtrauktu tās uzraudzību un ļauj veikt attīstības prognozēšanu. (Мониторинг в детском саду, 2010). Šajā darbā ir plaši raksturota metodika par to, kā veikt novērošanu, analizēt rotaļu darbību, īstenot sarunu ar bērnu. Pozitīvi vērtējama ir autoru izpratne par rotaļu bērnības posmā un plašais rotaļu aprakstu klāsts, kas pieaugušajiem nodrošina iespēju ne tikai diagnosticēt, bet arī veicināt bērna izaugsmi. Taču kopumā ieinteresētība veikt monitoringu pirmsskolas izglītības iestādē ir pretrunīgi vērtējama, jo pārspīlētā tendence pēc iespējas plašāk izvērtēt, novērs pedagoga un vecāku uzmanību no bērna izaugsmi sekmējošā procesa.

Pedagoģe S.Friedman iesaka vērtēt vairākas bērna attīstības jomas: fizisko attīstību, roku sīkās muskulatūras attīstību, kognitīvo attīstību, skaitļa un cipara saiknes izpratni, skaņu diferencēšanu vārdā, uzmanības noturīgumu, komunikāciju ar skolotāju un vienaudžiem, emocionālo attīstību (Friedman, 2012). Savukārt ASV Nacionālās Akadēmijas ziņojumā ir uzsvērts, ka vērtēšanas process bērniem ir izteikti nepieciešams, taču ietver būtisku potenciālu apdraudējumu. Ja vērtēšanas process ir konstruēts nepietiekami labi vai ja pati vērtēšana ir noritējusi neatbilstošā veidā, tad tiek apdraudēta vērtējuma jēga (Report Brief of NAP, 2008). Jo nopietnāki vērtējuma rezultāti, jo atbildīgāk būtu jāattiecas pret pašu šī procesa

norisi. Jebkuru vērtēšanas procesu būtu jāorganizē saskaņā ar diviem pamatprincipiem:

- Efektīva vērtēšana tiek radīta konkrētu mērķu sasniegšanai – vērtēšanas mērķim vajadzētu virzīt vērtēšanas rezultātus. Jebkurai vērtēšanā iesaistītajai pusei ir jābūt precīzai informācijai par visa vērtēšanas procesa posmiem – mērķi, vērtējuma izveidi un tai atbilstošo metodiku, vērtējuma pielietošanu un analīzes iespējām, kā arī būtiskāko informāciju, kas ir lietderīga turpmākās darbības plāna veidošanā (skatīt 2.attēlu);
- Vērtēšana jāveic ievērojot konfidencialitātes principu, balstoties uz esošās vides iespējām, vecāku aprūpes iespējām un izglītības sistēmas virzību (Report Brief of NAP, 2008).



2.att. Vērtēšanas posmi
Assesment stages
(Report Brief of NAP, 2008)

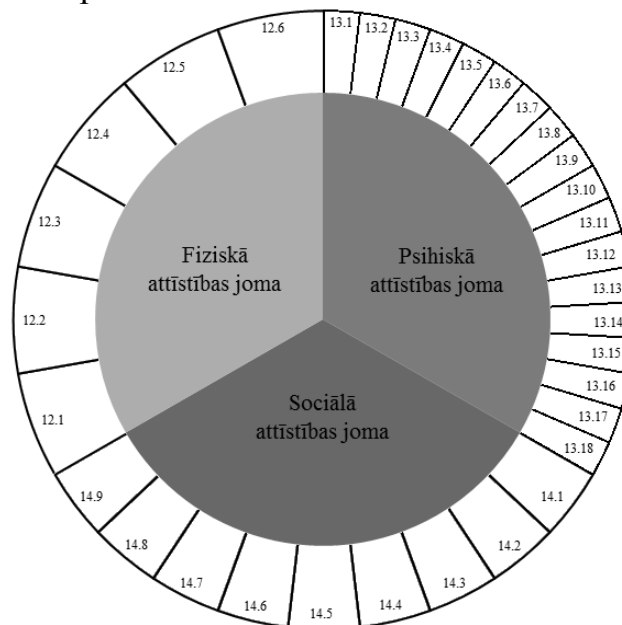
Mūsaprāt, vairāk būtu jāieklausās pedagogu viedoklī no Somijas, kuri apgalvo, ka ne viena tabula, tests vai rakstveida vērtēšana neaptver to informācijas daudzumu, kuru labi pārzina un ieinteresēti komentē katrs pedagogs (Henkoka, 2012). Derētu ieklausīties Somijas kolēģu atziņās par vērtēšanu, jo kopumā augsti novērtētā izglītības sistēmas kvalitāte šajā valstī norāda uz veiksmīgu pedagoģisko procesu jau agrā bērnībā.

Analizējot dažādās pieejas vērtēšanā, uzskatām, ka sistemātiska testēšana vai monitoringa pielietošana, kā tas tiek piedāvāts Krievijas un ASV speciālistu skatījumā novērš uzmanību no pedagoģiskā procesa pilnveides un katra bērna individualitātes ievērošanas. Tāpēc monitoringa veikšanas prasmes būtu piedāvājamas pirmsskolas skolotāja profesijas apguves posmā, lai sekmētu vērtēšanas pieredzes veidošanos. Savukārt praktiskajā darbībā daudz nozīmīgāka būtu paša procesa realizēšana un uzmanības pievēršana tā pilnveidei, nevis formālai rakstiskai atskaitei.

**Pirmsskolas izglītības skolotāju aptaujas rezultāti par bērna sasniegumu
rakstisko vērtēšanu
Results of Preschool Education Teachers' Inquiry on Children's Achievement
Written Evaluation**

Lai izvērtētu pedagogu gatavību vērtēšanas procesa veikšanai un izpratni par bērnu sasniegumu rakstiskas vērtējuma saturu un tā formu, veicām 52 pirmsskolas izglītības skolotāju aptauju Rīgā 2012.gadā. Izvērstajā anketā tika iekļauti 8 jautājumi par rakstiskā vērtējuma veidošanas mērķi, modeli, kritērijiem un vērtējuma norises veikšanu.

Būtiskākie pirmsskolas pedagogu aptaujas rezultāti liecina, ka vērtēšanas mērķis ir visai neskaidrs un pedagogi šaubās par tā nozīmi ģimenes līdzatbildības par bērna personības attīstību sekmēšanā. 11,5% jeb 6 pedagogi uzskata, ka rakstveida bērna sasniegumu vērtēšana būs iespaidīgāka par mutisko vērtēšanu un beidzot tiks vecākiem aizdomāties par bērna attīstības patieso situāciju. Savukārt 88,5% jeb 46 pedagogi ir pārliecināti, ka vecāka ieinteresētība nepalielināsies rakstiskā vērtējuma ietekmē, jo tie vecāki, kuri ir ieinteresēti savu bērnu sasniegumu sekmēšanā, ieklausās arī skolotāju teiktajā un veic ieteiktās papildus aktivitātes. Viņuprāt tie vecāki, kuri neieklausās skolotāju teiktajā, to nedarīs arī pēc rakstiskā vērtējuma. Tieši pretēji – varētu pieaugt nepamatotu sūdzību skaits un negatīva vēršanās pret pašiem skolotājiem vai arī nekorektas attieksmes pastiprināšanās attiecībā pret savu bērnu.



**3.att. Segmentētais vērtēšanas modelis
Segmented Assessment Model**

Pedagogi, izsakot viedokli par vērtēšanas izpildes formu, visbiežāk aicināja to strukturēt tabulas formā ar slēgto atbilžu vērtējumu par katru no kritērijiem (61,5%, jeb 32 pedagogi). Savukārt 38,5% jeb 20 pedagogi aicināja veikt izvērsto aprakstošo raksturojumu brīvā veidā, akcentējot pozitīvo dinamiku pirmsskolas vadlīnijās minētajos kritērijos.

Mūsaprāt visai uzskatāma būtu duāla vērtēšanas forma, kurā tiktu iesaistīti arī bērnu vecāki. Ja vadlīnijās minētie plānotie rezultāti būtu uzskatāmi cikliski sastrukturēti vizuāli proporcionālās attīstības jomās, tad vērtēšanas procesa modelis

visai funkcionāli un viegli uztverami attēlotu būtiskākās attīstības tendences vecāka un pedagoga skatījumā (skatīt 3.attēlu).

Vecāka un pedagoga neatkarīgi veidota vērtēšanas modeļa salīdzināšana un diskusīva izvērtēšana varētu pietiekami objektīvi atainot reālo situāciju un sekmētu vecāku līdzatbildību, izpratni un ieinteresētību sava bērna turpmākā izaugsmē. Sadalot vērtēšanas modeli trijos līdzvērtīgos segmentos – fiziskā, psihiskā un sociālā attīstība – tie tālāk būtu analizējami atbilstoši vadlīnijās minēto plānoto rezultātu punktiem, iekrāsojot attiecīgo segmentu vai ierakstot tajā konkrēto bērna sasniegumu. Piedāvātā segmentētā vērtēšanas modeļa aprobācija pedagogu skatījumā varētu būt saistoša, jo sekmētu pedagoga un vecāka savstarpējo līdzatbildību bērna sasniegumu sekmēšanā.

Secinājumi Conclusions

Izvērtējot dažādās pieejas vērtēšanā, tika konstatēta atšķirīga pieredze – no monitoringa, testēšanas un konkrētu vērtēšanas kritēriju izvirzīšanas līdz neformālai bērna sasniegumu vērtēšanai mutvārdos. Pirmsskolas pedagogu aptaujā tika konstatēts, ka kopumā pedagogiem vērtēšanas mērķis ir visai neskaidrs un pedagogi šaubās par tā nozīmi ģimenes līdzatbildības par bērna personības attīstību sekmēšanā. Kā novitāte tiek piedāvāts cikliski strukturēts segmentētais vērtēšanas modelis proporcionāli fiziskās, psihiskās un sociālās attīstības jomām. Vecāka un pedagoga neatkarīgi veidota vērtēšanas modeļa salīdzināšana un diskusīva izvērtēšana varētu pietiekami objektīvi atainot reālo situāciju un sekmētu vecāku līdzatbildību, izpratni un ieinteresētību sava bērna turpmākā izaugsmē.

Summary

Due to new government regulations requiring to produce written assessments of preschool children upon graduation a problem arose – how to implement this when the preschool teachers don't fully understand the job to be done. Aim of the research – to theoretically evaluate problems of children's achievement assessment and conduct analysis of pedagogues' inquiry on suggestions to overcome these problems.

Theoretically analyzing the problems with assessment it was determined that different assessment systems are being applied in different countries – from monitoring, conducting tests, and putting forward specific assessment criteria to informal verbal assessment of achievements.

The most significant results from inquiring 52 preschool pedagogues indicate that the aim of assessment is quite unclear and pedagogues have doubts about its significance in promoting family's co-responsibility in child's personality development. 46 pedagogues are certain that parents' interest will not increase because of the written assessment, because the parents who are interested in promoting their children's achievements listen to what the teachers have to say and get involved in the suggested additional activities. In teachers' opinion the parents who do not listen to them will not pay attention to the written assessments either, on the contrary – this could increase the amount of unfounded accusations and

negative attitude towards the teachers, and intensify incorrect attitudes by parents towards their children. Pedagogues most frequently suggested to structure evaluation in table form with a set choice of answers on each criteria (61.5% or 32 pedagogues). 20 pedagogues on the other hand suggested conducting expanded description in a free form, accenting the positive.

As a novelty, a cyclically structured segmental assessment model is proposed, this is spread proportionally among the areas of physical, psychical, and social development. The comparison of assessment models independently made by the parent and pedagogue and their evaluation through collaborative discussion could depict the real situation most objectively and improve parents' co-responsibility, understanding and interest in their children's further development.

Literatūra Bibliography

1. Anspoka, Z.(2008). *Latviešu valodas didaktika. 1.-4. klase*. R: RaKa.
2. Geidžs, N.L., Berliners, P.C.(1999). *Pedagoģiskā psiholoģija*. R: Zvaigzne ABC.
3. Krastiņa, E., Pipere, A.(2004). *Mācību sasniegumu pašvērtēšana*. R: RaKa.
4. MK noteikumi Nr.709. *Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām*. 03.08.2010. <http://www.likumi.lv/doc.php?id=214604>. Skatīts tiešsaistē:[28.12.2011.]
5. *Mācību sasniegumu vērtēšanas kārtība. Salacgrīvas vidusskola* <http://www.salacskola.lv/macibu-darbs/macibu-sasniegumi-vertesanas-kartiba>. Skatīts tiešsaistē:[08.02.2012.]
6. Šmite, A.(2004). *Izglītības iestādes vadība. I daļa, Pedagoģ. Organizācija. Pārmaiņas*. R: RaKa.
7. Šmite, A.(2004). *Izglītības iestādes vadība. II daļa, Misija. Funkcijas. koncepcija. Plānošana*. R: RaKa.
8. *Metodiskie ieteikumi par bērna sasniegumu vērtēšanu pirmsskolā*. <http://visc.gov.lv/saturs/ispizgl/info.shtml>. Skatīts tiešsaistē:[23.02.2012.].
9. Friedman, S. *How Teachers Evakuete Preschoolers*. <http://school.familyeducation.com/parents-and-school/38788.html>. Skatīts tiešsaistē: [22.01.2012.]
10. *Early Childhood Assessment: Why, What, and How*. Report Brief of NAP. Washington, 2008. http://www.bocycf.org/head_start_brief.pdf .Skatīts tiešsaistē: [20.01.2012.]
11. *Мониторинг в детском саду* (2010). Научно–методическое пособие. – СПб.: Издательство «ДЕТСТВО - ПРЕСС».

Agita Ābele	Latvian Academy of Sport Education Brīvības st. 333. Rīga, Latvia E-mail: agitaabele@inbox.lv, Phone: +371 295179966
Agrita Tauriņa	Riga Teacher Training and Education Management Academy Imantas 7.līnija 1, Rīga, Latvia E-mail: agritataurina@inbox.lv, Phone: +371 26038152

SKOLĒNU MĀKSLAS KOMUNIKĀCIJAS VEIDOŠANĀS ZINĀTNES UN TEHNIKAS ATTĪSTĪBAS IETEKMĒ

The Development of Youth's Artistic Communication Under the Influence of the Development of Science and Information and Communication Technologies

Daina Bute

Majoru vidusskola, Latvija

E-pasts: majorupsk@edu.jurmala.lv

Abstract. *Due to the development of the ICT a new type of student is created. These students are no more passive users of the system of education, they are creating it themselves. Under the influence of the ICT, students use signs, icons and symbols in their everyday communication. The aim or the research - The influence and significance of the information and communication technologies on the development of youth's artistic communication and creation of new signs. It has been observed that visual perception dominates for majority of people. This is also the reason why visual images and symbols have served as means of communication in the history of human development. Nowadays, numbers, letters and their combinations that contain special meaning and iconic signs are often used in students' everyday communication. The ICT have brought some changes in students' perception of the world. The experiment, made in the Art lesson by questioning the first graders, showed that existing ideas about the styles of art that children like at this age are in the contraversion with reality.*

Keywords: *Artistic communication, iconic signs, ICT, semiotics.*

Viena no galvenajām Latvijas valsts izglītības politikas prioritātēm ir radošas personība veidošana. Šī uzdevuma realizācija nav iespējama bez izmaiņām mācību priekšmetu saturā un metodēs un izpratnē par izglītojamā uztveres izmaiņām. Mūsdienu pasaulē, laikā, kad to ir pārpludinājušas tehnoloģijas, šodienas skolai ir jābūt bērna kreatīvo spēju attīstības veicinātājam nevis tikai informācijas ieguves vietai. Līdz ar to skolā izglītojamajam vielu jāspēj uztvert, saprast un radoši līdzdarboties. Skolotājiem ir jārēķinās ar informāciju tehnoloģiju laikmeta uzlikto zīmogu un ar mūsdienu skolēna uztveres atšķirīgumu. Skolēnu pasaules uztveres veids ir būtiski mainījies. Tehnoloģiju attīstība izvirza jaunas prasības izglītības sistēmai un skolotājam. Dažās jomās pārmaiņas notiek strauji, piemēram, dabas zinātnēs, bet citās ietur konservatīvu politiku, piemēram, mākslās un sākumskolas apmācības posmā. Samērā izplatīts ir uzskats, ka jaunās paaudzes mākslas pieredze ir trūcīga, balstīta galvenokārt uz vēlmi gūt prieku no datorspēlēm, video un animācijas filmu noskatīšanos. Daļa jauniešu izvēlas šo ceļu, jo tas viņiem ir saprotams un uztverams. Daudziem skolēniem lineārā pasaules uztvere ir sveša, bet četrdesmitgadniekiem un vecākiem skolotājiem, kas uzauguši citā laikā, kur galvenās informācijas ieguves vietas bija bibliotēkas, jācenšas pielāgoties un izglītojamiem saprotamā veidā sniegt zināšanas. Būtiski pieņemt un saprast, ka pateicoties informācijas un komunikācijas tehnoloģijām daudzu skolēnu iegūtā informācija var būt plašāka un daudzšķeltnaināka. Masu komunikācijas līdzekļu

darbības pamatā faktiski ir pārliecināšana, un patērētāju uzticamības moments. Mediji ne tikai izplata informāciju, bet arī lielā mērā dod savu ieguldījumu skolēnu uzskatu un pasaules uztveres veidošanā un tiem ir ievērojama orientējoša funkcija (Gudjons, 2007). Skolotājam ir jāmača izglītojamos būt kritiskiem un izvērtēt atrastās informācijas patiesīgumu un piemērotību, kā arī pašiem iesaistīties radošos procesos izmantojot informācijas un komunikāciju tehnoloģijas plaši piedāvātās iespējas, kuras ik brīdi pieaug.

Pētījuma mērķis Informāciju tehnoloģiju ietekme un nozīme jauniešu mākslinieciskās komunikācijas veidošanā un jaunu zīmju radīšanā.

Pētījuma metode

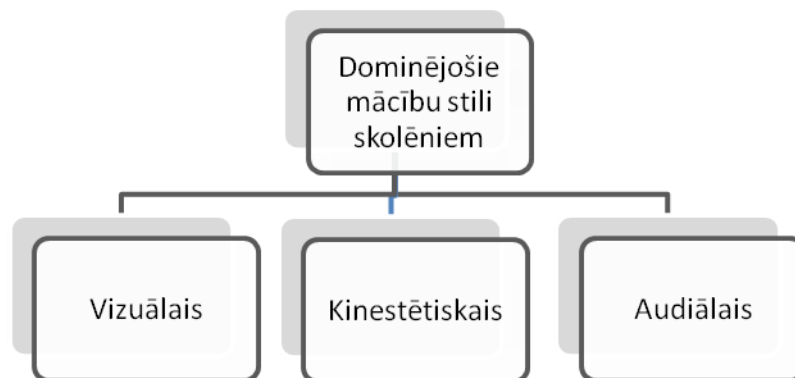
- pedagoģiskās, psiholoģiskās un speciālās profesionālās literatūras analīze;
- anketēšana, diskusijas;
- skolēnu radošo darbu analīze;
- pedagoģiskais eksperiments.

Interneta ierobežota sensorā vide

Limited sensory environment of Internet

Situācijā, kad pasaule ir sasaistīta vienotā tīmeklī ir nepieciešama jauna metodoloģija, kas sekmētu skolēnu vēlmi mācīties. Lietojot informācijas un komunikācijas tehnoloģijas tradicionāli visbiežāk tiek izmantotas divas maņas redze un dzirde, sensorā uztvere komunikāciju laikā – redze, dzirde un to kombinēšana – ir ierobežota. Fiziska saskarsme, piemēram, sarokšanās, glāsti un skūpstī, nav iespējama, tā tiek aizvietota ar jaunradītām zīmēm, „smaidiņiem”, kas izsaka emocijas.

Pastāv dažādas teorijas par cilvēka mācīšanās stiliem. Dominējošie skolēniem: vizuālais, audiālais un kinestētiskais.

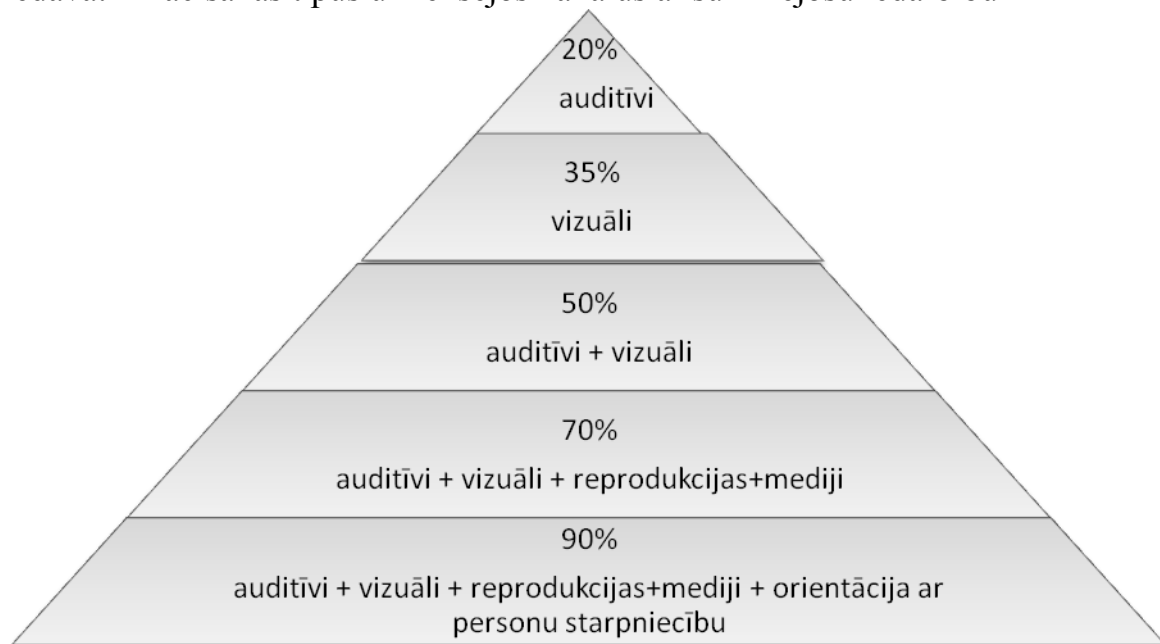


1.att. **Mācīšanās stili**
Learning styles

E.Smits raksta „ Cilvēks, kam dominē **vizuālā uztvere**, bez grūtībām iztēlosies vietas un norises, "ieraudzīs" sevi darbojamies dažādos apstākļos. Viņi bieži redzēs tēlus, kas asociējas ar vārdiem vai jūtām, un tikai tad apstiprinās, ka ir

sapratuši kaut ko jaunu, kad būs to redzējuši savām acīm vai uzrakstītu, vai arī izskaidrotu vizuāli. Kad viņi raksta, viņi bieži *redz* vārdu, kāds tas izskatīsies uzrakstīts. **Audiālas uztveres** dominante izpaužas iekšējā dialogā un valodā vispār. Cilvēks bieži *dzird* vārdu, pirms to uzrakstījis. Gatavojoties jaunai situācijai, šie cilvēki prātā izmēģinās, kas viņiem tiks teikts un ko viņi paši sacīs. **Kinestētiskai** dominantei raksturīga stipra saistība ar *jūtām* - emocijām vai taustes sajūtām. Šajā gadījumā, rakstot vārdu, cilvēks sajūt sevi to rakstām burtu pa burtam, vai arī vienkārši jūt, ka dara to pareizi. Gaidāmi notikumi saistīsies ar spēcīgām emocijām. Fiziskas situācijas šie cilvēki uztvers līdz ar šo situāciju raisītām emocijām” (Smits, 2000).

Tā kā neviens no šiem mācīšanās stiliem nepastāv tīrā veidā, tad J.Riņķis piedāvā: ”Mācīšanās tipus un iekšējos kanālus ar summējošu iedarbību”



2.att. **J.Riņķa piedāvātie mācīšanās tipi**
J.Rinka offered learning styles

Aplūkojot 1. un 2.attēlu ievērojam, ka dominē vizuālā informācijas uztvere. Šī iemesla dēļ vizuāli attēli, simboli ir kalpojuši cilvēku savstarpējā komunikācijā visā cilvēces attīstības gaitā. Mūsdienas nav izņēmums, vizuāli tēli un simboli tiek asociēti ar vārdiem, jūtām, jēdzieniem.

Vizuāli attēli palīdz iemācīties un trenēt atmiņu Vera F. Birkenbīle iesaka ne vienmēr visu pierakstīt, bet gan zīmēt skices (*Lieber Mini-Skizzen machen!*).Apgūstamā viela ir jāvizualizē, tas ir iegaumēšanas pamatprincips (Renge, 2002). Vizualizējot uzdevumu 76% skolēnu to spēj atrisināt.

Komunikācija un zīmes **Communication and signs**

Būtiski ka vizualizācija noved pie zīmju radīšanas, kuras izmanto jaunieši savstarpējā komunikācijā. Zīmes jeb simboli pirmkārt, ir kāda priekšmeta vai lietas attēls, zīme, kura darbojas it kā šīs lietas vārdā un kam var pat nebūt ne vismazākās ārējās līdzības ar pašu lietu. Tai var būt pilnīgi abstrakta līdzība (piemēram, skudra simbolizē čaklumu). Otra simbola nozīme ir rakstveida zīme, kura apzīmē kādu īpašību, lielumu vai norisi - tie ir alfabēta burti, piederības zīmes, cipari, nošu zīmes vai tamlīdzīgi, kā arī astroloģijā, alķīmijā vai maģijā lietotās zīmes, informātikā un zinātnē. Viena no visaptverošākajām un nozīmīgākajām zīmju sistēmām ir valoda. Valodas var būt gan dabiskas, gan mākslīgas. Dabiskā valoda, kuru mēs pazīstam pirmkārt jau kā savu dzimto valodu, atšķiras no mākslīgajām valodām, piemēram, no programmēšanas valodas PASCAL. Ne tikai programmēšanā, bet arī matemātikā, ķīmijā, fizikā, bioloģijā un citur tiek izmantotas zīmes, kuru nozīmi noteikuši paši zinātnieki, piemēram, ar lielo burtu "F" fizikā tiek apzīmēts spēks, ar burtu "Au" ķīmijā apzīmē zeltu[3,563]. Mūsdienu filozofi mācību par zīmēm dēvē par **seminoloģiju**. Tai skaitā franču filozofs R.Barts saka, ka nodarboties ar seminoloģiju, varētu nozīmēt – vākt valodas neīrumus, to, ko lingvistika atmet, to kas bojā tās vēstījumu: neko vairāk kā tieksmes, bažas, grimases, glāstus, atvainošanos, visu no kā sastāv darbībā esoša valoda (Kūle&Kūlis, 1998).

Bieži, savstarpējā komunikācijā, jaunieši izmanto burtu un ciparu savirkņejumus, kas sevī nes noteiktu jēgu un ikoniskas zīmes. Piemēram, rakstītajā sarunas valodā sastopami šādi apzīmējumi: kpc, kura nozīme ir – „Kāpēc?“, wnk- „, Vienkārši“, visp-visār, kk – kaut ko, tgđ- tagad, tpc- tāpēc, vsp – vispār, 2dien – otrdien, W8- wait (gaidiet), dz/d – dzimšanas diena, karo4e – karoče, tas gan ir žargona vārds. Sastopami apzīmējumi - :(, ☹, kuri izsaka grimases, skumjas, sliktu garastāvokli, :), ☺ - prieku, laimi. Būtiski, ka jaunradīto zīmju atpazīstamība ir atkarīga no atkārtotības procesa, jo tās pastāv tikai tik tālu, cik tiek pazītas un izmantotas saziņā.

Semiotikā zīmi plašākā nozīmē saprot kā materiālu objektu, kuram noteiktos apstākļos atbilst kaut kāda "nozīme", kas var būt jebkas — reāla vai izdomāta lieta, parādība, process, fantāzijas vai pasaku būtne, abstrakts jēdziens. (Agejevs, 2005).

Zīme var apzīmēt vai aizstāt netiktai atsevišķu objektu vai konkrētu parādību, bet veidot valodu, nav runa par neredzīgo cilvēku komunikāciju, jaunieši veido sev saprotamus burtu simbolus, ikonas, kuras nes noteiktu vēstījumu. Visas zīmes: vārdus, grafiskus simbolus, skaņas signālu var aplūkot ne tikai saistībā ar tās apzīmēto objektu, bet arī ar to, kādu jēgu tai var piedēvēt.

Mākslīgajās valodās katrai zīmei atbilst viena nozīme un katrai zīmei ir viens denotāts. Dabiskajās valodās var sakrist zīmes, kas simbolizē pilnīgi dažādus objektus. Piemēram “kāre” (alkas, vēlēšanās un kukaiņu darinātu šūnu kopums). (Agejevs, 2005).

Bieži starp dabiskām un mākslīgām zīmēm var novērot **sinonīmiju** – divas atšķirīgas zīmes ir saistītas ar vienu un to pašu denotātu (faktu, objektu).

Pēc V.Agejeva definīcijas par zīmju sistēmu sauc tādu zīmju grupu, kuras savstarpēji atšķiras vismaz pēc vienas pazīmes. Tās izmantojamas ziņojumu,

informācijas nodošanā. Ar sintaktisku, semantisku un pragmatisku noteikumu palīdzību sakārtota zīmju sistēma veido valodu – komunikācijas zīmju sistēmu. (Agejevs, 2005).

Izmaiņas jauniešu vizuālajā pasaules uztverē Changes of youth visual world perception

Informāciju tehnoloģijas ir ienesušas izmaiņas skolēnu vizuālajā pasaules uztverē. Neliels eksperiments sākumskolas jaunākajā klasē. Vizuālās mākslas stundā, aptaujājot 1.klases skolēnus, pēc tēmas „Iepazīšanās ar mākslas darbiem”, atklājās, ka pastāvošie priekšstati par to, kāda stila mākslas darbi patīk bērniem šajā vecuma posmā ir pretrunā ar realitāti. Stāstot, cik māksla var būt dažāda, plaknē, telpā, reālistiska, abstrakta, kustībā esoša, virmojoša atklājās, ka bērnu mākslas uztvere krasi atšķiras no pieņemtā šablona, ka mazām meitenēm interesantas un aizraujošas ir grezni tērptas dāmas, bet zēnus piesaista ieroči un batālijas. Ar skolēniem vienojoties, ka nedrīkst par mākslas darbiem sacīt „man nepatīk vai riebjas”, jo ne vienmēr mums ir pietiekami daudz informācijas un pieredzes, lai sašķirotu slikts – labs, drīkst lietot - man nav saprotams, izprotams vai pieņemams. 1.klases skolēniem (kopā 46bērniem) tika piedāvātas 10 gleznu reprodukcijas sākot no 19.gs. beigām līdz 20.gs vidum. Maldīgs bija priekšstats, ka skolēni izvēlēšies kā sev pieņemamākās un saprotamās reālistiskās gleznu reprodukcijas, kuras ir lineāri skaidri nolasāmas, reālistiskas.

Aptaujas rezultāti bija pārsteidzoši - 19.gs. parādes portreti tika atzīti kā pilnīgi nepieņemami 60% gadījumu, 90% izglītojamo par interesantāko atzina kustībā esošos, virmojošos, sadrumstalotos futūristu darbus. Īpaši cieņā bija futūrisma pārstāvis Džokamo Balla ar darbu „Bezdelīgu lidojums”. Apmēram 50% skolēnu izvēlējās Matisu un Rotko, Šagālu un Mondrianu. Tas liek domāt, ka jaunāko klašu skolēni ir gatavi pasauli uztvert un izprast savādāk. Pamats uzskatīt, ka 21.gadsimta sākuma skolēna uztverei saprotamāki ir darbi, kuros figurē kustība, krāsu intensitāte un simboli.

Līdzīgs uzdevums tika uzdots arī 9.klašu izglītojamajiem. Viņi savos spriedumos bija tradicionālāki, tikai 40% saprotama šķita modernā māksla. Tas liek domāt, ka šī paaudze vēl nav tik ļoti „datorizējusies”. Aptaujātie skolēni dzimuši 1993.-1994. gadā, bet Latvijā datortehnoloģijas tā pa īstam sevi pieteica 1996. gadā un mājsaimniecībās tās ielauzās vēl vēlāk, tad cilvēka-datora mijiedarbība, šo vecuma grupu nav tik krasi ietekmējusi.

Diemžēl nav pieejami statistikas dati, kuros atspoguļotos informācija, cik pieejamas ir informāciju tehnoloģijas bērniem Latvijā līdz 16 gadu vecumam. LR Centrālā statistikas pārvalde piedāvā:

1.tabula

**Iedzīvotāju skaits (% no iedzīvotāju kopskaita attiecīgajā grupā), kuri regulāri lieto internetu laika posmā no 2006.-2011.gadam.
Number of inhabitants (% of total amount of inhabitants of particular age group) who regularly used Internet in the period 2006-2011.**

Vecuma grupa	Lieto regulāri: (vismaz reizi nedēļā)					
	2006.	2007.	2008.	2009.	2010.	2011
16-24 gadu vecumā	86,5	91,5	93,9	95,8	94,9	98,0
25-34 gadu vecumā	63,4	73,9	80,4	85,3	87,0	91,0
35-44 gadu vecumā	49,7	57,9	66,8	71,4	75,2	79,8

Aplūkojot Latvijas Statistikas departamenta datus, varam izdarīt provizorisku pieņēmumu, ka bērni agri apgūst prasmes darboties ar informāciju tehnoloģijām, jo 16 gadu vecumā tās izmanto 98%. Skolēnu un jauniešu komunikatīvajā vidē liela daļa informācijas tiek nodota simbolu veidā. Ar līdzīgu situāciju saskaras skolotāji visā pasaulē. Marks Prenskis (Marc Prensky) rakstnieks, konsultants un pedagoģijas zinātnieks, kurš pirmais ievieš tādus jēdzienus kā "digitālās pasaules iedzīvotāji" un "digitālālie imigranti" raksta: „Mani pārsteidz kā mēs diskutējam par izglītības kvalitātes samazināšanos ASV, ignorējot viss varīgākostā cēloņus. Mūsu skolēni ir radikāli mainījušies. Mūsu izglītības sistēma tika veidota, lai iemācītu. Šodienas skolēniem ir ne tikai mainījusies valoda (slengs), apģērbs, ķermeņa rotaslietas, stils, kā tas jau ir noticis starp paaudzēm iepriekš, bet ir mainījusies viņu uztvere. Varētu pat to saukt par "dīvainību" - notikumu, kas izmainījis izglītības procesu pašos pamatos, un nav pilnīgi nekādas iespējas atgriezties atpakaļ. Šīs tā saucamās "dīvainības" ir ienesušas un izplatījušas tehnoloģijas pēdējās desmitgadēs 20.gadsimtā.” (Prensky, 2001).

Vārdi ir pārtapuši par zīmēs, simboliem lietai vai darbībai. Daudzi jaunāko klašu skolēni neboksterē, bet uztver vārdu kā lietas simbolu. Līdz ar to mainās bērnu izpratne par teksta veidošanos, formu, valodu, mākslu un multimedijiem, viņu prāts daudz labāk uztver simbolus un ikoniskās zīmes, tādēļ rodas nepieciešamība veidot jaunus. Bērni aktīvi pielieto šos simbolus viņi arī zina, kā atklāt un izteikt jēgu. 21.gadsimta bērni no jauna rada kopēju valodu, kura ir jaunai paaudzei saprotama nes noteiktu informāciju, ideju un ar kopīgu nozīmi, kas ir uztverama dažādu tautību cilvēkiem. Iespējams, ka tieši māksla ir viena no jomām, kurā šī jaunā pasaules uztvere izpaužas, jo tā spēj attīstīt skolēnā sintēzes un vispārināšanas spējas, kas nepieciešamas simboliskai pasaules uztverei. Šī mākslinieciskā komunikācija ir **pragmatika** - semiotikas nozare, kas pētī kā zīmes tiek izmantotas komunikācijas procesā, nosaka, kā attiecīgā situācijā jārikojas zīmes saņēmējam (Agejevs, 2005). Tā nosaka izmantotāju savstarpējās attiecības – komunikāciju, saskarsmi, saprašanos un nosaka zīmju praktisko pielietojumu un lietderīgumu.

Informāciju tehnoloģiju attīstības rezultātā ir izveidojies jauns skolēna tips. Šie skolēni vairs nav pasīvi izglītības patērētāji viņi to veido.

Secinājumi Conclusion

Ar pētījuma palīdzību izdevās izdarīt dažus interesantus secinājumus:

1. Statistiski nozīmīga sakarība pastāv starp interneta lietošanas biežumu un lietotāju vecumu. Pieaugot interneta lietošanas biežumam, samazinās lietotāju vecums.
2. Informācijas un komunikācijas tehnoloģiju lietotājiem tiek izmantotas sensorās maņas redze un dzirde.
3. Aptaujājot izglītojamos tika konstatēts, ka skolēni savstarpējā komunikācijā izmanto jaunradītu zīmju valodu.
4. Konstatēts, ka skolēni ikdienas komunikācijā izmanto ikoniskās zīmes.
5. Informācijas tehnoloģiju ietekmē mainījies skolēnu uztvere.
6. Aptaujāto 1.klašu izglītojamos novērots, ka 90% skolēniem patīk futūrisms.

Summary

In the modern world, students' perceptions of the world and types of communication have changed significantly nowadays, when our world is flood with various technologies. Under the influence of information and communication technologies, students use signs, icons and symbols in their everyday communication.

The aim or the research - The influence and significance of the information and communication technologies on the development of youth's artistic communication and creation of new signs.

It has been observed that visual perception dominates for majority of people. This is also the reason why visual images and symbols have served as means of communication in the history of human development. Nowadays is not an exception, because visual images and symbols are associated with words, feelings and concepts. Numbers, letters and their combinations that contain special meaning and iconic signs are often used in students' everyday communication. For instance, in written informal language one can find the following symbols: kpc meaning – „Kāpēc?”(why?), wnk- „ Vienkarši”(simply), visp-vispār(in generally), eventhough the last one is slang word. There are also the following emotions jumi - :(, ☹, that express grimace, sadness, bad mood or :), ☺ - joy, happiness. Moreover, the identification of new signs depends on the process of repetition, because they exist only as far as they are acknowledged and used in everyday communication.

The information and communication technologies have brought some changes in students' perception of the world. The experiment, made in the Art lesson by questioning the first graders, showed that existing ideas about the styles of art that children like at this age are in the contraversion with reality.

The firstgraders (46 children in total) were introduced with 10 reproductions of paintings, painted in the period from the end 19th century until mid20th century.

The results of survey were striking – 19th century formal portraits were acknowledged as unacceptable among 60% of respondents, 90% of respondents preferred work „Flight of the Swallows” by futurist Giacomo Balla. Approximately 50% of students chose the works by Matisse, Chagall, Rotko and Mondriaan. It makes us believe that students from younger grades are ready to perceive and understand the world differently. Similar task was given to the

students from grade 9. They were more traditional in their judgements, only 40 % considered modern art understandable. One might conclude that this generation is not yet so „computerized”. The students who took part in survey were born in 1993/1994 but computer technologies seriously announced themselves in Latvia in 1996. However, in households they appeared much later, therefore computer – human interaction has not influenced this age group so drastically.

Looking at the data from the Central Statistical Bureau of Latvia, we can make provisory assumption that children early acquire ICT skills, because at the age of 16, the *information and communication technologies* are used by 98% of children. Big part of the information in students’ and youngsters’ environment of communication is conveyed using symbols.

Due to the development of the *information and communication technologies* a new type of student is created. These students are no more passive users of the system of education, they are creating it themselves.

Literatūra Bibliography

1. Agejevs, V. (2005). *Semiotika*. Rīga, Jumava, ISBN 9984-05-936-7
2. Gudjons, H. (2007). *Pedagoģijas pamatziņas*. Rīga, Zvaigzne ABC, ISBN 978-9984-17-051-0.
3. Kūle, M., Kūlis, R. (1998). *Filozofija*. Rīga, Zvaigzne ABC, ISBN 9984-17-119-1.
4. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. (2000). I.Beļickis, D.Blūma, T.Koķe, D.Markus, V.Skujiņa, A.Šalme Rīga, Zvaigzne ABC, 2000. ISBN 9984-17-686-X
5. Reņģe, J. (2002). *Mācīšanās spēju attīšana*. Pētergailis.
6. Smits, E. (2000). *Paātrinātā mācīšanās klasē*. Pētergailis.
7. Prensky, M. (2001). *Digital Game-based Learning*, McGraw-Hill, New York, NY, Accessed October 2, 2010 <http://www.marcprensky.com/>
8. Ivanova, I. Modernās tehnoloģijas mācīšanās sekmēšanai. sk. internetā (06.02.2012.) <http://www.col.lv/LV/Modernas%20tehnoloģijas%20macisanas%20sekmesanai.htm>
9. *Mācīšanās stili*, sk. internetā (10.02.2012.) <http://www.liis.lv/talakizglitiba/stili.htm>
10. *Latvijas centrālās statistika birojs*, sk. internetā (20.01.2012.) <http://www.csb.gov.lv>
11. Collard Paul Accessed January 2, 2012 <http://www.wise-qatar.org/node/8139>
12. Kolards, Pols. Intervija [par radošo domāšanu raidījumā „Viss notiek”] 2010.gada 8.novembrī Sk. Internetā (10.11.2011.) <http://www.vissnotiek.lv/pols-kolards-un-radosums-pilna-intervija/>
13. Kolards, Pols. Intervija no atklātās lekcijas Latvijas universitātes Lielajā aulā <http://www.youtube.com/watch?v=1F1B44GdOTQ&list=UUMehYPH2eIDiQRfV1Tt4zWQ&index=9&feature=plcp>

<p>Daina Bute Majori Secondary School Rīgas st. 3, Jūrmala, LV 2015, Latvia E-mail: majorupsk@edu.jurmala.lv Phone: +371 67761666</p>
--

SISTĒMISKA PIEEJA PATSTĀVĪGĀS ANĢĻU VALODAS MĀCĪŠANĀS PRASMJU PILNVEIDĒ VIDUSSKOLAS VECĀKAJĀS KLASĒS

Systemic Approach to the Development of Independent English Study Skills in Upper-Secondary School

Dagnija Deimante-Hartmane

Liepājas Valsts 1.ģimnāzija, RSU Liepājas filiāle, Latvija
E-pasts: dagnijadh@gmail.com

Abstract. *The article focuses on the issue of the development of students' independent study skills within the school environment linking the study process with activities carried out after classes. Systemic approach to studies implemented both by teachers and students ensures logical and natural connection with students' study activities after school. Systemic approach to studies creates school environment that promotes willingness to succeed and school environment that supports learning leads to systemic approach to studies after classes. Research shows that both students and teachers understand the importance of the development of independent study skills.*

Keywords: *autonomy, learning strategies, teacher's and student's roles, systemic approach.*

Ievads

Mūsdienu pasaulē patstāvīgās mācīšanās prasmes cilvēkam nepieciešamas visa mūža garumā, tādēļ svarīgi ir apgūt patstāvīgās mācīšanās prasmes kā dzīves pamatprasmes jau skolas gados, kad to ir iespējams darīt skolotāju vadībā, kuri apzinās patstāvīgās mācīšanās prasmju nepieciešamību un izmanto sistēmisku pieeju skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē. Latvijā līdz šim maz ir diskutēts par skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju jeb autonomijas mērķtiecīgu pilnveidi.

Pēdējos gadu desmitos ir veikti pētījumi par svešvalodu mācīšanās autonomiju, ko Holeks apraksta kā spēju uzņemties atbildību par mācīšanos (Holec, 1981). Dikinsons raksturo autonomiju kā vēlmi un spēju patstāvīgi mācīties (Dickinson, 1992). Autonomija vienlaicīgi ir gan spēja darboties patstāvīgi, gan sadarboties ar citiem. Barbara Makdevita raksta, ka „izglītības gala produkts ir cilvēks, kurš mācās patstāvīgi”. Makdevita lieto abus jēdzienus - patstāvība un autonomija. Viņa uzskata, ka „skolēna (*learner*) patstāvības jeb autonomijas kultivēšana būtu jāuzskata kā skolotāja (*educator*) gala mērķis, ko viņš cenšas sasniegt” (McDevitt, 1997).

Duglass Fišers un Nensija Freja, kuri raksta par atbildības pārņemšanas procesu no skolotāja uz skolēnu, norāda uz skolotāju nesagatavotību palīdzēt skolēniem apgūt un pilnveidot patstāvīgās mācīšanās prasmes (Fisher & Frey, 2008). Līdzīgi novērojumi ir arī autores pedagoģiskajā praksē. Pirmkārt, skolotāji nepievērš pietiekami lielu uzmanību skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju izpētei un iespējām to pilnveidot. Otrkārt, skolēni neapzinās, ka mācīšanās ir nepieciešama viņiem pašiem mūžizglītības nodrošināšanai. Minētie iemesli ir cēlonis tam, ka skolēni neprot izvirzīt mērķus, neprot organizēt savu laiku, neprot izvēlēties sev piemērotus mācīšanās paņēmienus, bez tam skolēni neveic pašvērtējumu un skolēniem ir vāji attīstīts gribasspēks, lai piespiestu sevi mācīties. Treškārt, situāciju

pasliktina sabiedrībā dominējošais uzskats, ka skolotāja pienākums ir iemācīt mācību saturu, nevis skolēnam jābūt atbildīgam par savu mācīšanos.

Tātad aktuāls ir jautājums - kā palīdzēt skolēniem mērķtiecīgi attīstīt patstāvīgās angļu valodas mācīšanās prasmi, kas nodrošinātu viņu dzīves un profesionālo kvalitāti un kā organizēt un vadīt skolēnu patstāvīgo mācīšanos.

Skolotāja un skolēna īstenota sistēmiska pieeja patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē

Mūsdienu cilvēks dzīvo daudzās sistēmās, tās ir visapkārt un mēs paši esam kā sistēmas. Andris Broks sistēmu definē kā jēdzienu un terminu, kas mūsu domāšanā un saziņā apzīmē ikvienu cilvēkus interesējošā lietu un procesu vidē pastāvošu, kopsaistītu daļu veidotu veselumu (Broks, 2002). „Sistēmiska pieeja jeb sistemoloģija ir vispārīga un universāla mācība par visu lietu un procesu sakārtotību jeb visām lietām un procesiem kā sistēmām.” (Broks, 2000:14). Darbības ārējai videi izvirzot savas prasības, tā parasti arī nodrošina darbību ar attiecīgo vajadzību apmierināšanai nepieciešamajiem līdzekļiem, jo tikai tādā veidā var nonākt pie rezultāta. Tajā pat laikā darbības konkrēto īstenošanos nodrošina šīs darbības iekšējā vide.

Mācību procesā skolā var veidoties pretruna - no vienas puses, angļu valodas mācību procesā skolēniem rodas vajadzība patstāvīgi mācīties, jo

- skolēnam var trūkt zināšanu un prasmju kādā jomā;
- skolēnam var būt neinteresanti, jo viņa zināšanas un prasmes ir labākas nekā pārējiem skolēniem;
- skolēnu var interesēt kāda joma, par ko neinteresējas pārējie klases skolēni, utml.,

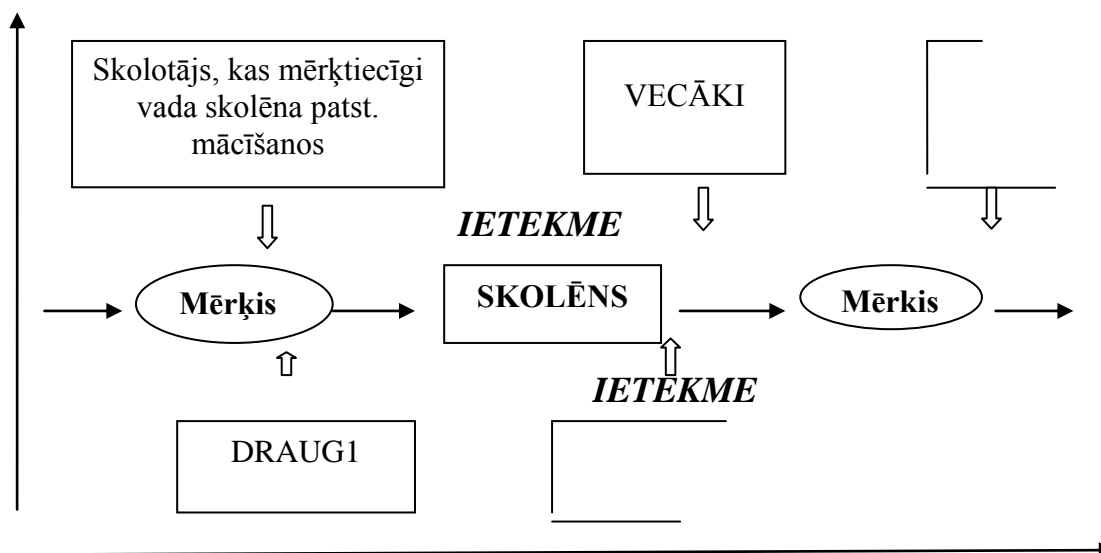
tiek arī nodrošināti līdzekļi šādas vajadzības apmierināšanai, bet, no otras puses, skolēni nav apguvuši patstāvīgās mācīšanās prasmes, t.i., nedarbojas darbības iekšējā vide. Mērķtiecīgu darbību var izpildīt tikai pats skolēns, bet mērķtiecīgas darbības vadībā var iesaistīties arī skolotājs, jo tā ir prasme, ko apgūst, pakāpeniski pārejot no lielākas skolotāja ietekmes uz arvien mazāku.

Mācīšanās process sākas, skolēnam apzinoties savas vēlmes, kas rodas ārējās vides ietekmē. Mācīšanās sākumposmā skolēns (ar skolotāja palīdzību) izvirza sev interesantu mērķi, tad apzinās sev pieejamos laika, materiālu, cilvēkresursus, kā arī analizē savu mācīšanās stilu, uz ko pamatojoties, izvēlās sev piemērotus mācīšanās paņēmienus (skolotājs iepazīstina skolēnus ar dažādiem mācīšanās metodiskajiem paņēmieniem). Mācīšanās notiek, skolēnam izmantojot atbilstošos mācīšanās paņēmienus izvēlētajā laika posmā, izmantojot pieejamos materiālus un cilvēkresursus (skolotājs, apmaiņas programmu skolēni, draugi, klases biedri). Mācīšanās procesa laikā skolēns veic pašvērtējumu, analizējot, cik sekmīgi tiek izmantoti attiecīgie resursi un mācīšanās paņēmieni. Skolotājs vada pašvērtējuma procesu. Mācīšanās procesa rezultāts tiek izvērtēts un tiek izvirzīts jauns mērķis, kura sasniegšanai var tikt izraudzīti citi mācīšanās metodiskie paņēmieni.

Patstāvīgās mācīšanās procesa nepārtrauktība

Skolēna mācīšanās process notiek skolotāja mērķtiecīgā vadībā, virzoties no lielākas ietekmes uz aizvien mazāku ietekmi, lai pedagoģiskā procesa rezultātā skolēns būtu apguvis patstāvīgās mācīšanās prasmes, kuras viņš vēlāk spēs patstāvīgi pilnveidot. Sasniedzot iepriekš izvirzīto mērķi, skolēns veic pašvērtējumu un izvirza nākamo mērķi. Virzīšanās no viena mērķa uz nākamo jeb skolēna patstāvīgā mācīšanās notiek pastāvīgā apkārtējās vides ietekmē, kas var būt gan mācīšanos veicinoša, gan mācīšanos kavējoša.

telpa



laiks

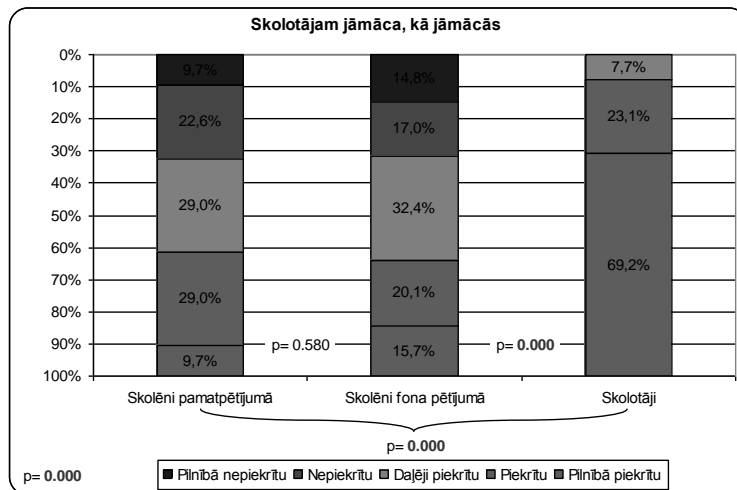
1.att. Patstāvīgā mācīšanās kā nepārtraukts process Independent Learning as a continuous process

Skolotājs, vadot skolēna patstāvīgās mācīšanās procesu, var pastiprināt mācīšanos veicinošu faktoru iedarbību un vājināt mācīšanos kavējošu faktoru iedarbību, jo, pilnveidojot patstāvīgās mācīšanās prasmes, skolēns izprot savas vēlmes, mācīšanās stilu, kognitīvos procesus, kā arī, veicot pašvērtējumu, palielinās skolēna pašticība. Skolēna pašvērtējuma prasmes veidojas skolēna un skolotāja mērķtiecīgā nepārtrauktā sadarbības procesā.

Tika veikts pētījums, lai iegūtu informāciju par vidusskolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmēm un iespējām to pilnveidēt. Fona pētījumā piedalījās 318 vidusskolēni un 52 skolotāji, vēlāk tika veikts darbības pētījums, kurā piedalījās 30 vidusskolēni laika posmā no 10.klases līdz 12.klasei. Viena jautājumu grupa aptvēra jautājumus par skolotāja un skolēna lomu patstāvīgās mācīšanās prasmju apgūvē.

Skolēni un skolotāji izteica savu attieksmi par apgalvojumiem:

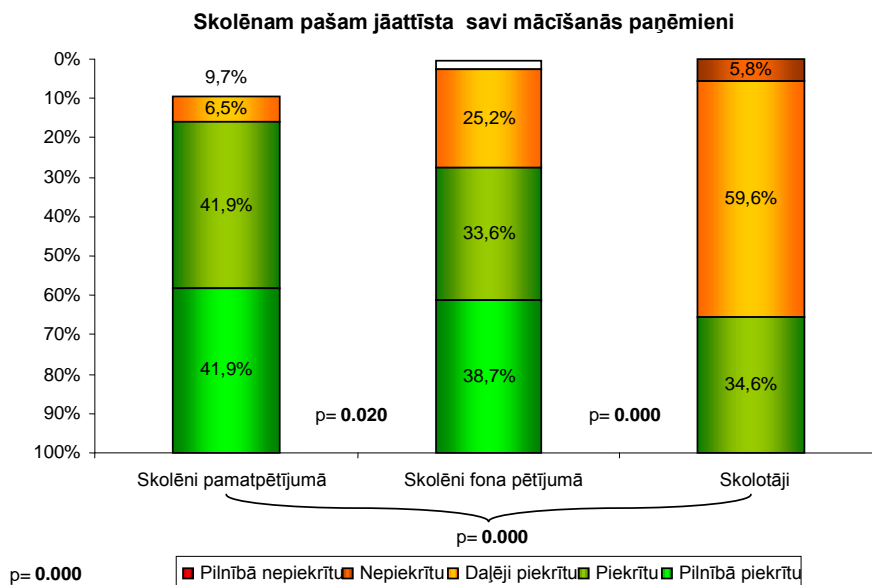
- Skolotājam jāmaca, kā jāmacās;
- Skolēnam pašam jāattīsta savi mācīšanās paņēmieni;



**2.att. Skolotājam jā māca, kā jā mācās
Teacher has to teach the ways of learning**

Datu apstrādes rezultātā iegūtā p-vērtība parādīja, ka pastāv statistiski nozīmīga atšķirība starp respondentu grupu „Skolēns” fona pētījumā un respondentu grupu „Skolotājs” ($p=0,000$), kā arī starp respondentu grupu „Skolēns” pamatpētījumā un respondentu grupu „Skolotājs” ($p=0,000$), turpretim nepastāv statistiski nozīmīga atšķirība starp respondentu grupu „Skolēns” fona pētījumā un respondentu grupu „Skolēns” pamatpētījumā ($p=0,580$).

Lielākā daļa skolotāju (69,2%) izprot nepieciešamību skolēniem mācīt, kā jā mācās, pilnībā piekrītot izteiktajam apgalvojumam. Taču tikai 15,7% skolēnu fona pētījumā un 9,7% pamatpētījumā pilnībā piekrīt šādam apgalvojumam. Iespējams, tas izskaidrojams ar to, ka skolēni vēlas vairāk patstāvības mācību procesā.



**3.att. Skolēnam pašam jāattīsta savi mācīšanās paņēmieni
Student himself/herself has to develop learning strategies**

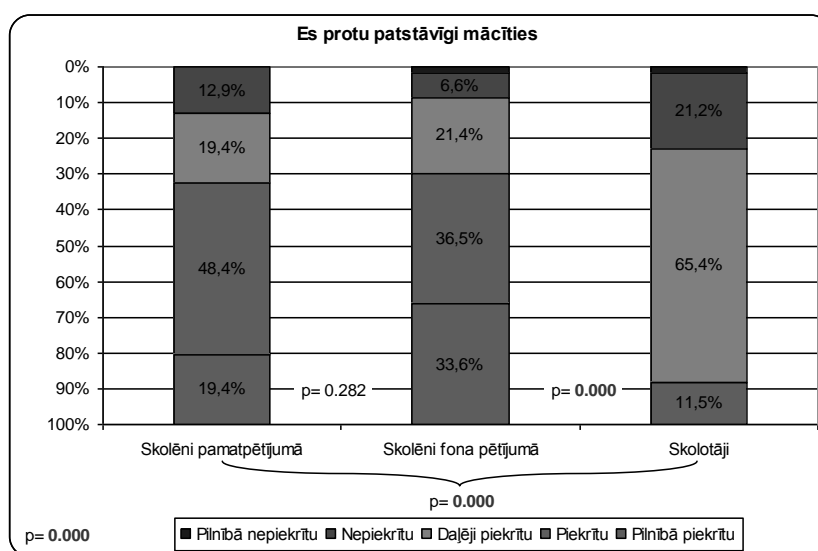
Datu apstrādes rezultāti jautājumā par patstāvīgu mācīšanās paņēmieni attīstīšanu liecināja, ka skolēni vēlas lielāku patstāvību mācību procesā, jo datu

apstrādes rezultātā iegūtā p-vērtība visām trim respondentu grupām ir 0,000. Statistiski nozīmīgas atšķirības vērojamas starp respondentu grupu „Skolēns” fona pētījumā un respondentu grupu „Skolēns” pamatpētījumā ($p=0,020$), taču lielākas statistiskās atšķirības vērojamas starp respondentu grupu „Skolēns” fona pētījumā un respondentu grupu „Skolotājs” ($p=0,000$), kā arī starp respondentu grupu „Skolēns” pamatpētījumā un respondentu grupu „Skolotājs” ($p=0,000$).

Datu apstrādes rezultāti liecināja, ka tikai 34, 6% skolotāju ir pārliecināti, ka skolēniem pašiem jāattīsta savi mācīšanās paņēmieni, turpretim skolēnu skaits fona pētījumā, kuri pilnībā tam piekrīt un piekrīt attiecīgi veido 38,7% un 33,6%, bet skolēnu skaits pamatpētījumā, kuri pilnībā tam piekrīt un piekrīt attiecīgi veido 41,9% un 41,9%.

Iegūtie dati liecina, ka skolēni ir gatavi apgūt savus mācīšanās paņēmienus, bet skolotāji vēlas šo procesu vadīt.

Aptauja parādīja, ka skolēniem un skolotājiem ir atšķirīgi viedokļi jautājumā par skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmēm, par ko liecina skolēnu un skolotāju atbildes, izsakot viedokli par apgalvojumu „Es/skolēns protu patstāvīgi mācīties”.



4.att. Es protu patstāvīgi mācīties
I know how to study independently

Datu apstrādes rezultāti liecināja, ka kopumā skolēni uzskata, ka viņi prot mācīties, taču skolotāji tikai daļēji piekrīt tādām viedoklim. Datu apstrādes rezultātā iegūtā p-vērtība norādīja uz statistiski nozīmīgām atšķirībām starp respondentu grupu „Skolēns” fona pētījumā, respondentu grupu „Skolēns” pamatpētījumā un respondentu grupu „Skolotājs” ($p=0,000$). Nav statistiski nozīmīgu atšķirību starp grupām „Skolēns” fona pētījumā un pamatpētījumā ($p=0,282$), taču ir statistiski nozīmīgas atšķirības starp grupu „Skolēns” fona pētījumā un respondentu grupu „Skolotājs” ($p=0,000$) un starp grupu „Skolēns” pamatpētījumā un respondentu grupu „Skolotājs” ($p=0,000$).

Darbības pētījuma gaitā tika izmantots portfolio mācīšanās paņēmiens, kas palīdzēja skolēniem pilnveidot patstāvīgās angļu valodas mācīšanās prasmes

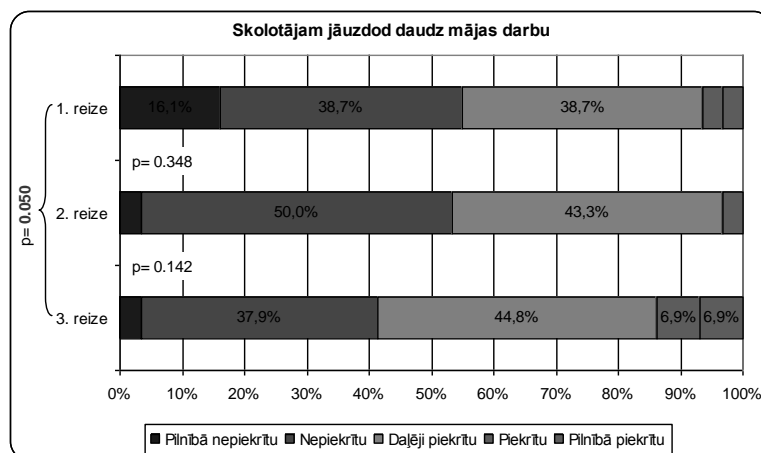
skolotāja vadītā mācību procesā. Darbības pētījuma laikā trīs reizes tika veikta skolēnu aptauja, un rezultāti atspoguļoja skolēnu attieksmes maiņu pret dažādiem patstāvīgās mācīšanās aspektiem. Apgūstot patstāvīgās mācīšanās paņēmienus, skolēni vairāk paļāvās paši uz sevi, un mainījās arī viņu attieksme pret skolotāju kā zināšanu sniedzēju.

Datu apstrādes rezultātā ir vērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības starp trim skolēnu grupām, izsakot attieksmi pret apgalvojumu „Skolotājam jālabo visas skolēnu kļūdas”. Attieksmes maiņu starp pirmo un otro reizi raksturo p-vērtība, kas ir 0,010, jo ir ievērojami samazinājies to skolēnu skaits, kuri uzskata, ka skolotājam jālabo visas skolēna kļūdas. Skolēnu skaits, kuri pilnībā piekrita, ka skolotājam jālabo visas kļūdas, 10.klasē veidoja 16,1%, bet 11.klasē - 6,7%; skolēnu skaits, kuri piekrita, ka skolotājam jālabo visas kļūdas - 10.klasē bija 32,3% bet 11.klasē - 26,7%. Nav statistiski nozīmīga atšķirība starp otro un trešo reizi ($p=0,584$). Statistiski nozīmīga atšķirība ir starp pirmo un trešo reizi, t.i., 10.un 12.klasi ($p=0,040$).

Skolēna prasme izmantot sev piemērotus mācīšanās paņēmienus, tai skaitā, izvēlēties atbilstošus uzdevumus, raksturo patstāvīgās mācīšanās prasmi. Datu apstrādes rezultātā bija vērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības starp trim skolēnu grupām, izsakot attieksmi pret apgalvojumu „Skolotājam jāpasaka, kādi uzdevumi jāpilda”. Vērojama statistiski nozīmīga atšķirība starp pirmo (10.kl.) un otro (11.kl.) reizi ($p=0,006$), kā arī starp pirmo un trešo (12.kl.) reizi ($p=0,003$). Rezultāti rāda, ka 12.klasē skolēni ir vairāk gatavi uzņemties atbildību par savu mācīšanos.

Darbības pētījuma laikā skolēni bija kļuvuši patstāvīgāki, ko pierāda skolēnu attieksme pret mācību materiālu izvēli. Datu apstrādes rezultātā bija vērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības starp pirmo un trešo skolēnu grupu (0,048), kā arī starp otro un trešo skolēnu grupu ($p=0,026$), izsakot attieksmi pret apgalvojumu „Skolēnam pašam jānosaka, kādus mācību materiālus izmantot”. 12.klasē skolēni bija kļuvuši pārliecinātāki par savu patstāvīgās mācīšanās prasmi, jo 6,9% pilnībā piekrīt izteiktajam apgalvojumam (10.klasē - 3,2%), 34,5% piekrīt (10.klasē - 16,1%), 6,9% pilnībā nepiekrīt (10.klasē - 16,1%).

Patstāvīgā mācīšanās notiek konkrētā laikā un telpā, un ne vienmēr tam piemērota ir klases telpa un mācību stundā atvēlētais laiks. Veiksmīga mācību darba, kas norisinās mācību stundā, savienošana ar mācīšanos ārpus skolas, pilnveido patstāvīgās mācīšanās prasmes. Skolēnu attieksmi pret mācīšanos ārpus skolas raksturo viņu viedoklis par mājas darbiem.



**5.att. Skolotājam jāuzdod daudz mājas darbu
Teacher has to tell students to do a lot of homework**

Datu apstrādes rezultātā bija vērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības starp divām skolēnu grupām, izsakot attieksmi pret apgalvojumu „Skolotājam jāuzdod daudz mājas darbu” - p-vērtība ir 0,050 jautājuma novērtējumam pirmajā un trešajā reizē (10.un 12.klase). Palielinājies to skolēnu skaits, kuri pilnībā piekrīt, piekrīt un daļēji piekrīt tam, ka skolotājam jāuzdod daudz mājas darbu. Iespējams, ka iemesls ir skolēnu atbildības sajūtas palielināšanās par mācīšanos, kā arī izpratne par patstāvīgās mācīšanās nepieciešamību ārpus skolas. Patstāvīgās mācīšanās prasmju veidošanās ir skolotāja vadīts process, taču ārpus skolas skolēns strādā patstāvīgi, izlemjot, kādus informācijas avotus, mācīšanās paņēmienus, cilvēkresursus viņš izmantos sev piemērotā telpā un laikā. Dainuvīte Blūma norāda uz saikni starp darbu mācību stundā un ārpus skolas, kurš tiek organizēts ciklveida procesā: mācīšanās mācību stundas laikā⇒patstāvīga mācīšanās ārpus skolas ⇒mācīšanās mācību stundas laikā ⇒(Blūma, 2006). Tādā veidā organizēts mācību process nodrošina nepārtrauktu patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidi.

Secinājumi

- Skolēnu patstāvīgās mācīšanās prasmju veidošanās procesā atbildību par mācīšanos pakāpeniski pārņem skolēns, izprotot patstāvīgās mācīšanās prasmju svarīgumu mūžizglītībā. Skolotājs vada patstāvīgās mācīšanās procesu, sniedzot padomu, organizējot mācīšanos atbalstošu vidi;
- Pētījums liecina, ka skolēni vēlas paši pilnveidot patstāvīgās mācīšanās metodiskos paņēmienus, izvēlēdamies sev piemērotus uzdevumus un mācību materiālus, bet skolotāji, uzskatīdami, ka skolēniem nav izveidojušās patstāvīgās mācīšanās prasmes, vēlas mācīt skolēniem, kā jāmācās. Tādēļ nepieciešams izstrādāt piemērotas metodes patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveidē, lai skolēni varētu veiksmīgāk attīstīt savas patstāvīgās mācīšanās prasmes skolotāja vadībā.
- Patstāvīgās mācīšanās prasmju pilnveide notiek sekmīgi, ja mācību process skolā tiek veiksmīgi savienots ar mācīšanos ārpus skolas, jo tādā veidā skolēns netiek ierobežots ne laikā, ne telpā.

Summary

Learner's autonomy or autonomous learning has been a topical issue in foreign language learning for the last two decades. It has been characterised in various ways, the most popular being Holec's definition of autonomy as taking care of one's own learning. At the same time little attention has been paid to autonomous learning or independent learning in upper-secondary school.

Independent learning requires systemic approach to studies both from the side of the teacher and the student. Teachers act as advisers and facilitators organising students' learning in a way they can develop their skills of independent learning themselves. Systemic approach means that students study individually and in groups in class and it is followed by studies after school. Students need time to think about their goals, try out new learning strategies, do self-evaluation. Development of independent study skills is a continuous process.

Research has been carried out to see students' and teachers' attitudes towards independent studies. The results of the research showed that students are willing to take care of their learning by trying out their own learning strategies and using appropriate study materials. Teachers were not confident about students' independent study skills and expressed an opinion that teachers have to teach students how to learn. This shows that there is a need of working out methods teachers could apply in facilitating students independent study process which is to take place both in class and after school.

Publikācija tapusi ar ESF projekta „Doktora studiju attīstība Liepājas Universitātē” finansiālu atbalstu.

Literatūra

Bibliography

1. Bluma, D.(2006). Autonomous language learning in Latvia. *Chapter in Coherence of principles, cohesion of competences. Exploring theories and designing materials for teacher education.* Fenner,A.B.&Newby,D. (Eds.) Strasbourg:Council of Europe Publishing.
2. Broks, A. (2000). *Izglītības sistemoloģija.* R.: Skolotājs.
3. Broks, A.(2002). Sistemoloģija mūsu dzīvei un izglītības pilnveidei. *Skolotājs*,Nr.4.
4. Dam, L. (1995). *Learner Autonomy 3: from theory to classroom practice* .Dublin: Authentik.
5. Dickinson, L. (1992). *Learner autonomy 2: Learner training for language learning.* Dublin: Authentik.
6. Fisher, D. & Frey, N. (2008). *Better Learning through Structured Teaching.* USA: ASCD,
7. Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning.* Oxford: Pergamon.
8. McDevitt, B. (1997). Learner Autonomy and the need for Learner Training. *Language Learning Journal*, No16: 34-39.

Dagnija Deimante-Hartmane

Liepāja Stata Gymnasium No1,
Ausekļa st. 9, Liepāja, LV-3401, Latvia
Rīga Stradins' University
Riņķu st. 24/26, Liepāja, LV-3417, Latvia
E-mail: dagnijadh@gmail.com, Phone: +371 26434912

**DABASZINĪBU UN TEHNOLOĢIJU KOMPETENCES
ATTĪSTĪBA KONTEKSTORIENTĒTĀ FIZIKAS MĀCĪBU
PROCESĀ**

Development of Nature Studies and Technologies Competence in the Context-oriented Process of Learning Physics

Jānis Dzerviniks

Rēzeknes Augstskola, Latvija

E-pasts: Janis.Dzerviniks@ru.lv

Abstract. *As Latvia is in the single European economic space, more and more attention is paid to the development of nature studies and technologies. Exactly nature studies teach pupils to observe nature and natural phenomena objectively, analyse and understand them, make conclusions and foresee results. Nature studies provide students everything what is needed to form and deepen their understanding of the surrounding world. It would facilitate pupils' thirst for knowledge and a critical view, and reflect the link between an individual and nature. Qualitative learning process of nature studies at school enables pupils gain general basic knowledge and basic skills in the field of science, develop the competence of nature studies and technologies facilitating the process of pupils becoming technologically aware members of society and encouraging them for further movement deeper into the field of science and technologies. In order to arouse interest in nature studies and facilitate acquisition of knowledge with understanding there shall be used pedagogical approaches enabling transition from memorizing scientific facts to construction of knowledge in the ways understandable and meaningful to pupils. One of the opportunities is involving pupils in the learning process in the research of problems in natural sciences in the real life context. It means that the development of the competence of nature studies and technologies shall be facilitated in the context-oriented learning process. In Latvia in the field of nature studies didactics there are not sufficiently explored the issues about the understanding of the notion of context and implementation of context-based learning in physics. Thus, in the research reflected in the article there is analysed scientific literature on the theme mentioned above, the analytical judgments are based on the prior empirical researches as well as using the author's personal pedagogical experience.*

Keywords: *competence of nature studies and technologies, context, contextual constructivism, content of physics.*

Ievads

Introduction

Mūsdienu pasaulē notiek straujas pārmaiņas gan sociālajā un politiskajā, gan ekonomiskajā jomā, tās rada vajadzību ieviest pārmaiņas arī izglītībā. Izglītība būtiski nosaka sabiedrības attīstības virzību un perspektīvu. Pārmaiņu aktualitāte Latvijas izglītībā saistīta arī ar iekļaušanos vienotā Eiropas izglītības telpā, kur kvalitatīva visi pieejama obligātā izglītība ir uz zināšanām balstītas Eiropas sabiedrības pamats. Galvenā izglītības misija ir palīdzēt ikvienam, jo zināšanu un prasmju apguve noris vienlaikus ar cilvēka rakstura veidošanos, pasaules uzskata attīstību un savas atbildības uzņemšanos.

Pasaulē, kurā faktu zināšanu krājuma radīšanas, izplatīšanas un pieejamības ātrums arvien palielinās, samazinās nepieciešamība iegaumēt zināšanas par lietu pasauli un stāvokli. Tā vietā cilvēkiem ir nepieciešami instrumenti, lai atlasītu, apstrādātu un pielietotu zināšanas, kas vajadzīgas, lai tiktu galā ar mainīgo pasauli

un tās dzīves modeļiem. Tas ir iemesls pieaugošai tendencei izglītībā attīstīt kompetences, nevis mācīt faktu zināšanas.

Kvalitatīvs dabaszinātņu mācīšanās process skolā dod iespēju skolēniem iegūt vispārējas pamatzināšanas un pamatprasmes zinātnes jomā, attīstīt dabaszinību un tehnoloģiju kompetenci, sekmējot audzēkņa tapšanu par tehnoloģiski izglītotu sabiedrības pārstāvi un iedrošinot tālākai padziļinātai virzībai zinātnes un tehnoloģiju jomā.

Intereses radīšanai par dabaszinātnēm un zināšanu apgūšanas ar izpratni veicināšanai ir izmantojamas pedagoģiskas pieejas, kas dod iespēju pāriet no zinātnes faktu materiāla iegaumēšanas uz zināšanu konstruēšanu skolēnam saprotamos un nozīmīgos veidos. Viena no iespējām ir mācību procesā iesaistīt skolēnus dabaszinātnisku problēmu izpētē reālās dzīves kontekstā. Tas nozīmē, ka dabaszinību un tehnoloģiju kompetences attīstība ir sekmējama kontekstorientētā mācību procesā.

Latvijā dabaszinātņu didaktikas jomā nepietiekami plaši ir pētīti jautājumi par konteksta jēdziena izpratni un kontekstos balstītu mācību īstenošanu fizikā. Tāpēc rakstā atspoguļotajā teorētiskajā pētījumā veikta zinātniskās literatūras analīze par minēto tēmu, analītiskie spriedumi balstīti uz iepriekš veikto empīrisko pētījumu bāzes, kā arī izmantojot autora personisko pedagoģisko pieredzi.

Pētījuma teorētiskā bāze

Theoretical basis of the research

Dabaszinību un tehnoloģiju kompetence

Competence of nature studies and technologies

Daudzi zinātnieki ir definējuši kompetences jēdzienu. Sākotnēji šis jēdziens ir lietots profesionālās izglītības jomā un definēts kā cilvēka spēja izpildīt noteiktu uzdevumu (Key competencies, 2002). Vispārējā izglītībā kompetenci saista ar skolēna iespējām darboties noteiktos apstākļos. P.Perenoda kompetenci definē kā spēju, balstoties uz zināšanām, efektīvi darboties daudzās dotajās situācijās (Perrenoud, 1997). Dž.Kūlahans kompetenci uzskata par vispārēju spēju, kas balstās uz zināšanām, pieredzi, vērtībām, disponētību, kuru persona attīsta izglītības ieguves procesā (Key competencies for Europe, 1997). I.Maslo un I.Tiļļa kompetenci skata kā pieredzes gūšanas iespējās pamatotu spēju un pieredzes individuālu kombināciju, kas nepārtraukti pilnīgojas (Maslo, Tiļļa, 2005). Tātad kompetences jēdziens, kas mūsdienās ieviests vispārējās izglītības jomā, attiecināms uz zināmu kapacitāti jeb potenciālu efektīvi darboties dotajos apstākļos, lietot un pilnveidot zināšanas, prasmes un attieksmes.

Iepriekš minētais norāda uz to, ka nav vienotas definīcijas jēdzienam kompetence, bet vispārējs atzinums ir, ka kompetences ir nepieciešamas, lai cilvēkam būtu neatkarīga, mērķtiecīga, atbildīga un veiksmīga dzīve. Tas nozīmē, ka ir nepieciešams apzināties tās pamatkompetences, kuras atbilst šīm prasībām.

Dabaszinību un tehnoloģiju apguvi bieži saista ar pamatkompetenci un tajā ietver kapacitāti lietot zinātniskas zināšanas, formulēt jautājumus un izdarīt uz pierādījumiem balstītus secinājumus, lai izprastu un palīdzētu pieņemt lēmumus

par dabas pasauli un izmaiņām, ko tai rada cilvēku darbība (Key competencies, 2002). Eiropas Parlaments un Padome ir pieņēmusi ieteikumus par pamatprasmēm mūžizglītībā. Šajā dokumentā starp galvenajām kompetencēm tiek minēta kompetence dabaszinībās un tehnoloģijās. Kompetence dabaszinībās attiecināma uz spēju un vēlmi pielietot zināšanas un metodes, lai izskaidrotu dabisko pasauli, lai identificētu jautājumus un izdarītu uz pierādījumiem pamatotus secinājumus. Tehnoloģijas kompetence tiek skatīta kā zināšanas un metodes, kas nepieciešamas, uztverot cilvēka vēlmes un vajadzības. Prasme dabaszinībās un tehnoloģijās ietver izpratni par cilvēku ierosinātām izmaiņām dabā un atbildību, kas kā sabiedrības indivīdam būtu jāuzņemas (Mūžizglītības galvenās pamatprasmes, 2007). Kompetence ir uztverama kā zināšanu, prasmju un attieksmju komplekss, kas nepieciešams darbību veikšanai (Tiļļa, 2004). Vispārinātas zināšanas, prasmes un attieksmes dabaszinību un tehnoloģiju jomā ir apkopotas 1.tabulā.

Dabaszinību un tehnoloģiju kompetences attīstība ir nepieciešama cilvēka personiskai izaugsmei un iekļaušanai sabiedrībā, lai spētu apzināti lietot mūsdienu tehnoloģiskos produktus, diskutēt par zinātnes un tehnoloģiju progresu, kā arī nodarbinātībai dabas un inženierzinātņu jomā. Dabaszinātnes ir svarīgs sabiedrības kultūras produkts, pasaules uzskata elements, tāpēc ir dabiski ikvienam izglītotam cilvēkam pārzināt dabaszinātnisko domu. Dabas parādību zinātniskās izziņas iepazīšana un izpratnes veidošana ir ļoti nozīmīga jau skolā.

1. tabula

Zināšanu, prasmju un attieksmju apkopojums dabaszinību un tehnoloģiju jomā

Summary of knowledge, skills and attitudes in the field of nature studies and technologies

(Mūžizglītības galvenās pamatprasmes, 2007)

Zināšanas	Prasmes	Attieksmes
Dabas pamatlikumi; Dabas procesi; Zinātniskas koncepcijas; Zinātniskie principi un metodes; Tehnoloģiski produkti un procesi; Zinātnes un tehnoloģiju ietekme uz sabiedrību.	Izmantot zinātniskus faktus, secinājumu formulēšanā; Diskutēt par zinātniskiem secinājumiem; Lietot tehnoloģiskas ierīces.	Ieinteresētība par zinātnes un tehnoloģiju progresu un tā lomu personīgajā, ģimenes dzīvē, sabiedrībā un pasaules globālā attīstībā; Kritisks vērtējums; Cieņa pret drošību un ilgtspējīgu attīstību; Ētikas jautājumi.

Apgūstot dabaszinātnes, skolēns iegūst to, kas nepieciešams, lai palielinātos viņa izpratne par apkārtējo pasauli. Zinātne izgaismo saikni, kas pastāv starp cilvēku un dabu, tā veicina skolēnā zinātkāri, kritisku skatījumu un atgādina par to, ka dabas resursu patēriņš nav bezgalīgs (Science Teaching in Schools in Europe, 2006).

Mācību darbā skolā vissvarīgākais ir dabaszinātņu pamatu apguve, kas dod iespēju izprast dabas procesu norisi un veido pasaules atainojumu ikviena bērna apziņā. Pasaules izzināšanā nozīmīgs ir dabaszinību, fizikas, ķīmijas un bioloģijas apguves process skolā. Paaugstināt dabaszinātņu mācīšanas efektivitāti un veicināt šo mācību priekšmetu pievilcību ir svarīgi, jo:

- tie sniedz pietiekamu vispārēju izpratni par zinātnei skolēniem, kuriem jāklūst par pilntiesīgiem tehnoloģiski attīstītas sabiedrības pilsoņiem;
- tie iedrošina jauniešus nodoties karjerai zinātnes jomā.

Zināšanas ir vērtīgākais resurss sabiedrības izaugsmes veicināšanai. Tieši dabaszinātnisko likumu un teoriju radīšana, izplatība un pielietošana ir būtisks līdzeklis ekonomikas, tehnikas un kopumā kultūras uzplaukuma veicināšanai. Zināšanas ir dzinēj spēks personīgai un profesionālai izaugsmei. Kad cilvēki iegūst zināšanas, apgūst prasmes, pārveido tās kompetencē un mērķtiecīgi pielieto, viņi veicina sabiedrības progresu, kā arī gūst milzīgu personisku gandarījumu.

Kontekstuālā konstruktīvisma pieeja fizikas mācībās

Approach of contextual constructivism in learning physics

Daudzi iepriekšējie pētījumi liecina, ka skolēni izvēlas apgūt dabaszinātnes, t.s. fiziku, un mācās labāk, ja ir ieinteresēti tajā (Sjoberg, 2000; Osborne, Simon, Collins, 2003; Bennett, 2003). Skolēni aktīvi strādā, ja ir interese par veicamajām darbībām, ja darbībās ir novitāte, skolēni jūt izaicinājumu un saskata vērtību apgūstamajām zināšanām un prasmēm. Tādējādi fizikas mācībās ir jāīsteno tādu didaktisku pieeju, kas ieinteresē skolēnus mācīties.

Fizikas mācībās ir būtiski veidot skolēnos izpratni par procesiem dabā, par mūsdienu tehnoloģijām un dabaszinātņu lomu to attīstībā. Tā vietā, lai mācītos faktus, skolēnam jāklūst par pētnieku un aktīvu mācību procesa dalībnieku. Mūsdienu pedagoģiskajā paradigmā, ko var saukt par skolēna darbībā balstītu paradigmu, ir skatījums uz skolēnu kā aktīvu zināšanu konstruktoru un skolotāju kā konsultantu, iedvesmotāju. Cilvēks ir uzskatāms par mērķtiecīgu indivīdu, kas meklē zināšanas un kam ir augsti attīstīta spēja organizēt informāciju.

Viena no didaktiskajām pamatteorijām ir konstruktīvisms, kas uztverams kā brīvi saistītu izziņas viedokļu kopums. Šo viedokļu pamatā ir uzskats, ka zināšanas konstruē tie, kas mācās un attīsta tās pieredzes ceļā. Konstruktīvisma teorijas nosaukums norāda uz koncepciju ar praktisku ievirzi, uz darbīborientējošo un pārveidojošo skatījumu (Ryan & Cooper, 2004).

Konstruktīvisma teorija skata mācīšanos:

- kā zināšanu veidošanu, sasaistot iepriekšējās zināšanas ar jaunu informāciju;
- kā aktīvu procesu, kas atkarīgs no tā, kā skolēns uzņemas atbildību par savu mācīšanos.

Fizikas mācīšanās priekšrocība ir tā, ka apgūstamo mācību saturu skolēni var saistīt ar savu dzīvi un tādā veidā tikt vairāk motivēti darbam. Mācību procesā apgūstamās zināšanas var piemērot reālās dzīves situācijās un mācīties fiziku, analizējot šīs situācijas. Balstoties uz minēto skatījumu, zinātnieki (Rayner, 2005;

Benckert, 1997; Filkenstein, 2001) izvirza atziņu, ka fizikas mācību saturs ir skatāms kontekstā. Tas nozīmē mācību saturu sasaistot ar ikdienas dzīves parādībām, iespējamo nākotnes karjeru, tehnisko iekārtu izstrādājumus vai to skatot vēsturiskā fizikas kontekstā un ietekmē uz tehnoloģiju attīstību, ietekmē uz sabiedrību un tās kultūras sasniegumiem. Vārds konteksts ir radies no latīņu valodas vārda “contexere”, kas tulkojumā nozīmē “saaust kopā” vai “tas, kas dod saskanību ar tā daļām” (Cole, 1996). Sasaistot mācību saturu ar dažādām reālās pasaules norisēm, skolēnu un skolotāju ikdienas dzīvi, profesionālo darbību un karjeru, fizikas mācības parādās kā aizraujošas un jēgpilnas, tās virza skolēnus kļūt aktīviem un pašmotivētiem mācīties. Mācīšanās ir sociāla aktivitāte un tā nav atdalāma no konteksta. Konteksts ir kā fundamentāls pamats, kas atbalsta skolēna mācīšanos. Ar kontekstu palīdzību tiek parādīta fizikas principu piemērošana dažādām situācijām, tādā veidā nodrošinot konkrētāku un autentiskāku apgūto zināšanu atspoguļojumu praktiskajā dzīvē. Kontekstmācībās profesionālās darbības priekšmetiskais un sociālais saturs tiek modulēts mācību procesā ar didaktiskajiem līdzekļiem, formām un metodēm (Dzerviniks, Poplavskis, 2011).

Raksturojot jēdzienu konteksts, N.D.Filkensteins atzīmē, ka konteksts ir fizikas mācību procesa neatņemama sastāvdaļa, nevis fons vai atsevišķs faktors (Filkenstein, 2001). L.Jonāne jēdzienu konteksts definē kā sākuma impulsu, kas veido mācīšanās motivāciju, rosina saskatīt mācīšanās praktisko nozīmīgumu, palīdz sasaistīt esošo pieredzi un vajadzību pēc jaunām zināšanām un padara mācību procesu apzinātu un daudzpusīgu (Jonāne, 2009). A.Golovkovs, apkopojot Krievijas zinātnieku skatījumu uz minēto jēdzienu, pauž uzskatu, ka konteksts ir cilvēka dzīves un darbības iekšējo un ārējo apstākļu sistēma, kura ietekmē uztveri, izpratni un konkrētās situācijas pilnveidi, dodot tai jēgu un nozīmi kā kopumā, tā arī tās atsevišķiem komponentiem (ГОЛОВКОВ, 2011).

N.D.Filkensteins, aplūkojot fizikas mācīšanās procesu, pauž domu, ka konstruktīva mācīšanās un konteksts nevar pastāvēt viens bez otra, tie ir jāsasaista kopā. Rezultātā fizikas didaktikā tiek lietots jēdziens kontekstuālais konstruktīvisms, kas koncentrējas uz skolēnu kā aktīvu būtni, kas konstruē izpratni par fizikas mācību saturu ar kontekstu palīdzību. Konteksts ir tā vietējā vide, kas „ieskauj” fizikas mācībās aplūkojamās lietas vai „parādās” kā mijiedarbība starp skolēnu un vietējo vidi (Filkenstein, 2001).

Kontekstuālā konstruktīvisma pieejā balstītās mācības ļauj skolēniem:

- veidot autentisku izpratni par dabaszinātnēm, to lomu cilvēka dzīvē;
- sasaistīt zinātnes mācīšanos ar ikdienas dzīvi, ražošanu, nākotnes profesionālo darbību (Campbell, Lazonby, Nicholson, Ramsden, Waddington, 1994);
- strādāt pie personiski nozīmīgiem, noderīgiem jautājumiem, problēmām;
- veidot pieredzi uz pašu aktīva darba pamata;
- apspriest strīdīgus tehniskus jautājumus (Lubben, Campbell, Dlamini, 1996).

Kā būtiski konceptuāli nosacījumi fizikas mācībās izvirzās:

- teorētiskā un praktiskā satura integrācija;

- kontekstmācību īstenošanas pedagoģiska modelēšana;
- kontekstorientētas mācību vides veidošana dabaszinību un tehnoloģiju kompetences attīstības veicināšanai.

Diskusija Discussion

Lai kvalitatīvi apgūtu fiziku, izmantojama daudzveidīga mācīšanās. Tomēr mācību procesa konstruēšana lielā mērā īstenojas divos pamatveidos, balstoties uz informāciju vai uz praktisku darbību. Kontekstorientētas mācības ir konceptuāla pieeja, kas integrē dažādus skolēnu darbības veidus. Skolotājam ir jāveido mācību vide, kur skolēni, var eksperimentēt, veikt pētījumus un nonākt pie atklājumiem savstarpēji sadarboties, izmantot informācijas un komunikācijas tehnoloģijas, mācību saturu apgūt kontekstā ar dabas parādībām, tehnoloģiju sasniegumiem un iespējamo nākotnes darbību pētniecībā vai ar tehniku saistītās jomās. Par galveno uzsvāru fizikas mācībās ir izvirzāma prasība iesaistīt skolēnus zinātnes izpētes procesā reālās pasaules kontekstā.

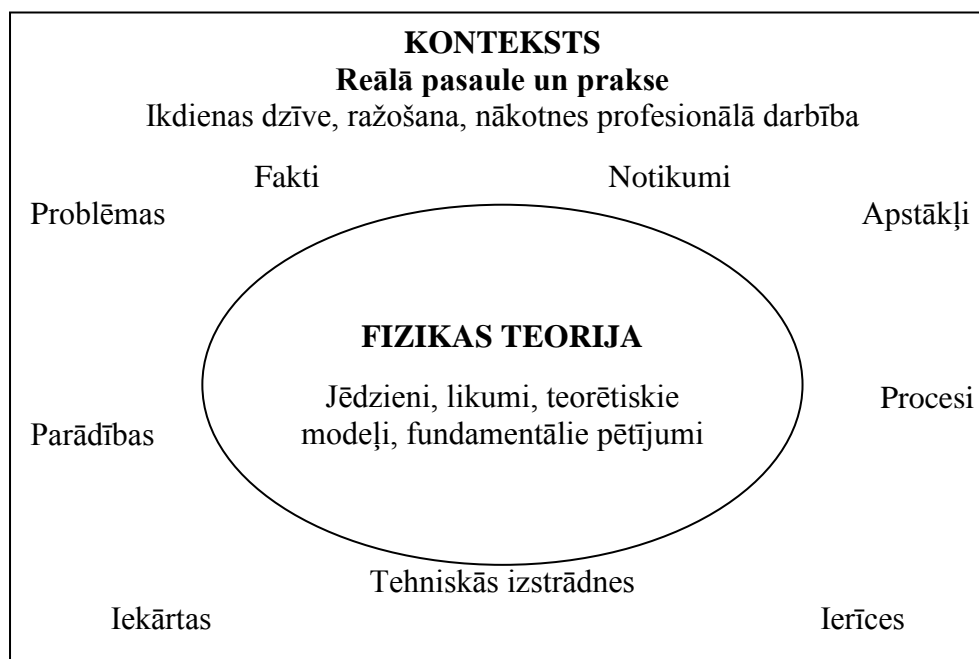
Teorētiskajā daļā aplūkotās zinātniskās atziņas liecina par kontekstu nozīmīgumu fizikas mācībās. Daudzveidīgās konteksta definīcijas atklāj dažādas pieejas jēdziena raksturošanā un dod iespēju šo jēdzienu uztvert no dažādiem skatpunktiem. Autora skatījumā kontekstu var uzlūkot, kā vidi, kas palīdz veidot izpratni par fizikas teoriju. Ar vidi ir saprotams faktu, notikumu, apstākļu, problēmu, parādību, procesu, tehnisku izstrādņu, ierīču un iekārtu kopums, bet fizikas teoriju veido jēdzieni, likumi, teorētiskie modeļi un fundamentālie pētījumi.

Kontekstu var raksturot arī kā fizikas apguves platformu, ko nepieciešams izmantot, lai veicinātu skolēnu iesaistīšanos, nodrošinātu viņiem plašu mācību pieredzi un palīdzētu attīstīt prasmes risināt reālās pasaules problēmas. Tomēr atrast un izmantot labu kontekstu apgūstamajam fizikas saturam nav vienkārši. Daudzas reālās pasaules parādības ir komplikētas, atkarīgas no daudziem faktoriem, par kuriem skolēniem vēl nav pilnīgas izpratnes. Tas nozīmē, ka mācību procesā skolēnam kopā ar skolotāju, izmantojot iepriekšējo pieredzi, jārisina arī problēmas konteksta iekšpusē. Veiksmīgi var virzīties uz priekšu fizikas satura apguvē, ja kontekstā tiek izmantoti skolēniem pazīstami, ikdienas dzīvē vai tehnoloģijās sastopami piemēri, kuri ir pietiekami konkrēti, interesanti un nepārprotami atspoguļo aplūkojamo parādību.

Mācības pašos pamatos satur vajadzību lietot dažādus kontekstus, jo ir nepieciešams sasaistīt mācību saturu ar dažādām dzīves situācijām vai arī piemērot apgūtās zināšanas šo situāciju izpētē.

Uz kontekstiem balstītās mācībās problēma var būt tajā, ka skolēni pilnā mērā nespēs vispārināt apgūtās zināšanas ārpus konteksta, kurā zināšanas ir apgūtas. Tas nozīmē, ka mācību satura apguve, pieredzes veidošana īstenojas ne tikai caur sajūtām, bet arī simboliskā formā. Mācībās ir izmantojamas divas pieejas pieredzes pārveidošanai ar novērošanu un pārdomām, kā arī ar aktīvu darbību un eksperimentēšanu.

Nozīmīgs mācību procesa komponents ir mācību saturs. Tas ir informācijas, uzdevumu un vingrinājumu komplekss, kas skolēnam ir jāapgūst noteiktā laika posmā. Mācību saturs ir garīgās vērtības, ko skolēns iegūst ar skolotāja palīdzību. Fizikas mācību saturs autora skatījumā veidojas no fizikas teorijām, kas tiek skatītas reālās dzīves izpausmēs (skat. 1.att.). Kontekstmācību ideja ir savienot mācību procesā teoriju un praksi. Fizikas mācību priekšmeta saturā ietvertais teorētiskais materiāls ir maksimāli jāpietuvina ar fiziku saistīto profesiju praktiskajām vajadzībām. Tas nozīmē, ka kontekstmācības zināmā mērā ir uzlūkojamas kā profesionāli orientētas.



**1.att. Fizikas mācību satura veidošanās no fizikas teorijas un konteksta
Formation of physics content from the theory of physics and context**

Fizikas teorijas ar abstraktiem modeļiem, likumiem, jēdzieniem sniedz fizikas mācību saturā abstrakcijas daļu, bet reālā pasaule ar faktiem, parādībām, procesiem, ierīcēm un iekārtām veido kontekstus.

Jau iepriekš tika uzsvērtā doma par to, ka fizikas apguve īstenojama skolēniem aktīvi iesaistoties zināšanu konstruēšanā. Arī pieredze, iepriekšapgūtās zināšanas un prasmes ir būtiskas, tām ir nozīmīga loma mācībās. Tas nozīmē, ka fizikas mācībās par būtiskiem elementiem izvirzās: mācību saturs; iepriekšējā pieredze; aktīva darbība.

Mācību saturs ietver konkrētas zināšanas un prasmes, darbības un sociālo pieredzi, vērtību, pārlicību un attieksmju veidošanās pieredzi, ko skolēns apgūst mācību procesā. Fizikas mācību saturā savijas fundamentālie pētījumi un tehniskās izstrādnes, abstrakcija un konteksti.

Skolēna iepriekšējo pieredzi veido praktiski apgūto zināšanu, prasmju un attieksmju kopums. Izziņas procesā notiek pieredzes paplašināšanās. Pieredze mācīšanos skata kā mijiedarbību starp skolēnam piemītošām iezīmēm un ārējiem

nosacījumiem, starp skolēna iegūtajām un uzkrātajām zināšanām. Pie iepriekšējām zināšanām skolēni pievieno jaunu informāciju, veidojot jaunas saiknes ar eksistējošām zināšanām.

Skolēna mācību darbība saistās ar aktīvu līdzdalību mācību procesā, kur skolēns apgūst mācību saturu pētot un eksperimentējot, jautājot un meklējot atbildes, izvirzot idejas un diskutējot par tām.

Secinājumi Conclusions

Dabaszinību un tehnoloģiju kompetence ir pamatkompetence, kas var nodrošināt cilvēkam neatkarīgu, mērķtiecīgu, atbildīgu un veiksmīgu dzīvi. Tā ir uztverama kā zināšanu, prasmju un attieksmju komplekss, kas nepieciešams, lai izskaidrotu apkārtējo pasauli, lai uztvertu problēmas, analizētu un aktīvā pētnieciskā darbā risinātu tās, lai izprastu izmaiņas dabā, tās vērtētu un atbildīgi rīkotos.

Fiziku, kā vienu no dabaszinātņu mācību priekšmetiem, ir grūti mācīties, ja tā ir izteikti abstrakta un nav sasaistīta ar reālo dzīvi. Skolēnu interesi par fiziku izsauc nodarbības, kurās aplūkojamo tēmu saturs ir iestrādāts kontekstā. Kontekstorientācija ir pieeja fizikas mācībās, lai tās padarītu pievilcīgākas un efektīvākas. Svarīga nozīme kontekstmācībās ir darba metodēm un fizikas mācību procesā priekšplānā ir izvirzāms eksperiments un modelēšana, eksperimentālā un teorētiskā darba mijiedarbība.

Būtiski ir izvēlēties kontekstus, kas ir lietderīgi, saistīti ar skolēniem nozīmīgām lietām, skolēnu interesi rosinoši un līdz ar to ilgtspēju fizikas mācībās veicinoši.

Fizikas didaktikā par aktualitāti ir izvirzāma kontekstuālā konstruktīvisma pieeja, kas vērsta uz aktīvi strādājošu skolēnu, kas konstruē izpratni par fizikas mācību saturu ar kontekstu palīdzību. Kontekstorientētas mācības saistās ar jaunas mācību kultūras veidošanu, kas vērsta uz skolēnu zinātniskās domāšanas veicināšanu, sekmējot izpratni par zinātnisko darbu, tā metodēm, skolēnu patstāvīgo pētniecisko darbību par tēmām, kurās integrētas ikdienas dzīves norises, dabas parādības, tehnoloģijas un ražošanas procesi.

Summary

Qualitative learning process of nature studies at school enables pupils gain general basic knowledge and basic skills in the field of science, develop the competence of nature studies and technologies facilitating the process of pupils becoming technologically aware members of society and encouraging them for further movement deeper into the field of science and technologies.

In order to arouse interest in nature studies and facilitate acquisition of knowledge with understanding there shall be used pedagogical approaches enabling transition from memorizing scientific facts to construction of knowledge in the ways understandable and meaningful to pupils. One of the opportunities is involving pupils in the learning process in the research of problems in natural

sciences in the real life context. It means that the development of the competence of nature studies and technologies shall be facilitated in the context-oriented learning process.

The construction of the learning process in physics to a large extent is implemented in two ways basing either on information or practical activities. A teacher shall improve the learning environment where pupils can experiment, conduct researches and make discoveries by mutual cooperation, apply information and communication technologies, acquire the content in context with natural phenomena, technological achievements and possible future activities in research or technology-related fields. The main emphasis in learning physics is put on the requirement to involve pupils into the scientific research process in the real world context. Various context definitions reveal diversity of approaches to the description of the notion and enable to perceive this notion from various viewpoints. In the author's opinion the context can be considered as the environment helping form understanding of the theory of physics. Environment is understood as a set of facts, events, phenomena, problems, conditions, processes, technical developments, appliances and equipment, but the theory of physics is formed by terms, laws, theoretical models, and fundamental researches. The idea of context-based learning is combining theory and practice in the learning process. The theoretical material included in the content of physics shall be maximally harmonized with the practical needs of the professions related to physics. The theories of physics with abstract models, laws, terms provide the abstract part of physics content, but the real world with facts, phenomena, processes, appliances and equipment make contexts. The approach of contextual constructivism is a topicality in the didactics of physics; it is oriented to active pupils who construct their understanding of the content of physics through context. The context-oriented learning is related with formation of new learning oriented to facilitation of pupils' scientific thinking stimulating their understanding of scientific work, its methods, pupils' independent research work on the themes integrating daily events, natural phenomena, technological and manufacturing processes.

Literatūra Bibliography

1. Benckert, S. (1997). *Conversation and Context in Physics Education*. Retrieved 16 January, 2011 from, http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/18144/1/gupea_2077_18144_1.pdf
2. Bennett, J. (2003). *Teaching and Learning Science: A guide to Recent Research and its Applications*. London: Continuum.
3. Campbell, B, Lazonby, J., Nicholson, P., Ramsden, J., Waddington, D. (1994). Science: the Salters' Approach in a case study of the process of large-scale curriculum development, *Science Education*, 78 (5), p.415-447.
4. Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: a Once and Future Discipline*. Cambridge, MA, Havard University Press.
5. Dzerviniks, J., Poplavskis, J. (2011). Accents of Constructivism's Didactics During Education of Physics in Secondary Education. // *Society. Integration. Education*. Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, p.

6. Filkenstein, N.D. (2001). *Context in the Context of Physics and Learning*. Retrieved 18 January, 2011, from <http://lhc.ucsd/nfinkels/perc.context.pdf>
7. Jonāne, L. (2009). Didaktiskais fraktālis. *50.starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. Proceedings of the 50th International Scientific Conference of Daugavpils University. Psychology and Didactics*. Retrieved 25 January, 2012, from http://dukonference.lv/raksti_pdf/Jonane+.pdf
8. Key competencies (2002). *A Developing concept in general compulsory education*. Brussels, Eurydice. Retrieved 28 January, 2012, from http://www.mp.gov.rs/resursi/dokumenti/dok67-eng-Key_competencies.pdf
9. *Key competencies for Europe* (1997). Report of the Symposium in Berne 27-30 March 1996. Strasbourg, Council of Europe.
10. Lubben, F., Campbell, B., Dlamini, B. (1996). Contextualizing science teaching in Swaziland: some student reactions, *Int. J. Sci. Educ.*, Vol.18, No.3 p.311-320.
11. Maslo, I, Tiļļa, I. (2005). Kompetence kā audzināšanas ideāls un analītiska kategorija. *Skolotājs*. Nr.3 (51), 4.-9.lpp.
12. *Mūzizglītības galvenās pamatprasmes* (2007). Eiropas pamatprincipu kopums. European Communities. Retrieved 24 January, 2012, from <http://jaunatne.vip.lv/upload/publikacijas/kompetences.pdf>
13. Osborne, J, Simon, S., Collins, S. (2003). Attitudes towards science: a review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25(9), p.1049-1079.
14. Perrenoud, P. (1997). *Construire des competences dès lecole*. Paris, ESF editeur.
15. Rayner, A. (2005). *Reflections on Context-based Science Teaching: a Case Study of Physics for Students of Physiotherapy*. Retrieved 14 January, 2011, from http://sydney.edu.au/science/universe_science/pubs/procs/wshop10/2005Rayner.pdf
16. Ryan, P.G. & Cooper, J. (2004). *Those Who Can, Teach*. New York: Houghton Mifflin Company.
17. *Science Teaching in Schools in Europe* (2006). Policies and Research. Brussels: Eurydice.
18. Sjöberg, S. (2000). *Interesting all children in „science for all”. Improving Science Education: The Contribution of Research*. Buckingham: Open University Press.
19. Tiļļa, I. (2004). *Pusaudžu sociokultūras kompetences veidošanās otrās svešvalodas mācību procesā*. Rīga, Latvijas Universitāte.
20. Головкин А. *Контекстное обучение на уроках физики*. Retrieved 30 January, 2012, from <http://pedmir.ru/8063>

Jānis Dzerviniks

Rezekne Higher Education Institution
 Atbrivosanas al.115, Rezekne, LV-4601, Latvia
 E-mail: Janis.Dzerviniks@ru.lv

PIRMSSKOLAS VECUMA BĒRNA PĒTNIECISKĀ DARBĪBA PIEAUGUŠO RADĪTAJĀ VIDĒ

Pre-school Children Investigatory Activities in the Environment Created by Adults

Jana Grava
 Liepājas Universitāte, Latvija
 E-pasts: jana.grava@liepu.lv

Abstract. *In order to create one's own model of world cognition, a child acquires information from the environment created around him/her, which ensures the development of child's explorative activity by arousing interest and curiosity, that later, in its turn, create the*

basis for learning motivation. Child's explorative activity is a means to cognize the world that has been essentially influenced by the environment created by adults. The problem arises, if adults do not understand child's activities that develop understanding about the world around. As a result, unreasonable criticism and evaluation from the adult's point of view can be observed. Thus, it is important to clarify how the environment created by adults influence explorative activity of a child and what are the facilitating and delaying factors. The article reveals the theoretical findings based on pedagogical and psychological research (M.Osorin, H.Gudjon, R.Hart, I.Malkin-Pih, N.Podiaikov, T.Amabile, D.Lieģeniece) on explorative activity of preschool age children, as well as the pedagogical observation of the author.

Keywords: *curiosity, independent creative activity, interest, fantasy, world cognition.*

Bērna interese un vēlēšanās izzināt apkārtējo pasauli vērojama jau agrā bērnībā. Interesi iespējams veicināt pētnieciskās darbības rezultātā, tādējādi attīstot prasmi risināt problēmas un pieņemt lēmumus, kas ir būtiski mācīšanās procesā. Tādēļ ir nozīmīgi izpētīt, kādā veidā bērns izzina pasauli un kā pieaugušo radītā vide var ietekmēt viņa pētnieciskās darbības attīstību. Pieaugušie, neizprotot bērna darbības, ar kuru palīdzību viņš izzina apkārtējo vidi, piemēram, „nepareizu proporciju vai krāsu attēlojumu zīmējumos”, kavē bērna pētniecisko darbību. Tādējādi vērojama nepamatota kritika un novērtējums no pieaugušā puses, kā arī pārāk konkrētu paraugu un materiālu, arī konkrētu temata risinājuma veidu piedāvājums, kas neveicina bērna radošu un pētniecisku darbību. Tādēļ raksta mērķis ir noskaidrot pirmsskolas vecuma bērnu pētnieciskās darbības sekmējošos un kavējošos faktorus pieaugušā radītajā vidē. Pirmsskolas vecuma bērniem raksturīga tēlainā domāšana (sākumā iztēlojoties, pēc tam nonākot līdz formai), tāpēc tieši šajā vecuma posmā svarīgi, nodrošinot pētnieciskās darbības veicinošu apkārtējo vidi, sekmēt izpratni par lietām un parādībām. (G.Abramova, I.Malkina-Pih, Ž.Piaže, L.Vigotskis, D.Dzintere).

Pirmsskolas vecuma bērna pētnieciskā darbība pētīta un analizēta D.Lieģenieces, M.Osorinas, H.Gudjona, R.Harta, I.Malkinas-Pih u.c autoru pētījumos. D.Lieģeniece uzskata, ka bērna un vides mijiedarbības centrā atrodas bērns kā personība kopveselumā, kur bērns pats sevi motivē darbībai. Bērna socializācija (kas ietver sevī arī pētniecisko darbību) noris tajos apstākļos, kuros viņš dzīvo, to ietekmē kultūrsituācija makrovidē un mikrovidē. (Lieģeniece, 1999). M.Osorina secinājusi, ka bērna apkārtējās pasaules izpēte, neskatoties uz aktivitāti un šķietamo patstāvību, nav iespējama bez pieaugušā palīdzības vai atbalsta. (Осорина, 2008). H.Gudjons, pamatojoties uz izturēšanās un kognitīvajām teorijām, atzinis, ka bērna aktīva darbība ir pamata līdzeklis priekšstatam par pasaules būtību un īstenības izveidi. (H.Gudjons, 1998) Tādējādi pirmsskolas vecuma bērna pētnieciskā darbība izprotama kā līdzeklis apkārtējās pasaules izzināšanai, kas iespējama bērna patstāvīgas radošas darbības un pieaugušā palīdzības rezultātā.

Raksta teorētiskās atziņas balstītas un pedagogu un psihologu (M.Osorina, I.Malkina-Pih, T.Amaila, D.Lieģeniece, N.Vetlugina u.c.) pētījumiem, kā arī autores pedagoģiskajiem vērojumiem Liepājas pirmsskolas izglītības iestādē „x”

laika posmā no 2010.-2012. gadam, dažāda vecuma (2 – 5 gadi) bērnu grupās. Bērnu vārdi ētisku apsvērumu dēļ mainīti.

Bērni izzina apkārtni, gūst jaunu informāciju, to analizē, salīdzina ar jau pieredzē esošo un apgūst nepieciešamās iemaņas, lai spētu dzīvot/atrasties pieaugušo pasaulē, izveidojot savu atšķirīgu pasauli pieaugušo acu priekšā. Psiholoģe M.Osorina uzskata, ka pieaugušajiem, aizmirstot savas bērnības izjūtas, grūti izprast bērnu darbības. (Осорина, 2008) Tādēļ nozīmīgi apzināt pirmsskolas vecuma bērnu pētnieciskās darbības īpatnības, jo jebkura maza bērna patstāvīga, radoša darbība (kurā tiek realizēta pētnieciskā darbība) nav iespējama bez pieaugušā tiešas vai netiešas līdzdalības.

Katra paaudze veido savu pasaules izziņas modeli, kas ir pamats individuālas pasaules uztveres izveidei. Bērns to iegūst no pieaugušajiem, aktīvi apzinot apkārtējo vidi, kā arī veidojot to individuāli vai kopā ar vienaudžiem. M.Osorina izdalījusi 3 galvenos faktoros, kas nodrošina bērna pasaules modeļa izveidi/izpratni:

1. Pieaugušo „kultūras” ietekme;
2. Bērna centieni, kas izpaužas dažādās intelektuāli radošās darbībās;
3. Bērnu subkultūras ietekme, tradīcijas, kas tiek mantotas no paaudzes paaudzēm un ir nozīmīgas 5 -12 gadu vecu bērnu mācīšanās procesā. (Осорина, 2008)

Pirmsskolas vecuma bērna pasaules uztvere pieļauj dažādu realitātē nesavienojamu elementu savienošanu, kas reizēm ir pilnīgi absurdi no realitātes viedokļa. Taču bērna mazā pieredze pieļauj šādu domāšanas darbību, kas tajā pašā laikā ir arī jaunas pieredzes veidotāja. Bērna pasaulē organiski eksistē mīts un realitāte, iemeslu un sekas saiknes šeit nav obligātas un pat nedominē, piemēram, *Mārtiņš (3,5 g.) demonstrējot ar žestiem un mīmiku, stāsta skolotājai pašizdomātu stāstu par „zemes un jūras bitēm”, kuras spēj gan lidot, gan arī dzīvot zem ūdens, veidojot tur savas mājvietas un rotaļlaukumus. (2011.g.)* Bērna apziņas īpatnība veicina dabas un cilvēka uztveri kā vienu veselu pasauli. (*Ilgspējīga attīstība, 2010*) Kā nozīmīgs un neparasts bērna pasaules izzināšanas veids ir apkārtējo priekšmetu „iedzīvināšanu” fantāzijas pasaulē. M.Osorina uzskata, ka šādas spējas nodrošina neparastu brīvības izjūtu, kas būtiski ietekmē bērna pētniecisko darbību. Taču, neveicinot bērna kontaktēšanos ar cilvēkiem un reāliem priekšmetiem, tiek vājinātas bērna spējas risināt problēmas, kā rezultātā viņi slēpjas fantāziju pasaulē, kur viss viegli padodas. Kā vienu no lielākajām fantāziju problēmām autore uzskata nepietiekamu sevis apzināšanos/ izzināšanu, kādēļ grūti nosakāma robeža starp reālu notikumu un fantāziju. (Осорина, 2008).

Psiholoģe M.Osorina uztveri definējusi kā izziņas procesu, kas veido realitātes izpratni, mijiedarbojoties bērna sajūtām (redzei, dzirdei, taustei utt.). (Осорина, 2008).

Katrs bērns cenšas izzināt pasauli, izveidojot simbolisku analogu vārdu, zīmējuma, veidojuma u.c. veidā. Apkārtējās vides izzināšanā bērns jau 2 – 3 gadu vecumā izmanto ne tikai valodu, arī smilšu skulptūrās un dažādās konstrukcijās vērojama bērna izpratne par apkārtējās pasaules sakarībām.

M.Osorina akcentējusi priekšmetu vai objektu kontūras izpratnes nozīmību bērna apkārtējās vides un sevis izzināšanā. Bērna roka, taustot rotaļlietu vai kādu citu priekšmetu, izzina tā formu un kontūras, iegūstot savu veidolu un atpazīstamību, vēlāk arī nosaukumu. (Осорина, 2008). Tādējādi veidojas bērna priekšmetiskā uztvere, kas nodrošina orientēšanos apkārtējā vidē. Tās izpēte notiek vienlaicīgi ar bērna sevis iepazīšanu, jo pakļaujas kopīgām likumsakarībām, apkārtējā pasaule tiek izzināta aktīvi tajā darbojoties, izjūtot to ar visu ķermeni. Tādā veidā bērns atklāj, ka viņa ķermenis ir universāls „instruments”, ar ko iespējams izzināt apkārtējās pasaules likumsakarības. (Осорина, 2008). Piemēram., *Eduards (2 g.), lai iegūtu izpratni par attālumu, eksperimentē. Rotaļlieta, kura viņam nepieciešama atrodas pārāk augstu. Zēns stiep roku, nostājas uz pirkstgaliem, abus veidus apvieno. Tikai pakāpjoties uz pakāpiena, Eduards var satver rotaļlietu, tādējādi iegūstot informāciju par attālumu līdz šim priekšmetam. Nākošā reizē (pēc dienas) zēns, apzinoties attālumu, vairs neeksperimentē, bet uzreiz izmanto pakāpienu. (2010.g.)* Tādā veidā tiek apgūta telpas izpratne, lielums, forma, smagums, vienlaicīgi apgūstot arī sava ķermeņa parametrus un tēlu, kas savukārt ir nepieciešams elements, lai izprastu apkārtējās pasaules sistēmu. Tādēļ nozīmīgi apmierināt ne tikai bērnu nepieciešamību kustēties, bet tādā veidā iepazīt sevi un apkārtējo vidi, kas ir līdzeklis nozīmīgas informācijas ieguvei.

V.Geodakjana un R.Harta pētījumi pierāda, ka jebkura vecuma zēnu pētnieciskās darbības lauks ir plašāks nekā meitenēm, kas izskaidro to, kādēļ, neskatoties uz pieaugušo aizliegumiem, zēniem nepieciešams izpētīt tās apkārtnes teritorijas, kas ir ne tikai interesantas un pievilcīgas, bet arī bīstamas. (Геодакян, 1983; Hart, 1978). Pamatojoties uz autoru pētījumiem, var secināt, ka meitenes savā pētnieciskā darbībā ir piesardzīgākas. R.Harts atklāj, ka bērnu apkārtnes izpētes process aktīvi turpinās līdz pusaudžu vecumam. (Hart, 1978)

M.Osorina uzskata, ka attīstoties bērna valodai, apkārtnes un arī sava ķermeņa izpratne kļūst detalizētāka un konkrētāka. Priekšmets vai ķermeņa daļa ar vārdisku nosaukumu bērna izpratnē kļūst lielākā mērā reāls un nostiprina tēlu atmiņā. Kad apkārtējās vides sakarības ir lielākā mērā apgūtas un eksistē arī vārdiskais nosaukums, apkārtnē pakāpeniski bērna izpratnē iegūst strukturētākās sistēmas veidolu, kurā simboliski tiek attēlotas bērna domas un izjūtas. (Осорина, 2008). Piemēram, *Sintijas (4,5 g.) zīmējumā lapas augšējā malā attēlotas dažas līnijas, kas apzīmē debesis, apakšējā malā – zeme. Lapas vidus sadalīts 2 daļās – vienā no tām „dzīvo” kaķis, otrā cālis. (2011.g.)* Tādējādi priekšmetiski telpiskās vides izpētes procesā bērns apziņā veidojas strukturētas pasaules tēls, kurā arī viņš pats atrodas.

Pirmsskolas vecumā bērna darbība galvenokārt ir reproduktīva – bērns atdarina, atkārto. Tādēļ nozīmīga pedagoga darbība, kas rosinātu bērnu meklēt jaunus risinājumus vidē, piemēram, izmantojot, dažādus iztēli attīstošus vingrinājumus ar iedomāšanos, papildināšanu, notikumu mainīšanu, kuri izmantojami dažādās situācijās un aktivitātēs (vērojumos, zīmēšanā, rotaļājoties utt.).

Reproduktīvā darbībā bērns pēc savas iniciatīvas realizē prasmes un attēlošanas paņēmienus, no kuriem daudzus ir jau apguvis iepriekš (personīgajā un mācīšanas pieredzē), no jauna kombinējot un iegūstot jaunus paņēmienus. Tādējādi pieaugušais, nodrošinot apkārtējo vidi ar dažādām pētīšanas iespējām, var izraisīt bērnam interesi un zinātkāri. Piemēram, *atrodoties ārā, bērni dzird tuvu esošās baznīcas zvānu. Kitija (3 g.) jautā skolotājai: „Kas tur zvāna?”, „Kāpēc?”.* *Kamēr skolotāja izskaidro meitenei zvānīšanas iemeslus, baznīcas zvani apklust, uz ko Kitija tūlīt jautā: „Kas tur baznīcā nezvana?”, „Kāpēc nezvana?”.* (2010.g.) Bērns emocionāli reaģē uz visu, kas viņam ir jauns ir interesants. N.Podjakovs norāda, ka zinātkāre stimulē bērnu pētnieciskai darbībai un eksperimentiem. Bērna jautājumi „Kāpēc?” liecina par prāta vērīgumu un vēlēšanos izzināt. Ja pieaugušais nereaģē uz bērna jautājumiem, interese pakāpeniski mazinās, un to nomaina vienaldzība, lai arī bērna interesei un zinātkārei pirmsskolas vecumā ir visai stabils raksturs. (Поддяков, 1988). E.Landau uzskata, ka iedrošinot bērnu jautāt, iespējams saglabāt bērna dabisko zinātkāri, stimulēt iztēli un padarīt pētniecisko darbību un mācīšanos aizraujošu (Landau, 2007). Tādējādi tieši pieaugušais ir tas, kas ar savu rīcību spēj saglabāt un sekmēt bērnam pētnieciskās darbības un iniciatīvas attīstību.

Atsaucoties uz Ž.Piažē aprakstītajām domāšanas operācijām, var secināt, ka no 1,5 līdz 4 gadiem svarīgi ir bērna jautājumi, kas atklāj viņa izpratni un domāšanu. Pedagoģa uzdevums ir atbildēt uz uzdoto jautājumu, lai bērns varētu gūt apstiprinājumu savai izpratnei. Pretējā gadījumā bērns sāk tieši kopēt skolotāja piedāvāto risinājumu, neizrādot savu iniciatīvu. Savukārt, vecumā no 5 – 8 gadiem bērns darbojoties mācas strukturēt savu domāšanu, veidot darbību secības, prognozēt darbību perspektīvas, tās cēloņus un sekas. (Piažē, 2002). Pārtraucot šo procesu (kas novērojams pirmsskolas izglītības iestādēs mainot darbības veidus atbilstoši noteiktajam aktivitāšu ilgumam) bērnam neveidojas uztveres kopveselums, nav paša izveidota izpratne par darbību secību. Tādējādi tiek kavēta domāšanas patstāvība un notiek paļaušanās uz pedagoga piedāvāto konceptu.

Vecākā pirmsskolas vecuma un jaunākā skolas vecuma bērna mācīšanās balstās uz zinātkāri, un to var apmierināt ar pētīšanu. Šīs pētnieciskās aktivitātes virza bērnu uz informācijas iegūšanu. Bērna zinātkāri var novērot pat ļoti maziem bērniem, kad viņi atklāj jaunus objektus, cilvēkus vai jēdzienus. (Miķelsone, 2008). Piemēram, apbrīnojamu ieinteresētību un zinātkāri bērns izrāda, piekļūstot vietām, kurās tiek glabātas viņam nepiederošas mantas.

N.Vetlugina atzīmējusi, ka bērns patstāvīgi pārbauda savu esošo pieredzi un apgūst jaunu. Izspēlējot, zīmējot to, kas vēl nav apgūts, taču ir radījis interesi, bērns pievēršas pašmācībai. Bērna pētnieciskā darbība var pamudināt mācīties arī no saviem vienaudžiem, kā arī apgūt „pāra mācīšanos” pieredzi. Tas nozīmē, ka bērns māca vienaudžus, kas vairs nav uzskatāma par rotaļu, bet gan par vingrinājumu. Tādējādi motīvs, kurš iedrošinājis bērnu radošai pētnieciskai darbībai, nosaka arī viņa pašorganizācijas formas, kas diferencē darbības veidus, piemēram, gleznošanu, konstruēšanu u.c. (Vetlugina, 1980).

Bērni pēc savas iniciatīvas sintezē dažādus darbības veidus - zīmēšana, gleznošana, mākslinieciski mutiskā, muzikālā u.c. Tas notiek iztēlojoties, rotaļājoties patstāvīgas darbības procesā. Dažkārt pieaugušais pat nepamana un neizprot bērna darbības, kuras palīdz izziņāt un veidot savu intelektuālu pasaules modeli, nevis tās redzamo analogu, piemēram, *Litas (4 g.) zīmējumā mamma attēlota proporcionāli lielāka par blakus uzzīmēto māju. Pēc uzzīmētā meitene izskaidro: „Mamma ir ļoti, ļoti mīļa!”*. (2010.g.). Tas norāda uz bērna attieksmes, nevis uz realitātes analoga attēlojumu.

Zinātkāre vada bērna pētniecību viņa apkārtējā vidē – mājās, pirmsskolā, attiecībās ar pieaugušajiem, vienaudžiem un rada vēlmi izziņāt kaut ko jaunu un neparastu. Bērna rotaļas ir pētniecības uzvedības izpausmes un palīdz apmierināt zinātkāri. Savukārt, ja pētniecība ir kavēta, bērns var iegūt konflikta pieredzi un viņam ir mazāka vēlme sadarboties gan ar pieaugušajiem, gan vienaudžiem, zūd motivācija mācīties, darbs kļūst mazāk radošs un bērns neizrāda iniciatīvu. Šajā gadījumā bērns informāciju iegūst ārēju faktoru ietekmē (nepieciešamība pēc vērtējuma, bailes no skolotāja vai vecāku aizrādījuma). (Miķelsone, 2008). Piemēram, *rotaļnodarbībā, pedagoga mudināti, bērni izmantojot guašas krāsas, attēlo iepriekš dzirdēto sižetu. Sanita (5 g.) debesis glezno sarkanā krāsā, uz ko skolotāja reaģē kritiski, norādot, ka tās ir zilā krāsā. Skolotāja demonstrē attēlus, kuros debesis redzamas zilā krāsā. Meitene paklausīja skolotājas ieteikumam. Nodarbībā piedalījās 16 bērni, 10 no bērniem sākumā bija izvēlējušies zilo krāsu, 6 no tiem Sanitas un skolotājas sarunas iespaidā nomainīja savu izvēlēto krāsu pret skolotājas ieteikto.* (2011.), tādējādi veidojoties stereotipiskai uztverei. Bērna zinātkāres izpausmi iespējams bieži pārtraukt, piemēram, ja bērns sācis zīmēt un vēlas to turpināt, bet pedagogs ieplānojis citu nodarbību. Tādēļ pedagogam ir svarīgi parādīt bērnam veidu, kā izpaust savu zinātkāri pozitīvā, atbilstošā veidā un laikā, kas turpmāk var sekmēt pētniecisko darbību.

Arī vecāki var aizkavēt bērna pētniecisko darbību, izrādot pārlietu aizbildniecību vai autoritārismu (Miķelsone, 2008). Piemēram, *mamma Markusam (4 gadi) palīdz apģērbties, neļaujot viņam pašam ģērbties. Nemitīgi tika pielabots, ja zēns pats „nepareizi” aiztaisījis apģērba aizdari, sakot: „Tev taču vēl nesanāk!”* (01.12.2010.) *Arī ejot ārā, zēns tiek mudināts neskriet, nekāpt peļķēs vai sniegā paskaidrojot, ka apģērbs un apavi kļūs slapji vai netīri.* (01.04.2011.)

Savu iekšējo spēku apzināšanās un vajadzību īstenošana darbībā izraisa bērnam motivāciju, kas kā psiholoģiska parādība ir saistīta ar bērna aktivitātes jeb pašdarbības principu (Lieģeniece, 1999). Bērna patstāvīgā darbība sekmē viņa pētnieciskās darbības attīstību (Выготский, 2005; Осорина 2008), no kā, savukārt, atkarīga bērna izpratne par apkārtējās vides likumsakarībām un turpmāki mācīšanās sasniegumi. Pieaugušais ir palīgs un piedalās bērna pētniecības un mācīšanās procesā, piedāvājot un izskaidrojot izvēles iespējas, nepieciešamības gadījumā palīdzot, atbalstot. Iedrošinot bērnu, viena pētnieciskā darbība veido interesi par nākošo. (Осорина, 2008; Amabile, 2007). To spēj ietekmēt labvēlīga pieaugušā attieksme, respektējot bērna domas un jūtas, jo negatīvs vērtējums bremzē bērna patstāvīgu pētniecisko un radošo darbību.

Vērtējot bērna radošos sasniegumus no bērna redzes viedokļa, saprotot un līdzpārdzīvojot, pedagogs rada drošības izjūtu, kas sekmē bērna brīvu izteikšanos dažādās darbībās. Savukārt nodrošinot iespēju bērnam brīvi izteikt savas domas un jūtas, tiek sekmēta atklātība, kas būtiska iniciatīvas attīstībai. (Piažē, 2002). Tādēļ nozīmīgs ir pieaugušā atbalsts un sapratne brīdī, kad bērns kaut ko rada patstāvīgi, neatdarinot.

T.Amabilia uzskata, ka bērna iekšējā motivācija ir būtiskākais radošas patstāvīgas darbības komponents. Novērtējums, apbalvojumi, sacensība un ierobežota izvēle pēc autores domām ir bērna radošas darbības kavējoši faktori. T.Amabilia analizējot savus pētījumus, atklāj, ka tas attiecas ne tikai uz negatīvu vērtējumu, - arī pozitīvs vērtējums vai pat izjūta, ka tiek vērtēts bērniem būtiski mazina radošās izpausmes un pētnieciskās aktivitātes. (Amabile, 2007).

Bērnam, uzsākot apmeklēt pirmsskolas izglītības iestādi, būtiska ir ne tikai dažādu faktu uzzināšana un zināšanu apguve, bet arī gan pasaules apgūšana praktiskā darbībā. Šodienas bērns zina daudz, bet ne vienmēr saprot un var atrast šo faktu vietu savā pasaules modelī, un tas savukārt rada "pasaules haotiskumu" (Kravalis, 1982).

Bērns saņem no apkārtējās vides sev attīstībai nepieciešamo informāciju, bet paša bērna darbība ir šīs informācijas apstrādes līdzeklis (Выготский, 2005; Рубинштейн, 2003; Lieģeniece, 1999).

Cilvēks zināšanas var krāt visu mūžu, bet personības ieviržu sistēma ir izveidota jau pirmsskolas vecumā. Bērnam četru piecu gadu vecumā izveidojas noteikts individuālā dzīves stila pirmtēls (Адлер, 2002), kurš nosaka katra viņa personības neatkārtojamību, mērķa izpratni, kas nodrošina aktīvu darbību un ietekmē visu turpmāko dzīvi.

Pirmsskolas vecumā bērns pēc savas dabas ir pētnieks, kas izzina apkārtējo pasauli, un to nosaka viņa vecumposmam atbilstošā vajadzība pēc jauniem iesaistītiem. Ikviens cilvēks pasaules apguvi sāk ar sevis apguvi, ar cilvēcisko īpašību un vērtību akumulāciju sevī pašā vēl pirms aktīvas darbības, pirms pārbaudījumu pieredzes realitātē. Tādēļ bērnam ir svarīgi turpināt izzināt sevi un savu apkārtni, kā arī apmierināt savas vēlmes un intereses, kas atklājas, izjutot dažādas emocijas, iztēlojoties dažādas situācijas un lomas, kā arī fantazējot, pārdomājot dažādus ar paša dzīvi saistītus notikumus un situācijas, tā veidojot savu viedokli un attieksmi. Tādējādi nozīmīgi apmierināt bērna vajadzības pēc jauniem iesaistītiem, kas izpaužas bērna jautājumos, emocijās, rotaļās; pedagoģiskā procesa organizēšanā izmantojot bērna dabisko vēlmi izzināt pasauli.

Pētot šo jautājumu, var secināt, ka radoša pētnieciskā darbība vidē ir sekmējošs faktors bērna iniciatīvas attīstībai, kas vēlāk veido pamatus mācību motivācijai. Tādējādi skolēnu prasme vai neprasme mācīties, viņu virzība uz mācību sasniegumiem, mācīšanās motivācijas attīstība ir saistīta tieši ar pētnieciskās darbības un iniciatīvas attīstību pirmsskolas vecumā un procesu, kuru vada pieaugušais.

Secinājumi

Conclusions

1. Pirmsskolas vecuma bērnu pētnieciskās darbības pamatā ir zinātkāres apmierināšana, kas veido bāzi prasmei mācīties. Tādējādi pieaugušo apzināti virzīta darbība bērna zinātkāres apmierināšanai un intereses attīstībai sekmē mācību motivācijas veidošanos.
2. Bērni, izzinot apkārtējo vidi, veido savu izpratni par tās likumsakarībām, attīsta prasmi domāt, secināt, analizēt. Savukārt pieaugušo līdzdalības kvalitāte un iesaistīšanās pakāpe šajā procesā to var sekmēt vai kavēt.
3. Pieaugušā autoritāra pieeja un pārlieta aizbildniecība, bērna darbības un materiālu izvēles ierobežošana kavē bērna pētniecisko darbību, kā rezultātā bērns darbojas un mācās ārēju faktoru ietekmē, veidojot stereotipisku uztveri. Pieaugušā pozitīva attieksme veicina bērnu izzināšanu un izpēti darbības apkārtējā vidē, kas veido pamatu bērna iniciatīvas un pētnieciskās darbības attīstībai. Savukārt iniciatīva un pētnieciskā darbība veido pamatu mācību motivācijai un sekmīgai pašrealizācijai turpmākajos dzīves posmos.

Summary

During preschool age the child is an explorer by the nature, who cognizes the world around and it is determined by the need for new impressions according to his/her age. Every child starts to master the world around with him/herself by accumulating human characteristics and values. Therefore it is significant to meet the child's needs for new impressions that become apparent in his/her questions, emotions, plays; creating the environment that facilitates child's explorative activities in pedagogical process organization and using a child's natural wish to cognize the world.

Studying the issue it can be concluded that creative explorative activity in the environment is a facilitating factor for the development of child's initiative that later forms the basis of learning motivation. Thus, the pupils' ability or inability to learn, their progression towards learning achievements, development of learning motivation is directly connected with the development of explorative activity in preschool age and the process led by the adult.

Literatūra Bibliography

1. Amabile, T. (2007). *Growing up Creative: Nurturing a Lifetime of Creativity*, 5th Printing. Hadley, MA: CEF Press.
2. Dzintere, D. (2000). *Bērns kā vērtība: ģimenē un pirmsskolā*. Rīga: Izglītības soļi.
3. Gudjons, H. (1998). *Pedagoģijas pamatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC.
4. Hart, R. (1978). *Childrens Experience of Place: A Developmental Study*. N.Y.: Irvington Press.
5. *Ilgspējīga attīstība: praktiskā pieredze izglītībā*. (2010). Daugavpils: AIIA
6. Landau, E. (2007). *Education Toward the Future: Asking Questions*. In: *Al-Girl Tan (Ed.) Creativity: A Handbook for Teachers*. London: World Scientific Publishing.
7. Lieģeniece, D. (1999). *Kopveseluma pieeja bērna audzināšanā*. Rīga: RaKa.

8. Miķelsone, I.; Latsone, L.; Strods, G.; Oļehnovča, E.; Mackēvča, L.; Ķirse, A.; Soika, I.; Apse, D.; Anspoka Z. (2008). *Karjeras attīstības atbalsts*. Jelgava: SIA Jelgavas tipogrāfija.
9. Kravalis, O. (1982). *Sudrabotais vārds*. Rīga: Liesma.
10. Piažē, Ž. (2002). *Bērna intelektuālā attīstība*. R: Pētergailis
11. Vigotskis, Ļ. (2002). *Domāšana un runa*. Rīga: EVE.
12. Абрамова, Г. С. (1999). *Возрастная психология*. Москва: Академия
13. Адлер, А. (2002). *Очерки по индивидуальной психологии*. Москва : Когито-Центр.
14. Геодакян, В.А. (1983). *Эволюционная логика дифференциации полов и долголетие*. Природа № 1.
15. Ветлугина, Н.А. (1980). *Самостоятельная художественная деятельность дошкольников*. Под ред.. Москва .: Педагогика.
16. Выготский, Л.С. (2005). *Психология развития ребёнка*. Москва : Эксмо.
17. Малкина-Пых, И.Г. (2004). *Возрастные кризисы детства* Москва: ЭКСМО
18. Поддяков, Николай Николаевич.(1988).*Современные психолого - педагогические проблемы дошкольного воспитания // Повышение эффективности воспитательно – образовательной работы в дошкольных учреждениях*. Москва .: Педагогика.
19. Рубинштейн, С.Л. (2003). *Бытие и сознание; человек и мир*. Москва : Питер.
20. Осорина, М.В. (2008). *Секретный мир детей в пространстве мира взрослых*. Издательство "Питер".

<p>Jana Grava Liepaja University E-mail: jana.grava@liepu.lv Phone: +371 29110674</p>
--

TEMATISKĀ PIEEJA MATEMĀTIKAS MĀCĪBU GRĀMATĀS SĀKUMSKOLĀ

Thematic Approach of Mathematics Textbooks in the Primary School

Ineta Helmane

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija, Latvija
E-pasts: ineta.helmane@gmail.com

Abstract. *The article describes and analyzes theoretical materials, textbooks about the aspects of the thematic choice in the acquisition of mathematics content using the thematic approach in primary school. Teaching mathematics thematically emphasises the use of applications of mathematics around a central theme whereas teaching in topics predominantly emphasises mathematical content. Mathematics content in the framework of the thematic approach is associated with the development of skills in practical activities the so called 'hands on' as well as the correlation of the acquired knowledge based on the theme or a concept; also, skills that can be applied in lifetime actions as well as the development of a personal sound attitude, values and goals. In the thematic approach mathematics content involve objects, information, topics and themes. The topicality should be linked with happenings in their personal lives as well as the latest developments in community life, socio-economic processes or a scientific context as well.*

Keywords: *aspects of thematic choice, mathematics textbooks, primary school, thematic approach.*

Ievads

Introduction

Matemātiku mēs sastopam lielākā daļā cilvēka darbību. Ikvienā kultūrā matemātikas saturu izmanto ikdienas dzīvē: mērījumos, celtniecībā un ēdienu gatavošanā, kā arī itin visās komercijas jomās, sākot ar pārtikas tirdzniecību un beidzot ar globāliem finanšu jautājumiem. Līdz ar to matemātikas mācību saturā iespējams iekļaut tādas darbības un objektus, kuri palīdzētu skolēniem saskatīt matemātikas mācības nozīmību, veicot daudzveidīgas dzīves darbības. Eiropas Komisijas publicētajā ziņojumā „Matemātikas izglītība Eiropā: kopīgi izaicinājumi un valsts politika” rodama atziņa, ka skolotāji nenodrošina skolēniem pietiekami skaidrus paskaidrojumus par to, kā matemātika saistāma ar ikdienas dzīvi, tajā noritošām dzīves darbībām (European Commission, 2011). Matemātikas mācību procesā vajadzētu mainīt nostāju un uzskatu par to, ka matemātika ir sarežģīta, neinteresanta un neattiecas uz reālo dzīvi. Viena no iespējam kā to realizēt ir matemātikas mācības organizēšana ap „lielo ideju” un starppriekšmetu tēmām, kas palīdzēs parādīt saistību ar ikdienas dzīvi un citiem mācību priekšmetiem (Van den Heuvel-Panhuizen, 2001).

Tālab nepieciešams veidot tādu matemātikas mācību saturu, kura apguves laikā skolēni apjaustu, saskatītu un saistītu matemātikas mācībās apgūtās prasmes un zināšanas ar reālo dzīvē pastāvošo situāciju, kā arī tādu matemātikas mācības saturu, kura apguves laikā tiktu nodrošinātas un saskaņotas skolēnu attīstības tendences, vajadzības un intereses, realizēta veseluma pieeja skolēnu attīstībā.

Viena no pastāvošajām iespējām, kā realizēt šādu matemātikas mācības satura virzību, ir tematiskā pieeja.

Pētījuma mērķis

Aim of research

Teorētiskās literatūras kvantitatīvas un kvalitatīvas analīzes rezultātā izdalīt tematu izvēles aspektus un analizēt to izmantojamību matemātikas mācību grāmatās matemātikas mācību satura apgūvē tematiskā pieejā sākumskolā.

Tematiskās pieejas būtība

Essence of thematic approach

Tematiskā pieeja ietver dažādu satura jomu integrāciju, pētot interesantu ideju, kas tuvojas saturam no dažādām mācību priekšmetu jomām. Tā sakārto mācību saturu tā, ka skolēni redz saikni starp dažādu priekšmetu jomām un šo jomu saiknēm ar dzīvi (Volša, Konflina, 1998). Savukārt matemātikas mācību saturs tematiskās pieejas ietvaros iekļauj praktiskā mācību darbībā attīstāmās prasmes, apgūstamās zināšanas par organizējošā tēmā vai jēdzienā ietvertām sakarībām, prasmes izmantot šīs zināšanas dzīves darbībā, attieksmes kā personīgi nozīmīgas vērtības un mērķi.

Matemātikas mācīšana tematiski paredz saistīt matemātiku ar centrālo tēmu, kurā akcentēts un iekļauts matemātiskais saturs. Piemēram, ja centrāla tēma ir „Sports”, tad tematiskās vienības varētu būt organizētas dažādās satura jomās: procenti, mērījumi, statistika vai algebra, tādējādi pastiprinot matemātikas mācību saturu (Handal, Bobis, Grimison, 2001). Līdz ar to tēmas matemātikas mācību programmā un saturā iekļaujamas tā, lai prasmes un zināšanas tiktu mācītas un apgūtas saskaņā ar centrālo tēmu, tādējādi mācību procesam piešķirot nozīmību un virzību (Freeman, Sokoloff, 1995). Tematiskā mācīšanās saista matemātiku ar reālām, eksistējošām dzīves situācijām (Handal, 2000) un zināšanas tiek apgūtas jēgpilnā un praktiski orientētā kontekstā (Putnam, Borke, 2000).

Tā kā skolēnam jaunākajā skolas vecumā ir grūti koncentrēties, ja mācību saturs nav ieinteresējis, ja tas ir abstrakts un nestimulē domāšanu (Cooper, 1998), kā arī, ja skolēns nesaskata jēgu tiem darbiem, ko dara, tad gaidītais nesniedz apmierinājumu. Šādā stāvoklī skolēns jūtas vīlies, viņam rodas stress, iekšēja trauksme, kam bieži ir sakars ar norobežošanos, protestu un nevēlēšanas mācīties. Tas ir īpaši bīstami tajos izglītības posmos, kad mācīšanās kā jēgpilns process tikai sācies (Абпamова, 2003; Sousa, 2001). Tad tematiskās pieejas ietvaros iespējams parādīt matemātikas mācību satura praktisko nozīmi, izskaidrojot skolēniem, kur matemātikas prasme, zināšanas sastopama dzīvē un cik nozīmīgi ir apgūt un pareizi izmantot katru jaunu matemātisko prasmi, zināšanas. Saskaņoties ar šādu praktisku, ar dzīves realitāti saistītu mācību saturu, skolēnos veidojas pozitīva attieksme pret matemātiku, tajā apgūstamo mācību saturu, kā arī interese un motivācija apgūt matemātikas prasmes un zināšanas.

Tematu izvēles aspekti matemātikas mācību satura apgūvē

Aspects in the selection of theme in the acquisition of mathematics content

Tematiskā pieejā matemātikas mācību saturā nepieciešams izmantot tādus tematu aspektus, ar kuriem skolēni varētu sastapties reālā dzīves darbībā, saistot tos ar privāto, sabiedrības dzīves norisēm, sociāli ekonomiskiem procesiem vai arī ar zinātnisku kontekstu, piemēram:

- skolēnu personīgā pieredze un situācijas, kuras tieši saskan ar skolēnu ikdienas darbības veidiem,
- sociāli ekonomiskie procesi paredzot sociālās lomas, normas, sociāli nozīmīgus darbības veidus, vispārpieņemtus simbolus, ekonomisko aspektu,
- kalendārais laiks, saskaņojot gadalaiku maiņas, gadskārtu un ieražu svētkus, laika periodam raksturīgas parādības, objektus,
- zinātne, iekļaujot kādu tehnoloģisku procesu, teorētisku situāciju vai kādu precīzi formulētu matemātisku problēmu, zināšanu paplašināšanu,
- temati saskaņā ar citu mācību priekšmetu saturu, kuri matemātikas mācību satura realizēšanai rodami Valsts Pamatizglītības standartā (Helmane, 2011).

Nemot vērā matemātikas mācību satura specifiku sākumskolā un tematu izvēles aspektus, apgūstot matemātikas mācību saturu, tematiskā pieeja realizējama šādos līmeņos:

1.līmenis, kurā izmantoti objekti- jebkurš priekšmets, izstrādājums, parādība, dzīva būtne saskaņā ar kalendāro laiku no skolēnu privātās un sabiedrības dzīves norisēm, sociāli ekonomiskiem procesiem vai arī ar zinātnisku kontekstu,

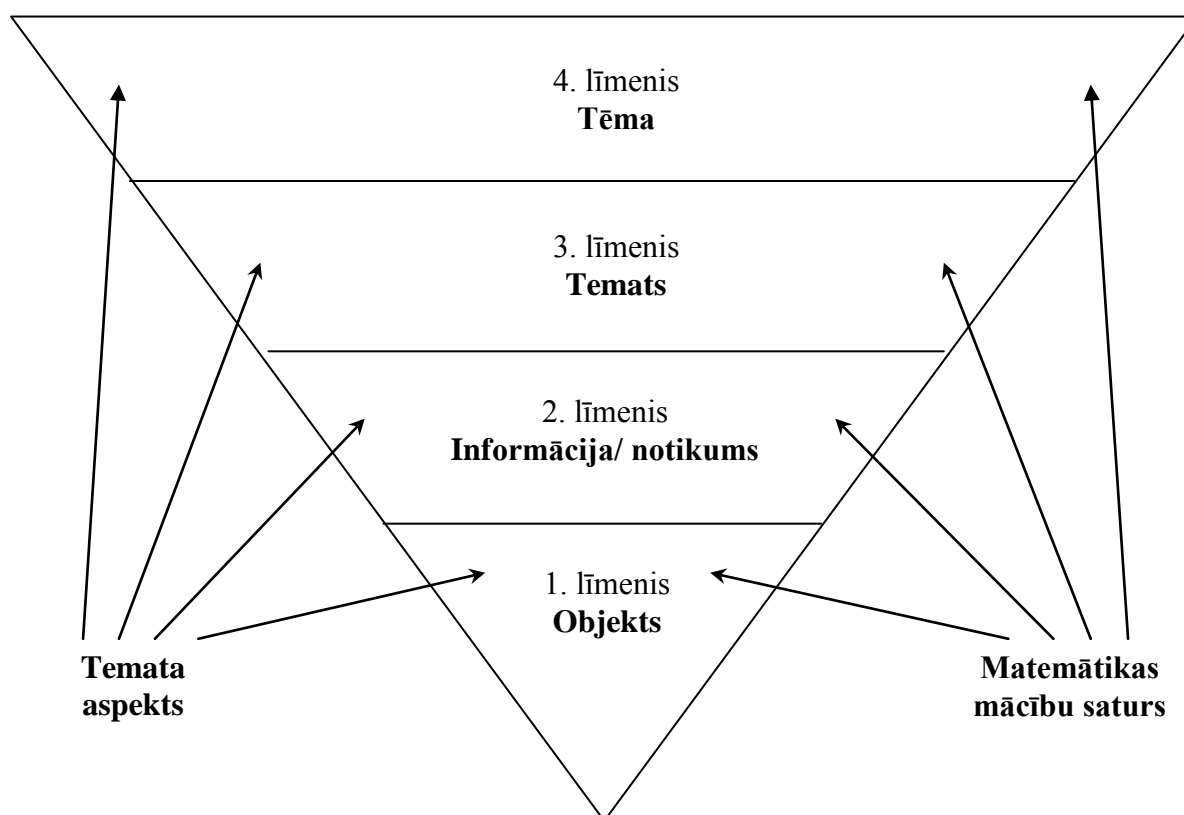
2.līmenis kā informācija un notikums- jebkurš reāls notikums, tā norise, reālas īstenības parādība par privātās un sabiedrības dzīves norisēm, sociāli ekonomiskiem vai zinātniskiem procesiem, kalendārā laika ritumu,

3.līmenis kā temats- īss satura formulējums, aplūkojot, iztirzājot un pētot privātās un sabiedrības dzīves norises, sociāli ekonomiskos procesus vai arī ar zinātnisku kontekstu, kalendārā laika ritumu,

4.līmenis kā tēma- vispārīgs stāstījums kā parādību, ideju, būtisku jautājumu kopums saskaņā ar kalendāro laiku par privātās un sabiedrības dzīves norisēm, sociāli ekonomiskiem vai zinātniskiem procesiem.

Tematiskās pieejas līmeņi matemātikas mācībā realizējas pēctecīgi, paredzot pakāpenisku pāreju no objektiem uz informāciju, tad tematu un tēmu (skat. 1.att.). Tematiskās pieejas realizēšanas līmeņi cieši saistīti ar izvēlēta temata aspekta saturisko piesātinājumu. Izvēloties augstāku tematiskās pieejas realizēšanas līmeni, paplašinās un bagātinās temata aspektā ietvertais saturs. Līdz ar to matemātikas mācību satura apgūvē palielinās ar izvēlēta temata aspektu saistīto uzdevumu, vingrinājumu un darbības veidu skaits un to veikšanai paredzamais laika periods, kurā lielākā daļa uzdevumu, vingrinājumu un darbības veidu noteiktā laika periodā saistīti ar izvēlēta temata aspektu.

Tematiskā pieeja



1.att. **Tematiskā pieeja matemātikas mācībā**
Thematic approach in the mathematics

Raksturīgi, ka izvēloties temata aspektu un pirmo tematiskās pieejas realizēšanas līmeni, matemātisko prasmju un zināšanu apguve tiek saistīta ar temata aspektam atbilstošiem objektiem, neparedzot plašāku to saturisku iztirzājumu. Savukārt, izvēloties temata aspektu un, piemēram, trešo tematiskās pieejas realizēšanas līmeni, matemātisko prasmju un zināšanu apguve realizējama temata ietvaros, paredzot īsu saturisku formulējumu par skolēnu privātās un sabiedrības dzīves norisēm, sociāli ekonomiskiem vai zinātniskiem procesiem, kā arī iespēju izmantot objektus un informāciju saskaņā ar izvēlēto temata aspektu.

Tematiskā pieeja matemātikas mācību grāmatās sākumskolā **Thematic approach of the mathematics textbooks in the primary school**

Tematiskās pieejas izmantošana matemātikas mācību grāmatās pētīta, analizējot alternatīvas mācību grāmatas sākumskolas 1.-4. klasēm matemātikas mācībā, piešķirot katrai mācību grāmatai numuru ar kārtas skaitli (skat.1.tab.). Pētījumā izmantotas tādas matemātikas mācību grāmatas, kuru atbilstību Valsts vispārējās izglītības standartiem ir apstiprinājis Izglītības un zinātnes ministrijas Valsts izglītības satura centrs un kuras iekļautas Valsts izglītības satura centra „Apstiprinātās un izdotās mācību literatūras sarakstā” (VISC).

Pētījumā izmantotās matemātikas mācību grāmatas 1.,2.,3.,4.klasēm
List of mathematics textbooks used in the research

Matemātikas mācību grāmatas	
1.klase	1. Mencis, J. (sen.), Krastiņa, E., Mencis, J. (jun.), Cine, I., Oliņa, D. (1997). <i>Matemātika 1.klasei</i> . Rīga: Zvaigzne ABC. 2. Valtasa, I. (2005). <i>Matemātika 1.klasei</i> . Rīga: Pētergailis. 3. Balode, I., Dāvīda, A., Sorokina, E. (2000). <i>Matemātika 1.klasei</i> . Lielvārde: Lielvārds.
2.klase	4. Mencis, J. (sen.), Krastiņa, E., Mencis, J. (jun.), Oliņa, D. (1998). <i>Matemātika 2.klasei</i> . Rīga: Zvaigzne ABC. 5. Valtasa, I. (2008). <i>Matemātika 2.klasei</i> . Rīga: Pētergailis. 6. Balode, I., Dāvīda, A., Sorokina, E. (2001). <i>Matemātika 2.klasei</i> . Lielvārde: Lielvārds.
3.klase	7. Mencis, J. (sen.), Krastiņa, E., Mencis, J. (jun.), Oliņa, D. (1999). <i>Matemātika 3.klasei</i> . Rīga: Zvaigzne ABC. 8. Valtasa, I. (2009). <i>Matemātika 3.klasei</i> . Rīga: Pētergailis. 9. Balode, I., Dāvīda, A., Sorokina, E. (2002). <i>Matemātika 3.klasei</i> . Lielvārde: Lielvārds.
4.klase	10. Mencis, J. (sen.), Krastiņa, E., Oliņa, D., Mencis, J. (jun.). (2000). <i>Matemātika 4.klasei</i> . Rīga: Zvaigzne ABC. 11. Valtasa, I., Lude, I. (2005). <i>Matemātika 4.klasei</i> . Rīga: Pētergailis, 2005. 12. Helmane, I., Dāvīda A. (2006). <i>Matemātika 4.klasei</i> . Lielvārde: Lielvārds.

Pētījumā izmantotās dažādu autoru mācību grāmatas nodrošina sistemātisku un pēctecīgu matemātikas prasmju un zināšanu apguvi no 1. līdz 4.klasei. Analīzei izvēlētās 1.-4. klases mācību grāmatas ir kā raksturotājlielumi vienam izglītības posmam- tā sākumam un noslēgumam, jo Valsts Pamatizglītības standartā norādītas skolēniem apgūstamās prasmes un zināšanas beidzot 3., 6., 9.klasi (Standarts, 2006). Kā arī 4.klasē skolēni apguvuši nozīmīgu daļu no specifiskām prasmēm un zināšanām matemātikā, kas veicina matemātikas mācību satura apguves paplašināšanas iespējas, izmantojot tematisko pieeju.

Pētījumā analizēti un noteikti tematiskās pieejas realizēšanas līmeņi matemātikas mācību grāmatās: objektu, informācijas un notikuma, temata un tēmas līmeņi. Kā kritēriji pētījumā izvēlēti šādi tematu izvēles aspekti: skolēnu personīgā pieredze un situācijas, sociāli ekonomiskie procesi, kalendārais laiks, zinātnes tehnoloģiskie procesi un temati saskaņā ar citu mācību priekšmetu saturu Valsts Pamatizglītības standartā.

Rezultāti **Results**

Tematu izvēles aspektu analīzes rezultātā iegūts, ka sākumskolas matemātikas mācību grāmatās dominē šādi tematu aspekti: skolēnu personīgā pieredze un situācijas, sociāli ekonomiskie procesi, taču vismazāk izmantots tāds tematu aspekts kā zinātniskie un tehnoloģiskie procesi, kā arī nepilnīgi izmantots tematu saskaņošanas ar citu mācību priekšmetu saturu Valsts Pamatizglītības standartā aspekts (skat.2. tab.).

2.tabula

Tematiskās pieejas līmeņi un aspekti matemātikas mācību grāmatās
Levels and aspects of the thematic approach in the mathematics textbooks

Klase	Aspekts	Mācību grāmata (1.tabula)	Tematiskās pieejas līmeņi			
			objekts	informācija	temats	tēma
1.klase	Skolēnu personīgā pieredze un situācijas	1. Mencis (sen)				
		2. Valtasa				
		3. Balode				
	Sociāli ekonomiskie procesi	1. Mencis (sen)				
		2. Valtasa				
		3. Balode				
	Kalendārais laiks	1. Mencis (sen)				
		2. Valtasa				
		3. Balode				
	Zinātniskie un tehnoloģiskie procesi	1. Mencis (sen)				
		2. Valtasa				
		3. Balode				
	Temati saskaņā ar citu mācību priekšmetu saturu	1. Mencis (sen)				
		2. Valtasa				
		3. Balode				
2.klase	Skolēnu personīgā pieredze un situācijas	4. Mencis (sen)				
		5. Valtasa				
		6. Balode				
	Sociāli ekonomiskie procesi	4. Mencis (sen)				
		5. Valtasa				
		6. Balode				
	Kalendārais laiks	4. Mencis (sen)				
		5. Valtasa				
		6. Balode				
	Zinātniskie un tehnoloģiskie procesi	4. Mencis (sen)				
		5. Valtasa				
		6. Balode				
	Temati saskaņā ar citu mācību priekšmetu saturu	4. Mencis (sen)				
		5. Valtasa				
		6. Balode				
3.klase	Skolēnu personīgā pieredze un situācijas	7. Mencis (sen)				
		8. Valtasa				
		9. Balode				
	Sociāli ekonomiskie	7. Mencis (sen)				

	procesi	8. Valtasa					
		9. Balode					
	Kalendārais laiks	7. Mencis (sen)					
		8. Valtasa					
		9. Balode					
	Zinātniskie un tehnoloģiskie procesi	7. Mencis (sen)					
		8. Valtasa					
		9. Balode					
	Temati saskaņā ar citu mācību priekšmetu saturu	7. Mencis (sen)					
		8. Valtasa					
		9. Balode					
	4.klase	Skolēnu personīgā pieredze un situācijas	10.Mencis (sen)				
11.Valtasa							
12.Helmane							
Sociāli ekonomiskie procesi		10.Mencis (sen)					
		11.Valtasa					
		12.Helmane					
Kalendārais laiks		10.Mencis (sen)					
		11.Valtasa					
		12.Helmane					
Zinātniskie un tehnoloģiskie procesi		10.Mencis (sen)					
		11.Valtasa					
		12.Helmane					
Temati saskaņā ar citu mācību priekšmetu saturu		10.Mencis (sen)					
		11.Valtasa					
		12.Helmane					
jā <input checked="" type="radio"/> daļēji <input type="radio"/> nē <input type="radio"/>							

Matemātikas mācību grāmatu analīzes rezultātā, izzinot tematiskās pieejas realizēšanas līmeņus (objektu, informācijas, tematu un tēmu) intensitāti, noskaidrots, ka sākumskolas matemātikas mācību grāmatās dominē objektu un informācijas līmenis, kā arī netiek vai reti izmantots vienots temata aspekts tematos un tēmās (skat.tab. 2). Piemēram, J.Menča (sen.) 1.klases mācību grāmatās dominē objektu līmenis, savukārt 2.,3.,4.klases mācību grāmatās dominē informācija un notikumi kā 2.tematiskās pieejas realizēšanas līmenis. Objektu līmenis un informācijas līmenis rodams tādos tematu aspektos kā *Skolēnu personīgā pieredze un situācijas*, *Sociāli ekonomiskie procesi*. Galvenokārt teksta uzdevumos rodams īss satura izklāsts, piemēram, par klases pasākumu, projektu nedēļu, pārbaudes darbiem, par ēdnīcu, naudu un tās vēsturi, elektrības ierīkošanu, laika mēriem. Savukārt Balodes un Helmanes mācību grāmatās dominē 2. un 3.tematiskās pieejas realizēšanas līmenis. Informācijas līmenis un temata līmenis rodams tādos tematu aspektos kā *Skolēnu personīgā pieredze un situācijas*, *Sociāli ekonomiskie procesi* un *Kalendārais laiks*. Reizēm Balodes un Helmanes mācību grāmatās rodama tematiskās pieejas realizēšana 4. jeb tēmas līmenī tādos tematu aspektos kā *Skolēnu personīgā pieredze un situācijas*, *Sociāli ekonomiskie procesi* un *Kalendārais laiks*.

Raksturīgi, ka visu pētījumā izmantoto autoru matemātikas mācību grāmatās tematiskais aspekts *Skolēnu personīgā pieredze un situācijas* saturiski atklāj skolēnu dažādās situācijās, veicot daudzveidīgas dzīves darbības situācijas, daļību mācību procesā, skolas piederumus, kā arī ārpusklases nodarbības, hobijus. Tematiskais aspekts *Sociāli ekonomiskie procesi* mācību grāmatās izmantots ietverot pirkšanas- pārdošanas procesus, profesijas, tajās veicamās darbības, darba tirgū noritošos procesus, kā arī transporta kustības, attālumus starp pilsētām, iedzīvotāju skaitu dažādās pilsētās.

J.Menča (sen.) matemātikas mācību grāmatās vienā tematiskā aspektā apvienoti 2-3 uzdevumi, vingrinājumi. Raksturīgi, ka bieži katram uzdevumam atšķirīgs temats, dominē uzdevumi bez temata. Temats tiek atklāts galvenokārt teksta uzdevumos ar teksta palīdzību, neizmantojot vai ļoti reti izmantojot ilustrācijas, attēlus. Mācību grāmatās dominē atsevišķi objekti, kuriem nav vienotas tematiskas aspektu līnijas vienā mācību stundā vai nodarbībā. Šajās mācību grāmatās akcentēts matemātikas mācību specifiskais saturs, apgūstamās prasmes un zināšanas tikai daļēji saistot vienotā tēmas aspekta līnijā. Līdzīga situācija rodama Valtasas mācību grāmatās, kurās dominē savstarpēji daļēji saistīti tematiski uzdevumi, līdz ar to ir maz skaita ziņā ar kādu konkrētu temata aspektu savstarpēji saistītu uzdevumu, vingrinājumu un darbības veidu. Savukārt Balodes un Helmanes matemātikas mācību grāmatās tematiskā aspektā apvienoti 5 un vairāk uzdevumi, vingrinājumi. Raksturīgi, ka bieži visi uzdevumi ietver vienu temata aspektu. Līdz ar to tematiskās pieejas līmeņi realizēti saskaņā ar tematisko aspektu. Temats tiek atklāts gan ilustrācijās, gan dažādās satura jomās: teksta uzdevumos, aritmētikā, statistikas elementos. Līdz ar to Balodes un Helmanes matemātikas mācību grāmatās tematiskā aspektā apvienoti dažādu satura jomu uzdevumi, kuros rodams plašs satura izklāsts, piemēram, par skolēnu Dziesmusvētkiem, skolēnu ekskursiju, izciliem izgudrotājiem, komponistiem, kā arī Ziemassvētku gaidīšanu un svinēšanu. Šajās mācību grāmatās izmantots tāds tematiskās pieejas aspekts kā *Temati saskaņā ar citu mācību priekšmetu saturu*. Piemēram, tematiskās pieejas realizēšanas 3. jeb temata līmenī izmantoti temati, kuru apguve ir aktuāla dabas zinībās: enerģijas avoti, mērogs, putni, zivis u.c..

Raksturīgi, ka visās pētījumā analizētās mācību grāmatās tematiskās pieejas realizēšanas līmenis ir zemāks, ja skolēni apgūst jaunas prasmes un zināšanas matemātikā. Jaunu prasmju apguves procesā akcentēts un dominē apgūstamais matemātikas mācību saturs. Savukārt, ja pilnveido, nostiprina apgūto matemātikas mācību saturu, tematiskās pieejas realizēšanas līmenis ir augstāks.

Secinājumi

Conclusion

- Tematiskā pieeja ietver dažādu satura jomu integrāciju, pētot interesantu ideju, kas tuvojas saturam no dažādām mācību priekšmetu jomām. Tā sakārto mācību saturu tā, ka skolēni redz saikni starp dažādu priekšmetu jomām un šo jomu saiknēm ar dzīvi. Matemātikas mācību saturs tematiskās pieejas ietvaros iekļauj

praktiskā mācību darbībā attīstāmās prasmes, apgūstamās zināšanas par organizējošā tēmā vai jēdzienā ietvertām sakarībām, prasmes izmantot šīs zināšanas dzīves darbībā, attieksmes kā personīgi nozīmīgas vērtības un mērķi.

- Tematiskā pieeja realizējama šādos pēctecīgos līmeņos: 1. jeb objektu līmenī, 2. jeb informācijas un notikuma līmenī, 3. jeb temata līmenī, 4. jeb tēmas līmenī. Tematiskās pieejas realizēšanas līmeņi cieši saistīti ar izvēlēta temata aspekta saturisko piesātinājumu.
- Tematiskā pieejā matemātikas mācību saturā izmantojami tādi tematu aspekti, ar kuriem skolēni varētu sastapties reālā dzīves darbībā, saistot tos ar privāto, sabiedrības dzīves norisēm, sociāli ekonomiskiem procesiem vai arī ar zinātnisku kontekstu, piemēram: skolēnu personīgā pieredze un situācijas, sociāli ekonomiskie procesi, kalendārais laiks, zinātniskie un tehnoloģiskie procesi, temati saskaņā ar citu mācību priekšmetu saturu.
- Sākumskolas matemātikas mācību grāmatās dominē šādi tematu aspekti: skolēnu personīgā pieredze un situācijas, sociāli ekonomiskie procesi, taču vismazāk izmantots tāds tematu aspekts kā zinātniskie un tehnoloģiskie procesi, kā arī nepilnīgi izmantots tematu saskaņošanas ar citu mācību priekšmetu saturu. Valsts Pamatizglītības standartā aspekts, kā arī sākumskolas matemātikas mācību grāmatās dominē objektu un informācijas līmenis, netiek vai reti izmantots vienots temata aspekts tēmās un tematos.

Summary

The thematic approach involves the integration of various content fields exploring an exciting idea which is closely linked with the content of different subject areas. This approach arranges the study content in such a way that learners comprehend the link among different subject areas as well as interconnection with real life. Teaching mathematics thematically emphasises the use of applications of mathematics around a central theme whereas teaching in topics predominantly emphasises mathematical content. Mathematics content in the framework of the thematic approach is associated with the development of skills in practical activities the so called 'hands on' as well as the correlation of the acquired knowledge based on the theme or a concept; also, skills that can be applied in lifetime actions as well as the development of a personal sound attitude, values and goals. In the thematic approach exists 4 levels: objects, information, topics and theme. It is essential to use such topicality that a learner may encounter in his/her real lifetime activities; moreover, the topicality should be linked with happenings in their personal lives as well as the latest developments in community life, socio-economic processes or a scientific context. Aspects in the selection of theme in the acquisition of mathematics content are learners' personal experience in accordance with learners' daily activities; social processes and learners' roles in them, behavioural norms, ways of socially important activities, generally accepted symbols as well as the economic aspect; calendar year with seasonal changes, anniversaries and traditional holidays, specific features of the period as well as objects; science including the technological process, a theoretical explanation or a precisely defined maths

problem as well as the widening the outlook; themes in accordance with the State Standard of Basic Education with the content integration of other subject areas, i.e., cross- curricula acquisition of the mathematics content. Dominate aspects of thematic approach in the mathematics books are: students' personal experience and situations, social processes and economics aspects. The least used aspect of thematic approach is scientific and technological processes. In primary school, mathematics textbooks dominate the level of object and level of information.

Literatūra Bibliography

1. Balode, I.;& Dāvīda, A.;& Sorokina, E. (2000). *Matemātika 1.klasei*. Lielvārde: Lielvārds.
2. Balode, I.;& Dāvīda, A.;& Sorokina, E. (2001). *Matemātika 2.klasei*. Lielvārde: Lielvārds.
3. Balode, I.;& Dāvīda, A.;& Sorokina, E. (2002). *Matemātika 3.klasei*. Lielvārde: Lielvārds.
4. Cooper, D. (1998). *Reading, writing and reflections. New directions for teaching and learning*. 73, pp.47-56.
5. Freeman, C. Carde; & Sokoloff, J. Harris. (1995). *Children learn to make a better world: Exploring themes*. Childhood Education, 73, pp. 17-22.
6. Handal, Boris. (2000). *Teaching in themes: is that easy?* Reflections, 25(3), pp. 48-49.
7. Handal, Boris; & Bobis, Janette. (2004). *Teaching Mathematics Thematically: Teachers' Perspectives*. Mathematics Education Research Journal, Vol. 16, No. 1, 3-18.
8. Handal, Boris; Bobis, Janette; & Grimison, L.. (2001). *Teachers' Mathematical beliefs and practices in teaching and learning thematically*. Proceedings of the Twenty-Fourth Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia Inc (pp. 265-272), Sydney: MERGA.
9. Helmane, I.;& Dāvīda A. (2006). *Matemātika 4.klasei*. Lielvārde: Lielvārds.
10. Helmane, I. (2011). *Aspects of Thematic Choice within the Mathematics Based on Thematic Approach in Primary school*. Proceedings of the International Scientifical Conference (pp. 169-177), Rēzekne: Rēzeknes Augstskola.
11. Valsts Pamatizglītības standarts. Mācību priekšmetu programma pamatizglītībā. (2006). <http://visc.gov.lv/saturs/vispizgl/programmas.shtml>, (19.02.2011.).
12. Mācību literatūra vispārējās izglītības iestādēm <http://visc.gov.lv/saturs/vispizgl/maclit.shtml>, (19.02.2011).
13. *Mathematics in Europe: Common Challenges and National Policies* (2011) European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency: Eurydice. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> (18.02.2011.)
14. Mencis, J. (sen.);& Krastiņa, E.;& Mencis, J. (jun.);& Cine, I.;& Oliņa, D. (1997). *Matemātika 1.klasei*. Rīga: Zvaigzne ABC.
15. Mencis, J. (sen.);& Krastiņa, E.;& Mencis, J. (jun.);& Oliņa, D. (1998). *Matemātika 2.klasei*. Rīga: Zvaigzne ABC.
16. Mencis, J. (sen.);& Krastiņa, E.;& Mencis, J. (jun.);& Oliņa, D. (1999). *Matemātika 3.klasei*. Rīga: Zvaigzne ABC.
17. Mencis, J. (sen.);& Krastiņa, E.;& Oliņa, D.;& Mencis, J. (jun.). (2000). *Matemātika 4.klasei*. Rīga: Zvaigzne ABC.
18. Putnam, Ralph; & Borko, Hilda. (2000). *What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning?* Educational Researcher, 29 (1), 4-15.
19. Sousa, A. (2001). *How Brain Learn*. 2nd ed. Thousand Oaks: Corvin.

20. Van den Heuvel-Panhuizen, M. (2001). *Realistic Mathematics Education in the Netherlands*. Principles and practice in arithmetic teaching. Innovative approaches for the primary classroom. Buckingham: Open University Press.
21. Valtasa, I. (2005). *Matemātika 1.klasei*. Rīga: Pētergailis.
22. Valtasa, I. (2008). *Matemātika 2.klasei*. Rīga: Pētergailis.
23. Valtasa, I. (2009). *Matemātika 3.klasei*. Rīga: Pētergailis.
24. Valtasa, I.; & Lude, I. (2005). *Matemātika 4.klasei*. Rīga: Pētergailis, 2005.
25. Volša, K. Bērka; & Konflina, Pamela. (1998). *Soli pa solim programma bērniem un vecākiem*. Rīga: Sorosa fonds Latvija.
26. Абрамова, Г.С. (2003). *Возрастная психология*. Москва: Академический Тракт.

<p>Ineta Helmane Riga Teacher Training and Education Management Academy Imantas 7.līnija 1, Rīga, LV-1083, Latvia E-mail: ineta.helmane@gmail.com Phone: +371 29182888</p>
--

THE EVALUATION OF DIVERSITY OF EDUCATIONAL ENVIRONMENTAL MODELS OF LATVIAN RURAL SCHOOLS

Latvijas lauku skolu izglītības vides modeļu daudzveidības izvērtējums

Irēna Katane

Latvia University of Agriculture, Latvia

E-mail: irena.katane@inbox.lv

Anna Laizāne

Latvia University of Agriculture, Latvia

E-mail: anna_laizane@inbox.lv

Abstract. *Under conditions of changes and instability in any state rural schools are faced to look for different directions of development in order to manage in the rural areas. Thus the inner structure of rural schools becomes complex and causes formation of new educational environmental models of Latvian rural schools. The aims of the article: 1) to give substantiation of the concept model; 2) to give classification of educational environmental models of rural schools; 3) to emphasize the advantages of cross-school mentoring seminars; 4) to define the most suitable and least suitable environmental model of Latvian rural schools for sustainability in the future perspective on grounds of the results of five cross-school mentoring seminars that were held in 2011.*

Keywords: *advantages of cross-school mentoring seminars, educational environmental models of rural schools, model.*

Introduction

Rural schools are one of the most important educational resources of any country because they reflect traditions and their originality. In the period of time of changeability rural schools search new and innovative opportunities in order to preserve their viability nowadays and sustainability in the future perspective. Thus many rural schools have become complex in their structure and functions, but there are still rural schools that work traditionally, without any initiative to change something in the inner educational environment of their rural schools. What is more, many rural schools underwent the process of reorganization, therefore losing their independence and becoming branch offices of rural schools as centers or changed their status, for instance, basic school ⇒ preschool, etc. There was carried out the research on the evaluation of diversity of educational environmental models of Latvian rural schools during the forming experiment – cross-school mentoring seminars *Rural Schools as the Fluctuation of Educational Environment in Latvia and Abroad of the 21st Century* that were held in 2011 in Zemgale and Latgale regions with the aim to provide the exchange of innovative working experience among rural schools that promotes and facilitates further self-development and sustainability of rural schools in Latvia, gathering 111 experts.

The **aims** of the article: 1) to give substantiation of the concept *model*; 2) to give classification of educational environmental models of rural schools; 3) to

emphasize the advantages of cross-school mentoring seminars; 4) to define the most suitable and least suitable environmental model of Latvian rural schools for sustainability in the future perspective on grounds of the results of five cross-school mentoring seminars.

The *methods* of the article are: 1) study of scientific literature; 2) the forming experiment in the way of cross-school mentoring seminars; 3) the questionnaire *The Evaluation of Educational Environmental Models of Rural Schools*; 4) mathematically statistical analysis of acquired data by SPSS software 17.0.

Discussion

In the beginning of the article the authors would like to emphasize the concept *model* and its importance for researches on educational environmental models of rural schools in the field of pedagogy.

The base of significance for *modelling method* is concerned to be a model. The concept *model* is used in many scientific branches, for example, psychology, fine arts etc. Model is artificially created object in the way of scheme or physical construction, in the forms or formulas of signs that are very similar to research object or phenomenon and reproduce in a simple way a structure, features, coherence and relationship among elements of proper objects (Дахин, 2010). Models are classified in the following way (Богатырев, Устинова, s.a.):

- 1) *physical models* that have the same nature that is closed to original;
- 2) *applied mathematical models* whose physical nature differs from prototype, but there is possible a mathematical description of original behaviour;
- 3) *logically semiotical models* that are constructed from special signs, symbols and structural schemes.

In the connection with modelling of educational environmental models of rural schools, firstly, there are three elements – the researcher, researchable object and result – model, secondly, the model of educational environment of rural school is a logically semiotical model as it shows structures and relations between them.

The abroad examples of diversity of educational environmental models of schools (Balázs, s.a.; Павлова, s.a.) reveal that: 1) Hungarian basic schools offer such models as forest schools, Eco-schools; 2) Russian rural school *Сельцовская средняя общеобразовательная школа имени Е.М. Мелашенко* has developed according to three projects in the following directions: the school as the center of agro-ecological education (Russian - *школа как центр аграрно-экологического образования*), the rural school – school of equal opportunities (Russian - *сельская школа – школа равных возможностей*) and the rural school – center of social adaptation (Russian - *сельская школа – центр социальной адаптации*); etc. These examples prove that nowadays rural schools search innovative ways of preservation of their viability and sustainability in the future perspective.

After examination and evaluation of Latvian educational environmental models of rural schools, the authors of the article have divided them in four main groups:

1. *Traditional educational environmental models* offer the most widespread educational environmental models such as a basic or secondary rural school (functioning of schools responds to the Educational Law of Latvian Republic, the school's functions correspond to pupils' audience accordingly to basic or secondary school's educational programs). The school's operation is without any changes because, firstly, *the school's administration does not see any danger for school's existence and sustainability in future*, there is enough number of pupils and set of forms that have not substantially changed in the last years, that is why the rural school does not want to change anything in its every day work because the basic audience is saved – schoolchildren and youngsters, secondly, *the school's administration and all personnel perceive danger of school's existence and its sustainability in future* because the number of pupils and forms have decreased or it has been always a situation that the amount of pupils and forms were very low. Therefore the school as an environmental system is not opened to changes from inside - („from the bottom”), but waits for favourable reforms from outside - („from the top”).

2. *Educational environmental models of structural reorganization* include multi-structural educational environment. It is related to comprehensive schools that as a result of the optimization in the time of the reform in 2009/2010 school year have become the component of the multi-structural educational environment or substructure: 1) have become a multi-structural educational environmental center that has got one or more branch offices; 2) have lost their independence and were joined to some rural secondary school or basic school in such way becoming the branch office of this particular school.

3. *Multi-functional and multi-structural educational environmental models within the framework of one school* encompass rural schools that offer multi-divisional educational environment for all rural community because the rural schools are social-cultural environments which offer the formal and non-formal education in the aspect of life-long and wide-long learning. By broadening target audience and functions in the aspect of a person's age period 'down' – preschool and school age children and 'up' – adult formal and non-formal education, rural schools as an educational environment system form new substructures.

4. *Combined (mixed) educational environmental models* include the features of a multi-structural and multi-functional educational environmental model. The rural school as a multi-structural educational center or as a branch office broadens its functions and increases its target audience by offering a wide range of formal and non-formal educational programmes.

In order to find out the most and least suitable educational environmental models of rural schools, the authors of the article organized the forming experiment that was carried out in the form of five cross-school mentoring seminars *Rural Schools as the Fluctuation of Educational Environment in Latvia and Abroad of the 21st Century* and were held in October and November, 2011 in five different rural schools – Jaunsilavas Basic School, Valles Secondary School, Riebinu Secondary School and Annas Brigaderes Basic School.

After cross-school mentoring seminars the authors could define certain *advantages of them*, for example, the participation of the majority of representatives of the particular school; the knowledge acquisition in the concrete issue; the possibility to share experience with the representatives of other schools and learn new practical things in the connection with the topic of the seminar; the solving of particular problems and questions; the use of evaluation skills; the facilitation of the cross-school cooperation and getting into the contact with other representatives of the seminar and as a result of this cooperation cross-schools' nets of collaboration are formed.

To find out the point of view of experts about the most and least suitable environmental model of rural schools for sustainability of Latvian rural schools in the future, the questionnaire *The Evaluation of Educational Environmental Models of Rural Schools* that consisted of two tasks was handed out. In the frames of the first task each participant as an inner expert had to evaluate its own represented rural school's educational environment model.

The results of the first cross-school mentoring seminar (see Table 1) show that 71% of experts of the seminar see their represented rural schools' educational environmental model as the *multi-functional and multi-structural educational environmental model within the framework of one school*, but 18% of experts of the seminar admitted that their existing educational environment of rural school is the *combined (mixed) educational environmental model*. What is more, 11% of experts considered that their educational environment of rural school corresponds to the *traditional educational environmental model*. None of the first cross-school mentoring seminar's experts marked the *educational environmental model of structural reorganization*.

The second cross-school seminar's results show that 83% of experts evaluated their represented rural schools as the *multi-functional and multi-structural educational environmental model within the framework of one school*, but 17% - as the *combined (mixed) educational environmental model*. Other types of educational environmental models of rural schools were not marked in the questionnaire by experts.

The third cross-school mentoring seminar results reflect that 73% of experts regard their rural schools as the *multi-functional and multi-structural educational environmental model within the framework of one school* and the *combined (mixed) educational environmental model* appeared in 19% evaluation of experts, but 8% experts their educational environment of rural school evaluated as the *traditional educational environmental model*. None from the third cross-school mentoring seminar had chosen the *educational environmental model of structural reorganization*.

The fourth cross-school mentoring seminar's results demonstrate that all experts (100%) evaluated their represented rural schools as the *multi-functional and multi-structural educational environmental model within the framework of one school*. In the fifth cross-school mentoring seminar all experts (100%) evaluated

their rural school as the *multi-functional and multi-structural educational environmental model within the framework of one school*.

There were more representatives of rural schools in the first, second and third cross-school mentoring seminars that is why there is a sufficiently great representation of educational environmental models in the evaluation of experts. But in the fourth and fifth cross-school mentoring seminars mainly one school's representatives had participated.

Table 1

The Evaluation of Educational Environmental Models of Rural Schools

Nr.	The educational environmental model of rural schools	Proportion coefficient of indications (%)				
		1 st seminar	2 nd seminar	3 rd seminar	4 th seminar	5 th seminar
1.	The traditional educational environmental model	11	0	8	0	0
2.	The multi-functional and multi-structural educational environmental model within the framework of one school	71	83	73	100	100
3.	The educational environmental model of structural reorganization.	0	0	0	0	0
4.	The combined (mixed) educational environmental model	18	17	19	0	0

After summarization of results there was concluded that the *multi-functional and multi-structural educational environmental model within the framework of one school* is brought to the forefront, afterwards follows the *combined (mixed) educational environmental model*, but on the third place is the *traditional educational environmental model*. There was not any rural school whose educational environment would be evaluated according to the *educational environmental model of structural reorganization*.

In the next stage of the data processing, there was performed the secondary processing of data in order to obtain the conclusive statistics. We were interested, whether there exists the statistically significant unanimity in the experts' opinions of cross-school mentoring seminars. There were advanced hypotheses: **H₀**: *there is not an unanimity among five cross-school mentoring seminars' experts self-evaluation of educational environmental models of rural schools*; **H₁**: *there is an unanimity among five cross-school mentoring seminars' experts self-evaluation of educational environmental models of rural schools*.

The assessments, given by experts, we processed by SPSS software 17.0, using Kendall's W (tau_c) Test (see Table 2).

Table 2

The Conclusive Statistics of Kendela W Test

N	5
Kendall's W	0.883

Chi-Square	13.244
df	3
Asymp. Sig.	0.004

Since $\chi^2 = 13,244 > \chi^2_{0,05; 3} = 7,81$, but $W = 0,883$, the unanimity or concordance coefficient W is closer to 1 than to 0. We drew a conclusion that we reject the null hypothesis H_0 . It means that there is the unanimity among five cross-school mentoring seminars' experts self-evaluation of educational environmental models of rural schools.

The second task was connected with the evaluation of the suitability of educational environmental models of rural schools, ensuring development in the future, grading the suitability of educational environmental models of rural schools according to the environment of the school from 1 (*the most suitable model*) till 4 (*the least suitable model*). There was chosen Friedman test for data mathematical processing, using SPSS software 17.0 that shows whether there is or there is not difference among 4 assessments of educational environmental models of rural schools. The results of five cross-school mentoring seminars are represented in Table 3.

The most suitable educational environmental model in the first cross-school mentoring seminar is considered the *combined (mixed) educational environmental model*: its average rank is 1,69, then it is followed by the *multi-functional and multi-structural educational environmental model within the framework of one school*: 1,81 rank, afterwards it is the *traditional educational environmental model*: 3,15 rank and on the fourth place there is the *educational environmental model of structural reorganization*: 3,35 rank.

It can be concluded that experts of the second cross-school mentoring seminar admitted that the most suitable model is the *combined model of educational environment*, its average rank is 1,62, then follows the *multi-functional and multi-structural model of educational environment in the frame of one school* with an average rank 2,31, afterwards the *structural reorganization's model of educational environment* – 2,85 rank and on the fourth place is the *traditional model of educational environment* – 3,23 rank.

In addition to, the conclusive statistics of the third cross-school mentoring seminar reveals that the most suitable model of educational environment of rural schools is considered the *combined model of educational environment* with an average rank 1,63, then follows the *multi-functional and multi-structural model of educational environment in the frame of one school* – 1,70 rank, then the *structural reorganization's model of educational environment* – 3,07 rank and the last is the *traditional model of educational environment* – 3,59 rank.

Table 3

The Conclusive Statistics of the Cross-school Mentoring Seminars

Number of seminars	Educational Environmental Models	N (number of cases)	Mean (average rank)	Std. Deviation	Minimum	Maximum
1 st seminar	The educational environmental model of structural reorganization	26	3,15	0,834	2	4
	The multi-functional and multi-structural educational environmental model within the framework of one school	26	1,81	0,634	1	3
2 nd seminar	The traditional educational environmental model	26	3,35	0,846	1	4
	The combined (mixed) educational environmental model	26	1,69	1,011	1	4
3 rd seminar	The traditional model of educational environment	13	3,23	0,832	1	4
	The multi-functional and multi-structural model of educational environment in the frame of one school	13	2,31	1,109	1	4
4 th seminar	The educational environmental model of structural reorganization	13	2,85	1,144	1	4
	The combined model of educational environment	13	1,62	0,768	1	3
5 th seminar	The traditional model of educational environment	27	3,59	0,694	1	4
	The multi-functional and multi-structural model of educational environment in the frame of one school	27	1,70	0,669	1	3
6 th seminar	The structural reorganization's model of educational environment	27	3,07	0,781	2	4
	The combined model of educational environment	27	1,63	0,792	1	3
7 th seminar	The traditional model of educational environment	19	3,47	0,697	2	4
	The multi-functional and multi-structural model of educational environment in the frame of one school	19	1,63	0,597	1	3
8 th seminar	The structural reorganization's model of educational environment	19	3,16	0,688	2	4
	The combined model of educational environment	19	1,74	1,046	1	4
9 th seminar	The traditional model of educational environment	23	3,00	0,426	2	4
	The multi-functional and multi-structural model of educational environment in the frame of one school	23	1,61	0,499	1	2
10 th seminar	The structural reorganization's model of educational environment	23	3,74	0,689	1	4
	The combined model of educational environment	23	1,65	0,935	1	4

On the contrary think the experts of the fourth cross-school mentoring seminar. To their mind, the most suitable model of educational environment is the *multi-functional and multi-structural model of educational environment in the frame of one school* with its average rank 1,63, then follows the *combined model of educational environment* with a rank of 1,74, the next one is the *structural reorganization's model of educational environment* – 3,16 rank and the *traditional model of educational environment* with 3,47 rank.

However, experts of the fifth cross-school mentoring seminar propose that the most suitable model of educational environment of rural schools is the *multi-functional and multi-structural model of educational environment in the frame of one school* with its average rank 1,61, then follows the *combined model of educational environment* with the rank of 1,65, the next one is the *traditional model of educational environment* – 3,00 rank and the *structural reorganization's model of educational environment* – 3,74 rank.

From the given analysis of the conclusive statistics it can be drawn the conclusion that according to the opinions of experts the most suitable educational environmental model for sustainability of rural schools ensuring development in the future is the *combined (mixed) educational environmental model* and the least suitable educational environmental model – the *traditional model of educational environment*.

In order to determine coincidence among the assessments of experts, there were advanced two hypotheses: H_0 : the point of view of experts of cross-school mentoring seminars about models of educational environment of rural schools is *similar*; H_1 : the point of view of experts of cross-school mentoring seminars about models of educational environment of rural schools is *different*. The hypotheses were tested by Friedman test.

There were gained the following comparison results of the experts' assessments of five cross-school mentoring seminars (see Table 4):

- The 1st cross-school mentoring seminar: since $\chi^2 = 35,492 > \chi^2_{0,05; 3} = 7,81$, but Asymp. Sig.= 0,000 $< \alpha = 0,05$, then **H_0 is rejected and H_1 is accepted**. We drew a conclusion that the point of view of experts of the first cross-school mentoring seminar about models of educational environment of rural schools is *not similar*, it is different.
- The 2nd cross-school mentoring seminar: since $\chi^2 = 11,492 > \chi^2_{0,05; 3} = 7,81$, but Asymp. Sig.= 0,009 $< \alpha = 0,05$, then **H_0 is rejected and H_1 is accepted**. We drew a conclusion that the point of view of experts of the second cross-school mentoring seminar about models of educational environment of rural schools is *not similar*, it is different.
- The 3rd cross-school mentoring seminar: since $\chi^2 = 47,222 > \chi^2_{0,05; 3} = 7,81$, but Asymp. Sig.= 0,000 $< \alpha = 0,05$, then **H_0 is rejected and H_1 is accepted**. We drew a conclusion that the point of view of experts of the third cross-school mentoring seminar about models of educational environment of rural schools is *not similar*, it is different.

- The 4th cross-school mentoring seminar: since $\chi^2 = 30,979 > \chi^2_{0,05; 3} = 7,81$, but Asymp. Sig. = 0,000 $< \alpha = 0,05$, then **H₀ is rejected and H₁ is accepted**. We drew a conclusion that the point of view of experts of the fourth cross-school mentoring seminar about models of educational environment of rural schools is not similar, it is different.
- The 5th cross-school mentoring seminar: since $\chi^2 = 45,522 > \chi^2_{0,05; 3} = 7,81$, but Asymp. Sig. = 0,000 $< \alpha = 0,05$, then **H₀ is rejected and H₁ is accepted**. We drew a conclusion that the point of view of experts of the fifth cross-school mentoring seminar about models of educational environment of rural schools is not similar, it is different.

Table 4

The Friedman Test's Conclusive Statistics of Five Cross-school Mentoring Seminars

The 1st Cross-school Mentoring Seminar		The 2nd Cross-school Mentoring Seminar	
N	26	N	13
Chi-Square	35,492	Chi-Square	11,492
Df	3	df	3
Asymp. Sig.	0,000	Asymp. Sig.	0,009
The 3rd Cross-school Mentoring Seminar		The 4th Cross-school Mentoring Seminar	
N	27	N	19
Chi-Square	47,222	Chi-Square	30,979
Df	3	df	3
Asymp. Sig.	0,000	Asymp. Sig.	0,000
		The 5th Cross-school Mentoring Seminar	
		N	23
		Chi-Square	45,522
		df	3
		Asymp. Sig.	0,000

Statistical results of Friedman test show that there is not any coincidence of the point of views of experts of five cross-school mentoring seminars.

Conclusions

- Models of educational environment of Latvian rural schools are categorized into four main groups of models of educational environment: 1) traditional educational model of environment; 2) educational environmental model of structural reorganization; 3) multi-functional and multi-structural educational model of environment in the frame of one school; 4) combined educational model of environment.

- The research on educational environmental models of Latvian rural schools reflects that educational environment is changing and will be undergoing several changes in the rural areas of Latvia even next years because reorganization and closure of schools are still in the realization process. It becomes diverse in structure allowing to attract investments and broader the educational facilities for native inhabitants of a particular rural district. Unfortunately, no one can foresee

how long a certain rural school will function, as changes are rapid and unpredictable.

• The most suitable educational model of environment as a guarantee for sustainability of Latvian rural schools in the future is regarded the *combined educational model of environment* by experts of cross-school mentoring seminars, the second recognized model followed the *multi-functional and multi-structural educational model of environment in the frame of one school*, as fairly unsuitable educational model of environment was admitted the *structural reorganization educational model of environment* but as the least suitable – *the traditional educational model of environment*.

Bibliography

1. Balázs, É. (s.a.). Internet online Microsoft Power Point presentation *New models of education in Hungarian rural primary schools, to assist sustainable development*. National Institute for Public Education.
2. Павлова, В.К. (s.a.). Актуальные направления развития сельской школы в современных условиях. с.3-21. (in Russian) Retrieved February 6, 2012 http://sv-sidorov.ucoz.com/Innovatsii/innovacionnye_modeli_selskikh_shkol.doc
3. Дахин, А.Н. (2010). Моделирование в педагогике. Идеи и идеалы, 2010, 1(3) Т. 2., с. 11–20
4. Богатырев А.И., Устинова И.М. (s.a.). Теоретические основы педагогического моделирования: сущность и эффективность. (in Russian) Retrieved February 6, 2012: http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_bogatyrev%20a.i..doc.htm

Kopsavilkums

Raksta virsraksts *Latvijas lauku skolu izglītības vides modeļu daudzveidības izvērtēšana* norāda uz to, ka raksta tematika ir saistīta ar pētījumu, kas skar lauku skolu izglītības vides modeļu daudzveidības konstatēšanu un izglītības vides modeļu klasifikāciju četrās grupās, kā arī izglītības vides modeļu izvērtējumu (vispiemērotākais un visnepiemērotākais izglītības vides modelis skolas ilgtspējīgas attīstības nodrošinājumam nākotnē) veidojošā eksperimenta starpskolu mentoringa semināru laikā *Divdesmit pirmā gadsimta lauku skolas kā izglītības vides mainība Latvijā un ārzemēs*. Pēc datu apstrādes ar SPSS 17.0 datorprogrammu ir atklājies, ka vispiemērotākais izglītības vides modelis Latvijas lauku skolu ilgtspējības nodrošināšanai nākotnē - *kombinētais izglītības vides modelis*, visnepiemērotākais izglītības vides modelis ir *tradicionālais lauku skolas izglītības vides modelis*. Autores veikto pētījumu atbalstīja Eiropas Sociālā fonda projekts *Atbalsts LLU doktora studiju īstenošanai*.

Irēna Katane	Latvia University of Agriculture, Institute of Education and Home Economics J.Čakstes bulv.5, Jelgava, LV 3001, Latvia E-mail: irena.katane@inbox.lv Phone: (+371) 29110582
Anna Laizāne	Latvia University of Agriculture, Institute of Education and Home Economics J.Čakstes bulv.5, Jelgava, LV 3001, Latvia E-mail: anna_laizane@inbox.lv Phone: (+371) 22145337

KINĒTISKĀ UZTVERES VEIDA IZMANTOŠANA MŪZIKAS MĀCĪBĀ SĀKUMSKOLĀ

The Use of Kinesthetic Perception in Music Education at Primary School

Iveta Kepule

Rēzeknes Augstskola, Latvija

E-pasts: kepuke.iveta@gmail.com

Abstract. *The article looks at the opportunities to use kinesthetic perception in music teaching taking as a basis H.Gardner's theory of intellectual abilities and in connection with methodological approaches of E.J.Dalcroze, Z.Kodaly, C.Orff to music teaching. The variants of music language, music perception and creative activity which are offered in the article facilitate a simpler and more dynamic mastery of the taught music content, which in its turn creates positive conditions for students' self-realization in music teaching. The compulsory content of music education is examined in connection with the „Regulations on the state standard of basic education and standards in subjects” in music.*

Keywords: *kinesthetic perception, music teaching, teaching methods.*

Ievads

Introduction

Kustības ir viens no cilvēka izteiksmes līdzekļiem, neviena muzikāla darbība nav iedomājama bez kustības. Mūzika un kustības papildina viena otru. Kustības atraisa skolēnu aktivitāti, caur kustībām skolēns izsaka savu attieksmi pret skanošo mūziku.

Metroritmiskās uztveres īpatnību problēmas ir apskatītas daudzu autoru darbos, izvirzot tēzi, ka mūzikas klausītājs caur ritma pārdzīvojumu kļūst par skaņdarba/dziesmas līdzautoru, savu emocionālo noskaņu izsakot caur kustību.

Raksta mērķis ir aktualizēt kinētiskās uztveres veida izmantošanas iespējas mūzikas mācībā sākumskolā, pamatojoties uz H.Gārdnera intelektuālo spēju teoriju un saistībā ar E.Ž.Dalkrozās (E.J.Dalcroze), Z.Kodali (Z.Kodaly), K.Orfa (C.Orff) metodoloģiskajām pieejām mūzikas mācībā. Balstoties uz pedagoģisko praksi parādīt kā izmantojot kinētisko uztveres veidu, vienkāršas ķermeņa kustības iespējams organizēt mūzikas mācības satura apguvi mūzikas mācībā, palīdzot skolēnam labāk uztvert daudzus mūzikas elementus un nostiprināt tos praktiskā, radošā darbībā, tādējādi veicinot skolēnu interesi par mūzikas mācību un radot pozitīvus apstākļus skolēna pašrealizācijai mūzikas mācībā.

Pētījumā izmantota teorētiskā pētīšanas metode – literatūras un izglītības dokumentu analīze, kā arī personiskās pieredzes refleksija.

Kinētiskās uztveres elementi mūzikas mācības metodoloģiskajās pieejās

The elements of kinesthetic perception in music education methodological approach

Pedagogam, organizējot mācību procesu, ir svarīgi izprast skolēna vajadzības, spējas un vecumposma īpatnības, lai varētu individualizētā, skolēnam atbilstošā

veidā veicināt skolēna attīstību. Pedagoģa un skolēna intelektuāli garīgajam dialogam jānodrošina audzēkņa iekšējā potenciāla maksimāla realizācija. Pedagoģs virza un nodrošina šo procesu, veido tam pēc iespējas labvēlīgākus apstākļus. Tāpēc rodas jautājums ne tikai par vienkāršu skolēna attīstību, bet par viņa pašrealizācijas stimulēšanu aktīvā kultūras iepazīšanas procesā, kurā viņš varēs pašnoteikties un pašrealizēties, izrādīt savu aktivitāti. To pedagoģs dara neuzkrītoši, maksimāli ievērojot skolēna attīstības līmeni, viņa individualitāti. Savus mērķus pedagoģs izvirza, balstoties nevis uz abstraktiem ideāliem un sociālo mērķtiecību, bet gan ņemot vērā skolēna intereses, vajadzības un attiecīgā vecumposma īpatnības.

1.tabula

Cilvēka inteliģences veidi
Multiple intelligences (Gardner, 2000: 245)

Inteliģence	Raksturojums
Loģiskā/matemātiskā	Ietver spēju spriest abstraktos simbolos un skaitļos, slēpto sakarību, cēloņu un seku izpratni, spēju veikt sarežģītus matemātiskus aprēķinus un izdarīt zinātniski pamatotus secinājumus.
Mūzikas	Veido pamatu dažādām prasmēm, kurās ietilpst mūzikas uztvere, sacerēšana un izpildīšana, jūtīgumu pret skaņām, mūzikas skanējumu.
Ķermeņa/kinētiskā	Sava ķermeņa „saprāšanu” un sajušanu, taustes un pieskares jūtību, kustību kontroli, kustību koordināciju, saistību prāts – ķermenis.
Verbālā/lingvistiskā	Veido pamatu valodas prasmēm, vārdu jēgas izpratni, valodas zemteksta izpratni, stāstīšanas spējas, interesi par literatūru.
Vizuālā/telpiskā	Ietver telpas uztveri un orientāciju telpā, spēju iztēloties vizuālus tēlus, uztvert tos no dažādiem leņķiem, attēlot grafiski, jūtīgumu pret krāsu.
Starppersonu	Ietver spēju iejusties citu cilvēku motīvos, ievērot atšķirības citos cilvēkos, sadarboties grupā, komunicēt gan verbāli, gan neverbāli.
Intrapersonālā	Ir pašizpratnes un pašuztveres pamats, savu izjūtu apzināšanās un izpausme, sevis disciplinēšana, adekvāta paštēla veidošana, savu iespēju apzināšanās.
Dabas izpratnes	Ietver gan dzīvnieku, gan augu valsts atpazīšanu, klasificēšanu, kā arī dabas fenomenu sapratni.
Eksistenciālā	Ietver interesi un spēju izprast plašākus un dziļākus cilvēka eksistences jautājumus.

Jebkura intelektuāla darbība veicina skolēna intelektuālo spēju attīstību. Zinātniskie pētījumi aicina mācību procesu organizēt tā, lai veicinātu skolēna radošos spēju attīstību, pašizpausmi darbībā (Mason, 2008). H.Gārdnera spēju teorija atklāj pieņēmumu, ka cilvēki pasauli uztver ļoti dažādi, viņi saprot, atceras un mācās dažādi. H.Gārdners uzskata, ka cilvēkam ir vismaz 9 prāta spēju veidi, kuri darbojas savstarpējā mijiedarbībā, tāpēc to atšķirības ikdienas dzīvē ir

nemanāmas (Gardner, 2000), taču precīzs šo intelektuāla spēju veids vēl nav noteikts (skat. 1.tabulu).

Spēju attīstības problēmu izpēte pedagogijā balstās uz skolēna individuālajām vajadzībām un vecumposma īpatnībām. Mācību procesam jābūt vērstam uz skolēna vispusīgu attīstību.

Mūzikas nodarbības vispārīzglītojošā skolā ir vērstas uz visiem skolēniem, tāpēc šo nodarbību mērķis ir ikviena skolēna vispusīga attīstība. Mūzikas nodarbībām ir jāsekmē visu skolēnu interese par viņu muzikālo spēju atklāšanu un attīstīšanu (Jank, 2005).

Daudzi pedagogi lielu daļu skolēnu panākumu skaidro ar iedzimtām spējām, tomēr Kloppels (Kloppel, 2003) uzskata, ka skolēna muzikalitāte ir lielā mērā atkarīga no attīstošās vides un saistīta ar to, kā veidojas muzikālā pieredze. Mūzika ir cieši saistīta ar fiziskām kustībām – atskaņojot mūziku (spēlējot, dziedot), klausoties, reaģējot uz mūziku. Šīs kopsakarības liecina par muzikālo un fiziski kinētisko uztveres veidiem (Fišers, 2005).

Mūzikas pedagogijā zinātnieki akcentē darbību. Cilvēki apgūst pasauli, kurā dzīvo, - apgūst zināšanas par to, iegūst pieredzi, attīsta savas spējas un veido attieksmes – aktīvi darbojoties šajā pasaulē (Jank, 2005).

Ž.Eire analizē un pierāda to, ka bērniem, kuriem pirmajos dzīves gados izdodas laba sensorikas un motorikas integrācija, ir vēlāk vieglāk attīstīt garīgās un sociālās spējas (Ayres, 1998).

2.tabula

Kinētiskās uztveres realizācija mūzikas mācībā
Realization of kinesthetic perception in music education

Autors	Kinētiskās uztveres realizācija metodiskajā pieejā
E.Ž.Dalkroza (Dalcroze, 1912)	Integrēta izpratne par mūzikas valodu. Mūzikas valodas pamatelementu apguve caur sava ķermeņa kustību pieredzi. Zināšanu un prasmju par mūzikas elementiem izmantošana muzikālā improvizācijā, spējot veidot savu muzikālo koncepciju.
K.Orfs (Mason, 2008)	Radošā momenta attīstība organiski saistīta ar skolēna visu pārējo muzikālo spēju komponentiem. Galvenā nozīme piešķirta ritmam un improvizācijai, arī rotaļām, spēlēm. Sevišķi iecienīts ir „skanošo žestu, pielietojums. „Skanošie žesti” ir metroritmiskas darbības, kurās kā mūzikas instruments ir iesaistīts cilvēka ķermenis.
Z.Kodali (Feucht, 1998)	Relatīvā solmizācijas sistēma saistīta ar nevis ar skaņu absolūtiem augstumiem, bet ar diatonisko skaņkārtu pakāpju nosaukumiem, balstoties uz tautas mūzikas intonācijām. Kinētiskā uztvere tiek realizēta caur „rokas zīmju” kustību attiecībā pret ķermeni.

Mūzikas izjūta un uztvere it cieši saistītas savā starpā. Gan vienas, gan otras ir objektīvās realitātes juteklisks atspoguļojums, kurš eksistē neatkarīgi no apziņas, pamatojoties uz objektīvās realitātes iedarbību uz sajūtu orgāniem. Taču uztverē mēs sajūtu līmenī spējam apzināties priekšmetu vai parādību, kura uz mums iedarbojas (Rubinšteins, 2000). Praktiskā darbībā uztvere veidojas kā: kustības, laika, telpas, dziļuma, virziena, ātruma uztvere. Lai sekmīgi apgūtu mūzikas mācības elementus, attīstītu spēju uztvert mūziku, darbs mūzikas mācībā

sākumskolā ir jāorganizē izmantojot emocionāli kinētisko uztveri, teorētisko izpratni par kustībās atspoguļoto mūzikas mācības saturu, kā arī praktisku mācību vielas nostiprināšanu.

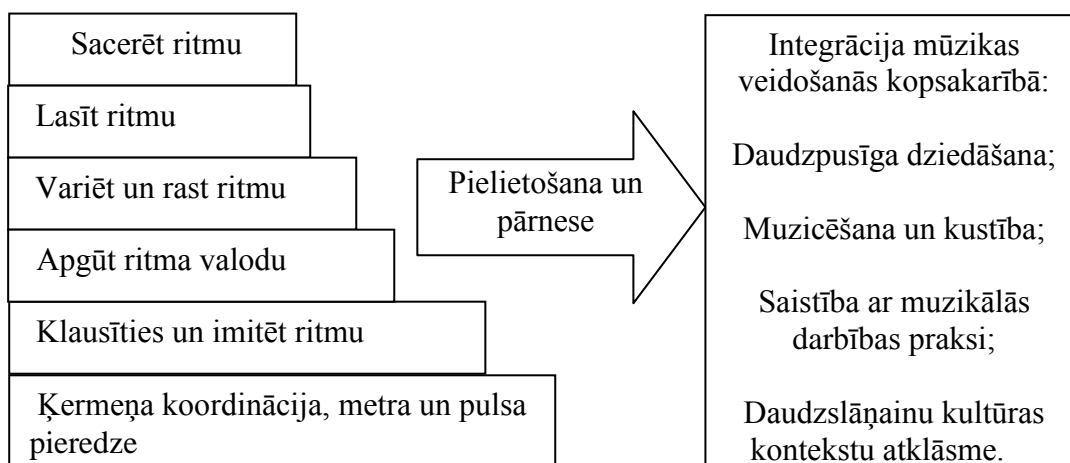
Kinētiskajiem vingrinājumiem atslābinošs, stresu mazinošs efekts. Veicot kustību vingrinājumus, notiek labāka smadzeņu aktivizācija un mācīšanās kopumā gūst pozitīvāku kvalitāti (Schachl, 2005), tāpēc veicot elementāras kustību figūras, sarežģītā veidā kopā darbojas liels skaits muskuļu grupu vai atsevišķi muskuļi. Šī iemesla dēļ katrā mūzikas mācības stundā pedagogam ir ieteicams veltīt laiku elementāras motorikas attīstīšanai (Gellrich, 1998).

Balstoties uz šveiciešu pedagoga Emīla Žaka Dalkrozas novērojumiem, ka bērniem ir vāji attīstīta vai nav attīsta ritma izjūta - dzied nenoteikti, trūkst mūzikas vienmērīgas pulsācijas izjūtas, nejūt akcentus, pārejot no skaļas dziedāšanas uz klusāku viņi palēnina tempu un otrādi. Ritma izjūtu mūzikas stundās ir iespējams pamatojoties uz E.Ž.Dalkrozas uzskatiem par kustības nozīmi mūzikas mācībā, kuru pamatā ir ritmiski vingrinājumi mūzikas pavadījumā. Sistemātiski atkārtojot un variējot dažādas vienkāršas ritmiskas kustības, kuras apvieno ar dziedāšanu. Ritmiskās kustības aktivizē dziedāšanu, radot skolēnos prieku un vēlmi dziedāt (Dalkroza, 1912).

Ungāru pedagogs Zoltans Kodali par primāro skolēnu muzikālajā mācībā izvirza dziedāšanas prasmes attīstīšanu, kas balstīta uz tautas mūzikas elementiem, līdztekus izveidojot ritma elementu balsieniem veidotu nošu ilgumu apguves sistēmu un īpašu nošu solmizācijas sistēmu, kurā katrs skaņkārtas skaņas augstums tiek vispārināts un attēlots telpiski, ar rokas zīmju palīdzību.

Vācu komponista, mūzikas pedagoga un metodiķa Karla Orfa izstrādātās mūzikas mācības pamatprincipi ir balstīti uz atziņu, ka skolēna muzikālā attīstība iet kopsolī ar skolēna psihi attīstību, ka mūziku saprast un mīlēt spēj tas, kurš to prot radīt. K.Orfs lielu nozīmi piešķir ritmam, improvizācijai un ar to saistītām muzikālām spēlēm un rotaļām, tādējādi attīstot skolēnu ķermeņa koordināciju un kustību ritmisko precizitāti atbilstoši mūzikas ritmam. To vidū arī pavisam vienkāršas, ikdienā sastopamas darbības – skriešana, lēkšana utt. K.Orfs bērnu redz kā mūzikas avotu, uz kuru nevajag iedarboties ar ārēju muzikālu uzskatu uzspiešanu. Karla Orfa izveidoto „skanošo žestu” izmantošana mūzikas mācībā ļauj organizēt mūzikas mācību organisku, balstītu uz skolēna interesi un vēlmi radoši darboties gan individuāli, gan ansamblī, spēlējot vienkāršus mūzikas instrumentus. Viņa izstrādātā mūzikas mācīšanas metodika ir cieši saistīta ar skolēna garīgo pasauli un dinamiskumu. K.Orfa metodikas atsevišķu elementu izmantošana mūzikas stundās sākumskolā ļauj attīstīt bērnos ne tikai metro-ritma izjūtu, bet arī sniedz jaunu muzicēšanas pieredzi.

Ar ķermeņa kustību mūzikas mācībā pārsvarā tiek saprasta tempa un ritma apguve, ķermeņa koordinācija, metra un pulsa pieredze, ko ikdienā mūzikas patērētājs izmanto dejojot un/vai dziedot. Šie ir mūzikas elementi, kurus kā pamatkritērijus ritma spēju attīstīšanai ir definējis V.Janks (Jank, 2005).



1.att. Ritma spēju attīstīšanas piramīda
Pyramid of development of rhythm abilities (Jank, 2005)

Saistot „Ritma spēju attīstīšanas piramīdu” (skat. 1.att.) ar skolēna kinētiskās uztveres spējām, mūzikas mācībā ir iespējams apgūt ne tikai ritma elementus, bet arī mūzikas teorētiskos elementus un ar dziedāšanu un instrumenta spēli saistītas prasmes.

Kinētiskā uztveres veida metodisko paņēmieni piedāvājums mūzikas mācībā **The methods of kinesthetic perception in music education**

Mūzikas mācību priekšmeta apguves uzdevumi saskaņā ar „Noteikumiem par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem” mūzikas apmācībā 1.-9.klasē ” (Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem (2006))” ir mūzikas valodas elementu apguve, mūzikas uztvere un radošā darbība, kā arī mūzikas kā kultūras sastāvdaļas apguve.

Tā, piemēram, mūzikas mācības kritēriju „klasē apgūto ritma elementu (dažāda ilguma notis un pauzes) apguve un to izmantošana praktiskajā muzicēšanā 2/4, 3/4 un 4/4 taktsmērā”, sekmīgi iespējams apgūt par pamatu ņemot E.Ž.Dalkrozas sistēmā izvirzīto „soļu veidošanu”. Caur „soļu veidošanu” skolēniem ir iespējams apgūt nošu ilgumus, izvēloties konkrētu kustību katrai apgūstamajai ritma grupai. Kustoties dažādos ritmos, izmantojot dažādu ritma kombināciju attēlojumu kustībā – soļošanu, skriešanu, stāvēšanu, atbilstoši apgūstamajiem ritma elementiem. Šādos vingrinājumos parastās kustības tiek izpildītas ciešā saskaņā ar mūziku – tās tempu, ritmu, frāzējumu, dinamiku. E.Ž.Dalkrozas piedāvātajā metodiskajā pieejā „soļu veidošanas” vingrinājumus izpilda telpā, bet, ja klasē ir maz vietas, „soļu veidošanu” iespējams realizēt veicot kustības uz vietas.

E.Ž.Dalkrozas „soļu veidošanu” iespējams izmantot saistībā ar mūzikas uztveri un radošo darbību, apgūstot skandēšanu, kas ir viens no pirmajiem ritma organizācijas veidošanas elementiem. Skandējot iespējams kinētiski veidot ritma

pavadījumu atbilstoši skandējamajam tekstam un kustēties atbilstošā ritmā, kā arī izmantot dažādus skaņurīkus. Līdztekus lineārai mūzikas valodas elementu apguvei, skandēšanas posmā var uzsākt daudz balsības (gan ritma, gan melodiskās) apguvi, skolēniem uzsākot kustības dažādos laikos. Vēlākā mūzikas apguves posmā variēt un sacerēt savu ritmu, kā arī veidojot un attēlojot kustībās ritma, bet vēlāk melodijas daudz balsību.

Do mažora gammas apgūvē, saistībā ar kinētisko uztveres veidu, iespējams izmantot interaktīvo muzikālo spēli „Dzīvās klavieres”, kas ļauj skolēniem apgūt skaņu secību Do mažorā, kā arī praktizēties Do mažora „taustiņu” skanējumā tos spēlējot, tādējādi attīstot gan dziedāšanas, gan iekšējās muzikālās dzirdes kontroles prasmes.

Dziedot melodiju ar apgūtajām skaņkārtas intonācijām (kustība pa tetrahorda skaņām, virzība pa noturīgajām pakāpēm un to apdziedāšana) skolēnu muzikālo dzirdi iespējams aktivizēt, apgūstot mūzikas valodas jēdzienus melodijas virzībai „uz augšu”, „uz leju”, „uz vietas” skolēniem, saskaņā ar E.Ž.Dalkrozas pieeju, tiek piedāvāts melodijas virzību attēlot izmantojot sava ķermeņa iespējas, ja melodija virzās uz augšu – skolēni paceļas uz pirkstgaliem vai rāda melodijas virzību ar rokām uz augšu un pretēji, ja melodija virzās uz leju – pietupstas vai noliecas, tādējādi parādot melodijas virzību uz leju. Melodijas kustība uz vietas paredz skolēna iepriekšējās pozas saglabāšanu vai kustību turpinājumu iepriekšējā līmenī. Sākotnēji apgūstot melodijas virzību, lai saasinātu skolēnu iekšējo muzikālo dzirdi, skolēniem tiek piedāvāts izpildīt kustības aizvērtām acīm. Līdzīgi kinētisko uztveres veidu var izmantot pamatojoties uz Z.Kodali izstrādāto mūzikas mācības metodiku, katras skaņas augstumu skaņkārtā attēlojot ar atbilstošu rokas zīmi attiecīgā pret savu ķermeni relatīvā augstumā.

Apgūstot nošu nosaukumus zilbju sistēmā, nošu atrašanās vietas līnijkopā, izmantojot kinētisko uztveri, skolēniem tiek piedāvāts 5 nošu līnijas pielīdzināt 5 rokas pirkstiem, par pirmo līniju uzskatot īkšķi. Apgūstot šo mūzikas valodas pamata kritēriju skolēni notis atrod izmantojot tausti. Spēli iespējams veikt gan individuāli, gan pāros.

Mūzikas raksturu ir iespējams saistīt ar mūzikas žanru (šūpļa dziesmas, marša, deju žanru) apguvi, ļaujot skolēniem ķermeniski sajūst apgūstamā mūzikas žanra īpatnības. Pamatojoties uz E.Ž.Dalkrozas pieeju mūzikas mācībā, skolēni izmantojot ķermeņa kustību koordināciju, metra un pulsa pieredzi, vienkārši kustoties, improvizējot mūzikas pavadībā dažādos ritmos, tempos, dinamikā attēlo mūzikas raksturu un apgūstamo mūzikas žanru raksturīgās iezīmes, t.sk. deju soļus. Līdztekus mūzikas žanru apguvei izprotot un nostiprinot, caur pakāpenisku un pēkšņu darbības maiņu, jēdzienu melodija, dinamika, temps, reģistrs lietošanu.

Skolēni, izmantojot kinētisko uztveres veidu, veiksmīgi iepazīst mūzikas mācību programmā apgūt paredzētos mūzikas instrumentus, kā pamatu izmantojot spēli „Mēmais šovs”. Skolēni ar kustībām attēlo attēlā redzamos un/vai mūzikas ierakstā dzirdamos mūzikas instrumentus vai tieši pretēji, vēro citu klasesbiedru ar kustību palīdzību demonstrēto mūzikas instrumentu attēlojumu un atpazīst tos.

Tempa izjūtas noturības attīstīšanā ar ritma ostinato figūru palīdzību, ieteicams izmantot K.Orfa piedāvātos vingrinājumus „skanošos žestus”, kurus pēc būtības var uzskatīt par skolēna kinētiskās uztveres veidu, jo ritma ostinato figūru apguve un nostiprināšana noris caur kustībām, radot vienmērīgu ritma zīmējumu ar sava ķermeņa palīdzību. „Skanošo žestu” un skaņurīku izmantošana mūzikas mācībā ir paredzēta „Noteikumos par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem” mūzikas apmācībā 1.-9.klasē”, saistībā ar mūzikas uztveri un radošo darbību. „Skanošo žestu „izmantošana mūzikas mācībā, pamatojoties uz autores pedagoģisko praksi, attīsta skolēnos ne tikai tempa izjūtas noturīgumu, bet arī nostiprina kustību koordināciju, pulsa pieredzi un attīsta skolēna reakcijas ātrumu. Vienkāršākas „skanošo žestu” kombinācijas var izmantot darbojoties pāros, tādējādi veidojot skolēnu ķermenisko saskari.

„Skanošos žestu”, skaņurīku, sava ķermeņa kinētisko izpausmes iespēju apzināšanās un izmantošana radošā mūzikas mācības procesā ir veiksmīgi savienojama ar mūzikas formas apguvi, sākot mācību procesu ar vieglāk uztveramu mūzikas formu, bet turpinot mūzikas mācību ar sarežģītāku mūzikas formu apguvi. Skolēni parasti mūziku uztver emocionāli, visbiežāk caur kustību.

Dziedāšana ar kustībām, kas atbilst dziesmas saturam un mūzikas raksturam, ir viens no skolēnu emocionālās izjūtas izpausmes veidiem. Inerta, statiska dziedāšana neatbilst sākumskolas skolēnu psihi īpatnībām. Viņi dzied ne tikai ar balsi. Ar visu savu būtību skolēni dzīvo līdz dziesmas saturam. Kustības dziedāšanas laikā bērnam ir dabīga nepieciešamība (Eidiņš, 1974). Apgūstot jaunās dziesmas tekstu skolēni var attēlot dziesmas saturu, dziesmas raksturu caur kustību, saturu atspoguļojošus tēlus ar tos raksturojošiem žestiem.

Viena no pirmajām mūzikas formām saistībā ar dziedāšanu ir pantu (strofu) forma. Skolēniem sākumā tiek piedāvāta vienkārša kustību improvizācija, kura ir balstīta uz ķermeņa koordināciju, metra un pulsa pieredzi, katram dziesmas pantam izdomājot citu kustību, vēlāk skolēni sacer paši savu ritmu, kuru piedāvā imitēt saviem klasesbiedriem. Tieši tāpat iespējams izdalīt dziesmas ievadu, starpspēli vai pēcspēli, aktualizējot katram jaunam posmam citu ķermenisku darbību, muzikālās darbības īstenošanai izmantojot ritma imitāciju un/vai ritma variāciju un, tādējādi, nostiprinot apgūstamos mūzikas valodas jēdzienus.

Iepazīstot instrumentālu skaņdarbu formas, „skanošie žesti”, skaņurīki un ķermeņa kinētiskās iespējas var tikt izmantotas gan atdalot muzikālā materiāla daļas (ABA, Rondo u.c.), gan arī atklājot mūzikas saturu ar konkrētām mūzikas saturam atbilstošām kustībām un/vai kustību improvizāciju telpā.

Sākumskolas skolēni ir ieinteresēti radošā muzicēšanā. Pamatojoties ar to, ka sākumskolas skolēnu vadošā darbība ir rotaļa, tie labprāt piedalās muzikālās darbībās ar rotaļu elementiem, t.sk. muzikālās spēlēs un rotaļās. Muzikālās spēles un rotaļas parasti ir saistītas ar dziedāšanu un/vai kustībām aplī, pāros vai citām kinētiskām ķermeņa aktivitātēm, kas skolēniem patīk, tāpēc caur spēlēm un muzikālām rotaļām vienkāršā un nepiespiestā veidā ir iespējams apgūt dziedāšanas (tautasdziesmu un bērnu dziesmu) pamatus.

Izmantojot kinētisko uztveri mijiedarbībā ar rotaļu elementiem, skolēni apgūst atšķirt skaņu īpašības (augstums, stiprums, ilgums) un saklusa vienkāršākos mūzikas izteiksmes līdzekļus. Tā, piemēram, apgūstot jēdzienus „augstāk – zemāk” skaņas augstuma virzību var parādīt gan ar ķermeni pastiepjoties vai pieliecoties, gan ar roku kustībām un roku zīmēm atbilstoši Z.Kodali izveidotajai rokas zīmju sistēmai. Tādējādi apgūti un nostiprināti motīvi ir labs pamats mūzikas pieraksta (diktāta) prasmju veidošanai. Mūzikas dinamikas izpratni ar kinētiskā uztveres veida palīdzību var organizēt plaušķinot attiecīgajā dinamikā, arī tempā. Fiziska dinamikas (skaņas stipruma) izpratne palīdz labāk uztvert un izprast šo jēdzienu. Līdzīgi ar kinētiskās uztveres veida palīdzību var apgūt arī skaņas ilgumu, plaušķinot, dipinot u.t.t. kamēr skaņa skan, no sākuma brīvā formā, tad dotajā taksmērā, izmantojot Z.Kodali izveidoto ritma apguves sistēmu – ritma zilbes.

Balstoties uz literatūras analīzē gūtajām atziņām un autores praktiskā darba pieredzi mūzikas mācīšanā, turpmākajā pētījuma posmā plānota mūzikas un kustības integrācijas ietekmes izpētes metodikas izstrāde un tās aprobācija.

Secinājumi Conclusions

1. Kinētiskā uztveres veida izmantošana mūzikas mācībā rada iespēju mācību procesu organizēt variatīvāk un dinamiskāk, kas ļauj visiem skolēniem sekmīgāk iesaistīties apgūstamā mūzikas materiāla interpretācijā, radot iespēju katram skolēnam caur viņa individualitāti, ķermeņa iespējām un personīgo pieredzi realizēt savu muzikālo potenciālu, to dažādojot.
2. Mūzikas satura apgūvē, izmantojot kinētisko uztveres veidu, svarīga ir mūzikas skolotāja gatavība darboties kopā ar skolēniem, tādā veidā vadot mūzikas mācības apguves procesu.
3. Kinētiskā uztveres veida izmantošana mūzikas mācībā sākumskolā organiski sasaucas ar sākumskolas skolēnu vecumposmam raksturīgo vēlmi kustēties un uztvert pasauli caur rotaļu elementiem.

Summary

Scientific studies suggest organizing the teaching process so that it facilitates development of students' creative abilities and self-expression in activities. H.Gardner's ability theory makes a supposition that people perceive the world differently, they understand, memorize and learn differently. H.Gardner considers that the person has at least 9 types of intelligence, which function interactively, and, therefore, their differences are not noticed in everyday life. According to H.Gardner, abilities of kinesthetic perception are responsible for the body's "understanding" and feeling, the sense of touch, movement control, movement coordination.

Music education is one of those ways that most effectively facilitate the use of a person's perception abilities including kinesthetic perception in the teaching process.

Movements in music teaching are a means of students' self-expression, in which the mind and the body function interactively proving interconnection

between musical and kinesthetic types of perception. Not a single musical activity can be imagined without movements – making music (playing, singing), listening or just reacting to music. Music and movements supplement each other. Movements stimulate students' activity, through movements students express their attitude to performed music.

Organizing the teaching process, teachers have to understand students' needs, abilities and age peculiarities in order to facilitate students' development in an individualized, appropriate way. The teacher guides, ensures the process, creates favorable conditions for it. Therefore, a question arises not only about students' development but also about stimulation of their self-realization through an active acquaintance with culture using all the kinds of intellectual perception abilities in the process in which they can determine and realize themselves, show their activity. Music lessons at comprehensive school are directed to all students, therefore, the aim of the lessons is the full development of every student.

In a practical musical activity, kinesthetic perception is created as perception of a movement, time, space, depth, direction, speed. To master elements of music education successfully, to develop the ability to perceive music, work at music lessons at primary school must be organized using emotionally kinesthetic perception, theoretical understanding of music education content reflected in movements as well as practical enhancement of acquired knowledge.

The article analyzes the opportunities to use kinesthetic perception in music education at primary school in connection with methodological approaches of E.J.Dalcroze, Z.Kodaly, C.Orff to music teaching. The variants of music language, music perception and creative activity offered in the article facilitate a simpler and more dynamic mastery of the taught music content, which in its turn creates positive conditions for students' self – realization in music teaching. The compulsory content of music education is examined in connection with „The Regulations on the state standard of basic education and standards in subjects” in music, but the offered methods of teaching music in connection with kinesthetic perception and the author's pedagogical experience.

The author concludes that by using and integrating kinesthetic perception into music lessons, the teaching process can be organized in a more dynamic and diverse way, which enables all students to take part in interpretation of music material more successfully, creating an opportunity for every student to realize his/her musical potential through his/her individuality, body abilities and personal experience varying it.

Methodical experience of using kinesthetic perception in music teaching allows teachers to organize music teaching process more successfully and interestingly. In music teaching using kinesthetic perception, the teacher's readiness to work together with students “thus “ guiding the process of music teaching is important.

Literatūra Bibliography

1. Ayres, A. J. (1998). *Bausteine der kindlichen Entwicklung. Die Bedeutung der Integration der Sinne für die Entwicklung des Kindes*. Berlin, 277 S
2. Dalcroze, E.J. (first publ. 1912). *Eurhythmic of Jaques-Dalcroze*. London: Constable&Company LTD
3. Eidiņš, A. (1974). *Muzikālās audzināšanas metodika*. Rīga: Zvaigzne, 251 lpp.
4. Feucht A.H (1998). *Teaching the Kodaly concept of music education with deliberate application of Howard Gardner's theory of multiple intelligences in grades one, two and three*. Faculty of the department of music Silver Lake college. Copyright 2011 by ProQuest LLC. 97 p. UMI Number: EP31754
5. Fišers, R. (2005). *Mācīsim bērniem domāt*. Rīga: RaKa, 325 lpp.
6. Gardner, H.(2000). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic, 304 p.
7. Gellrich, M. (1998). *Ueber den Aufbau motorischer Schemata bei Instrumentenspiel*. In G.Mantel, (Hg.). *Ungenutzte Potentiale: Wege uz konstruktivem Ueben*. Mainz: Schott Musik International, S. 131.-151.
8. Jank,W. (2005). *Musik-Didaktik*. Cornelsen Verlag Scriptor GmbH&Co. KG, Berlin, 256S
9. Kloppel, R.(2003). *Die Kunst des Musizierens*. Mainz: Schott Musik International, 288 S
10. Mason, E.J. (2008). *Kodaly or Orff: Preservice teachers' perceptiona and of preference for two different methodologies used in teaching elementary general music*. Florida State university college of music. Copyright 2009 by ProQuest LLC. 113 p. UMI Number: 3340378
11. *Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem*. 2006.gada 19.decembrī Ministru kabineta noteikumi Nr.1027 (2006). Retrieved August 23, 2011, from <http://visc.gov.lv/saturs/vispizgl/standarti>
12. Schachl, H. (2005). *Was haben wir im Kopf?* Linz: Veritas-Verlag, 166 S
13. Рубинштейн, С.Л. (2000). *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург, изд." Питер" 712 с

Iveta Kēpule Rezekne Higher Education Institution Atbrīvošanas aleja 115, Rēzekne, LV-4600, Latvia E-mail: kepule.iveta@gmail.com
--

IZMAIŅU DINAMIKA PIRMSSKOLAS SKOLOTĀJU SAGATAVOŠANĀS PROGRAMMĀS (1950-2010) Dynamics of Changes in Preschool Teacher Preparation Programs (1950-2010)

Aina Kucina

Latvijas Universitāte, Latvija
E-pasts: lulatgale@gmail.com

Abstract. *Each period is characterized by its specific features which are the base for forming learning values, educational process principles for higher education, educational aims for future teachers. The development of pedagogy subject as an academic discipline is a prime example of political and social developments of society impact.*

The preparation of professional pre-school teacher and the implementation of the curriculum are topical problems in previous and current Latvian socio-economic and educational context. Changes in preschool teacher preparation program design and implementation are given an opportunity to compare, try and select the most valuable to fit the today's child's personality development.

Keywords: *curriculum, preschool teacher, preschool teachers', preparation.*

Ievads

Introduction

Humanitāro un sociālo zinātņu attīstība pasaulē ir cieši saistīta ar kultūrvēsturiskajiem un politiskajiem procesiem noteiktā laikā un telpā. Pedagoģija kā akadēmiska disciplīna attīstījās Latvijā un spilgti attēlo to, kā izmaiņas politiskajās un sociālajās norisēs sabiedrībā ietekmē šo zinātņi.

Pedagoģijas nozares attīstība Latvijā ir iedalāma četros vēsturiski nosacītos periodos:

- pedagoģijas kā akadēmiskas zinātnes veidošanās 20. gs. 20. - 30. gados;
- pedagoģijas attīstība padomju periodā no 1945. līdz 1991. gadam;
- pedagoģijas attīstība pēc valstiskās neatkarības atjaunošanas no 1992. līdz 2003. gadam;

pedagoģija Eiropas vienotās augstākās izglītības telpas kontekstā sākot ar 2004. gadu. (Rubene, Žogla, 2011)

Pēdējo gadu pieredze rāda, ka Eiropas Savienības valstīs, arī Latvijā, notiek virzība uz zināšanu sabiedrības veidošanos, un tas ietekmē augstākās izglītības mērķi. Savukārt, mērķa sasniegšanu ietekmē sabiedriskās vērtības, darba uzdevumi, pārmaiņas tehnoloģijās.

Izmaiņas pirmsskolas skolotāju sagatavošanas programmās laika posmā no 1950. gada līdz 2010. gadam parāda galvenās katram laika posmam atbilstošās tendences politisko un sociālo norišu kontekstā.

Pedagoģijas attīstība padomju periodā (1945 – 1991) **The development of pedagogical science during the Soviet Union period** **(1945–1991)**

Padomju okupācija, ko, protams, nevar uzlūkot kā viendabīgu procesu, būtībā strauji pārtrauc Eiropas garīgās telpas apguves procesus Latvijā un izmaina arī pedagoģijas zinātnes attīstību.

Jaunās padomju skolas veidošanās aizsākās ar iepriekšējās izglītības sistēmas sagrāvi, t.i., Baltijas valstu izglītības sistēmas pārveidoja pēc PSRS parauga - tika likvidētas privātās mācību iestādes, no mācību programmām izslēdza ticības mācību un klasiskās valodas, sāka mācīt PSRS vēsturi un krievu valodu. Tika radītas jaunas pedagoģiskas koncepcijas, ko izstrādāja N. Krupskaja, A.Lunčarskis, A.Makarenko un citi tā laika ievērojami pedagogi. (Ķestere, 2000)

Latvijas PSR iespējas veidot savu specifisku skatījumu zinātnē faktiski tika liegtas, jo

Padomju Savienībā kā vienīgā iespējamā tika izmantota F.Engelsa zinātņu klasifikācija, kas, kā tika uzskatīts, bija „pārvarējusi iepriekšējo klasifikāciju mēģinājumu (A.K.Sensimons, O. Konts, G. V. F. Hēgelis) vienpusību”. Pamatojoties uz matērijas kustību, F.Engels zinātnes iedala dabas, tehniskajās un sabiedriskajās zinātnēs. (Engels, 1978)

Lieki piebilst, ka materiālistiskajā pasaules uzskatā humanitāro jeb garazinātņu nav. Pedagoģija tiek skaidrota kā zinātne, kuras rašanos noteica sabiedrības vajadzība – efektīvāk sagatavot nākamās paaudzes sabiedriskās ražošanas saglabāšanai un pilnveidošanai. Padomju pedagoģija, tāpat kā iepriekš, tiek traktēta kā zinātne par cilvēka audzināšanu, taču ar audzināšanu saprotot sabiedrības vēsturiskās pieredzes nodošanu jaunajām paaudzēm, lai sagatavotu tās sabiedriskajai dzīvei un ražošanas darbam. (Iljina, 1971)

1941.gada februārī, sanāsmē par pedagoģijas un psiholoģijas jautājumiem ir uzdots pārskatīt mācību programmas un programmas skolotāju izglītības iestādēs. (Советская педагогика, 1941)

Jo īpaši, tika akcentēts jautājums par pedagoģijas kursa pārstrukturēšanas nepieciešamību augstākajā izglītībā, taču iesākto pārtrauca Lielais Tēvijas karš. 1944. gadā apstiprinātā pedagoģijas programma turpmākajos gados ieņem ievērojamu vietu skolotāju sagatavošanas programmās, jo to struktūrā pirmo reizi kā pamatnodaļas tiek minētas audzināšanas teorija „Audzināšanas teorija” un mācīšanas teorija „Mācīšanas teorija” (Программы учительских институтов, 1945)

Audzināšanas teorijā iezīmējas tēmas:

- tikumiskās audzināšanas pamati;
- padomju patriotisma audzināšana;
- darbaudzināšana;
- apzinātas disciplīnas audzināšana;
- estētiskā audzināšana;
- fiziskā audzināšana un militārā mācība;

- skolēnu/bērnu kolektīva audzināšana un organizēšana;
- sagatavošana dalībai oktobrēnu, pionieru un komjauniešu kustībā;
- darbs ārpus izglītības iestādes;
- padomju skolotājs;
- bērna audzināšana mājās un izglītības iestādē.

Pirmo reizi skolotāju sagatavošanā tiek likts akcents uz padomju patriotisma audzināšanu, darbaudzināšanu un skolēnu/bērnu kolektīva audzināšanu un organizēšanu. Sadaļa „Mācīšanas teorija” pārsvarā paliek nemainīga, iekļaujot sevī tradicionālās didaktiskās tēmas. Vienīgais jauninājums ir tēmas par mācību principiem ieviešana.

Pedagoģijas programmu (1946.g, 1947.g, 1949.g, 1951.g, 1954.g, 1957.g) analīze parāda, ka šajā laika posmā programmu struktūra nav mainījies un sastāv no 4 pamatsadaļām: pedagoģijas pamatprincipi, mācību teorija, audzināšanas teorija, izglītības iestādes vadība.

Diskusiju par nepieciešamajām izmaiņām pedagoģijā uzsāka I.Ogorodņikovs, pamatojoties uz PSKP XXII kongresa pieņemtajiem lēmumiem. Kā pamatuzdevumi tika izvirzīti zinātniskā pasaules uzskata un komunistiskās morāles veidošanās (Огородников, 1962)

Jau 1969. gada programmā par galveno tiek izvirzīts uzdevums nodrošināt audzinātāju augstu teorētiskās sagatavošanas līmeni, papildinot jau esošos kursus ar jaunām zinātniskām atziņām, teorētiskām nostādnēm un secinājumiem, kas pēc tā laika uzskatiem nodrošinātu augstu pedagoģiskās meistarības līmeni un papildinātu pedagoģiskās darbības prasmes un iemaņas. Arī šī programma saglabā savas tradicionālās, iepriekš minētās 4 daļas. (Программа курса «Педагогика», 1969)

Katra no nākošajām programmām tika papildināta un uzlabota. Tā 1970. gada skolotāju sagatavošanas programmā iekļauti jauni kursi „Ievads pedagoģijā”, „Pedagoģijas vēsture”. Savukārt 1975. gada programmā jau iekļauti tādi priekšmeti, kā „Ievads skolotāja specialitātē”, kas paredz iepazīstināt studentus ar skolotāja profesionālās darbības būtību un attīstīt interesi par pedagoģijas teoriju.

1983. gadā tika ieviesti tādi kursi kā „Audzināšanas darba metodika” un speciālie kursi, kas paredzēja bērnu un jaunatnes darba organizēšanu un ļāva gatavot bērnus darbībai atbilstoši tā laika sabiedriskajām organizācijām. Galvenais izglītības sistēmas uzdevums tajā laikā bija bērnu komunistiskā audzināšana jau no mazotnes. Tika uzsvērts, ka padomju bērniem, neatkarīgi no dzimuma, tautības vai vecāku statusa, ir vienādas tiesības uz izglītību un audzināšanu, kas tika īstenota bērnudārzos. Tam bija divas galvenās funkcijas – sociāli sadzīvīskā (bērnu pieskatīšana un sievietes atbrīvošana no šī pienākuma uz laiku, kad tā atrodas darbā) un audzinošā (bērna vispusīga attīstība un komunistiskā audzināšana).

Tā kā padomju laikā pirmsskolas izglītības sistēmas teorētiskais pamats bija balstīts uz kultūrvēsturisko koncepciju, kuras kontekstā bērna attīstība tika izprasta kā sabiedriski vēsturiskās pieredzes apgūšana, ko ir uzkrājusi cilvēce, tas nozīmēja, ka visas psihiskās funkcijas, pasaules uzskati un cilvēka spējas veidojas dažādu

jēdzienu, vērtību, cilvēka darbības, zināšanu un priekšstatu apguves procesā. Šāda pieeja pirmajā vietā izvirzīja skolotāju – audzinātāju, jo tikai viņš, kam jau ir uzkrāta kultūrvēsturiskā pieredze, spēj to nodot bērnam. Tas noteica audzinātāja vadošo lomu bērna attīstībā, jo viņš bija zināšanu un darbības paņēmieni nesējs, starpnieks starp kultūru un bērnu. Viņa galvenais uzdevums bija sabiedrībā pastāvošo zināšanu un prasmju nodošana bērniem.

Viss pedagoģiskais process tika balstīts uz idejisko virzību, atbilstoši komunistiskās audzināšanas mērķiem un uzdevumiem. Audzināšanas satura saistība ar mācīšanu dzīvei – viens no svarīgākajiem padomju pirmsskolas pedagoģijas principiem.

Padomju pedagoģijas mērķtiecības un programmiskuma princips bija pretrunā ar brīvās audzināšanas principu, kas paredzēja vienu programmu eksistenci visiem bērniem. Šīs programmas praktiski neparedzēja tikumisko audzināšanu un jebkādas darba formas šajā jomā. Uz tā laika tikumisko audzināšanu attiecināma bija tikai Dzimtenes mīlestība, dažādu tautību bērnu draudzība, cieņa pret vecākiem un veciem cilvēkiem, kulturālas uzvedības prasmes, atbildīga attieksme pret uzticēto pienākumu.

Pedagoģijas zinātnes attīstība pēc 1991. gada

The development of pedagogical science after 1991 year

Līdz ar Latvijas neatkarības atgūšanu 1991.gadā un sociālajām pārmaiņām rodas nepieciešamība pēc kvalitatīvi un kvantitatīvi jaunām pirmsskolas skolotāju sagatavošanas programmām. Šo pārmaiņu laikā skolotāju vēlēšanās iegūt augstāko izglītību ir saprotama, jo pirmsskolas izglītības iestādēs galvenokārt strādā skolotāji, kuri vidējo speciālo izglītību ieguvuši līdz brīvās Latvijas atjaunošanas laikam. Pedagoģiskās paradigmas apstākļos skolotāji izjūt nepieciešamību pēc jaunajai situācijai atbilstošas izglītības. Tāpēc 1998./99. akadēmiskajā gadā vairākas Latvijas augstskolas (piem. LU, DU) iesniedz akreditācijai pirmsskolas skolotāju sagatavošanas studiju programmas, kurās kā galvenais mērķis tiek izvirzīts- kvalificētu speciālistu sagatavošana, kas spētu mērķtiecīgi sekmēt bērna garīgo, fizisko un sociālo attīstību. Šo studiju programmu uzdevumi paredz:

- veicināt studentu motivētu akadēmisko un profesionālo zināšanu, prasmju un iemaņu apguvi, profesionālo spēju attīstību;
- daudzveidīgā darbībā studiju procesā radīt iespēju katram studentam attīstīt savas personības īpašības, sevišķi pašizglītības vajadzību un profesionālās intereses, kas nodrošina bērna brīvu, harmonisku prāta, jūtu un gribas attīstību.

Programmas autori un izpildītāji vadās pēc pedagoģiskās paradigmas, kas apliecina bērna kā augošanas personības un individualitātes brīvu attīstību viņa paša daudzveidīgā darbībā, ko savukārt veicina pirmsskolas skolotāja vadībā bagātināta pedagoģiskā vide. Tas arī liek pievērsties pirmsskolas skolotāja izglītībai, kas atbilst mūsdienu pedagoģijas un psiholoģijas attīstībai.

Veidojot šādas programmas bija jāņem vērā, ka lielākā daļa studējošo, būs skolotāji ar jau iepriekš iegūtu vidējo speciālo izglītību un zināmu skolotāja darba

pieredzi pirmsskolā. Tāpēc tika ņemti vērā divi galvenie faktori: no vienas puses pirmsskolas izglītības paradigmas maiņa, no otras – studējošo pieredze, kuri, strādājot pirmsskolas iestādēs, jau ir iesaistīti izglītības reformā, un studiju procesā viņi var gan attīstīt šo pieredzi, gan veicināt humānas audzināšanas procesa teorijas un metodikas bagātināšanu.

Nepieciešamību pēc jaunām skolotāju sagatavošanas programmām veicināja arī noteikumi par Valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām, kas izdoti saskaņā ar 1998.gada Izglītības likuma ("LV", 343/344 (1404/1405) 14.panta 18.¹ punktu, un paredz pirmsskolas izglītības mērķus un galvenos uzdevumus. (Izglītības likums, 1999)

Pirmsskolas izglītības mērķis ir 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 pamatizglītības apguvei.

Pirmsskolas izglītības galvenie uzdevumi ir:

- sekmēt bērna fizisko spēju attīstību un kustību apguvi;
- sekmēt bērna pašapziņas veidošanos, spēju un interešu apzināšanos, jūtu un gribas attīstību;
- veicināt bērna izziņas darbības un zinātkāres attīstību, nodrošinot zināšanu un prasmju apguvi;
- sekmēt bērna saskarsmes un sadarbības prasmju attīstību;
- sekmēt pozitīvas attieksmes veidošanos bērnam pašam pret sevi, citiem cilvēkiem, apkārtējo vidi un Latvijas valsti;
- sekmēt bērna droša un veselīga dzīvesveida iemaņu attīstību.

Pirmsskolas izglītības pedagoģisko procesu raksturo:

- pirmsskolas izglītības pedagoģiskais process pamatojas uz humānisma, uzskatāmības un pēctecības principu;
- pirmsskolas izglītības pedagoģiskā procesa galvenie pamatnosacījumi ir:
 - ievērot bērna vajadzības, intereses un spējas, kā arī nodrošināt viņa individuālo attīstību, ja nepieciešams, izstrādājot individuālu mācību plānu;
 - sekmēt bērna pozitīvu pašizjūtu drošā un attīstību veicinošā vidē;
 - nodrošināt bērna, pedagogu un bērna vecāku vai aizbildņu sadarbību.
- pirmsskolas izglītības pedagoģiskais process notiek audzināšanas, mācīšanās un mācīšanas vienotībā, kurā tiek sekmēta harmoniska bērna attīstība atbilstoši personības attīstības likumsakarībām un vajadzībām;
- galvenais bērna darbības veids pirmsskolā ir rotaļa, darbības organizācijas formas – bērna patstāvīgā darbība un rotaļnodarbība, kurā integrētais mācību saturs sekmē bērna attīstību kopumā.

Latvija par Eiropas Savienības dalībvalsti kļuva 2004. gadā straujā tempā izpildot prasības, kas tai bija izvirzītas – arī izglītības jomā, piemēram, Boloņas procesam pievienojoties jau 1999. gadā. (Nacionālo izglītības politiku analīze, 2000)

Līdz ar to augstākā izglītība Latvijā piedzīvo būtiskas pārmaiņas, kas saistītas ar studiju programmu organizāciju, tradicionālo zinātņu nozaru mijiedarbību, jaunu zinātnes nozaru un apakšnozaru veidošanos, tehnoloģiju un inovāciju attīstību, starptautiskās sadarbības paplašināšanos. (Jermolajeva, 2007)

Tāpēc, atbilstoši Izglītības likumam un MK 2000.gada 3.oktobra noteikumiem Nr.347 "Noteikumi par prasībām pedagogiem nepieciešamajai izglītībai un profesionālajai kvalifikācijai" pirmsskolas skolotājam ir jāiegūst ir 1. vai 2. līmeņa augstākā pedagoģiskā izglītība un pirmsskolas skolotāja kvalifikācija.

Atbilstoši MK noteikumiem, pirmsskolas izglītības skolotāji var tikt sagatavoti divos augstākās izglītības līmeņos. Kā nosaka "Noteikumi par pirmā līmeņa profesionālās augstākās izglītības valsts standartu", šāda tipa studiju programmas var tikt īstenotas augstskolā vai koledžā. Pirmā līmeņa augstākās profesionālās izglītības studiju programma, kas nodrošina ceturtā līmeņa profesionālās kvalifikācijas iegūšanu, ir nozīmīga ar vidējo pedagoģisko izglītību strādājošiem pedagoģiskiem darbiniekiem un pirmsskolas izglītības iestāžu vadītājiem.

20.gs. 90.gados Latvijas zinātnē bija raksturīga izteikta orientācija uz rietumiem un norobežošanās no krievu kultūras un zinātnes tradīcijām, kas būtībā no jauna radīja sava veida vienpusību zinātniskajā pasaules skatījumā. Šo problēmu risināšana piederēja pie aktuālajiem uzdevumiem akadēmiskajai izglītībai Latvijā, lai spētu iekļauties Eiropas augstākās izglītības telpā.

Eiropas vienotās augstākās izglītības telpas izveide kā obligātu nosacījumu izvirza studiju programmu mērķu un uzdevumu precizēšanu un fokusēšanu uz rezultātu studentu konkurētspējas un darba tirgus pieprasījuma atbilstības kontekstā, kas ir vienlīdz aktuāla prasība gan profesionālajām, gan akadēmiskajām programmām, t.sk. arī doktora līmenī. Ir noteiktas pamat kompetenču jomas, uz kurām jāorientējas studiju programmās: darboties autonomi, izmantot līdzekļus interaktīvi, darboties sociāli heterogēnās grupās. Studiju rezultātus interpretē kā specifiskās jeb tehniskās prasmes, starppersonu prasmes un metodoloģiskās prasmes.

Katram laika posmam ir raksturīgas savas iezīmes un tās veido izglītības vērtības, augstskolas studiju procesa vadošos principus, nākamo skolotāju izglītojošos mērķus:

- daudzveidība (zināšanu, mācīšanās stilu, sociālo un kultūras kontekstu un skolotāja/docētāja pedagoģiskās darbības daudzveidība);
- subjekta individualitāte (skolēna/studenta kā mācīšanās subjekta individuālo spēju, vajadzību un interešu īstenošana mācīšanās procesā, subjekta–subjekta attiecības pedagoģiskajā saskarsmē, skolotāja personiskā piepildījuma nozīmīgums profesionālajā darbībā un mūžizglītībā);
- mijdarbība (zināšanu kompleksums, sociālā mācīšanās, skolotāja darbība plašā sabiedrības un kopienas kontekstā);
- skolotāja profesionālā autonomija (patstāvība un atbildība organizējot mācību procesu, sabiedrības attīstību un savu profesionālo izaugsmi).

Studiju sagatavošanas programmas izstrāde balstās uz Skolotāju profesijas standartu, programmai saistošiem MK noteikumiem: “Noteikumi par otrā līmeņa profesionālās augstākās izglītības valsts standartu” (Nr.481., 20.11.2001., grozījumi Nr.348., 29.05.2007.), “Noteikumi par pirmā līmeņa profesionālās augstākās izglītības valsts standartu” (Nr.141., grozījumi Nr.347., 29.05.2007.), Latvijai būtiskiem uzdevumiem vienotas augstākās izglītības telpas attīstīšanai Eiropā, atbilstoši Salamankas konvencijai (2001) u.c. dokumentiem.

Profesijas standarts “Skolotājs” (reģistrācijas numurs PS 0238) ir apstiprināts ar Izglītības un zinātnes ministrijas 2004.gada 27.februāra rīkojumu Nr.116. Nodarbinātības apraksts norāda, ka skolotāja darbība ir saistīta ar izglītības programmu īstenošanu, atbilstoši Valsts izglītības standartiem vai programmām, tā nodrošina pozitīvu un atbalstošu saskarsmi audzēkņu zināšanu un prasmju apguvei un attieksmju veidošanai, organizē un vada mācību un audzināšanas darbību pedagoģisko mērķu sasniegšanai, analizē un vērtē audzēkņu iegūtās zināšanas un prasmes, veido audzēkņu radošo attieksmi un patstāvību izglītības procesā, sadarbojas ar audzēkņu ģimenēm/aizbildņiem, izvēlas vai izstrādā metodiskos materiālus mācību un audzināšanas procesa īstenošanai, atbild par sava darba kvalitāti.

Profesijas standartā ir izvirzīti skolotāja pienākumi un uzdevumi plānošanas, darbības un novērtēšanas posmiem, formulēti īpašie faktori, kas raksturo darba vidi, kā arī noteiktas īpašās prasības uzdevumu veikšanai, kas, balstoties uz Izglītības likuma 48. un 49. pantiem, uzsver augstākās pedagoģiskās izglītības nepieciešamību specialitātē un gatavību nepārtrauktai izglītībai, atbilstoši jaunākajām atziņām pedagoģijā, psiholoģijā un aktualitātēm profesijā vienotajā Eiropas izglītības telpā. Ir norādītas nepieciešamās prasmes, kuras ir sadalītas trīs grupās: kopīgās prasmes nozarē, vispārējās prasmes/spējas, specifiskās prasmes profesijā, kas ir izvirzītas noteiktām skolotāju grupām, tostarp, arī pirmsskolas izglītības skolotājiem. Ir konkretizētas iepriekšminētās skolotāju grupas 4 specifiskās prasmes profesijā:

- prasme veicināt audzēkņa attīstību kopumā,
- prasme palīdzēt audzēknim adaptēties jaunā sociālā un lietu vidē, balstoties uz rotaļu kā pamatmetodi,
- prasme saskatīt un izvērtēt katra audzēkņa individuālo attīstību, veicinot pozitīva “Es” tēla veidošanos,
- prasme strādāt ar pirmsskolas izglītības iestādes dokumentiem.

Skolotāja profesijas standartā ir norādītas apgūstamās zināšanas un to apguves līmenis. Pēc programmas sekmīgas apguves jaunie speciālisti ir spējīgi īstenot savas profesijas pienākumus un uzdevumus:

- realizēt plānošanas procesu, kas sevī ietver prasmes sagatavoties pedagoģiskajam procesam, pārzināt mācību un audzināšanas saturu un spēt organizēt drošu un atbalstošu izglītojošo vidi;
- īstenot pedagoģiskās darbības posmu, kas nodrošina bērnu personības izaugsmi, rosina viņu pētniecisko motivāciju un attīsta mācīšanās prasmes;

- kompetenti organizēt sadarbību ar vecākiem, citiem pirmsskolas izglītības skolotājiem un sabiedrību;
- organizēt novērtēšanas posmu, kurā skolotāji ir spējīgi un kompetenti vērtēt pirmsskolas vecuma bērnu sasniegumus, kā arī savu profesionālo darbību.

Skolotāja profesijas standarts kopumā ir izstrādāts, ietverot vispārējos pienākumus, uzdevumus un prasmes 6 grupu skolotājiem, tomēr maz atklājas pirmsskolas skolotājam nepieciešamās specifiskās prasmes.

Pastāvošās pirmsskolas skolotāju sagatavošanas programmas pastāvīgi tiek pilnveidotas ar mērķi nodrošināt studentiem:

- orientēšanās spēju veidošanos mūsdienu pedagoģijā;
- skolotāja profesijas nozīmes sabiedrībā apzināšanos;
- pirmsskolas skolotāja kvalifikācijas iegūšanu, lai spētu mērķtiecīgi veicināt bērna garīgo, fizisko un sociālo attīstību;
- pirmsskolas skolotāja personības izaugsmes motīvu veidošanos daudzpakāpju pedagoģiskās izglītības sistēmā.

Programmas uzdevumi iedalās 3 grupās.

1.grupa saistīta ar profesionālās izglītības jaunas struktūras un satura apgūšanu:

- sniegt, studentu sākotnējās iekļaušanās pedagoģiskajā realitātē, pamatus, lai veidotos pedagoģijas kā kultūras, zinātnes un prakses vispusīgs redzējums;
- sekmēt pedagoģijā apgūstamo parādību savdabīguma apzināšanos;
- veidot priekšstatus par skolotāja profesijas būtību, apziņu par mūsdienu pedagoģiju kā skolotāju praktiķu nepārtrauktu pētījumu un radošas pašizpaušmes procesu.

2.uzdevumu grupa saistīta ar studentu pedagoģisko prasmju apguvi:

- veidot patstāvīga darba ar pedagoģisko literatūru un elektronisko informāciju prasmes;
- attīstīt publiskas uzstāšanās un diskusiju par pedagoģiskām un psiholoģiskām problēmām iemaņas;
- sekmēt pedagoģisku faktu, situāciju, parādību apraksta iemaņu un analīzes veidošanos.

3.grupa saistīta ar studenta personības attīstību:

- rosināt interesi par pedagoģijas un psiholoģijas problēmām, radošumu pedagoģiskajā darbībā;
- izraisīt nākamajos skolotājos pašizziņas, pašattīstības un pašvērtējuma iemaņu veidošanos.

Izvirzīto aspektu aktualizēšana kopumā ļauj studentiem pilnīgāk sistematizēt teorētiskās zināšanas, veikt teorētiski pamatotu dominējošo praktisko prasmju un iemaņu atlasī, kritiski vērtēt novitātes pirmsskolas pedagoģijā. (Programmas „Pirmsskolas skolotājs” akreditācijas materiāli, LU, 2005)

Secinājumi Conclusions

Analizēt izmaiņu dinamiku pirmsskolas skolotāju sagatavošanas programmās (1950-2010) tika konstatēts:

- politiskās un sociālās norises sabiedrībā ietekmē pedagogijas kā akadēmiskas disciplīnas attīstību Latvijā un ir vērojamas izmaiņas šajā zinātnē.
- padomju pedagogijas mērķtiecības princips bija pretrunā ar brīvās audzināšanas principu
- audzinātāju sagatavošanas programmas padomju laikā bija vērstas uz bērnodarzu funkciju un audzinātājas vadošās lomas pilnvērtīgu realizēšanu
- padomju bērnodarziem bija divas galvenās funkcijas – sociāli sadzīviskā (bērnu pieskatīšana un sievietes atbrīvošana no šī pienākuma uz laiku, kad tā atrodas darbā) un audzinošā (bērna vispusīga attīstība un komunistiskā audzināšana).
- sastādot skolotāju sagatavošanas programmas pēc valstiskās neatkarības atjaunošanas, tika ņemti vērā divi galvenie faktori: no vienas puses pirmsskolas izglītības paradigmas maiņa, no otras – studējošo pieredze.
- 20. gs. 90. gados Latvijas zinātnē bija raksturīga izteikta orientācija uz rietumiem un norobežošanās no krievu kultūras un zinātnes tradīcijām, kas būtībā no jauna radīja sava veida vienpusību zinātniskajā pasaules skatījumā.
- tika izvirzīti aktuāli uzdevumi akadēmiskajai izglītībai Latvijā, lai spētu iekļauties Eiropas augstākās izglītības telpā, kas ietver profesionālās izglītības jaunas struktūras un satura apgūšanu, studentu pedagoģisko prasmju apguvi, studenta personības attīstību

Summary

The development of humanitarian and social sciences in the world is closely connected with the cultural, historical and political processes at the particular time and space. Latvia serves as a vivid example that transformations of theoretical discourse in science represent also changes in the political and social developments in the society.

The development of pedagogy in Latvia is divided in several historically determined periods. As the principle of purposefulness of Soviet pedagogy contradicted the principle of free education then the designing of teacher education programs after regaining the independence took into consideration two main factors: on the one hand, the change of the paradigm of preschool education, and on the other hand, students' experience.

This determined the aim of the article: to state and analyze the dynamics of changes in preschool teacher education programs (1950-2010).

When analyzing the dynamics of changes in preschool teacher education programs (1950-2010) it was stated that:

- political and social developments in the society influence the development of pedagogy as an academic discipline in Latvia and there are changes in this field of science.

- the principle of purposefulness of Soviet pedagogy contradicted the principle of free education.
- the preschool teachers' training programs in Soviet times were directed towards the successful implementation of the kindergarten functions and the leading role of the preschool teacher.
- Soviet kindergartens had two main functions- the social everyday life function (looking after the children and releasing women from this care while they are at work) and educational function (all-round development of the child and communist upbringing).
- designing teacher education programs after regaining the independence two main factors were taken into consideration: on the one hand, the change of the paradigm of preschool education, and on the other hand, students' experience.
- Latvian science of the 90s of the 20th century was characterized by a pronounced orientation towards the West and separation from the traditions of the Russian culture and science which actually re-created certain one-sidedness in the scientific world outlook.
- topical objectives for the academic education in Latvia were put forward so that it could join the European higher education area which includes acquisition of new structure and content of professional education, acquisition of pedagogical skills by students and the development of student's personality.

Literatūra Bibliography

1. Anspaks, J. (2003). *Pedagoģijas idejas Latvijā*, RaKa
2. Engels, F. (1978). *Anti – Dīrings*. Rīga: Liesma,.
3. Iļjina, T. (1971). *Pedagoģija*. Rīga: Zvaigzne,.
4. Jermolajeva, L. (2007). *Augstākās izglītības paradigmas maiņas nepieciešamība zināšanu sabiedrības veidošanā*. No: *Izglītība zināšanu sabiedrības attīstībai Latvijā*. Rīga: Zinātne,
5. Ķestere, I. (2000). *Pedagoģijas vēsture. Skola, skolotājs, skolēns*. Rīga: Zvaigzne ABC, 2005.
6. *Nacionālo izglītības politiku analīze*. Latvija. Rīga: OECD,2000.
7. *Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām* Izglītības likums ("LV", 343/344 (1404/1405) 14.panta 18.¹ punkts, 1999
8. *Programmas „Pirmsskolas skolotājs” akreditācijas materiāli*, LU, 2005
9. Rubene, Z., Žogla, I. (2011). *Pedagoģijas zinātnes attīstība doktorantu pētījumos*, Apvienotais Pasaules latviešu zinātnieku III kongress un Letonikas IV kongress „Zinātne, sabiedrība un nacionālā identitāte” Rīgā
10. Огородников, И. (1962). *О задачах и системе курса педагогики в педагогических институтах*. Советская педагогика, , № 2.).
11. *Программа курса «Педагогика» для педагогических институтов и университетов*. М., 1969.
12. *Программы учительских институтов*. Педагогика. Учпедгиз, 1945
13. *Совещание по вопросам педагогики и психологии*. Советская педагогика, 1941, № 4.

Aina Kucina University of Latvia,
Faculty of Pedagogy, Psychology and Arts
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, Latvia
E-pasts: lulatgale@gmail.com
Phone: +371 26564123

SCENARIOS OF LATVIAN RURAL SCHOOLS IN THE FUTURE PERSPECTIVE

Latvijas lauku skolu scenāriji nākotnes perspektīvā

Anna Laizāne

Latvia University of Agriculture, Latvia

E-mail: anna_laizane@inbox.lv

Abstract. *In the frameworks of the research on Latvian rural schools' educational environment there was carried out the forming experiment – cross-school mentoring in the organization form of five seminars that gathered 111 experts who represented educational sphere of two Latvian regions – Zemgale and Latgale. The aims of the article are 1) to give substantiation of the concept vision; 2) to describe the results of the cross-school mentoring seminars in the connection with: a) predictions of the future scenarios of sustainable development of rural schools and comparison of the results of future scenarios of 2004 with future scenarios of 2011 of sustainable development of rural schools and b) the influencing indicators of prestige and success of rural schools. The predictions of the future of scenarios of sustainable development reveal that there is an optimistic, pessimistic and realistic development and there are influencing factors of prestige of rural schools that are divided into two main groups: 1) representing factors of contexts (components) of school environment; 2) indicators of specificity of educational environment as prestige influencing factors.*

Keywords: *influencing factors of prestige of rural schools, optimistic, pessimistic and realistic scenarios of future development of rural schools, visions.*

Introduction

The life of any person goes up and down all the time, not knowing where it leads and what it will bring. The nature of changes that enters our lives are of positive, neutral or negative nature, that makes us plan, decide and solve problems etc. Our life consists of stages so that we see our future and plan activities in it. The same mechanism takes place in the life of any organization, including rural schools, where great role is played by human resources, their ideas, initiative and wish to make their organization better and targeted at the fulfillment of mission and aims of it. Planning is the key element in the sustainable process of any organisation that makes functioning transparent and flexible for everyone.

The *aims* of the article are 1) to give substantiation of the concept *vision*; 2) to describe the results of the cross-school mentoring seminars in the connection with: a) predictions of the future scenarios of sustainable development of rural schools and comparison of the results of future scenarios of 2004 with future scenarios of 2011 of sustainable development of rural schools and b) the influencing indicators of prestige and success of rural schools. The *methods* are: observations, the content analysis of documents, pedagogical experiment in the process of cross-school mentoring, the method of future scenarios (according to Walt Disney model after O'Connor J., Seymour J., 1994) and brainstorm method.

With the support of the European Social Fund project “Support of Doctoral Studies at the Latvia University of Agriculture” it was possible to carry out the

forming experiment – cross-school mentoring in the organization form of *seminars* in Zemgale and Latgale regions (October, November, 2011) in five rural schools – Jaunsilava Basic School, Valle Secondary School, Riebinu Secondary School, Skaistkalnes Secondary School and Anna Brigadere Basic School, gathering 111 experts. The *aims* of cross-school mentoring seminars were to approbate the cross-school mentoring for promotion of exchange of experience of rural schools in the experimental way, to facilitate the search of creative, innovative ideas for self-development and growth of organization as well as to popularize author's research in the context of problems of rural schools.

Discussion

Before revealing the results of cross-school mentoring seminars, it is very significant to substantiate the concept *vision* because scenarios of future development of any organization are formed by visions.

To start with, the author of the article would like to emphasize the concept *vision*. According to Ph. A. Wood (Wood, 2005) the word *vision* has come into prominence, although the concept of what is expressed is very old. It is the emotive aspects of the world, as well as its meaning that have made it so popular. Vision is top management's expression of what the organisation is striving to become, and incorporates both the critical values of the organization (including rural schools). A vision is semi-permanent. It is likely to outlast any strategic plan that may be prepared, but will not last forever. It includes a description of the nature of the organisation's business as it is intended to be at the same time in the future. First the question „What is my business?“ should be asked. A second question is even more important „What should my business be?“ Typically the vision embraces a view not only of the evolution of the organisation, but also of the industry, and the unique position the organisation is intending to fill. The values of the organisation are important component of vision, and the typical vision statement will have some mention of how the organisation will conduct itself in relations to customers, employees, suppliers and the community. The vision can be used as a motivation agent to help managers and other employees to see the opportunities and to stretch beyond the short term.

The online book *Strategic Leadership and Decision Making* the section *Strategic Vision* (National Defence University, s.a) points out that formulating the vision is only the first step; implementing the vision is much harder, but must follow if the vision is going to have any effect on the organization. The three critical tasks of the strategic leader are formulating the vision, communicating it, and implementing it. Some organizations think that developing the vision is all that is necessary. If they have not planned for implementing that vision, development of the vision has been wasted effort. Even worse, a stated vision which is not implemented may have adverse effects within the organization because it initially creates expectations that lead to cynicism when those expectations are not met. Before implementing the vision, the leader needs to communicate the vision to all the organization's stakeholders, particularly those inside the organization. The

vision needs to be well articulated so that it can be easily understood. And, if the vision is to inspire enthusiasm and encourage commitment, it must be communicated to all the members of the organization.

Rural school is also an organization that has got its specific tasks to be carried out that are mostly connected with education and upbringing of children as well as youngsters, adults and the audience who is interested in lifelong process of education. *Online Business Dictionary* defines term *organization* as a social unit of people, systematically structured and managed to meet a need or to pursue collective goals on a continuing basis. All organizations have a management structure that determines relationships between functions and positions, and subdivides and delegates roles, responsibilities, and authority to carry out defined tasks. Organizations (including rural schools) are open systems in that they affect and are affected by the environment beyond their boundaries.

During scientifically practical cross-school mentoring seminars *The Fluctuation of Educational Environment of Rural Schools in Latvia and Abroad in the 21st Century* experts had to predict and present rural schools' future development visions and define the influencing indicators of prestige and success of rural schools nowadays.

First of all, the experts foresaw three scenarios of the sustainable development of rural schools – optimistic, pessimistic and realistic. According to the Walt Disney model (see Figure1) there is the correspondence of environment of human activity with the aims of visions that provides the appropriate state of mind as well as influences thinking of experts and content of it (after O'Connor, Seymour, 1994).

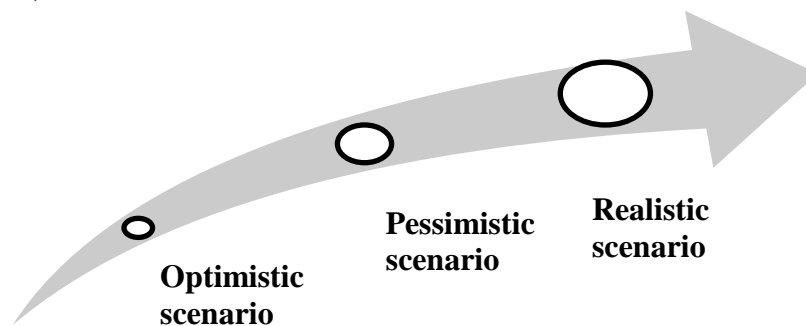


Figure 1. **The Scenarios of Future Development of Rural Schools**
(Authors' construction)

The *brainstorm method* was used in the work with experts that allowed them to produce many interesting ideas without discussion and unnecessary comments in the time of one hour. The brainstorming method is very effective for generating interesting and extraordinary ideas. This method allows encouraging and perfecting each other, noticing partnership and equality principles. The representatives of rural schools made presentations and discussed all future scenarios of rural schools. The

description of arranging environment of future visions of rural schools is the following:

- The brightly, neatly arranged room was prepared for *the optimistic scenario* of future of rural schools. There were lots of indoor plants. The arrangement of working places was appropriate to requirements of discussible, cooperative methods (desks were put in the form of horseshoe so that the board was visible for everyone). This environment adjusted participants to the realization of the optimistic scenario. Using the brainstorm method, the experts produced the ideas of future vision of rural schools that were written on the board and were taken photo of.
- *The pessimistic scenario* of future of rural schools was predicted in a room with bad lightning (the room was artificially darkened). There was performed dramatic music (the 1st part of Beethoven 5th symphony). The experts sat at the long desks that were moved together. The board was not visible for all experts; the ideas of the experts were entered in the minutes. The environment allowed the experts to be disposed to pessimistic vision of future of rural schools. The brainstorm method was also used here and the ideas were written on the board and were taken photo of.
- *The realistic scenario* of future of rural schools. After two previous stages, when completely different prognoses were expressed, the realistic vision of future of rural schools had to be predicted. There were available technical aids in the room, the material about the work of teachers, students and their parents of school and outdoor activities was offered. The classroom helped participants to be in the mood of reality of rural schools, pointing out their potential of sustainability and competitiveness with urban schools.

What is more, the form of cross-school mentoring and methodology of Walt Disney's method were approbated in the research of associated professor Irena Katane, Latvia University of Agriculture (Katane, 2005) that took place in Jaunjelgavas Secondary School in 2004.

To start with, the diversity and concurrence are seen in the thoughts of experts in the *optimistic scenario* that were stated in the seminars of 2004 and 2011. The concurrence of optimistic scenario can be ascribed to: 1) the school that has got some centers (for instance, adults' educational center, schools' informative center etc.); 2) the formal and non-formal education and vast offer of out-of-school activities, 3) the opening of different departments at school, for instance, musical, arts, sports, design and technology, foreign languages etc.; 4) the school's transport that is foreseen for inner necessities of the school; 5) a wide cooperation network (cooperation with hospital workers (for children with mental and physical derangements) as well as cooperation with nongovernmental organizations in Latvia and abroad); 6) modern equipment of the school; 7) vast audiences – from preschool age pupil to the whole community society; 8) a high number of pupils at school.

The experts of 2004 seminar mostly thought about the rural school that could be accessible and opened to everyone and everything (changes, innovations) that

could appraise and evaluate every innovation that enters the educational environment of rural schools, that would be democratically and humanistically oriented, taking into account pupils, who are taught according to individual programs, that would be an opened learning organization that is competitive. Right now modern, viable rural schools have already become learning organizations and they are democratic and opened to whole rural community.

The optimistic scenario of 2011 has innovative and diverse ideas that are connected with the offer of rural schools: 1) practices of many specialists - psychologist, speech therapist, psychiatrist, interpreter, notary, instructor who teaches pupils how to drive etc.; 2) the organization of summer camps, where children teach parents and parents teach children many things; specialized summer camps, for instance, art or language camps; 3) the establishment of firms of pupils by the school (agriculture, craft, workshop etc.), where pupils can become acquainted with economy and entrepreneurship bases, and schools will get real products; 4) the foundation of swimming pool, skating-rink, carting track and relaxation room for teachers in the school, mini zoo, which is taken care of by children, and children learn how to be compassionate and responsible; 5) the foundation of hostel or boarding-school by the school, taking into account that pupils live far away from schools and they have to cover long distances.

The thoughts of the experts of seminars of 2004 and 2011, working out the *pessimistic scenario*, were different and as well as matched in certain aspects. The concurrence of the pessimistic scenario is seen in such aspects: 1) the deterioration/crisis of demographical situation - low number of pupils in all country as well as at rural schools; 2) the change of the status of schools; 3) the change of the cultural environment in the connection with the closure of rural schools; 4) the unfavourable social, economical situation of development of rural schools - high rate of unemployment in the district, low financial means of half of the parents, depression in the country, left houses and land, the lack of pedagogues due to the salary; 5) the closure of schools in the result of which inhabitants leave country and migrate to towns, the building of the school is privatized and there is opened an entertainment center or school stands empty or school stays as a museum for the rural community at best.

But some differences are seen in the pessimistic scenario of 2011 in comparison with 2004, for example: 1) the optimization process of schools, that is connected with school joining to another rural school as a branch office; 2) the insufficient finance for functioning of the rural school; 3) aspects of educational process - multi-graded classes, an incomplete cooperation of teachers with parents, insufficient achievements of some pupils; 4) there is also a possibility about guest workers who will come to Latvia and will be housed at rural schools that are abandoned.

What is more, some aspects of the pessimistic scenario of 2004 have already become a reality, namely: 1) the reinforcement of expression of social deprivation of rural society (alcohol, social apathy, irresponsibility, lack of motivation, firstly, in the spheres of education, value orientation and attitude system etc.); 2) the

transportation of children to the town and to distant places of the country that is troubled by bad conditions of roads and technical conditions of municipality transport; 3) the disarrangement and regress of rural infrastructure – uncultivated fields, left homes or even districts, development regress of production and national economy.

There is the concurrence of opinions of experts of the *realistic scenario* of 2004 and 2011 in such aspects: 1) the participation in local and European Union projects, for example, Eco school; 2) the education service and information for parents about the school life (a seminar, school's brochures "An Informative Edition" etc.); 3) the consolidation of material base, for instance, building of a sport hall (resolution of leisure time spending opportunities of young people and grown-ups); 4) the search of co-financing, for instance, projects, voluntary work, an involvement of European funds; 5) the cooperation with pupils' families (for example, courses, seminars, practical lessons that are organized for parents).

The realistic scenario of 2004 is already carried out in such points, for instance, 1) the awareness and acquisition of cultural historical values; 2) the usage of modern technology; 3) a wide offer of interest related education; 4) a school determines its activity priorities, is aware of its role in the conservation of educational environment; 5) searches for working niche, specificity, that could raise school on the level of a district; 6) the maintenance of psychological and personality contributing environment of development; 7) respect of main principles of human pedagogy.

There are still some aspects that were partly realized in the realistic scenario of 2004: 1) an output of alternative programs; 2) maximal parents' involvement in school; 3) the adults education is carried out on the existing base; 4) an acquisition opportunities of management and business for everyone int.al. teachers, etc.

The realistic scenario of 2011 has got both *positive* and *negative* features. The positive side of the realistic scenario includes: 1) the work of school's documentation in e-environment and e-class (www.e-klase.lv); 2) the extended learning specialization (sport, foreign languages, e-twinning, e-skills); 3) the offer of different educational programs, for instance, preschool educational program, adults' educational program in the context of lifelong learning, vocational programs of education; 4) the guarantee of good technical equipment; 5) an individual approach to every student; 6) the safe and favourable learning environment; 7) the involvement of parents into school life (establishment of nongovernmental organizations, clubs); the school is transformed into further education or interest related education center, where is possible to obtain skills in wood-processing, painting of silk fabric, the place of summer camps, sport club, offer premises, for instance, gym; 8) the involvement of society into management of education; 9) less of bureaucracy; 10) prolonged days' groups etc. The negative side of the realistic scenario is connected with the low number of pupils and teachers, the weak material base of rural schools and old technologies.

Viewing the future vision of the *school* in the project Latvia 2030 Strategies of Sustainable Development of Latvia (Latvija 2030 ... , 2009) in the chapter

Change of Paradigm in Education is evaluated as *social network center* that is characterized from four aspects.

- *The involvement of parents in the learning process.* Teachers and school leaders should create closer bounds with parents of pupils. Several methods can be used – meetings, special occasions, courses for parents, or parents’ room at school etc.
- *Confrere working groups.* To develop cooperation skills of pupils, everywhere else in the world are used peers’ group methods, where pupils have to do different tasks not individually but together with classmates or with other pupils, parents, relatives or representatives from local community.
- *Voluntary mentor programs.* In the framework of these programs adults without any special pedagogical education can apply at schools as voluntary mentors or advisors and help children in the afternoons or evenings with homework or revision. Especially pensioners can be involved in these programs in such way diminishing the social isolation of them and strengthening connections between generations.
- *Accessible networks of social service and support.* There should be promoted social service, help and support events for different society groups, especially elder people, children and their parents. The activity of nongovernmental organizations, charity and social enterprises should be actively enabled and new working methods should be promoted, for instance, informative and consultative services in the digital environment with the emphasis on the social and digital networks. Municipality social service already functions as social network centers, for example, youngsters’ day center and care center for elder people. For instance, the functions of social network centers carry out schools, churches and libraries in Scandinavia.

Secondly, the participants of cross-school mentoring seminars as inner experts worked on the study of prestige and success of rural schools.

The term *school prestige* is connected with importance and authority of schools, as well as pride and high evaluation in the society. Furthermore, it includes widely recognized respect and delight that are grounded on quality and achievement (Katane, Laizane, 2009).

In the organized cross-school mentoring seminars *The Fluctuation of Educational Environment of Rural Schools in Latvia and Abroad in the 21st Century* experts worked in groups, had discussions and kept down the minutes of main ideas of participants. The experts of rural schools during seminars pointed out that there were many diverse influencing factors of prestige both on local (within the framework of rural community) and state’s scale. As a result of summarization, analysis and evaluation of data (that was obtained from the minutes of the groups) all these influencing factors of prestige of rural schools were grouped into two groups: 1) *representing factors of contexts (components) of school environment*; 2) *indicators of specificity of educational environment as prestige influencing factors*.

The prestige of Latvian rural schools contains the *representing factors of contexts (components) of school environment*, for instance: 1) the improvement of physical base: the construction of fireplace hall for small events both for children and adults, etc.; 2) the factors of cultural environment: the conservation of culturally historical heritage, school is opened to everything new and creative; the association of cultural history at school, etc.; 3) the factors of social environment: cooperation with parents, families and support in awareness of family social conditions, etc.

The prestige of Latvian rural schools involves characteristic *indicators of specificity of educational environment as prestige influencing factors*, for example: 1) the ability to develop accordingly to requirements and individual approach; 2) the development and improvement of pedagogical proficiency; 3) the notice, development and presentation of talent and abilities of pupils; 4) the personal interest of pedagogues in the existence of school and maintenance of prestige, self-denial, the involvement of families, personal transport and time in the work; 5) the unchangeable staff, less pedagogues who combine jobs; 6) the pedagogues are far and wide educated, are connected with pupils all 9 years (basic education);

7) the qualitative education is offered children, who are diagnosed mental derangements of development, only in the specially arranged and equipped educational establishments – special rural schools; 8) the participation in various projects: *Comenius*, *e-twinning* projects, *ERAF* (European Regional Structural Fund) projects (for instance, “*Cooperation Network of Cross-border Craft as the Facilitator of Attraction of Latvian Lithuanian Cross-border*”, as a result a wood-processing workshop was renovated and it was reorganized into craft center); 9) the initiative program of community, for instance, “*Together with Family to School*” established the support center of housekeeping skills; 10) the organization of summer camps, for example “*The School of Creative Talents*”; 11) the participation in many competitions like the environmental educational program “*Find out the Forest*” organized by Latvian State Forests (the diploma of the expert), the competition of collecting waste paper “*You can Save*” (gratefulness for contribution in the conservation of clean environment); 12) the realization of spiritual educational program at school, for example, old-believer’s; 13) the organization of events with children and families with involvement of well-known people from Latvian society; 14) the close cooperation with state and nongovernmental organizations, for instance, agro firm *Turiba*, *SIA Preilu hospital* etc. partners; 15) the school’s support for pupils, for example, partly paid lunch for pupils; refund of transport expenditure; a hostel, a boarding school, a fitness hall, schools’ cooperation projects etc.; 16) the positive incentives of school, for example, rewards for pupils with good results in learning, diplomas, paid excursions, money awards, grants for secondary school’s pupils; 17) the accessibility of education for every age group because there is a consulting place of extramural courses; 18) the pride of the school, high identity sense of every worker, pupil, etc.

The findings on prestige conclude that Latvian rural schools work very hard in order to perceive high results and reputation in the local society. Nowadays rural schools offer opened educational environment not only for pupils as well as the local community because every rural school has got its educational and cultural offer of events that makes it different from each other.

Conclusions

The results of cross-school mentoring seminars reveal that:

- The optimistic scenario of rural school was foreseen, grounding on the concept of effective school of future, that the educational environment is opened for the whole community, for everything new and innovative. School's financial, emotionally psychological, didactical and social environments maximally correspond to the requirements not only of rural inhabitants, but also to the requirements of the whole society. Negative, influential outer and inner factors of activity of schools are not taken into account in this vision that can hinder the sustainability of them. On the contrary, experts' attention was focused on opportunities that can be offered by favourable situation in the education sphere. At the same time it shows the ideal vision of the school in the future that was formed, intensifying the meaning of inner potential of rural school.
- The pessimistic scenario was predicted taking into account only negative, from school independent outer factors of environment, that nowadays in general negatively influence (endanger) rural school and sustainability of rural cultural environment, as well as the weakness of rural school – inner, from school dependent factors, that define inability to bear the competition among them and urban schools, ignoring real development opportunities of schools in the countryside, as well as inner resources of these schools as potential of development. The central conclusion of the pessimistic scenario is the change of the status of the school and liquidation, pointing out the destructive consequences in the rural environment in general.
- Inner and outer factors have been balanced in the realistic visions of future of rural schools that have “+” and “-” characters. Experts, carrying out this prognosis, were grounding on nowadays best work of rural schools and really existing educational models as real examples of nowadays practices of rural schools.
- The observations done during the forming experiment show that there is a great meaning of environment and chosen methodology. The working environment also determined the work of the experts (the premises, light, what was heard and seen). That is why it can be concluded that educational models of rural schools to great extent dependent on specific character of rural schools as well as on the whole educational environment of state, on dominating educational and pedagogical paradigms in rural schools.
- The comparison of expert prognoses of 2004 and 2011 shows that many of them has already fulfilled, for instance, the change of the school status, liquidation, low number of pupils and teachers and prognoses connected with the real future

of Latvian rural schools - the education of guest workers in rural schools because the number of inhabitants of Latvia decreases and especially in the country.

The influencing factors of prestige of rural schools are divided into two main groups: 1) *representing factors of contexts (components) of school environment*; 2) *indicators of specificity of educational environment as prestige influencing factors*.

Bibliography

1. Katane, I., Laizāne, A. (2009). Skolas prestižu nosakošie faktori skolēnu vecāku vērtējumā. (The Definable Factors of the School's Prestige in the Evaluation of Pupils' Parents.) Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli *Sabiedrība, integrācija, izglītība*, 2009.gada 27.-28.februāris, Rēzekne, 350.-359.lpp. (in Latvian)
2. Katane, I. (2005). Lauku skolas kā izglītības vides izvērtēšanas modelis. Promocijas darbs pedagogijas zinātnes skolas pedagogijas apakšnozarē. (The Evaluation Model of the Rural School as Educational Environment. Doctoral dissertation in the sub-branch of School's Pedagogy). Jelgava, Daugavpils, LLU TF IMI; DU, 195 lpp. (in Latvian)
3. Latvija 2030 Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija. Projekts. (2009). Reģionālās attīstības un pašvaldību lietu ministrija. Retrieved January 5, 2011 http://www.latvija2030.lv/upload/latvija2030_lv.pdf
4. Online Business Dictionary. Retrieved December 26, 2011 <http://www.businessdictionary.com/definition/organization.html>
5. O'Connor J., Seymour J. (1994). Training with NLP. London. Thorsons. Briede B., Pēks L. (1998). Pedagoģiskā vide. Zinātniskā konference Mājturības pedagoģiskās aktualitātes. Raksti. Jelgava, LLU, 87. – 92.lpp.
6. Strategic Leadership and Decision Making. (s.a.). Section *Strategic Vision*. National Defence University. Retrieved December 26, 2011 <http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/ndu/strat-ldr-dm/pt4ch18.html>,
7. Woods, Ph. A. (2005). *Democratic Leadership in Education*. London: SAGE, p.167

Autores veikto pētījumu atbalstīja Eiropas Sociālā fonda projekts *Atbalsts LLU doktora studiju īstenošanai*.

<p>Anna Laizāne Latvia University of Agriculture, Institute of Education and Home Economics, J.Čakstes bulv. 5, Jelgava, LV 3001, Latvia E-mail: anna_laizane@inbox.lv Phone: +371 22145337</p>

**MONETĀRO ATTIECĪBU SPECIFIKA VIDUSSKOLĒNU
VIDŪ MAZĀKUMTAUTĪBU SKOLĀ**
**Monetary Relationships among Secondary School Students in
Minority Schools**

Sandra Mihailova

Rīgas Stradiņa universitāte, Latvija
E-pasts Sandra.Mihailova@rsu.lv

Abstract. *The issue becomes especially important for young people, especially secondary school students, their attitudes toward money, to make predictions about people's socio-economic behavior in the future. The current high school students after several years will be active players of many socio-economic processes, therefore research of their current attitudes towards money - may be particularly interesting, instructive, and enable adjustments to eliminate the potential problems of the monetary behavior in the future. Such studies can give students the necessary knowledge of the behavior of money that will be contribution to the practice of psychological counseling. Currently, the monetary aspect of the relationship of psychological research in both empirical and theoretical perspective is global, but hardly done in Latvia. Therefore, this pilot study is an attempt to develop an insight into this topic in Latvia. The paper examines the secondary monetary relationship in minority school in Riga (in Latvia), and the results are compared with similar research data in Russia.*

Keyword: *monetary relationships, monetary behavior, money psychology, socio-economic behavior, students of minority schools.*

Ievads

Introduction

Rietumu kultūrā tradicionāli tiek uzskatīts, ka nauda ir ekonomisks fenomens. Tomēr pēdējā simtgadē nauda kļūst par vairāku sociālo zinātņu: antropoloģijas, psiholoģijas un socioloģijas pētniecības objektu. (Фенько, 2000) Arvien nopietnāk tiek pētīti arī naudas sociāli-psiholoģiskie aspekti, atzīstot, ka katram cilvēkam ir sava individuālā attieksme pret naudu.

Cilvēki daudzu gadsimtu garumā mēģina izprast naudas fenomena būtību. Taču tieši pēdējās desmitgadēs sakarā ar pāreju uz tirgus ekonomiku, interese pētīt naudas specifiku ir ievērojami pieaugusi, t.sk. arī postpadomju valstīs. S.Abramova (Абрамова, 2000) ir izpētījusi, ka mūsdienā Krievijā attieksmi pret naudu ietekmē 4 aspekti: 1 - tradicionāla ekonomiska apziņa, kas saistīta ar reliģiozitāti, kopību un visu pielīdzināšanu vienam kritērijam, vai naudas kā abstraktas vērtības uztveri, par kuru pat nepieklājas runāt; 2 - padomju mentalitāte, kas apskata naudu kā ekspluatācijas un nevienlīdzības līdzekli, kuru vajag iznīcināt; 3 - rietumu ekonomikas ietekme, kur naudas attiecības ir sociālo attiecību, sakaru un prioritāšu centrā; 4 - tirgus likumu krīzes raksturs un kā sekas bailes par atkarību no naudas. Raksta autore uzskata, ka šos aspektus var nosacīti attiecināt arī uz Latviju, jo tā vairākus gadu desmitus bija pakļauta padomju ideoloģijai un ekonomikai.

Jau 1995.gadā J.Veselovs (Веселов, 1995) atzīmēja, ka naudas materiāla nozīme arvien vairāk samazinās, bet naudas sociālā nozīme pieaug. Tā kļūst par sociālu institūtu, veidojas jauna naudas kultūras forma. Kā norāda

S.Abramova.(Абрамова, 2000) mūsdienu sabiedrībā nauda izpilda ne tikai ekonomiskas, bet arī sociālas un kultūras funkcijas. Parasti tā tiek izmantota, lai iegūtu citas vērtības, taču mūsdienu kultūras ietekmē tā bieži tiek pārvērsta arī par pašmērķi, tādējādi kļūstot par absolūtu vērtību. Naudas cirkulāciju regulē ne tikai ekonomiski, bet arī ne mazākā mērā sociāli un psiholoģiski likumi. Tajā pašā laikā, kā norāda socioloģe S.Abramova (Абрамова, 2000), vairums ekonomisko teoriju to neņem vērā. Vēl aizvien nepietiekoša uzmanība tiek veltīta naudas funkcionēšanas sociālajiem aspektiem un to sekām, tādēļ nepieciešams arvien vairāk naudu pētīt ne tikai kā ekonomisku, bet arī kā sociālu un kultūras fenomenu. Vairums naudas-finanšu psiholoģisko pētījumu uzdevums ir demonstrēt, ka cilvēki attiecībās ar naudu neuzvedas racionāli – viņi pelna, tērē, uzkrāj, aizņemas un pērk dāvanas, dažreiz darot to pilnīgā pretrunā ar jebkuru ekonomikas aksiomu.(Фенько, 2000; Енин, 2007)

Nauda lielā mērā nosaka ikdienas domāšanu un tādējādi arī sociālo uzvedību. Tā ietekmē ne tikai cilvēku ekonomisko uzvedību, bet arī būtiski ietekmē morāles vietu vērtību hierarhijā. Mainoties paaudzēm, mainās arī naudas sociālā loma un tās sociālās funkcijas. S.Abramova (Абрамова, 2000) savā pētījumā pierādīja, ka dažādās paaudzēs izpaužas dažādi ekonomiskās uzvedības modeļi, taču tajā pašā laikā arī vienas paaudzes robežās var novērot dažādu ekonomisko modeļu elementus. Viņas pētījums parādīja, ka 2000.gadā dažādās paaudzēs tirgus modeļa iezīmes (laba orientēšanās ekonomiskajās zināšanās, iniciatīva, atvērtība) izpaudās diezgan vāji. Tomēr visās paaudzēs ir manāma tendence adaptēties jaunajiem ekonomiskajiem apstākļiem, galvenokārt mainoties instrumentālām vērtībām un saglabājot terminālās vērtības.

Šobrīd dzīve mūsdienu jauniešiem ir savādāka, kā tā bija viņu vecākiem. Raksturojot mūsdienu situāciju, psiholoģe A.Фенько (Фенько, 2000; 96) norāda, ka „apkārtējā dzīve mērķtiecīgi mainās un bērni neredz apkārt neko stabilu, tādēļ viņiem veidojas nostādne – orientēties uz situāciju. Viņi cenšas izdzīvot šajā mainīgajā pasaulē un attīsta spēju pielāgoties jebkurai situācijai. Rezultātā viņiem formējas spēja ātri visu izvērtēt, elastība, spēja pielāgoties, atvērtība jaunajam. No vienas puses ātra adaptācija ir ļoti laba lieta, no otras – dvēselē šādam bērnam neveidojas kārtība. Viņš izaug par labi pielāgojušos apstākļiem cilvēku, kurš pārliecināts, ka var izlavierēt no jebkuras situācijas. Taču agri vai vēl šāds cilvēks kļūst par apstākļu upuri, jo nevar likt pretī neko savu, šādu bērnu domāšana kļūst pragmatiska, gods pārdodas, bet sirdsapziņa vienkārši atmirst.”

Lai varētu prognozēt cilvēku sociāli-ekonomisko uzvedību nākotnē, īpaši nozīmīgs kļūst jautājums par jauniešu, īpaši vidusskolēnu, attieksmi pret naudu. Jo tieši vidusskolēnu vecums ir laiks, kad veidojas un attīstās pasaules uzskats, morāli-ētiskās vērtības (Jirgena, 2006) un veidojas noteiktas monetārās uzvedības iedīgļi. Vairums pētījumu apliecina, ka ap 15-16 gadiem vidusskolēniem formējas tāda ekonomiskā apziņa, kas pēc struktūras un satura ir tuva pieaugušiem cilvēkiem. Tādējādi var konstatēt pieaugušiem līdzīga ekonomiskās apziņas līmeņa attīstību, bet citas pieaugušajiem raksturīgās kvalitātes paliek nepietiekami attīstītas un nediferencētas. Salīdzinot dažāda dzimuma vidusskolēnu psiholoģiskos un

uzvedības raksturojumus, var izdalīt būtiskas atšķirības ekonomiskajā apziņā. (Полтавская, Козлова, Сони́на, 2009)

Pašreizējie vidusskolēni – „tie ir patstāvīgi, „teorētiski” neatkarīgi no vecākiem cilvēkiem, kuri ir norūpējušies par personisko likteni, kur pirmajā vietā ir vēlme kļūt bagātam, labi iekārtoties dzīvē un atrast savu vietu / darbu.”(Абрамова, 2000; 40) Taču tieši viņi pēc vairākiem gadiem kļūs par daudzu sociāli-ekonomisko procesu aktīviem dalībniekiem, tādēļ viņu pašreizējās attieksmes pret naudu izpēte – var būt īpaši pamācoša un dot iespēju korekcijām, lai novērstu ar monetāro uzvedību saistītās iespējamās problēmas nākotnē. (Полтавская, Козлова, Сони́на, 2009) Šādi pētījumi var dot nepieciešamās zināšanas par skolēnu monetāro uzvedību, kas būs devums arī psiholoģiskās konsultēšanas praksei. (Махрина, 2006)

Šobrīd monetāro attiecību psiholoģisko aspektu pētniecība gan empīriskā, gan teorētiskā plānā notiek visā pasaulē (Семенов, 2010), taču praktiski nemaz Latvijā. Tādēļ šis pilotpētījums ir mēģinājums veidot ieskatu šajā tēmā Latvijā.

Šī pētījuma mērķis – izpētīt, kāda ir vidusskolēnu monetāro attiecību specifika mazākumtautību skolā Rīgā (Latvijā) un salīdzināt ar līdzīgu pētījumu datiem Krievijā. Pētnieciskais jautājums – kādas ir līdzības un atšķirības monetārajās attiecībās Latvijas un Krievijas jauniešiem.

Theoretical background: the monetary relationship from the perspective of various authors

Krievijas zinātnieki A.Žuravļovs un A.Kupreičenko (Журавлев, Купрейченко, 2003) cilvēka attiecības ar naudu (monetārās attiecības) uzskata par ekonomiskās apziņas empīriski izdalītu komponentu, kas iekļauj sevī vairākus aspektus:

- a) naudas vērtības komponentu – naudas nozīmi konkrētam indivīdam;
- b) naudas emocionālo komponentu jeb attieksmi pret naudu, kas ietver sevī arī motivāciju komponentu – vēlmes spēku, intensitāti iegūt naudu, personības iezīmes, rīkojoties ar naudu;
- c) uzvedības komponentu attieksmē pret naudu – katra subjektīvā nozīme darbībai ar naudu, kurām operācijām ar naudu cilvēks dod priekšroku;
- d) sociālos priekšstatus par naudas lomu individuālajā un sabiedrības dzīvē;
- e) sociālos priekšstatus par naudas funkcijām personiskajā dzīvē: dzīves mērķu, kam tiek veltīta nauda, izteiktības subjektīvais vērtējums.

Pie līdzīgiem secinājumiem savā disertācijā 2004.gadā nonāca arī M.Semenovs (Семенов, 2004) kurš pētīja attieksmes pret naudu saistību ar personības briedumu. Viņš secināja, ka monetārās attiecības ir viens no cilvēka attieksmju sistēmas komponentiem, kas atspoguļo individuālo, subjektīvi-vērtējošo pieeju naudai kā realitātes objektam un sevī ietver rīcības ar naudu un attiecību ar citiem cilvēkiem saistībā ar naudu interiorizēto pieredzi specifiskā sociokultūras situācijā. Monetārās attiecībās viņš izdalīja vairākus komponentus: kognitīvo (monetārie priekšstati), emocionālo (naudas vērtība) un regulātoro (monetārās

vērtības, motīvi, sociālās nostādnes, uzvedības normas). Pēc viņa domām cilvēka monetārās attiecības raksturo zināms nemainīgums un vispārinājums, kas raksturo cilvēka dzīves pozīciju attiecībā pret naudu un satur sevī atsevišķu biežāk lietojamo monetāro darbību sistēmu.

Attieksme pret naudu regulē cilvēka monetāro uzvedību, emocionālo vērtējumu attiecībā pret naudu, naudas reprezentāciju cilvēka apziņā kā noteiktas vērtības un jēgu. (Махрина, 2006) Tieši šīs naudas reprezentācijas veidu atšķirības veido dažādus monetārās uzvedības veidus. Ja starp šīm reprezentācijām ir izteikts konflikts, dominē racionāla patērētāja monetārā uzvedība. Ja ir potenciāls konflikts, dominē racionālā patērētāja un impulsīvi racionāli taupošā monetārā uzvedība. Ja konflikta starp naudas vērtību un jēgu nav, dominē racionāla patērētāja monetārā uzvedība un racionāla naudas ieguve. (Письменова, 2011)

Monetārai uzvedībai ir vairāki veidi (patērēšana, uzkrāšana u.c.), kas veidojas, balstoties uz rīcības ar naudu paņēmieniem, raksturojumu (telpa, laiks, impulsivitāte / racionalitāte) un atspoguļo virzību uz atšķirīgām dzīves sfērām, monetārās uzvedības veidu periodiskumu un tās mērķtiecību. (Письменова, 2011) M.Semenovs (Семенов, 2004) savā pētījumā pierādīja, ka monetārā uzvedība un tās epifenomeni vairāk ir atkarīgi no individuāli-psiholoģiskām cilvēku īpatnībām, nekā no notiekošām sociālajām pārmaiņām. Kā atsevišķus monetāro attiecību veidus M.Semenovs (Семенов, 2004) apskatīja monetārās vērtības, monetāros motīvus, monetārās vajadzības, monetārās sociālās nostādnes.

Sākumā apskatīsim monetārās vērtības. Nauda ir ne tikai mūsu dzīves parādība vai priekšmets, tā var būt arī kā noteikta termināla vai instrumentāla vērtība kopējā personības vērtību sistēmā. Nauda nav tikai materiāla vērtība, tā var būt arī līdzeklis sociālo un garīgo mērķu sasniegšanai. Pārliecība par naudu kā vērtību izpaužas tajā, ka no personiskā vai sociālā skata punkta naudas esamība ir labāka kā iztrūkums.

Monetārā vajadzība ir vajadzība pēc naudas, kas nav tikai materiāla vajadzība, bet arī sociāla un garīga, tādēļ vajadzību pēc naudas var attiecināt pie īpaša vajadzību veida. Nauda ir kā dažādu sociālo un garīgo cilvēku problēmu risināšanas līdzeklis. Nedaudz citādāku skatījumu piedāvā S.Jerina (Ерина, 1999; 250): „vairumam cilvēku nauda ir kaut kas nepieciešams izdzīvošanai (materiālo vajadzību realizācija), taču tā arī dod personisko, politisko, ekonomisko brīvību.” Monetārā vajadzība ir kvazivajadzība, kas palīdz apmierināt materiālas, sociālas un garīgas vajadzības. Šo vajadzību var apmierināt gan reālā plānā (kā naudas ieguvei), gan ideālā plānā (fantāzijās par naudu). Monetārās vajadzības var būt spēcīgas un vājas. Tās raksturo naudas apjoms, kas nepieciešams, lai apmierinātu vajadzības. (Семенов, 2004) Tādējādi monetārās vajadzības ir subjekta objektīvā nepieciešamība pēc naudas, kura izpaužas tieksmē iegūt naudu.

Savukārt monetārā apmierinātība izpaužas pozitīvā attieksmē pret naudas ieņēmumiem, dzīves finansiālo situāciju, kas nodrošina regulāru naudas saņemšanas un garantētai, no subjekta skata punkta, šī apmierinājuma saņemšanai nākotnē. Monetārā apmierinātība ir atkarīga no vajadzības pēc naudas līdzekļiem

spēka, no vajadzību tipa (jāsedz deficīts vai jāiegulda izaugsme), no attiecības starp vēlamo un reālo labklājību. (Семенов, 2004)

Monetārais motīvs jeb naudas motīvs ir reāls uzvedības motivātors, uz kuru var attiecināt tās kvalitātes, kas raksturīgas citiem motīviem un vajadzībām. Uzsverot monetāro motīvu vēsturiskās saknes, S. Cvetkovs un Ž. Žilina (Цветков, Жилина, 2003) atzīmē, ka postpadomju telpā pamatā bija attīstīta taupīga uzvedība, neizstrādājās tirgus attiecības ar naudu – nopelnītā taupība dažreiz pārvērtās parastā naudas glabāšanā „zeķē melnai dienai”.

Ienākot tirgus ekonomikā, kā norāda V. Milmans (Мильман, 2003) par galveno veiksmes faktoru un kritēriju kļuva nauda, tādēļ kā dzīves pamatvērtības tika apskatītas tās, ko par naudu var nopirkt, t.i., patērētāja vērtības. Atbilstoši vadošā aktivitātes forma, uz kuru vajag tiekties, – materiālu un sociālu vērtību patērēšana.

Monetārās sociālās nostādnes ir sociālo nostādņu grupa, kura veidojas no pieredzes kā rīkoties ar naudu, un kā naudas jautājumos sadarboties ar citiem cilvēkiem. Tās saistītas ar personības vajadzību hierarhiju, ar apstākļiem, kuros cilvēks darbojas un apmierina savas monetārās vajadzības. Monetārās sociālās nostādnes raksturo šādas pazīmes: struktūra: parasti izdala kognitīvos, uzvedības un afektīvos komponentus; hierarhiskums; valentitāte: pozitīva, negatīva un neitrāla; noformētība, kas balstās uz cilvēka un apkārtējās vides mijiedarbības pieredzi. (Семенов, 2004) Kā norāda G. Beļicka (Белицкая, 2003) attieksmes pret naudu faktoru sistēma sastāv no šādām modalitātēm: priekšstata par savu materiālo labklājību; priekšstatiem par paņēmieniem materiālās labklājības sasniegšanai; subjektīviem pārdzīvojumiem par materiālo labklājību. Sociālo priekšstatu par naudu saturs atspoguļo subjektu implicētos (garīgos) procesus, vērtību orientācijas dzīves mērķu sistēmā, kā arī tās izmaiņas, kas notiek sabiedrībā. (Гайворонская, 2009) T. Tangs un Dž. Kims (Tang, Kim, 1999) uzskata, ka monetārām nostādnēm ir 3 komponenti: afektīvais (labums, ļaunums), kognitīvais (naudas saikne ar sasniegumiem, cieņu, brīvību) un uzvedības.

Ārzemju pētījumu apkopojumu par monetārām nostādnēm savā grāmatā veica A. Feņko (Фенько, 2000), uzsverot, ka 20.gadsimta pēdējo 20 gadu pētījumi parādījuši monetāro nostādņu saistību ar demogrāfiskiem (dzimums, vecums, sociālā šķira), nacionāliem un personiskiem faktoriem. Kopumā pētījumu plašais spektrs parāda, ka uzvedība un nostādnes pret naudu nav nekas ārkārtējs, izolēts, bet gan sastāda neatņemamu daļu no personības sociālajām attiecībām un uzvedības. (Семенов, 2004)

Iepriekš veiktajā pētījumā (Jirgena, 1999), tika apkopotas dažādu psiholoģisko teoriju atziņas par uzvedības izvēles determinantēm. Tika konstatēts, ka jebkura izvēle ir sarežģīts gan apzināts, gan neapzināts uzvedības akts, ko ļoti spēcīgi ietekmē paša cilvēka dzīves pieredze, sociāli-ekonomiski-vēsturiskā situācija un sabiedrības, kurā dzīvo cilvēks, nostādnes. Tādējādi arī cilvēka attiecības ar naudu, tās uzkrāšanu vai tērēšanu ietekmē vairāki neapzināti vai apzināti motīvi: vēlme gūt apmierinājumu no savas darbības un apmierināt savu vajadzību, likvidējot „trūkuma stāvokli”, vēlme pašaktualizēties, neitralizēt savus

iekšējos konfliktus, atrast savas eksistences jēgu, sasniegt savu neapzināto mērķi, veidot sekmīgu mijiedarbību ar apkārtējo pasauli un nonākt pie iepriekš prognozētajiem rezultātiem.

Kopā ar monetārās uzvedības psiholoģiskiem regulatoriem, var būt dažādi nepsiholoģiski faktori, kas ietekmē monetāro uzvedību: sociāli-demogrāfiskie, kultūras un citi. (Семенов, 2004)

Pēdējos gados veikti naudas psiholoģiskie pētījumi (Mihailova, 2011) ļāva izdalīt 4 veida monetāro attiecību modeļus, kur 1.modelis – maz dot un daudz saņemt, kas raksturīgs cilvēkiem, kuri gaida, ka sabiedrība viņus uzturēs, tie ir nemitīgie pabalstu prasītāji; 2. modelis – “maz dot un maz saņemt” raksturīgs, cilvēkiem, kuri īpaši neko nevēlas sabiedrībai dot un samierinās ar to mazumiņu, ko saņem, viņi ar pirkumiem neaizraujas un pēc pabalstiem necīnās; 3. modelis – “daudz dot un maz saņemt” raksturīgs cilvēkiem, kuri daudz strādā sabiedrības labā (bieži palīdzošās profesijās) un par savu algu īpaši necīnās, vairāk saņem garīgu nekā materiālu gandarījumu; 4. modelis – “daudz dot un daudz saņemt” – raksturīgs cilvēkiem, kuri apzinās savu ieguldījumu un grib adekvāti par to saņemt, tādēļ par mazām summām nestrādā, lieko naudu laiž aprītē, tie ir bieži privātpraksēs un privātuzņēmumos strādājošie.

Svarīgi pamanīt šo monetāro attiecību modeļu veidošanos jau vidusskolas vecumā, lai maksimāli veicinātu 4.modeļa attīstību un mācītu veidot harmoniskas attiecības ar naudu, kad nauda tiek uzskatīta kā līdzeklis, nevis mērķis, saskaņojot naudas pelnīšanas un uzkrāšanas motīvus ar pašrealizācijas un radošuma motīviem. Savukārt, pēc M. Semenova (Семенов, 2004) domām, orientāciju uz sociālā statusa „nopirkšanu”, skaudību naudas dēļ, personisko neapmierinātību pārmaksāšanas gadījumā, spriedzi jautājumos par finansiālo stāvokli, naudas fetešizāciju, cilvēku vērtēšanu pēc naudas – var uzskatīt par personības deformāciju.

Pētījuma metodoloģija

The methodology

Pētījumā izmantotās metodes: teorētiskā literatūras analīze par monetārām attiecībām un naudas psiholoģiskajiem aspektiem; M. Semenova (Семенов, 2009) modificētā A. Fernama aptauja „Attieksme pret naudu”; Krievijas socioloģes M. Poltovskas (Полтавская, Козлова, Сони́на, 2009) izveidotā aptauja; J. Mahrinas (Махрина, 2006) izveidotā metodika monetāro attiecību kognitīvo un afektīvo aspektu pētniecībai.

Pētījuma izlase tika veidota no vienas Rīgas mazākumtautības skolas 11.-12. klašu skolēniem, kuri labprātīgi piekrita piedalīties pētījumā un atbalstīt tā norisi. Kopā piedalījās 72 skolēni (16.-18.gadi), pētījumam tika atlasītas 60 anketas (30 jauniešu un 30 jaunieši).

Pētījums notika 2012.gada janvārī. Iegūtie Rīgas skolēnu dati tika salīdzināti ar līdzīgu pētījumu rezultātiem Krievijā: 2006.gadā Omskā - aptaujāti 105 vecāko klašu skolēni (Семенов, 2009), 2009.gadā vienā Volgogradas skolā - aptaujāti 58 vidusskolēni (Полтавская, Козлова, Сони́на, 2009) un 2008.gadā Taganrogā - aptaujāti 70 respondenti (Голубева, 2009).

Lai novērtētu skolēna ģimenes finansiālo stāvokli pēc skolēna domām, tika piedāvāts izvēlēties apgalvojumu, kas vairāk atbilst ģimenes finansiālajam stāvoklim. Tika iegūti šādi rezultāti: apgalvojumu «Naudas nepietiek pat pārtikai»; neizvēlējās neviens – 0%; apgalvojumu «Naudas pietiek pārtikai, bet nepietiek apģērbam» izvēlējās – 6%; apgalvojumu «Naudas pietiek pārtikai un apģērbam, bet ne dārgām precēm» izvēlējās 34%; apgalvojumu «Dažreiz pārku dārgas lietas» izvēlējās – 49%, bet apgalvojumu «Varu atļauties sev nopirkt visu, ko vēlos» izvēlējās – 6% respondentu.

Kā parādīja J.Golubevas pētījums (Голубева, 2009), cilvēki ar vidējiem ienākumiem visbiežāk nonāk situācijā, kad naudas pietiek pārtikai un apģērbam, bet dārgām mantām nepietiek, vai arī tās var šad tad atļauties. Tādējādi šī pētījuma rezultāti rāda, ka visu respondentu grupu pamatā veido skolēni no vidēja materiāla nodrošinājuma ģimenēm (pēc skolēnu pašu domām). Nav skolēnu no ļoti nabadzīgām un tikai daži bērni ir no ļoti turīgām ģimenēm. Pētījuma izlasei tika izvēlēti tikai tie jaunieši, kuri savu ģimeni raksturoja kā ar vidēju materiālo nodrošinājumu.

Iegūtie rezultāti un to analīze

The results and analysis

Rezultātu analīze tiks veikta pēc izmantoto metodiku secības. Sākumā tiks analizēti J.Semenova modificētās aptaujas anketas „Attieksme pret naudu” rezultāti.

Šajā aptaujā visi 45 jautājumu rezultāti tika apkopoti 5 skalās: 1 - pozitīva un racionāla attieksme pret naudu, māka rīkoties ar naudu; 2 - fiksācija uz naudu, motīvs ekonomēt; 3 - trauksme naudas dēļ, finansiālās drošības motīvs; 4 - negatīvas emocijas attiecībā uz naudu, spriedze naudas dēļ; 5 - naudas terapeitiskā funkcija, nauda kā prieks vai zāles.

No 1.tabulas redzams, ka praktiski nav atšķirību starp jauniešu grupu vidējiem rezultātiem. Līdz ar to var teikt, ka krieviski runājošu jauniešu attieksme pret naudu ir līdzīga neatkarīgi no valsts un pilsētas, kurā viņi dzīvo. Arī pētniecības gada atšķirība Latvijā 2012.gads, Omskā – 2006.gads nav būtiski ietekmējusi rezultātus. Ja salīdzina skalu relatīvās vērtības, tad redzams, ka abu valstu jauniešiem attieksmē pret naudu dominē māka rīkoties ar naudu un motīvs ekonomēt, bet vismazāk izteikta spriedze naudas dēļ.

Tālāk tiks analizēti rezultāti, kas iegūti, izmantojot Krievijas socioloģes M.Poltovskas veidoto anketu. Šī anketa sastāvēja no vairākiem jautājumiem, kuru atbildes savā pētījumā Volgogradā 2009.gadā socioloģe salīdzināja pa zēnu un meiteņu grupām. Tādēļ arī šajā pētījumā daži jautājumi tiks apskatīti pa dzimumu grupām.

1.tabula

Aptaujas „Attieksme pret naudu” skalu datu vidējās vērtības, salīdzinot

Latvijas un Krievijas datus

Surveys „Attitudes towards money” scale data averages over Latvian and Russian data

Aptaujas skalas	Xvid (Latvija, 2012)	Standartno virze	Relatīvais Xvid	X vid (Krievija 2006g)	Standartno virze (Krievija, 2006)	Relatīvais Xvid
1.Skala	35,06	9,87	51%	35,79	8,46	51%
2.Skala	24,68	5,43	50%	25,05	6,38	51%
3.Skala	32,31	8,78	42%	31,03	8,62	40%
4.Skala	21,09	5,71	34%	20,07	6,05	32%
5.Skala	32,55	8,68	58 %	32,72	7,92	58%

Apkopojot anketu datus, tika iegūti šādi rezultāti: uz jautājumu: „Kāda ir jūsu attieksme pret naudu” 35% skolēnu atbildēja „neitrāla”, 57% izvēlējās atbildi "pozitīva", 6% atbildēja, ka „grūti atbildēt”, pozīciju „negatīva” – neizvēlējās neviens. Līdzīgi Krievijas pētījumā Volgogradā (Полтавская, Козлова, Сони́на, 2009) arī dominēja atbildes „pozitīva” un atbildi „negatīva” neizvēlējās neviens. Tas nozīmē, ka nabadzības ideoloģija, ka nauda ir kaut kas slikts, – nepiemīt. Savukārt T. Tangs (Tang, 1999) ar saviem kolēģiem 20.gadsimta 90-to gadu pētījumos secināja, ka tieši jaunieši visbiežāk uzskata, ka nauda ir ļaunums. Iespējams, ka rezultātu atšķirību var skaidrot ar dažādā laikā un dažādās valstīs pētītiem jauniešiem.

Otrais jautājums „Kādiem jābūt ikmēneša ienākumiem, lai cilvēku uzskatītu par bagātu” sagādāja visvairāk grūtību, jo vairāk kā 1/3 jauniešu atbildi nesniedza. Ikmēneša summa, ko piedēvē bagātam cilvēkam bija intervālā no 30 līdz 120 000Ls mēnesī, vidēji grupā 11219 Ls jeb 21025\$. Šis rezultāts ir 14 reizes lielāks kā Krievijas aptaujā, kad vidējā summa bija 47 000 rubļu jeb 1497\$. Personisko izdevumu summa tika noskaidrota ar jautājumu „Kādu naudas summu mēnesī Jūs patstāvīgi tērējat personiskiem izdevumiem?” Atbilžu intervāls bija no 5 līdz 300 Ls. 59% respondentu tērē no 5 līdz 60 latiem mēnesī, 21% – no 60 līdz 120 latiem, 21% – no 120 līdz 300 latiem.

Subjektīvā apmierinātība ar savu izdevumu summu tika pētīta ar jautājumu „Vai šī naudas summa apmierina Jūsu vajadzības?”. Tika iegūti šādi rezultāti: 26% respondentu ir apmierināti ar saviem mēneša ienākumiem (Krievijā ir apmierināti 19%), 51% respondentu ir daļēji apmierināti (Krievijā – 59%), bet 23% – nav apmierināti ar saviem ienākumiem (Krievijā – 21%). Pie kam visās grupās ir gan skolēni ar lielām ienākumu summām, gan ar mazām. Atšķirībā no Krievijas pētījuma, kur meitenes novērtēja savu izdevumus kā mazākus, ne kā zēni, Latvijā vērojama pretēja tendence, kad meitenes tērē mēnesī vairāk kā zēni. Gan Latvijā, gan Krievijā lielākā respondentu daļa ir daļēji apmierināta ar saviem mēneša ienākumiem.

Lai noskaidrotu naudas ieguves avotus, tika uzdots jautājums „Kādi ir Jūsu naudas ieguves veidi?” un piedāvāti 6 izvēles varianti. Iegūtie rezultāti parādīja, ka gan Latvijā, gan Krievijā galvenais ienākumu avots jauniešiem ir vecāku iedotā nauda, ja viņiem to palūdz vai fiksēta summa, ko izsniedz mēnesī. Abās valstīs ~

30% iegūst naudu nopelnot. Latvijā daudz mazāk kā Krievijā naudu jaunieši saņem no citiem radniekiem (skat.2.tabulu).

No tabulas redzams, ka galvenie ienākumi skolēniem ir no vecākiem un regulāru kabatas naudu no vecākiem saņem tikai 47% respondentu (Krievijā ~33%). Vairumā gadījumu abās valstīs jauniešiem nav patstāvīga ienākuma avota. Tāpat kā Krievijā Latvijā biežāk patstāvīgi pelna puisi kā meitenes. Ja salīdzina ienākumu avotu skaitu, tad vidēji grupā skolēniem ir 2 naudas ieguves veidi, bet zēni biežāk kā meitenes pelna paši.

2.tabula

Jauniešu naudas ieguves veids Latvijā un Krievijā %
Young people's way of extracting money Latvian and Russian %

Naudas ieguves avots	Latvija Kopā	Latvija Zēni	Latvija Meitenes	Krievija Kopā	Krievija Zēni	Krievija Meitenes
1) Vecāki dod konkrētu summu katru mēnesi	47	47	48	36	29	44
2) Vecāki dod naudu, kad pajautāju	68	69	67	79	74	85
3) Atstāju sev pārpalikumu pēc pirkumiem	27	39	19	26	23	30
4) Naudu dod citi radnieki	15	8	19	35	42	26
5) Pats nopelnu	29	39	24	33	42	22
6) Naudu paņemu mājās, neatskaitoties par tās izlietošanu vecākiem	3	5	1	7	6	7

Līdzīgas idejas atklāja cits pētījums (Абрамова, 2000), kurā konstatēja, ka mūsdienu bērni agri iekļaujas aktīvā ekonomiskā dzīvē, bieži iztrūkstot nepieciešamajām iemaņām un zināšanām, kas var radīt nopietnas problēmas. Zēni šajā sakarā izrāda lielāku interesi un lielāku izglītību šajā sfērā kā meitenes.

Uz jautājumu „Cik lielu naudas summu Jūs gribētu nopelnīt pēc skolas?” tika iegūtas atbildes intervālā no 150 Ls līdz 10 000 Ls, ar vidējo summu ~1700Ls, pie kam tā summa sieviešu grupā ir par vienu tūkstoti Ls vairāk kā puisi. Tādējādi vairums aptaujāto skolēnu pēc skolas beigšanas grib saņemt daudz vairāk, nekā viņi ir spējīgi dot citiem.

Jautājuma «Kā Jūs uzskatāt, ko nevar nopirkt par naudu?» atbildes liecina, ka visvairāk izvēlējās „mīlestību” (41% gan Latvijā, gan Krievijā), „veselību” (27% Latvijā, 52% Krievijā) un „laimi” (12% Latvijā, 14% Krievijā), „draudzība un attiecības” (12% Latvijā un 10% Krievijā). Abās valstīs bija respondenti, kas minēja arī „zināšanas, pieredzi, godīgumu, uzticību, dvēseli, jūtas” utt. Atbildi, ka

par naudu var nopirkt visu – Latvijā sniedza 3%, bet Krievijā 7%. Abās valstīs tā uzskata vairāk zēni kā meitenes.

Šī uzdevuma pēdējie jautājumi bija saistīti ar nelikumīgu, noziedzīgu un sociāli nevēlamu naudas ieguves veidu. Uz jautājumu „Kā Jūs uzskatāt, vai mūsdienās, lai iegūtu naudu, ir pieļaujami dažādi negodīgi paņēmieni” tika iegūtas šādas atbildes 48% jauniešu sāka „jā” (Krievijā – 33%, piedevām puīši 2 reizes vairāk) 31% jauniešu – „nē” (Krievijā 27% jauniešu, t.sk. meitenes 2 reizes vairāk) un 21% (Krievijā 40%) – nezina, ko atbildēt. Interesanti, ka ja apskata puīšu un meiteņu rezultātus, – tad meiteņu grupā gan jā, gan nē – atbild vienāds skaits, bet puīšu grupā ar „jā” atbild divas reizes vairāk kā „nē”.

Tādējādi Latvijā jaunieši, īpaši meitenes, vairāk atbalsta nelikumīgus naudas ieguves veidus kā Krievijā.

Uz jautājumu „Vai Jūs pats izmantotu negodīgus, noziedzīgus un sociāli nepieņemamus naudas ieguves veidus?,” tika iegūtas šādas atbildes: 52% (Krievijā 59%) jauniešu atteicās šādus paņēmienus izmantot, atbildot „nē”, pie tam meitenes 2 reizes vairāk kā puīši, 17% (Krievijā 9%, t.sk. tikai puīši) jauniešu – atbildēja „jā” un 31% (Krievijā 33%) jauniešu nezināja, ko atbildēt. Līdzīgus datus savā disertācijā aprakstīja I.J.Mihailovs (Mihailovs, 2012) norādot, ka izdevīguma gadījumā pašreizējie jaunieši ir gatavi pārkāpt likumu.

Iegūtie dati parāda, ka Latvijā jaunieši vairāk kā Krievijā ir gatavi atbalstīt nelikumīgu naudas iegūvi un pat ir gatavi paši tā rīkoties, īpaši tas vairāk attiecas uz meitenēm. Priece, ka ir atšķirība datos, ko pieļauj un ko paši darītu. Tomēr tikai 52% jauniešu ir pārliecināti, ka negodīgā ceļā necentīsies iegūt naudu. Kā norāda M.Poltavska (Полтавская, Козлова, Сонина, 2009), ja jaunieši piekrīt tā rīkoties tas norāda, ka šāds uzvedības modelis ir sastopams sabiedrībā.

Krievijas pētījumā (Абрамова, 2000) konstatēts, ka vairums pieaugušo noliedz iespēju lietot sociāli nepieņemamus veidus naudas ieguvei, bet pusaudži pieļauj daudz plašāku paņēmienu izmantošanu naudas ieguvei. Taču ir atšķirība, ko jaunieši pieļauj attiecībā pret citiem un sevi (pie kam prasības pret citiem augstākas; izmantotajām metodēm vairāk jābūt sociāli vēlamām). Šis pētījums Rīgas skolā parādīja pretēju tendenci, ka attiecībā uz negodīgiem naudas ieguves veidiem pret citiem cilvēkiem jaunieši ir pielaidīgāki, nekā pret sevi.

Ekonomiskā uzvedība realitātē bieži atšķiras no optimāli-rationālā uzvedības modeļa. Kā norāda pētnieki, var izdalīt 2 galvenos cēloņus: pirmkārt, zems ekonomisko zināšanu līmenis, bieži vien analfabētisms ekonomiskajos jautājumos; otrkārt, cilvēkos ieaudzinātā orientācija uz stabilitāti, bet ne dinamiku, tādēļ zema adaptivitāte pārmaiņām. (Абрамова, 2000)

Apkopojot M.Poltovskas anketas rezultātus, tika konstatēts, ka vidusskolēnu vidū ir vērojamas dzimumatšķirības monetārajā uzvedībā un attieksmē pret naudu. Tikai Krievijā šīs atšķirības ir vairāk izteiktas. Kā norāda Krievijas pētnieki, šīs atšķirības izpaužas sociālo vērtību līmenī, sociāli-ekonomisko nostādņu līmenī un vidusskolēnu ekonomiskajā uzvedībā.

Lai izpētītu skolēnu kognitīvo un afektīvo attieksmi pret naudu, tika izmantota J.Mahrinas (Махрина, 2006) izveidotā metodika.

Lai saprastu skolēnu kognitīvo attieksmi pret naudu, tika uzdots papildināt teikumu «Nauda man ir». Visas iegūtās atbildes tika kategorizētas. 34% jauniešu atbildēja, ka nauda ir "līdzeklis, lai kaut ko iegādātos", savukārt 26% naudu raksturoja kā „iespējas uz kaut ko”, vēl tika minēts „samaksas veids”, „neatkarība”, „izklaide”, „papīriši” u.c.. 3 skolēni neatbildēja uz šo uzdevumu. Atbildes bija līdzīgas gan zēniem, gan meitenēm. Turpretī Krievijas jauniešu vidū bija lielāka atbilžu daudzveidība, kā arī atšķirības starp puīšu un meiteņu atbildēm: puīši vairāk uzsvēra naudas izdevīgumu ceļā uz karjeru, bet meiteņu atbildes bija vairāk emocionālas, sasaistot naudu ar prieku, baudu. Tādējādi naudas jēdziens vidusskolēniem ir piepildīts ar dažādām jēgām. Zēni ir vairāk racionāli, novērtē naudu kā kaut kādu līdzekli ceļā uz veiksmi. Meitenēm naudas jēdzienam ir vairāk emocionāla nokrāsa (Полтавская, Козлова, Сонина, 2009). Kā liecina iepriekš veiktais S. Abramovas pētījums (Абрамова, 2000), jauniešu vecāku paaudze naudu pamatā redz kā līdzekli, lai izvairītos no daudzām ikdienas problēmām, kā arī lietu, kas dod pārlicību un neatkarību. Tādējādi var izteikt pieņēmumu, ka vairums pētāmo jauniešu ir pārņēmuši savu vecāku paaudzes nostāju attiecībā pret naudu.

Tā kā Latvijas izlase tika veidota no skolēniem, kuri savas ģimenes pieskaita pie vidēja ienākuma ģimenēm, tad visi Latvijas rezultāti tika salīdzināti ar Krievijas rezultātiem Taganrogas iedzīvotāju vidū, kas attiecas tikai uz vidēja ienākuma ģimenēm. Latvijā tāpat kā Krievijas pētījumā respondenti ar vidējiem ienākumiem visbiežāk naudu uztver kā „Līdzekli eksistēšanai”.

Ievērojot, ka pētījumi rāda (Фернам, Аргайл, 2006), ka nauda cieši saistīta ar spēcīgām emocijām un visspēcīgākajām jūtām, lai izpētītu attieksmes pret naudu afektīvo komponentu, tika piedāvāts novērtēt, atzīmējot attiecīgā ailē, kādas bāzes emocijas (prieks, pārsteigums, interese, skumjas, dusmas, bailes, kauns, riebums, nicinājums, vaina) vairāk dominē 3 situācijās: kad ir daudz naudas, pietiekami naudas, maz naudas. Tika iegūti šādi rezultāti (skat. 3.tabulu).

Tabulā atspoguļotais liecina, ka situācijā „daudz naudas” gan puīšiem, gan meitenēm visvairāk raksturīgs prieks, pārsteigums, interese. Nav neviena puīša, kurš šādā situācijā izjustu dusmas, un nav nevienas meitenes, kuras izjustu – skumjas vai kaunu. Atšķirībā no Krievijas pētījuma Latvijas jauniešiem situācijā, kad ir „daudz naudas” daudz mazāk raksturīga „vaina”.

3.tabula

Jauniešu emociju saistība ar naudas daudzumu Latvijā un Krievijā (izvēļu skaits)

Young People’s emotional relationship with the amount of money in Latvian

Emocija											
Situācija	Preks	Pārsteigums	Interese	Skumjas	Dusmas	Bailes	Kauns	Riebums	Nicinājums	Vaina	Копā

Daudz naudas

Kopā	35	23	27	3	2	8	1	3	5	3	110
Zēni	17	11	16	2	0	6	1	2	3	2	60
Meitenes	18	12	11	0	2	2	0	1	2	1	50
Krievija	26	12	10	5	6	7	5	5	5	10	91

Pietiekami daudz naudas

Kopā	34	7	26	1	2	3	1	1	1	2	78
Zēni	17	4	14	1	1	1	0	0	0	1	39
Meitenes	17	3	12	0	1	2	1	1	1	1	39
Krievija	24	10	20	5	4	6	4	4	4	9	90

Maz naudas

Kopā	2	6	7	22	12	21	18	9	9	16	122
Zēni	4	5	5	11	9	10	9	4	5	5	67
Meitenes	1	2	4	13	9	12	13	9	5	13	81
Krievija	7	13	14	13	10	11	7	4	2	11	92

Tabulā redzams, ka situācijā „pietiekami daudz naudas” gan puisiem, gan meitenēm visvairāk raksturīgs prieks un interese. Nav neviena puīša, kurš šādā situācijā izjustu kaunu, riebumu, nicinājumu, un nav nevienas meitenes, kuras izjustu – skumjas. Krievijas pētījumā arī dominē prieks un interese. Situācijā „maz naudas” vairāk raksturīgas skumjas, bailes, kauns, vaina un dusmas, t.sk. meitenēm vairāk skumjas, bailes, kauns, vaina, puisiem skumjas, dusmas, bailes, kauns. Atšķirībā no Krievijas pētījuma Latvijas jauniešiem situācijā, kad ir „maz naudas” daudz mazāk raksturīgs „pārsteigums”, „interese”, bet vairāk „kauns”. Līdzīgi kā Krievijas pētījumā arī Latvijas respondentiem situācijā „maz naudas” aktualizējas visdažādākās emocijas (tādējādi ir grūtāk izdalīt vienu dominējošo emociju).

Visi rezultāti tika salīdzināti arī starp zēniem un meitenēm, un tika konstatēts, ka abās grupās visvairāk emociju ir tad, kad ir maz naudas, bet vismazāk emociju – kad pietiekami naudas.

Cilvēka jūtas attiecībā pret naudu ir piesātinātas ar pretrunīgumu. Tā būtību ir mēģinājis izskaidrot J. Hillmans (Hillman, 1982): „mēs vienmēr karojam ar vērmi, no vienas puses, „noliegt naudu, lai strādātu ar dvēseli”, bet no otras puses „atzīt naudu, lai kļūtu efektīvāks dzīvē””. Viņš domā, ka ja cilvēks šajā jautājumā grib pavirzīties uz priekšu, tad viņam jāieņem trešā pozīcija, ne „garīga”, ne „materiāla” - jācenšas ieraudzīt naudu kā psihisku realitāti.

Rezultātu kopsavilkums un secinājumi Summary of the results and conclusions

Apkopojot iegūtos rezultātus, var izteikt pieņēmumu, ka krieviski runājošu jauniešu attieksme pret naudu ir līdzīga neatkarīgi no valsts un pilsētas, kurā viņi dzīvo. Tādējādi tika apkopots līdzīgais un atšķirīgais Latvijas un Krievijas jauniešiem.

Tādējādi līdzības abās grupās bija šādos aspektos:

- Abu grupu jaunieši savu attieksmi pret naudu novērtēja kā pozitīvu un nebija neviena, kas to novērtēja kā negatīvu;

- Lielākā respondentu daļa ir daļēji apmierināti ar saviem mēneša ienākumiem Tāpat kā Krievijā Latvijā biežāk patstāvīgi pelna puīši kā meitenes;
- Par nenopērkamām vērtībām jaunieši uzskata „mīlestību”, „veselību”, „laimi”, „draudzību un attiecības”;
- Galvenais ienākumu avots jauniešiem ir vecāku iedotā nauda, ja viņiem to palūdz vai fiksēta summa, ko izsniedz mēnesī;
- Visvairāk emociju ir tad, kad ir maz naudas, bet vismazāk emociju – kad pietiekami naudas. Situācijā „maz naudas” aktualizējas visdažādākās emocijas, un šādā situācijā ir grūtāk izdalīt vienu dominējošo emociju

Atšķirības starp Latvijas un Krievijas jauniešu grupām:

- Ikmēneša summa, ko piedēvē bagātam cilvēkam Latvijā bija 14 reizes lielāka kā Krievijas aptaujā;
- Latvijā meitenes mēnesī tērē vairāk kā zēni, Krievijā zēni norādīja lielākus mēneša izdevumus kā meitenes;
- Latvijā daudz mazāk kā Krievijā naudu jaunieši saņem no citiem saviem radniekiem;
- Latvijā jaunieši vairāk kā Krievijā ir gatavi atbalstīt nelikumīgu naudas iegūvi un pat ir gatavi paši tā rīkoties, īpaši tas vairāk attiecas uz meitenēm.

Kopumā var teikt, ka šajā pētījumā tika konstatēts, ka vidusskolēnu vidū ir vērojamas dzimumatšķirības monetārajā uzvedībā un attieksmē pret naudu. Tikai Krievijā šīs atšķirības ir vairāk izteiktas. Kā norāda Krievijas pētnieki, šīs atšķirības izpaužas sociālo vērtību līmenī, sociāli-ekonomisko nostādņu līmenī un vidusskolēnu ekonomiskajā uzvedībā.

Nobeigumā jāatzīst, ka šis pilotpētījums parāda tikai tendences krieviski runājošo jauniešu vidū, jo raksturo tikai vienas skolas jauniešus, un tas aptver tikai atsevišķus monetāro attiecību aspektus, tādēļ nedod iespēju secināt par monetāro attiecību līdzību vai atšķirību kopumā.

Summary

The described study raises the question about young Latvian monetary behavior. The study aimed to explore, what are the monetary relationships in minority secondary school in Riga (Latvian), and compare the data with a similar study in Russia. The research question was as follows - what are the similarities and differences between Latvian and Russian youth monetary relations. Theoretical analysis of the various researchers agree on monetary relations and its constituents. Part of the research used the following methods: A.Fernam survey on attitudes to money modified by M.Semenova, survey form developed by the Russian sociologist M.Poltovska; the methodology for researching the monetary relationship of cognitive and affective aspects developed by J.Mahrina. The study sample consisted of 60 one-Riga minority schools classes 11-12 students, of which 30 girls and 30 boys. The study took place in January 2012. The obtained Riga student data were compared with similar studies in Russia in 2006 in Omsk, Volgograd in 2009 and 2008 Taganrog.

The study results showed a trend of Russian-speaking youth attitude towards money is similar regardless of the state and city in which they live. Like the Russian studies showed that the monetary behavior and attitudes towards money among secondary school students, there are gender differences. Only in Russia, these differences are more pronounced. Finally, it should be noted that this pilot study show only a trend in Russian-speaking young people, because only one school was surveyed and it covers only some of the monetary relations.

Literatūra Bibliography

1. Hillman, J. (1982). A contribution to soul and money. In *Soul and Money*. Spring Publications, Inc. Dallas, Texas
2. Jirgena, S. (1999). *Jauniešu pašizjūta un adiktīvas uzvedības izvēle*. Disertācija. R.: LU
3. Mihailova, S. *Nabadzība un nauda: psiholoģisks skatījums*. Iesniegts RSU KF rakstu krajumam 2011.gadā.
4. Mihailova, S. *Izpratne par naudu latviešu sabiedrībā: psiholoģisks skatījums*. Iesn. DU rakstu krāj. 2011.gadā.
5. Mihailovs, I.J. (2012), *Latvijas jaunatnes tiesiskā kultūra: vecāko klašu pamatskolēnu piemērs*. Disertācija. iesniegta uz aizstāvēšanu 2011.
6. Tang, T.L.P. (1999). The meaning of money among mental health workers: the endorsement of money ethic as related to organizational citizenship, behavior, job satisfaction and commitment. Tang, T. L. P., Kim, J. K. *Public Personnel Management*.- Vol. 28.- P. 15.-26.
7. Абрамова, С. (2000), *Деньги как социальная ценность: поколенческий срез проблемы*. СоцИс, № 7. 2000. с. 38.-41.
8. Белицкая, Г. (2003). Особенности отношения к деньгам: деньги как предмет личностного осмысления. *Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов*. // <http://selfmoney.narod.ru/rpo.htm>
9. Веселов, Ю. (1995). *Экономическая социология: история идей*.- СПб: С.-Петербург. ун-т
10. Гайворонская, А. (2009) Реконструирование содержание социальных представлений о деньгах у студентов. *Труды Всероссийской научной конференции*. М.: РИЦ МГГУ, с.42.-47.
11. Голубева, Е. (2009). Отношение к деньгам у людей с разным уровнем доходов. *Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности: Труды III международной научной интернет-конференции*. Омск: Полиграфический центр КАН, с. 125.-139.
12. Енин, В. (2007). Влияние образа денег на экономическое поведение в юношеском возрасте. *II международная научная интернет-конференция Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности*. Омск с.19.-33.
13. Журавлев, А.Л., Купрейченко, А.Б. (2003). *Нравственно-психологическая регуляция экономической активности*. М.: Институт психологии РАН.
14. *Люди и деньги*. (1999). Под ред. В.В. Новикова, С.И. Ериной. Ярославль: ЯрГУ.
15. Махрина, Е. (2006). *Виды и характеристики ценностно-смысловых отношений к деньгам у представителей социально-экономических профессий* / диссертация. Ростов-на-Дону,
16. Мильман, В. (2003). Социально-экономическая ситуация и индивидуальная мотивация. *Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов* // <http://selfmoney.narod.ru/rpo.htm>
17. Полтавская, М., Козлова, С., Сониная, М. (2009). Роль денег в современном обществе в оценке старшеклассников (социально-экономический аспект). *Профессиональное*

- самосознание и экономическое поведение личности: Труды III международной научной интернет-конференции.* Омск: Полиграфический центр КАН, с.24.-41.
18. Семенов, М., Дробышев, О. (2009). *Исследование субъективной ценности денег. Современные гуманитарные проблемы личности, организации и общества: Тезисы студенческой секции III международной научной интернет-конференции «Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности:».* – Омск: Полиграфический центр КАН, - с. 6-8.
 19. Семенов, М. (2004). *Особенности отношения к деньгам людей с разным уровнем личностной зрелости.* Диссертация.- Ярославль
 20. Семенов, М. (2010). Опыт формализованного описания монетарных отношений. *Экономическая психология: актуальные теоретические и прикладные проблемы: материалы одиннадцатой междунар. науч.-практ. конф.* Иркутск: БГУЭП., с.135.-141.
 21. Семенов, М. (2009). Опросник для изучения отношения школьников к деньгам. *Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности: Труды III международной научной интернет-конференции.* Омск: Полиграфический центр КАН, с.85.-110.
 22. Цветков, С., Жилина, Ж. (2003). Особенности инвестиционно-сберегающего поведения жителей средней полосы России. *Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов.* // <http://selfmoney.narod.ru/rpo.htm>
 23. Фенько, А. (2000). Проблема денег в зарубежных психологических исследованиях. *Психологический журнал*, № 1 – с. 50.-62.
 24. Фенько, А. (2000). Дети и деньги: особенности экономической социализации. *Вопросы психологии.* № 2. с. 94.-101.
 25. Фенько, А. (2005). *Люди и деньги: Очерки психологии потребления.* М.: Класс.
 26. Фернам, А., Аргайл М. (2006) *Деньги. Секреты психологии денег и финансового поведения.* СПб: прайм-ЕВРОЗНАК
 27. Хенс, Д., Винер, Д. *Аналитик в бухгалтерии. Деньги как символ и реальность в анализе.*// www.roapinfo.ru/article_01.doc

<p>Sandra Mihailova Riga Stradins' University Dzirciema st. 16, Riga, Latvia E-mail: Sandra.Mihailova@rsu.lv Phone: +371 29144606</p>
--

TREŠO VALSTS VALSTSPIEDERĪGO SKOLĒNU IEKĻAUŠANĀS LATVIJAS IZGLĪTĪBAS VIDĒ

The Integration of Young Third-country Nationals into Educational Setting of Latvia

Ērika Pičukāne

Latvijas Universitāte, Latvija
E-pasts: erika.picukane@valoda.lv

Abstract. *The integration of children of Third-country nationals into the society and labour market is one of the hot issues in Latvian education, therefore it is important to summarize and spread the professional experience of teachers working with these children.*

The education is the main tool to turn them into creative and successful members of Latvian society. In other words, migration can be useful to both migrants and the host country.

There is an extremely high demand for specialists capable of working with migrants' children of different ethnicities, mother tongues, cultural backgrounds as well as knowledge levels that may be challenging because of a mismatch of education standards in Latvia and their home countries.

Keywords: *third-country nationals, tolerance, bilingual education, integration.*

Ievads

Introduction

Pēc Latvijas iestāšanās Eiropas Savienībā aktuāls kļuvis jautājums par trešo valstu valstspiederīgo, bēgļu un citu Eiropas valstu piederīgo ieplūšanu Latvijā. Latvijas iedzīvotāju sadalījums pēc valstiskās piederības (PMLP : 2011): Latvijas pilsoņi - 1 854 684, Latvijas nepilsoņi - 3 26 735, Krievijas pilsoņi - 36 638, Lietuvas pilsoņi - 3 754, Ukrainas pilsoņi - 3 198, Baltkrievijas pilsoņi - 2 035, Vācijas pilsoņi - 1 174, citas valsts pilsoņi - 8 841. Tas nozīmē, ka arī skolām un augstskolām ir jābūt gatavām uzņemt cittautu bērnus un skolu programmās integrēt šo bērnu vajadzībām atbilstošas tēmas, jautājumus, kas palīdzētu ātrāk iekļauties Latvijas sabiedrībā.

Pētījuma mērķis ir analizēt iecietības izpētes teorētiskā pamatojuma interpretējumu dažādās teorijās. Pētījumā iecietība tiek skatīta starpkultūru izglītības teorijā, bilingvālās izglītības teorijā un iekļaujošajā izglītībā. Rakstā tiks akcentēta uzmanība uz iecietības jēdzienu bilingvālās izglītības teorijā. Kā pētījuma metodes tika izmantota literatūras analīze un dokumentu izpēte, bet pētījuma bāze bija 35 literatūras un citi avoti.

Iecietības jēdziena interpretējums dažādās teorijās

The concept of tolerance in various theories

Rakstā ir dots jēdziena *ieciētība* skaidrojums dotā pētījuma kontekstā.

UNESCO Iecietības Principu deklarācijā *ieciētības* jēdziens tiek skaidrots šādi: „Iecietība nozīmē cieņu pret mūsu pasaules bagātajām un daudzveidīgajām kultūrām, mūsu pašizteiksmes veidiem un cilvēka individualitātes izpausmes veidiem, kā arī to pieņemšanu un pareizu izpratni. To veicina zināšanas, atklātība,

saskarsme, kā arī domas, sirdsapziņas un uzskatu brīvība. Iecietība — tā ir harmonija daudzveidībā. Tas nav tikai morāls pienākums, bet arī politiska un tiesiska nepieciešamība. Iecietība — tā ir tikumība, kas sniedz iespēju sasniegt mieru un veicina kultūru apmaiņu, jo miera kultūra ir pretstatā kara kultūrai.”

Nekādos apstākļos iecietība nevar kalpot par attaisnojumu šo galveno vērtību apdraudējumam. Iecietība jāizrāda atsevišķiem cilvēkiem, grupām un valstīm. Iecietība — tas ir pienākums veicināt cilvēktiesību, plurālisma (tajā skaitā arī kultūras plurālisma), demokrātijas un tiesiskās kārtības nostiprināšanu. Iecietība — tas ir jēdziens, ar kuru apzīmē atteikšanos no dogmatisma, no patiesības absolutizēšanas, kas apstiprina normas, kuras minētas starptautiskajos cilvēktiesību aktos (UNESCO, 1995).

Samuels Lovijs (Lowy, 1999) grāmatas nodaļā *Tolerance un faktori, kas ir pret to* (Tolerance and The Factors Opposing it) secina, ka iecietība ir funkcija, nevis attieksme, tā ir iespējama tikai tad, ja indivīds pieņem citu indivīdu neatkarīgi no tā kultūras piederības. Saskaņoties ar šaubām un bailēm pedagogu vidē, iecietība ir jāskata arī sociālpolitiskajā vidē. Allens – Meares (Allen-Meares, 1996) sociālpolitisko vidi skata kā vienu no identitātes rādītājiem un izceļ to kā identitātes ietekmējošo faktoru. Skolotāja un skolēna (trešo valstu valstspiederīgā) funkcionēšana šajā vidē ir nepārtraukts, divpusējs mijiedarbības process. Arī Krievijas psihologs L. Vigotskis (Vygotsky, 1978) akcentē to, ka bērni sāk mācīties no savas sociālās vides. Un skolotājs ir sabiedrības daļa, viņš dzīvo sabiedrībā, kur notiek cilvēku šķirošana pēc dažādiem principiem – ekonomiskā, reliģiskā, tautības utt. Iecietības un dialoga pastāvēšana, kur nenotiek šķirošana (mēs un viņi), ir nepieciešama, lai nodrošinātu, ka kultūru atšķirība būtu nevis šķelšanās faktors, bet bagātināšanās avots. Iekļaušanos var raksturot kā procesu, kas norisinās daudzveidīgā sociālajā vidē, kurā skolēns (trešās valsts valstspiederīgais) un skolotājs mijiedarbojas. Iecietība nav atstumtība un noslēgšanās, mēs aizvien vairāk atveramies dažādām pasaulēm, kas sekmē „ ticību, cerību un iecietību jeb toleranci” (McMillan & Chavis, 1986: 20), vienlaikus arī saglabājot savu individualitāti.

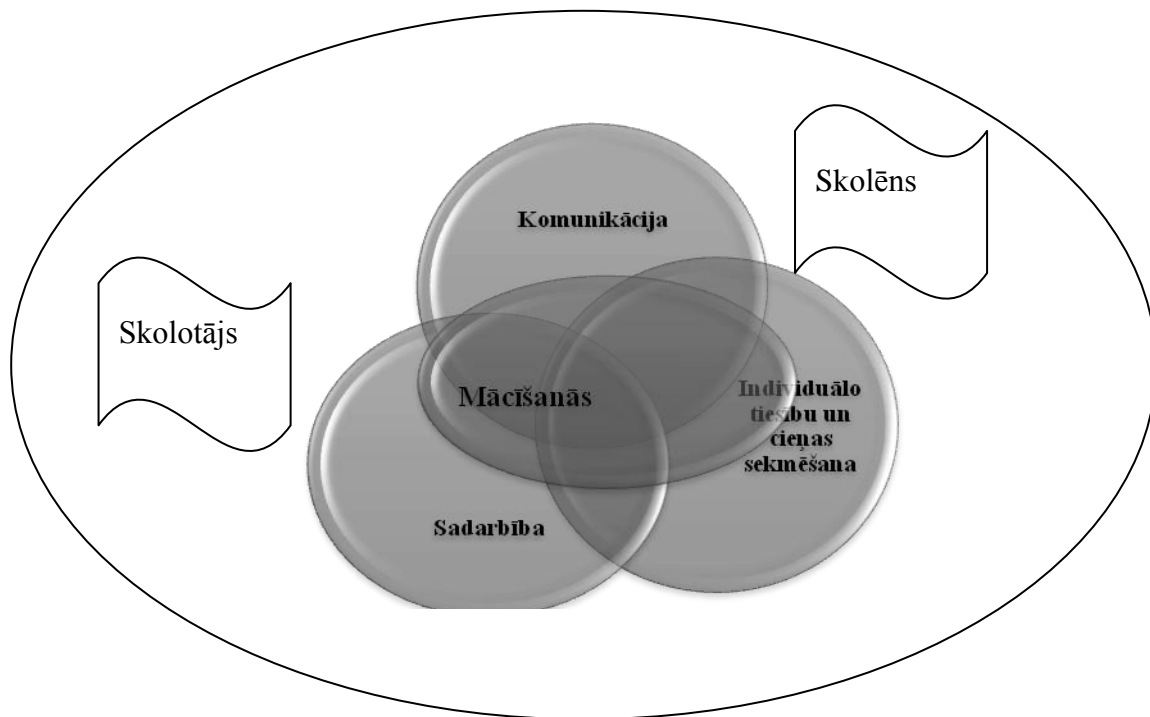
Iecietība varētu tikt skatīta skolēnu un skolotāju mijiedarbības kontekstā - „skolotājs – skolēns”, „trešo valstu valstspiederīgais – mītnes zemes skolēns” vai arī „ trešo valstu valstspiederīgais skolēns – skolotājs” . Iecietība ir subjektīvs jēdziens, mēs to nevaram izmērīt, bet varam pētīt, balstoties uz dažādu autoru uzskatiem.

Piedāvātajā sistēmā iecietību var konstatēt, ievērojot tās izpausmi mācīšanās procesā: komunikācija, sadarbība un individuālo tiesību un cieņas sekmēšana.

Mācīšanās tiek skatīta dažādās pieejās – mācīšanās kā komunikācija, mācīšanās kā sadarbība un mācīšanās kā individuālo tiesību un cieņas sekmēšana.

Mūsdienās komunikācijas galvenais uzdevums palīdzēt cilvēkam sajūst sevi kā sabiedrības locekli, kas spēj aktīvi iesaistīties sabiedriskajā dzīvē (McQuail, 2005 : 62). Komunikācija palīdz saprast cita savdabīgumu un veicināt iecietību. Sociolingvists, antropologs un folklorists Dell Hathaveis Haims (Farah, 1998: 126,

pēc Johnstone and Marcellino, 2010: 7 - 8), lai palīdzētu zinātniekiem, izstrādāja komunikācijas mērīšanas režģi.



**1.att. Iecietības izpausme skolēnu un skolotāju darbības kontekstā
Tolerance in the context of school children and teachers' performance**

Komunikācijas situācijā ir svarīgi:

- laiks , vide, telpa;
- dalībnieku vecums, dzimums , sociālais statuss, attiecības;
- komunikācijas mērķis;
- temats un dialoga organizēšana;
- runas maniere, tonis;
- valoda, dialekts, vārdu daudzveidība;
- savstarpējās komunikācijas sociokulturālās normas un to interpretācija;
- komunikācijas adresāts.

Līdz ar to mācīšanās kā komunikācijā tiek akcentēts tas, ka skolēns un skolotājs sajūt sevi kā komunikācijas dalībnieku, kas aktīvi tiek tajā iesaistīti. Pielietojot zinātnieku atziņas, autores darba kontekstā mēs varam definēt komunikācijas prasmi kā iecietības izpausmi.

Meklējot sadarbības jēdziena dziļāku nozīmi saistībā ar mācīšanos, mācīšanās tiks skatīta kā sadarbība. Haims Ginots (Tejlor, 2004: 33 – 38) uzsver, ka efektīva darbībā klasē notiek tad, kad skolotājs sadarbojas ar skolēniem. Sadarbība izpaužas iecietībā pret citādo. S. Džarboje (Jarboe, 1996 : 345 – 383) uzskata, ka sadarbība veicina mācīšanos un produktivitāti. Pielietojot viņa atziņas,

promocijas darba kontekstā mēs varam definēt sadarbību kā savstarpējo mācīšanās procesu un iecietību kā produktu.

Kristine Slitere un Karls Grants (Sleeter & Grant, 2006, 98 - 100) paskaidro daudz kultūru izglītības pieejas, no kurām otrā pieeja ir *cilvēciskās attiecības*, kuras autori saprot kā pozitīvas attiecības starp dažādām grupām un indivīdiem, aizspriedumu un naidīguma mazināšana. Ņemot vērā mana pētījuma ideju, individuālo tiesību un cieņas sekmēšana klasē atbilst Sliteres un Granta cilvēciskās pieejas izpratnei. Tie skolotāji, kuri respektē skolēnu individuālās tiesības un ciena kultūrdažādību izpausmes, parasti pievērš uzmanību iecietībai un paši ir iecietīgi. Viņu mērķis ir izveidot klasi, kurā visi jūtas labi. Individuālo tiesību cieņa veicina arī drošības sajūtu. Pēc A. Maslova teorijas (Maslow, 1954) katram cilvēkam dienas laikā ir daudz dažādu vajadzību un viena no tām ir vajadzība pēc drošības. Tā izpaužas kā vēlme pasargāt sevi (Maslow, 1999: 81). Skolēnu (trešo valstu valstspiederīgo) drošības sajūtu apdraud arī viņu atkarība no citām personām, piemēram, priekšmeta skolotāja, klases audzinātāja, klasesbiedriem, kas rada satraukumu. Cilvēki, kuri atzīst, ka ir svarīgas citu vajadzības, viedokļi un vērtības, ir ietekmīgāki par tiem, kas ignorē citu vēlmes un uzskatus (McMillan & Chavis, 1986: 11).

Šodienas skola ir vieta, kur viskomplicētāk atrodas un sastopas atšķirīgas kultūras, ir nepieciešams šo vietu izveidot par labvēlīgu kopā dzīvošanu, kur ir iespējams sadarboties, komunicēt un justies droši dažādu kultūru pārstāvjiem. Definējot mācīšanos kā procesu, kurā darbojas dažādu kultūru pārstāvji, tajā notiek dažādu kultūru transformēšana un tiek apgūta arī mītnes zemes kultūra. Ja katrā sistēmā notiek piedāvāto iecietības prasmju mijiedarbība, tad trešo valstu valstspiederīgo skolēnam ir viegli iekļauties jaunajā skolas vidē. Izglītība ir jāuztver kā dzīves process šeit un tagad, nevis kā sagatavošanās turpmākajai dzīvei (Dewey, 1963). Procesi, kas ir saistīti ar iecietību, ir iekļaušanas procesa pamatā, jo, saprotot to, ka mēs esam citādāki, kas ir normāli – būt atšķirīgam, citādam, mums visiem ir līdzīgas tiesības un vajadzības, mēs spējam līdzdarboties. Skolotāja kompetence darbā ir saistīta ar to, ka viņš spēj nodrošināt visus šos procesus - mācīšanos kā komunikāciju, mācīšanos kā sadarbību un mācīšanos kā individuālo tiesību un cieņas sekmēšanu (skat. 1.attēlu). Jāņem vērā, ka šodien mācīšanās notiek ne tikai formālā izglītībā, bet arī ārpus tās, piemēram, sadarbojoties un komunicējot ar saviem vienaudžiem.

Rezumējot jāpiekrīt Samuela Lovija viedoklim, ka iecietība ir iespējama tikai tad, ja mēs pieņemam citu neatkarīgi no viņa kultūras piederības, kas, pēc autores domām, izpaužas viņa prasmē sadarboties, komunicēt un cienīt citu individuālās tiesības. Šī atziņa ir ievērota, turpmāk analizējot teorētisko literatūru un avotus un izstrādājot iecietības kritērijus.

Iecietība bilingvālās izglītības teorijā

Tolerance in bilingual education theory

Iecietība bilingvālās izglītības teorijās tiek skatīta komunikācijas kontekstā, tas ir saistīts ar to, ka globalizācijas laikmetā strauji pieaug informācijas apjoms, savstarpēji saskaras daudzu dažādu valodu nesēji. Mēs dzīvojam, kā ir teicis Zigmunds Baumanis (Bauman, Z, 1998: 77), pasaulē, kurai nav robežu un konkrētu vietu dzīvošanai, tāds jēdziens kā attālums šodien vairs nepastāv, ir pienācis laiks, kad norisinās attāluma bojāeja (death of distance). Diemžēl globalizācijas laikmetā cilvēki biežāk attālinās cits no cita, plaisa starp savējo un citādo palielinās. Amerikāņu sociologs R. Robertson savā grāmatā *Globalizaton* skaidro šo terminu kā „ pasaules saspiešanos un pasaules apziņas kopuma padziļināšanu” (Robertson, 1992 : 8) tas ir cieši saistīts arī ar dažādu kultūru līdzpastāvēšanu (Robertson, 1992 : 132). Eiropas Parlamenta 2008.gada rezolūcija par Eiropas darba kārtību kultūras jomā globalizācijas apstākļos norāda uz to, cik svarīgi ir gan skolā, gan sabiedrībā veidot novatoriskas saiknes starp kultūru un pētniecību, zinātnei un tehnoloģijām, kā arī norāda uz vajadzību izstrādāt programmas, kas attiecas uz šiem aspektiem (ES Oficiālais Vēstnesis, 15.10.2009: 6).

Katra cilvēka un visas sabiedrības īstenotās apzinīgās rīcības pamatu veido noteikta uzkrātā dzīves pieredze. Pieredzes nodošana un indivīdu iekļaušana kultūras apritē notiek ar individualizācijas, audzināšanas, socializācijas, kulturizācijas starpniecību. Dzīves pieredzes ieguvē svarīga loma ir izglītībai (Gudjons, 1998: 198 - 200). P. Batelāns (Bateelan, 2001) uzskata, ka viens no galvenajiem kvalitātes uzlabošanas instrumentiem ir skolotāju mācības. Lai nodrošinātu uz integrāciju un akadēmiskajām sekmēm orientētu valodas politikas plānošanu un ieviešanu skolās un klasēs, ir nepieciešama skolotāju tālākizglītība un nepārtraukta profesionālā attīstība, lai viņi izprastu bilingvālās izglītības teorijas un radītu iespējas skolēniem sazināties konteksta ziņā bagātīgās vidēs.

Mūsdienu globālo norišu kontekstā mazākumtautību izglītības attīstība apskatāma plašāk, jo šodienas mainīgajā pasaulē ir aizvien vairāk jāsaskaras nevis ar divu valodu nesējiem (latviešiem un krieviski runājošiem), kas ir dzīvojuši vai auguši līdzīgā kultūras vidē, bet ar citu valodu un kultūru pārstāvjiem. Bilingvālā izglītība, kā trešo valstu valstspiederīgo skolēnu iekļaušanās Latvijas izglītības vidē un turpmāk arī sabiedrībā, ir jāskata vairāk kā metode, kas palīdz skolēnam iekļauties, bet savukārt skolotājam jābūt iecietīgam pret *citādo* un *nepazīstamo*.

Bilingvāla izglītība tiks skatīta vairāk kā integrācijas ceļš, kas palīdz dažādu kultūru pārstāvjiem iekļauties jaunā sociālajā vidē.

Latvijā bilingvālā izglītība balstās pārsvarā uz Kolina Beikera teoriju - valodas un satura integrēto pieeju. Kolins Beikers (Baker, 2006: 231)uzsver, ka bilingvālās izglītības programmas „ nevis palīdz veidot vienkārši bilingvālu bērnu”, bet ietver sevī arī „ multikulturālismu”, tā bagātinot apkārtējo vidi, novērš minoritāšu skolēnu zemu akadēmiskus rezultātus. Pēc Beikera domām (Baker, 2006 : 254 – 255), galvenās bilingvālās izglītības priekšrocības ir:

- augsts valodu kompetences līmenis, kas nodrošina efektīvu un plašu saziņu;

- inkulturācija (enculturation)– process, kurā indivīds mācās tradicionāli saturu, kultūru un asimilē savu praksi un vērtības;
- *biliteracy* un dziļāka izpratne par kultūru un vēsturi;
- augsti klases sasniegumi;
- augsta līmeņa kognitīvā attīstība;
- pašvērtējuma paaugstinājums;
- drošāka identitātes apzināšanās;
- nodarbinātības iespējas;
- valodas statuss.

Savukārt Dž. Kamins un Sveins (Cummins and Swain, 1986: 100) uzskata, ka sekmīga bilingvālās izglītības programma ir tāda, kurā tiek „izstrādāti paraugi un saglabātas bilingvālās prasmes sociālajai izdzīvošanai un augsta līmeņa akadēmiskajiem sasniegumiem”.

Reyes (pēc Garcia, 2006: 3) skaidro *biliteracy* kā *meistarību* runāšanas, lasīšanas un rakstīšanas prasmē divās valodā, savukārt Dvorins (Dworin) (pēc Garcia, 2006: 3) definēja *biliteracy* kā bērna divu valodu kompetenci.

Galvenie teorētiskie pamati vairumam bilingvālās izglītības teoriju ir saistīti tieši ar otrās valodas apguvi. Kolins Beikers (Baker, 2002 ; 297 – 298) pievērš uzmanību īpašām programmām, kas izstrādātas padziļinātai valodas lomas izpratnei. To mērķi ir šādi (Donmall, 1985, pēc Baker, 2002, 297 – 298):

- attīstīt skolēnos izpratni par savas pirmās valodas zināšanu līmeni;
- attīstīt valodu mācīšanās iemaņas;
- izkopt komunikācijas iemaņas apgūtajās valodās;
- veicināt skolēnu izpratni par valodas dabu un funkcijām;
- aptvert valodas apguves procesu un apzināti izkopt pirmās valodas un citu valodu prasmi;
- attīstīt skolēnu izpratni par valodu dažādību pasaulē, valstī, reģionā, skolā, kā arī izpratni par valodas variantiem;
- uzlabot attiecības starp dažādām etniskām grupām, iepazīstinot ar šo grupu valodām;
- palīdzēt skolēniem pārvarēt atsvešinātību starp ģimenes un skolas valodu;
- ieaudzināt izpratni par valodu kā atšķirīgu cilvēku sabiedrības iezīmi;
- attīstīt izpratni par bilingvismu un multikulturālismu.

Pamatojoties uz Kolina Beikera piedāvātajām programmām, paplašinot tās, ir iespējams izstrādāt pedagogu tālākizglītības programmu iecietības jautājuma izpratnei.

Tieši uzņemošās valsts kultūra un tās sastāvdaļa - valodas zināšanas - nosaka skolēnu (trešo valstu valstspiederīgo) iekļaušanos sabiedrībā. „Valoda bez kultūras ir kā ķermenis bez sirds” (Baker, 2002: 203).

Virzoties pa H. Essera (Esser, 1993: 231 – 239) raksturotajām integrācijas pakāpēm, valodas apguve ir nozīmīgs integrācijas līdzeklis un veicinātājs individuālā līmenī:

- akulturācija vai socializācija;

- pozicionēšanās;
- saskarsme;
- identificēšanās ar sabiedrību.

Tātad, apgūstot otro (mītnes zemes) valodu, akulturācija var sekmīgi norisināties, saskaroties divām un/vai vairākām kultūrām, piemēram, trešo valstu valstspiederīgo identificēšanās ar mītnes zemes sabiedrību.

Dž.Kaminss runā par valodu savstarpējās atkarības modeli, viņš uzskata, ka visu valodu pamatā ir kopējās prasmes, kuras var izmantot, mācoties jebkuru valodu. Bilingvālajā modelī skolotājs iedrošina skolēnus apgūt jaunas zināšanas. Valoda tiek mācīta caur priekšmeta saturu, integrēti (Cummins, 1986: 28).

Rods Eliss (Ellis, 1994) runā par universālo otrās valodas apguves pakāpeniskumu.

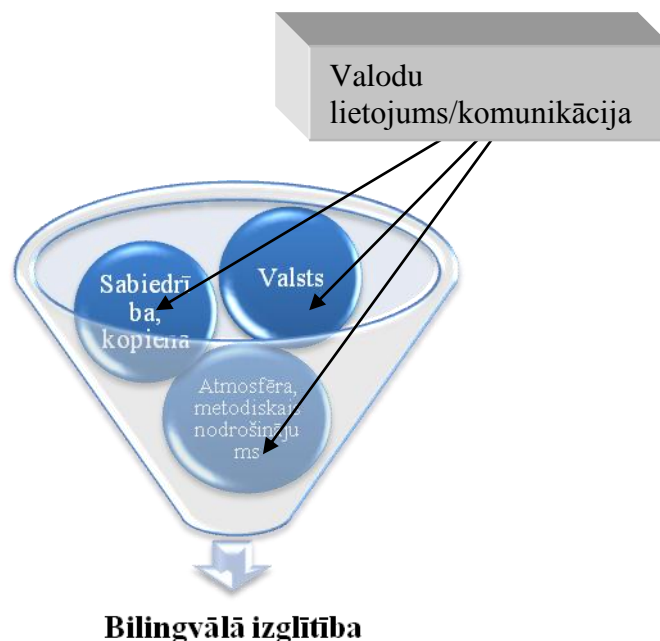
Cilvēkiem ir iedzimts potenciāls, kas sastāv no septiņiem līdzvērtīgiem spēju veidiem. Pastāv arī biofizikāls potenciāls informācijas apstrādāšanai, kas var tikt aktivēts kultūras vidē, lai atrisinātu radušās problēmas. H.Gārdners (Gardner, 1983) runā par to, ka tāpat kā katram cilvēkam ir individuāls un neatkārtojams izskats un temperaments, tā arī katram piemīt daudzveidīgas intelektuālās spējas. Katram cilvēkam piemīt visi šo spēju veidi.

S.Krašens (Krashen, 1981) uzsver, ka mācīšanai jābūt tādai, lai sagatavotu valodas apguvēju reālām komunikatīvām situācijām. Skolā jāattīsta tādas komunikācijas spējas, lai skolēns reālajā dzīvē varētu gan sazināties, gan turpināt valodas mācīšanos.

V.Lamberts (Lambert, 1966) runā par pozitīva attieksmi pret abām valodām. Globalizācijas laikmetā daudzi cilvēki visā pasaulē kļūst par vairāku valodu un sociokultūras tīklu dalībniekiem.

Kolins Beikers uzskata, ka bilingvisma attīstību ietekmē piederība pie minoritātes vai majoritātes, elites vai opozīcijas u. tml. Jāņem vērā arī mikro konteksts – pagalms, bērnudārzs, skola, kopiena –, kas veicina funkcionālā bilingvisma attīstību. Apstākļi ir mainīgi, līdz ar to arī bilingvisms nav vis stabils, bet gan nepārtraukti mainīga iezīme. „Pedagogam jāņem vērā bērna zināšanas, prasmes un pieredze un jāizmanto šis konteksts mācību satura apgūvē” (Baker, 2002: 136).

Bilingvālo izglītību veido mijiedarbību struktūra starp valsti (makro konteksts), sabiedrība vai kopienas (mezo konteksts), atmosfēru un metodisko nodrošinājumu (mikro konteksts).



2.att. Bilingvālās izglītības mijiedarbību struktūra The structure of interaction in bilingual education

Mācīšanās, arī bilingvālā izglītība, ir sociāla darbība, to ne tikai nosaka sociokultūras vide (makro un mezo konteksts), bet tā ir orientēta uz darbību autentiskā vidē (mikro konteksts), kas savukārt nosaka skolēna (trešo valstu valstspiederīgā) iespēju iekļauties apkārtējā sabiedrībā. Manā skatījumā, valsts tiek definēta kā pamatprincipi (likumi, finansējums), sabiedrība vai kopiena pakļaujas šiem principiem, un skola kā daļa no sabiedrības veido *mikro* kontekstu, kurā arī notiek skolēna un skolotāja mijiedarbība. Pētījumā ir svarīgs tieši *mikro* konteksts, kurā arī notiek visciešākā komunikācija. Ņemot vērā autorei pētījuma ideju, komunikācija ir saskarsme, kura ir iespējama tikai tad, kad abu pušu (trešo valstu valstspiederīgais un skolotājs) saskarsmē vadošā loma ir iecietībai. Līdz ar to autorei darbā tiks konstatēti tie iecietības rādītāji, kas ir nepieciešami pedagogam, strādājot ar trešo valstu pilsoņiem.

Pjēra Burdže (Bourdieu, 1991: 107 – 117) skatījumā, spēja efektīvi lietot valodu palielina „bagātību”, jo ļauj sadarboties ar citiem dažādos sociālos kontekstos. Skolas vecumā ir svarīga spēja sadarboties ar citiem. Valodas prasme ir pirmais solis, lai skolēns (trešo valstu valstspiederīgais) varētu sekmīgi sadarboties ar visiem sabiedrības locekļiem, no kā gala rezultātā iegūst gan viņš pats, gan visa sabiedrība.

Ar jēdzienu „sadarbība” cieši saistīts jēdziens „iecietība”, kas paredz abpusēju sadarbību – pamatnācijai pieņemt trešo valstu valstspiederīgos un būt iecietīgiem pret kultūras atšķirību, savukārt trešo valstu valstspiederīgajiem pieņemt mītnes zemes nozīmīgākās vērtības.

Dž.Kaminss (Cummins, 1976) atzīst, ka, iespējams, bilingvu dzīves pieredze ir plašāka un vispusīgāka nekā monolingviem, jo bilingvi ir apguvuši ne

tikai divas valodas, bet arī divas atšķirīgas kultūras un domāšanas stili. Ļaujot trešo valstu valstspiederīgajiem, kuriem ir atšķirīga ekonomiskā situācija, kultūra, reliģija, valoda un etniskā izcelsme, iekļauties Latvijas izglītības sistēmā, tiks bagātināta arī Latvijas skolēnu dzīves pieredze.

Lai skolēni varētu iekļauties Latvijas skolās, ir jāattīsta labvēlīga vide. Pēc autores domām, šobrīd pastāv vairākas problēmas:

- gan pedagogu, gan sabiedrības vidū pastāv ierobežota izpratne par trešo valstu valstspiederīgo skolēnu vajadzībām;
- trešo valstu valstspiederīgo skolēniem nepieciešamās informācijas, mācību un metodisko līdzekļu trūkums (šobrīd Latvijas skolām ir pieejams mācību līdzeklis „Atvērsim vārtus!”, kas ir domāts 13 – 18 gadīgiem jauniešiem – trešo valstu valstspiederīgajiem un „Latvija drauga acīm”, kas ir domāts 6 – 9 un 10 – 12 gadīgiem trešo valstu valstspiederīgo bērniem);
- sabiedrības neiecietība pret cittautiešiem (PROVIDUS, 2006), kā arī neizpratne par skolēnu – trešo valstu valstspiederīgo iespējām un potenciālu Latvijas tālākajā attīstībā.

Ofelija Garsija (Garcia, 2008: 11) uzsver, ka „bilingvālā izglītība der visiem – majoritātes valodai, spēcīgām lingvistiskajām grupām, kā arī minoritātes valodai, kurai nav varas. Bilingvālā izglītība sniedz lielāku sociālo vienlīdzību”.

Pārmaiņas, kas tika ieviestas izglītības sistēmā pēdējā desmitgadē, kad mainās izglītības paradigma un skolotājs no līdera lomas pāriet uz skolotāju – sadarbības partneri (producentu, kompanjonu), veicina arī skolotāja iecietību klases, skolas vidē.

Šajā kontekstā aktuāls kļūst Dž.Kaminsa (Cummins, 1979) uzskats, ka jādara viss iespējamais, lai pierādītu, ka cita kultūra un valoda ir tikpat derīga un vērtīga. Multikulturāla vide pati par sevi vēl neliecina par iecietību konkrētajā (makro, mezo, mikro) vidē. Viens no svarīgākajiem nosacījumiem ir sadarbība un komunikācija, ko palīdz īstenot bilingvālā izglītība.

Šajā kontekstā, domājot par trešo valstu valstspiederīgo ieplūšanu Latvijas skolās, būtiski ir īstenot bilingvālās izglītības labās prakses piemērus. Ir jāatceras, ka bilingvālā izglītība atšķiras no tradicionālās svešvalodas vai otrās valodas izglītības. Tradicionāli valodu māca kā priekšmetu, bet bilingvālajā izglītībā valodu, kas nav bērna dzimtā valoda, izmanto satura apguvei. Latvijā, ieviešot bilingvālo izglītību, pirmkārt, tika domāts par pedagogu tālākizglītību gan metodikas, gan teorijas jautājumos. Šodien tās mērķis ir iekļaut skolēnu – trešo valstu valstspiederīgo bērnus – jaunā sociālā telpā, vienlaikus saglabājot savas kultūras apzināšanos. Skolēnam svarīgi ir pašam „pārdzīvot kultūras nesēja pozīciju” (Žogla, 2001: 25), kas ļauj viņam sevi apzināties un iekļauties. Otrās valodas apgūšanai Latvijas kontekstā ir jābūt vērīgai ne tikai uz mītnes zemes valodas zināšanām, bet arī uz prasmi darboties ārpus savas kultūras robežām (tas attiecas gan uz mītnes zemes iedzīvotājiem, gan uz trešo valstu valstspiederīgajiem). Iecietība bilingvālās izglītības teorijā nozīmē to, ka pedagogs pievērš uzmanību visu skolēnu kultūrām un valodām, uzskata, ka jebkuras citas valodas zināšanas ir vērtība. Mūsdienās integrācija jeb iekļaušanās ir vērtību

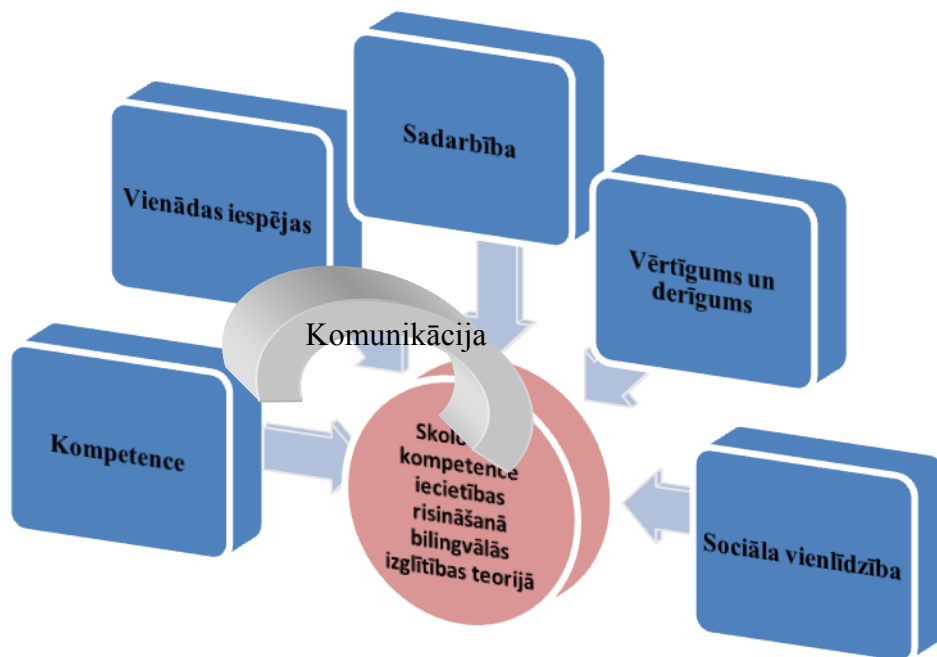
apliecinājums daudzveidību sabiedrībā, ar vienādu iespēju visiem, sabiedrībā, kur valda savstarpēja iecietība un cieņa (Baker and Jones, 1998: 296).

Skolotājam, lai strādātu ar citu kultūru pārstāvjiem (trešo valstu valstspiederīgajiem), ir pašiem jāmacās no saviem skolēniem – kultūru, pieredzi, tradīcijas. Nekvalitatīva pedagoģiskā procesa gadījumā trešo valstu valstspiederīgo iekļaušanās mītnes zemē būs neefektīva, kas var radīt draudus cilvēka organismam, kaitējot fiziskajai un psiholoģiskajai labsajūtai un tā radot spriedzi (H. Gārdners piedāvātais cilvēka iedzimtais potenciāls, kas sastāv no septiņiem līdzvērtīgiem spēju veidiem. (Gardner,1983).

Secinājumi Conclusions

Ja saistām ar iecietību bilingvālo izglītību (Cummins, 1976; Krashen, 1981; Beikers, 2002, 2006; Garsia, 2008) , kuras centrā ir komunikācija (Krashen, 1981; Ellis, 1994; Lambert; Donmall, 1985), tā ietver sevī kompetenci, vienādas iespējas, sadarbību, vērtīgumu un derīgumu, un sociālo vienlīdzību mācīšanās procesā.

Rakstā, pamatojoties uz literatūras analīzi, autore identificē mūsdienās aktuālās lietas, kas nepieciešamās, lai veicinātu iecietību:



3.att. Iecietība bilingvālās izglītības teorijā
Tolerance in the theory of bilingual education

Summary

Integration process of young third-country nationals into educational setting of Latvia provides a wide possibility of research for both - linguists and educationalists. From educational point of view, researchers are interested in

investigation of the concept of tolerance in different theories, such as, the theory of intercultural education, bilingual education and the theory of integration. The research will concentrate on the development of the criteria of tolerance in order to help educationalists and authors of textbooks to prepare the programs for further education and different teaching materials. Tolerance is multilayered process. It is very important to integrate the third-country nationals into educational setting of Latvia through the learning process.

Literatūra Bibliography

1. Allen–Meares, P. Washington, R.O., Welsh, B.L. (1996). *Social Work Services in Schools*. 2nd ed. Boston : Allyn & Bacon.
2. Baker, C. and Jones, S.P. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Multilingual Matters.
3. Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4th ed.). Bristol, UK
4. Batelaan, P. (2001). *Bilingvālā izglītība: Latvijas situācijas salīdzinošā analīze*. atvertaskola.iac.edu.lv/gramatas/starptautiska.../Batelans.doc. Vietne apmeklēta 2009.gada 2.decembrī.
5. Bauman, Z. (1998). *Globalization: The Human Consequences*. Columbia University Press, New York.
6. Beikers, K. (2002). *Bilingvisma un bilingvālās izglītības pamati*. Rīga: Nordik.
7. Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Harvard University Press, Cambridge, MA 107 – 117.
8. Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism* 9: 2–43.
9. Cummins, J. (1986). *Research, Ethics, and Public Discourse: The Debate on Bilingual Education*. Washington: *Presentation at the National Conference of the American Association of Higher Education*.
<http://ourworld.compuserve.com/homepages/JWCRAWFORD/cummins2.htm>
Vietne apmeklēta 2009.gada 11.decembrī.
10. Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism in education*. New York, U.S.: Longman Group Limited.
11. Dewey, J. (1963). *Expirience and education*. New York : Coller Books.
12. Gardner (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books Inc.
13. Gudjons, H. (1998). *Pedagoģijas pamatatziņas*. Rīga: Zvaigzne.
14. Jarboe, S. (1996). Procedures for enhancing group decision making. In B. Hirokawa & M. Poole (Eds.), *Communication and group decision making*. Thousand Oaks, CA: Sage
15. Eiropas Savienības Oficiālais Vēstnesis (15.10.2009) *Eiropas darba kārtība kultūras jomā globalizācijas apstākļos*.
www.eur-lex.europa.eu
Vietne apmeklēta 2010.gada 5.novembrī
16. Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
17. Esser H. (2006). *Migration, language and integration*. http://www.wzb.eu/alt/aki/files/aki_research_review_4.pdf. Vietne apmeklēta 2009.gada 11.decembrī.
18. Garcia, O., Bartlett, L., Kleifgen, J.A. (2006). *From biliteracy to pluriliteracies*.
http://www.tc.columbia.edu/faculty/kleifgen/tech_n_lit/pluriliteraciesfinal.pdf
Vietne apmeklēta 2010.gada 23.maijā

19. Garcia, O. (2008). *Bilingual Education in the 21st Century: a global perspective.*– Malden, MA: Wiley-Blackwel.
20. Johnstone, B., and Marcellino, W. M. (2010). *Dell Hymes and the Ethnography of Communication* http://works.bepress.com/barbara_johnstone/53. Vietne apmeklēta 2011.gada 30.augustā
21. Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning.* Oxford: Pergamon Press.
22. Lambert, W. (1966). *Observations on first language acquisition and second language learning.* Mimeo.
23. Lowy, S. (1999) *Cooperation, tolerance, and prejudice. A Contribution to Social and medical psychology.* Routledge.
24. Маслоу, А.Г. (1999). *Мотивация и личность.* - СПб.: Евразия.
25. McCleverty, A. (1997). "Ethnography." Website. <http://www.cpsc.ucalgary.ca/~saul/681/1997/amy/ethnography.html> . Vietne apmeklēta 2010.gada 11.decembrī.
26. McMillan, D.W., & Chavis, D.M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14
27. McQuail, D. (2005). *McQuail's Mass Communication Theory.* - 5th ed. – London ; Thousand Oaks, California: Sage Publications.
28. PMLP (Pilsonības un migrācijas lietu pārvaldes dati uz 01.01.2011.) <http://www.pmlp.gov.lv/lv/statistika/iedzivotaju.html> . Vietne apmeklēta 2011.gada 11.oktobrī.
29. PROVIDUS, (2006) *Aptauja par iecietību Latvijā.* <http://archive.politika.lv/temas/cilvektiesibas/12356/> Vietne apmeklēta 2009.gada 30.septembrī.
30. Robertsons, R. (1992). *Globalization.* London. Sage
31. Sleeter, C.E. & Grant, C.A., (2006). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender* (5 ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
32. Taylor, G.R. (2004). The Ginott Modell. In GR Taylor (ed.) *Practical application of classroom management theories into strategies.* Lanham, Md.: University Press of America.
33. UNESCO Iecietības principu deklarācija. Apstiprināta ar 1995. gada 16. novembra UNESCO Ģenerālās konferences rezolūciju Nr. 5.61. <http://www.unesco.org/cpp/uk/declarations/tolerance.pdf> . Vietne apmeklēta 2009.gada 22.septembrī.
34. Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
35. Žogla, I. (2001) *Didaktikas teorētiskie pamati.* Rīga: RaKa.

<p>Ērika Pičukāne University of Latvia Faculty of Pedagogy, Psychology and Arts Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083, Latvia E-pasts: erika.picukane@valoda.lv Phone: +371 29590097</p>

PIRMSSKOLĒNA MĒRĶTIECĪBAS SEKMĒŠANA MĀKSLAS NODARBĪBĀS

Facilitation of Pre-schooler's Purposefulness in Art Activities

Ligita Priede

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija, Latvija
E-pasts: pirmsskola@rpiva.lv

Dagnija Vigule,

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija, Latvija
E-pasts: dagnija.vigule@rpiva.lv

Abstract. *Creative, responsible, independent personality, which is showing respect and tolerant to others is a value not only in education but also in democratic society. Will is one of the most important characteristics of personality. Development of child's will in pre-school age is based not only to its direct formation, but it is more like issue of child's general development. Art activities facilitate development of will qualities in case, if child's activity is motivated and caused by positive emotions. Motivation is one of the most relevant conditions in will development – setting up purpose, decision making, and successful achievement of purpose emerge from that. They provide in art activities child's natural desire to act and also learning of definite knowledge and skills are facilitated. They develop child's independence, performance and purposefulness. The aim of study – to turn attention to theoretical and empirical aspects which are important in facilitation of pre-schooler's purposefulness in art activities.*

Keywords a pre-schooler, art activities, development of will, purposefulness.

Ievads

Introduction

Mūsdienu teorētiskajos pētījumos tiek runāts par nepieciešamību pēc jaunas kvalitātes cilvēka. Radoša, atbildīga, patstāvīgi domājoša, brīva personība, kas ar cieņu un toleranci izturas pret citiem, ir ne tikai izglītības, bet arī demokrātiskas sabiedrības lielākā vērtība. Vērtīgas personības organizētājs, centrs un kodols ir darbīgā un labā, uz personiskām vērtībām virzītā un neatkarīgā griba (Dāle, 1944). Latviešu domātājs K. Raudive norāda, ka cilvēks bez savas gribas viegli pakļaujas ārējai kultūrai, tā zaudē savu individuālo un nacionālo apziņu, „tam nav dziļuma” (Raudive, 1992).

Griba ir viena no nozīmīgākajām cilvēka personības īpašībām, kas sastāv no daudziem psihiskajiem komponentiem: savas rīcības apzināta vadīšana, gribas piepūle un tās specifiskā izpausme - gribasspēks. Pirmsskolas vecuma bērna gribas audzināšana nebalstās tikai uz tās tiešu veidošanu, tā vairāk ir bērna vispārēja attīstība. Turklāt svarīgi attīstīt nevis abstraktu gribu un gribasspēku, bet konkrētus gribas komponentus un gribasspēka izpausmes, izmantojot specifiskas metodes, jo gribu nevar audzināt tieši, bet tikai netieši, to nevar lauzt, tikai vadīt (Dēķens, 1919).

Mākslinieciskā darbība ir nozīmīgs personības veidošanas līdzeklis, ceļš uz savas būtības dziļēm, un vienlaikus tas ir neatlaidīgs, pacietīgs un iedvesmas pilns

darbs, kuram nepieciešams cilvēka fizisko un garīgo spēku optimāls sasprindzinājums. Prakse liecina, ka radošu uzdevumu veikšanai, grūtākas tehnikas apguvei vienmēr nepieciešama gribas piepūle. Gribas veidošanā un attīstībā nozīmīga ir bērnībā gūtā praktiskā un emocionālā pieredze mākslinieciskajā un rotaļu darbībā. Gribas process vissekmīgāk attīstās tad, ja tas tiek ietekmēts netieši, īpašu uzmanību pievēršot bērna motivācijai, aktivitātei un interesēm.

Pētījuma mērķis, metodes un materiāli

The aim, methods and materials of research

Pētījuma mērķis - pievērst uzmanību teorētiskiem un empīriskiem aspektiem, kas svarīgi pirmsskolēna mērķtiecības sekmēšanā mākslas nodarbībās. Pētījuma teorētisko pamatojumu veido Latvijā un pasaulē pazīstamu pedagogu, psihologu atziņas par pirmsskolas vecuma bērna gribas veidošanās likumsakarībām. Pētāmās problēmas kontekstā tika analizēta pirmsskolas skolotāju pieredze pēc biežuma un interpretācijas, izmantojot aprakstošo un analītiskās statistikas metodi (IBM SPSS Statistika-v19,0).

Pētījuma rezultāti

Results

Mākslas nodarbības apmierina bērna dabisko vēlmi darboties, veido izpratni par darba kultūru, veicina noteiktu zināšanu un prasmju apguvi. Tās ir piemērotas arī netiešai gribas audzināšanai, jo attīsta tādas gribas īpašības kā patstāvību, pašdarbību, mērķtiecību un neatlaidību. To, ka jēgpilna bērna darbība mākslas nodarbībās veicina gribas īpašību attīstību, apliecina RPIVA bakalaura studiju programmas „Pirmsskolas un sākumskolas skolotājs” studentes Gundegas Puķītes veiktais eksperiments, kura mērķis bija pārbaudīt, kā, gatavojot rotaļlietu, tiek sekmēta vai kavēta bērna gribas īpašību attīstība.

Pedagoģiskais eksperiments tika izveidots, balstoties uz G.Uruntajevas un J.Afoņinas (1995) testiem un tika pielāgots pētījuma problemātikai. Tā pirmajā posmā bērnu darbība tika organizēta ar rokdarbos izmantojamu materiālu - nekārstu vilnu, pedagogam nesniedzot informāciju, kāpēc vilna jāplucina. Ilze (5 g) pēc 5 minūšu darbošanās pedagogam pajautāja, kam vilna būs vajadzīga. Tas apliecina to, ka meitene izjūt iekšēju nepieciešamību mērķtiecīgai darbībai. Meitene šai nodarbei spēja koncentrēties 7 minūtes un savu darbību pārtrauca, kad draudzene aicināja spēlēties. Šāda darbības pārtraukšana ir loģiska, jo darbošanās nebija bērna pašmotivēta, bet zinātkāres, vajadzības izziņāt nezināmo vadīta. Līdz ar materiāla iepazīšanu bērna interese bija apmierināta, un viņš izvēlējās savam vecumam atbilstošu nodarbi – rotaļāšanos. Ivo (5,5g) darbojās 4 minūtes un šajā laikā vairākas reizes aicināja pedagogu paskatīties, vai viņš dara pareizi, vai viņam jau pietiekami daudz saplucināta vilna. Šāda rīcība liecina, ka bērnam nav skaidrs darbošanās mērķis, līdz ar to viņam nepieciešams mutisks apliecinājums, ka tas, ko viņš dara, ir pareizi un kādam (pedagogam) ir vajadzīgs.

Pedagoģiskā eksperimenta otrajā posmā bērni bija pašmotivēti, jo viņi vilnu plucināja, zinot, ka tā būs nepieciešama paša veidotās rotaļlietas pildījumam. Iepriekš bērni bija no auduma izgriezuši detaļas rotaļlietai (Ilze – lācim, Ivo -

mašīnai) un tās ar pārmalu dūrienu sašuvuši kopā. Otrajā posmā pedagoģiskais eksperiments paredz, ka vilnas plucināšanas laikā bērniem tiek radīti dažādi kairinātāji (mobilā telefona signāls, jaunas rotaļlietas parādīšanās, svešs pieaugušais, vienaudžu aicinājums rotaļāties). Neskatoties uz to, laiks, ko bērni pavadīja, plucinot vilnu, pagarinājās (vidēji 12 minūtes), viņus nesatrauca tas, vai darbs tiek darīts pareizi, bērni arī nejautāja, cik daudz jāplucina. Darbojoties jēgpilnā situācijā, bērns ir ieinteresēts sasniegt rezultātu. Eksperimenta rezultāti rāda, ka mobilā telefona signāls, pieaugušā parādīšanās nepārtrauc bērna darbību. Bērnām grūtāk koncentrēties darbam, to pabeigt ir tad, kad tiek ieraudzīta jauna rotaļlieta un vienaudži aicina rotaļāties, kaut gan šāda reakcija uz šiem kairinātājiem ir likumsakarīga, jo rotaļa ir galvenā bērna darbība.

Vērojumi pirmsskolas izglītības iestādēs liecina, ka bērnu darbi ne vienmēr tiek praktiski izmantoti, bet rotaļlietas un papildinājumi rotaļām tiek veidoti visretāk. Par to liecina ne tikai praksē vērotais, bet arī pedagogu aptaujas rezultātu analīze. Aptaujā piedalījās 228 pirmsskolas izglītības skolotāji no dažādām Latvijas vietām. Pedagogi tika lūgti atklāt, kā parasti tiek izmantoti bērnu darinājumi rokdarbos, tēlotājdarbībā. Piedāvātos variantus pedagogi sakārtoja pēc izmantošanas biežuma (skat. 1.tabulu).

1.tabula

Pedagogu izvēles (%)
Teachers' selections (%)

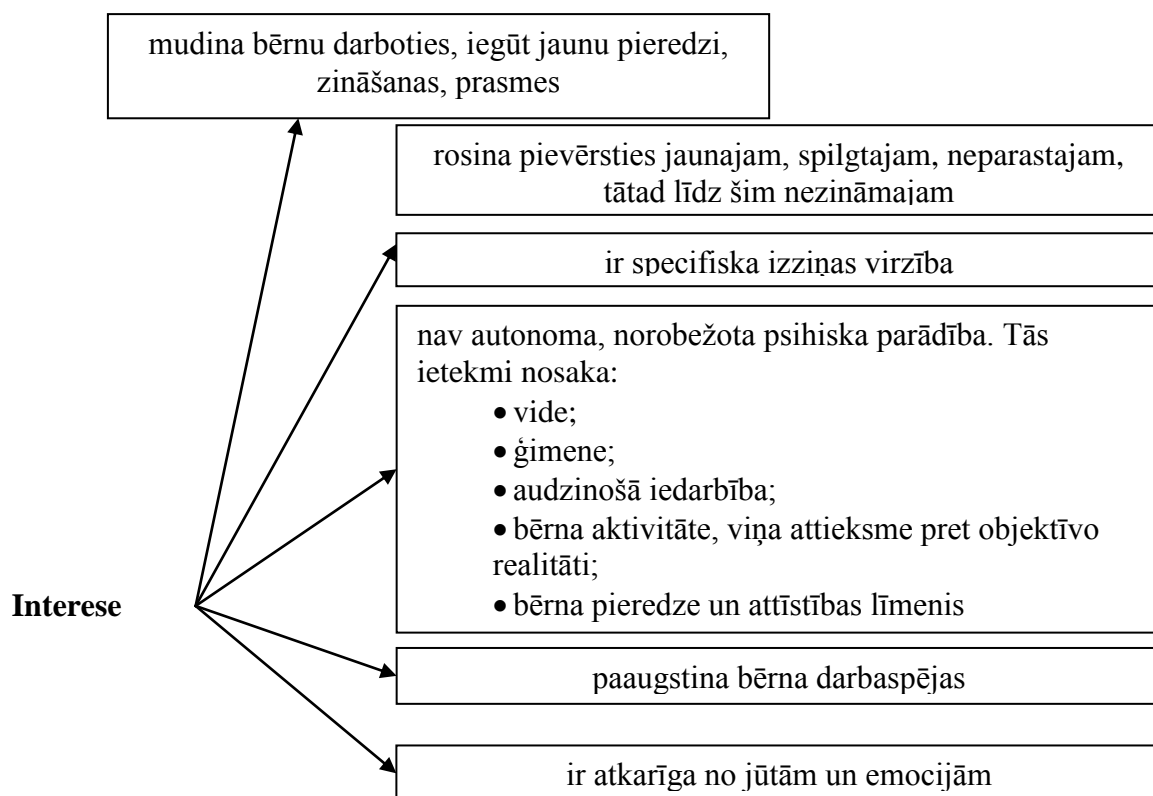
Piedāvātās izvēles	Pedagogu izvēles %						Izvēles, nenorādot vietu
	1	2	3	4	5	6	
kā rotājumi	18,9	26,3	13,2	3,9	3,5	2,2	20,2
kā rotaļlietas	6,5	12,3	15,5	13,0	17,4	8,4	9,0
kā dāvanas vecākiem	9,2	21,5	26,3	6,6	3,9	1,3	22,8
kā izstādes darbi	34,6	11,4	11,8	4,8	7,0	-	20,6
ne vienmēr atrodas pielietojums	4,4	2,2	5,8	8,8	9,5	65,7	3,6
kā papildinājumi bērnu rotaļām	3,2	4,5	9,7	28,6	37,7	7,1	9,1

Tabulas ailēs (1-6) norādīts cik % pedagogu attiecīgo izvēli likuši noteiktajā vietā. Septītajā ailē ievietotas to 27,6% respondentu atbildes, kuri nenorādīja piedāvātās izvēles vietu, bet tikai to, ka attiecīgais variants tiek izmantots.

Lielākoties darbi tiek radīti, lai no tiem **veidotu izstādi** (34,6% pirmā vieta). Nereti šīs izstādes ir formālas un kalpo kā atskaites vecākiem par dienā padarīto, turklāt šāda bērnu darbu izmantošana nav saistāma ar gribas veidošanos. Jau

1931.gadā latviešu pedagogs Ed.Pētersons pievērsa uzmanību tam, ka „ārējas dabas rokas nodarbināšana (..) ir vienkāršs manuālisms” (Pētersons, 1931). Bērnam svarīgi ir ne tikai veikt kaut kādu darbību, bet apzināties, ko viņš dara un kā tas tiek darīts, jo tikai tāda darbība skar visu cilvēka būtību. Tādēļ svarīgs priekšnosacījums bērna iesaistīšanai rokdarbos ir interesei un mērķa izvirzīšanai. Īpaši svarīgi, lai mērķis un intereses ir savstarpēji saistīti.

Intereses pamatā ir vajadzības, tās rada interesi un uztur to. Interese ir saistīta kā ar intelektu, tā ar emocijām, un tā nekad nav pasīva (Birkerts, 1923), tai ir liels motivējošs spēks. Tā raksturo bērna aktivitāti kopš viņa pirmajām dzīves dienām, un bez tās nav iespējama bērna attīstība, Bez intereses nav iespējams apgūt jebkādas prasmes (Tomkins, 1962, Izards, 1999), iegūt informāciju no apkārtējās vides un veidot attiecības ar citiem cilvēkiem (La Freniere, 2004). Darbošanās ar interesi ir mācīšanās (darbošanās) pamats, virzītājspēks, kas sekmē bērna attīstību (skat. 1.attēlu).



1.att. **Interese - bērna attīstības sekmētāja**
Interests - pre-schooler's development facilitators

Regulāri darbojoties, strādājot bez intereses, rodas vienaldzība, vēlāk pat nepatika. Tas nozīmē, ka, tiklīdz bērnam zūd interese, nemanāmi, bet neatvairāmi iezogas vienaldzība. Un otrādi, ja kāda lieta, ja kāds materiāls ir bērnu „saviļņojis, radījis patikas jūtas un saistījis pie sevis ar uzmanību, tad rodas vēlēšanās darboties” (Pētersons, 1931). Interese, kas sākumā uzliesmo kā jūtu darbība, arvien vairāk iegūst gribas noskaņu un vēlāk apskatāma kā gribas darbība.

Ja pedagogam izdodas tuvināt savus un bērna mērķus, izvirzīt reālus uzdevumus, kuru atrisināšana bērnam šķiet interesanta un tik lielā mērā saistoša, ka tie šķiet kā viņa paša, pedagogs veicina gan produktīvās domāšanas, gan arī gribas attīstību. Mērķus iespējams tuvināt, ņemot vērā bērna attīstības likumsakarības. Jaunākajā pirmsskolas vecumā darboties savam priekam ir pietiekami labs un respektējams mērķis. Maza bērna interesi saista un prieku sagādā daudzveidīgi un dažādi materiāli, to izpēte, darba rīku iepazīšana, kā arī darbīgs pieaugušais, kura darbības tiek atkārtotas un kura pozitīvais vērtējums bērnam ir nozīmīgs.

Vecākajā pirmsskolas vecumā, mainoties bērna attieksmei pret darbu, mainās arī darbības mērķis. Pirms darba uzsākšanas bērnu daudz vairāk interesē motivācija, kādēļ darbs jāveic, kāda ir tā jēga. 5-7 gadīgs bērns vēlas darboties pats brīvi izmantot iepriekš apgūtās prasmes, īstenot tās dažādās situācijās. Bērns vēlas būt iniciators savām darbībām. J.A.Students norāda, ka bērna paša pieredzes gūšana jeb pašmācība nodarbina darbīgo gribu (Students, 1935). “Piedzīvojums ir nepārtraukts process, kurš”, kā uzskata K.Dēķens, “nekad nav gatavs, bet aizvien aug, tāpēc tas derīgs kā viela gribai” (Dēķens, 1921). Ja pieredze, kuru gūst bērns, ir viņam veiksmīga, pozitīva, vairāk tiek sekmēta viņa gribas attīstība, tiek modināta interese, vēlme darboties, izzināt. Tieši veiksmē, panākumi un prieks par sasniegto ir priekšnosacījums personisko iespēju apzināšanās faktoram un būtiski nosacījumi jebkurai bērna darbībai, jo panākumi, sasniegumi rosina arvien jaunas intereses, meklējumus. Izmēģinot savu variantu, kļūdoties, bērns mācās būt atbildīgs, patstāvīgs, mācās pieņemt lēmumus, savukārt, katra veiksmē dod spēku turpmākam darbam.

Taču, ja darbs tiek veidots izstādei, kļūdas, neveiksmes nedrīkst būt, viss jāizdara pareizi, darbam jābūt skaistam. Pieaugušais atbilstoši iepriekš plānotai tēmai, nevis bērna interesēm, izvēlas, ko veidot, norāda, kādus materiālus izvēlēties. Nereti, lai pasargātu bērnu no kļūdīšanās, tiek veidots paraugs, kuru bērnam pēc iespējas precīzāk jāatdarina. Baidoties kļūdīties, bērns kļūst pilnīgi atkarīgs no pieaugušā. Lai sasniegtu labu rezultātu, pieaugušais cenšas bērnam palīdzēt ar padomu, kas jāņem vērā, kuram jāseko. Kaut gan cilvēkam vajadzīga palīdzība zināšanu jomā, nevis palīdzība mēģināt gribēt (Montesori, 1965).

Pieaugušais, jautājot bērnam, ko viņš gribētu veidot, kādi materiāli būtu vispiemērotākie, kādi šķēršļi varētu rasties, kā vislabāk risināt radušos situāciju, veicina ne tikai domāšanas attīstību. Šādi jautājumi ir cieņas apliecinājumi bērnam, viņa idejām, tie atbalsta bērna patstāvības centienus, iniciatīvu. Jau latviešu pedagogs M.Štāls ir norādījis, ka bērnam jāļauj izvēlēties, ko veidot, kādus materiālus izraudzīties, jo materiālu izvēle kāda priekšmeta veidošanai ir nozīmīga darbība. Pirmsskolas vecumā pedagogs ir tas, kurš rada bērnam vēlēšanos darboties, radīt un tiekties uz mērķi. Ir jāatceras, ka svarīgi ir darba procesu padarīt emocionāli pievilcīgu, interesantu, piedāvājot daudzveidīgu materiālu un darbības veidu klāstu, jo, meklējot piemērotākos materiālus, bērna rīcībā nonāk vairāk fakti un sensoro iespaidi, un viņš var īstenot sarežģītākas idejas. Īpaši svarīgi, lai bērns pēc iespējas vairāk darītu pats, jo šajā vecumā ir izteikta vēlme izzināt un pārbaudīt savus spēkus. Pedagogam šajā procesā nevajadzētu iejaukties ar stāstiem,

norādījumiem, bet gan vērot katru bērnu. Uzmanība pievēršot tam, kādus uzdevumus bērns sev izvirza, kādus materiālus izvēlas, kādas darbības ar tiem veic, kādi ir viņa panākumi, kā netieši varētu virzīt bērna darbību vēlamā virzienā. Ja skolotāja palīdzība neatbilst bērna prasībām, tad dotais padoms, aizrādījums tiek ievērots īsu brīdi un uz darba rezultātu neatstāj nekādu iespaidu, vai pat var radīt bērnam neapmierinājumu par sava darba rezultātu (Štāls, 1927). Līdzīgu domu izsaka L. Vigotskis, norādot, ka pieaugušais nav audzināšanas instruments, kurš skaidro, norāda, bet kopā ar bērnu priecājas un piedzīvo dzīvi (Vigotskis, 1926).

Vecākā pirmsskolas vecuma bērns daudz labāk izprot mērķi, kura beigu rezultāts ir taustāms un praktiski izmantojams. Veidojot grupas vai bērnudārza telpu **rotājumus** (18,9% pirmā vieta), **dāvanas vecākiem** (9,2% pirmā vieta), citiem ģimenes locekļiem, bērnam sāk veidoties izpratne par sava darba lietderību. Bērns piedzīvo vienu no izsmalcinātākajiem priekiem - došanas prieku (Fromms, 2003). Lai tas nepazustu, svarīgi atcerēties, ka nepārdomātas motivācijas gadījumā bērns:

- sāk darboties citu motīvu dēļ;
- zaudē vēlmi pabeigt darbu;
- netiecas pēc darba kvalitātes.

Ar lielāko prieku bērns gatavos pīlādžu krelles, koka piespraudi mammai, zīļu vīriņu tētim, jo dāvana vecākiem ir kā „paša spēkiem radītas mīlestības jūtas” (Fromms, 2003). 5-7 gadīgs bērns sāk apjaust, ka dot ir patīkami, pat patīkamāk, nekā ņemt. Tomēr, ja mamma nerotājas ar bērna veidotajām krellēm, piespraudi un tētis nespēlējas ar zīļu vīriņu, bērnam rodas vilšanās. Neveidojas apjaušana par darba vērtību, bērns nesaskata sava darba lietderību. Šajā aspektā var minēt motivācijas svarīgo nozīmi. Jo augstāka motivācijas pakāpe, jo sekmīgāka būs dažādo māksliniecišķās darbības paņēmieni apguve. Nepietiekama motivācija neveido bērnos vajadzību arī pēc māksliniecišķās darbības.

Bērnam, kurš apguvis darbam nepieciešamās prasmes, svarīgs ir darbības mērķis, ne tikai tas, ko un kā viņš dara. Bērna ieinteresētības pakāpe būs augstāka, ja viņš redzēs sava darba rezultāta praktisko pielietojumu. Gatavojot zīļu vīriņu nevis kā dāvanu vai izstādes darbu, bet kā rotaļlietu, ar kuru spēlētis, ar kuru bagātināt rotaļas sižetu, bērns saskata saikni starp piedāvāto motīvu, motivāciju un darbības saturu. Viņš darbojas ar lielāku interesi, aizrautību, prieku, viņš vēlas sasniegt darbības mērķi, jo vēlas rotaļāties. Kā liecina respondentu atbildes, tad bērnu darbi kā **rotaļlietas** (6,5% pirmā vieta) un **papildinājumi rotaļām** (3,2% pirmā vieta) tiek veidoti visretāk.

Veidojot rotaļlietu vai papildinājumu savām rotaļām, bērns gūst priekšstatu par mērķa izvirzīšanu. Atceroties radīšanas prieku un pārdzīvojumu, pašgatavota rotaļlieta bērnam kļūst īpaši vērtīga un viņš pret to izturas daudz saudzīgāk. Modernajā pedagogijā, norāda S. Hessens, nozīmīgas ir nevis rūpnieciski radītas, līdz pilnībai izstrādātās rotaļlietas, bet tie rotaļu materiāli, kas pakļaujas bezgalīgām pārveides iespējām (Hessens, 1929). Darinot kādu rotaļlietu (kuģīti, vilciņu, dzīvnieciņu), līdz ar noteiktu prasmju apguvi tiek gūts prieks ne tikai tādēļ, ka

bērns strādā tāpat kā pieaugušais, bet arī tādēļ, ka viņš redz savas darbības rezultātu.

Rotaļas ar paša gatavotām rotaļlietām tiek veicinātas, ja pieaugušais veido vidi un nosacījumus. Lai bērnam veidotos prasme darināt rotaļlietu, nepieciešams pieaugušais, kurš ar savu pozitīvo un ieinteresēto attieksmi, spēju līdzdzīvot bērnu priekiem atbalsta bērna idejas, kopīgi darbojoties, veido rotaļlietu vai rotaļai nepieciešamos papildinājumus. Svarīgi, lai pedagogs atrastu tādus uzdevumus, kuri bērnam būtu personiski nozīmīgi, saistoši, tādi, kurus bērns uzskata par savējiem, kuru risināšanā labprāt iesaistās.

Secinājumi Conclusions

Gribas audzināšanā jā saglabā bērna iniciatīva un darbības patstāvība. Ar intensīvām, saistošām darbībām bērni sistemātiski pieradināmi pie pakāpeniskas grūtību pārvarēšanas. Tādas gribas īpašības kā neatlaidība, patstāvība, mērķtiecība attīstās veicot bērnam interesantus, radošus darbus, dažādojot izteiksmes līdzekļus un tehnikas.

Pirmsskolas vecumā, kad bērna griba veidojas saskarsmē ar pieaugušo (pedagogu) un vidi, svarīga ir pedagoga personība un viņa zināšanas. Pedagogs kā galvenais faktors izvirzās arī tādēļ, ka ar savu darbību ietekmē radošas vides veidošanos, materiālā nodrošinājuma daudzveidību, bērna motivāciju, radošo procesu.

Summary

Art activity is important tool in development of personality, the way to explore self and at the same time it is persistent, patient and inspirational work, which demands optimal effort of person's physical and mental capacity. Practice shows that in performing creative tasks and in realization of complicated techniques always is necessary exertion of will. In will formation and development important role is for practical and emotional experience acquired in childhood, and also for art and play activity. The most important results volition achieves if it is influenced indirectly and very important it is to pay special attention to child's motivation and activity.

Ideas of pedagogues and psychologists of Latvia and abroad about consequences of will development in pre-school age create the theoretical basis of study. The experience of pre-school teachers is analyzed in the context of the study.

It is important for the child not only to do something, but also understand what is he/she doing and how it is done because only such activity influences the personality. That is why important factor in child's engagement in manual activities are motivation and setting of purpose. Setting of a clear purpose is important condition to raise child's interest to be involved in the activity.

The basis of interest are needs, they create the interest and helps to maintain it. Interest is joined with both intellect and emotions, and it is never passive (Birkerts, 1923). It characterizes child's activity since he/she is born and without it

there is impossible any development because it has extremely high motivation power.

To do something without the interest regularly, indifference emerges and later even reluctance. It means that in case, if child loses interest, unperceivable but irresistible indifference emerges. And in case, if any object or material has caused joy and attracted attention, then willingness to act arises (Pētersons, 1931).

Child's activity should be purposeful but the aim should be achievable because realistic aim gives trust to inner capacity. It is important to facilitate child's independent activity and skill to select the most effective techniques of activity, to use them in variable conditions.

If teacher can bring together his/her own and child's aims, can set realistic tasks which resolving seems interesting to the child and so exciting that seems to child as his/her own, in that case teacher facilitates development of productive thinking and also development of will. It is possible to bring aims more closely by considering consequences of child development.

To the child who has acquired necessary skills of the activity important is the purpose of the activity not only the way what and how to do. Often purpose is not achieved because child is not considering realistic obstacles. Teacher should consider that frequent occurrence of failure of volitional acts facilitates development of low self-esteem and decrease expression of initiative.

It is important that teacher has offered such tasks which would be personally relevant and attractive to the child, which child perceives as his/her own and deals the problem with interest. There is evident the role of motivation. As higher stage of motivation, as more successful will be acquirement of different art techniques. Activity obtains different sense in accordance with motives, the sense of activity changes together with the change of motives. In case of unconsidered motivation child:

- begin to act because of another motives;
- loses willingness to finish activity;
- does not try to reach the quality of performance.

The stage of interest will be high if he/she will see the possibilities of practical implementation of his/her performance and also in case, if others will notice the value in it, for example, making the presents, decoration of rooms for holidays, making the toys. By making the toy or addition to plays the child will understand about setting up the purpose.

Literatūra Bibliography

1. Birkerts, P. (1923). *Pedagoģiskā psiholoģija*. Jelgava: L.Neimaņa izdevniecība.
2. Dāle, P. (1944). *Vērojumi un pārdomas*. Rīga: Ā. Ūdra apgāds.
3. Dēķens, K. (1919). *Rokas grāmata pedagoģijā*. Rīga: Kultūras balss.
4. Dēķens, K. (1921). *Agrā bērnība*. Rīga: Kultūras balss.
5. Fromms, Ē. (2003). *Mīlestības māksla*. Rīga: Jumava.
6. Hessens, S. (1929). *Paidagoģikas pamati II un III daļa*. Rīga: O.Bergs.

7. Montessori, M. (1965). *The Advanced Montessori Method*. India, Madras: Kalakshetra Publications.
8. Pētersons, E. (1931). *Vispārīgā didaktika*. Rīga: Gulbis.
9. Raudive, K. (1992). *Pārpersonīgais un personīgais*. Rīga: Oferte.
10. Students, J.A. (1935). *Bērna, pusaudža, jaunieša psiholoģija*. Rīga: Autora izdevums.
11. Štāls, M. (1927). *Audzināšana un mācīšana agrā bērnībā*. Rīga: Valters un Rapa.
12. Tomkins, S.S. (1962). *Affect, imegery, consciosness. Vol.I. The positive afect.* –New York, Springer.
13. Выготский, Л.С. (1926). *Педагогическая психология*. Москва: Работник просвещения.
14. Изард, Э. К. (1999). *Психология эмоций*. СПб: Питер, Санкт – Петербург: Москва.
15. Лафренье, П. (2004). *Эмоциональное развитие детей и подростков*. СПб: Прайм – Еврознак.
16. Урунтаева, Г.А., Афонькина, Ю.А.(1995). *Практикум по детской психологии*. Москва: Просвещение. Владос. с.229

Ligita Priede	Riga Teacher Training and Education Management Academy Imantas 7.līnija 1, Rīga, LV- 1083, Latvia E-mail: pirmsskola@rpiva.lv Phone: +371 26179007
Dagnija Vigule	Riga Teacher Training and Education Management Academy Imantas 7.līnija 1, Rīga, LV- 1083, Latvia E-mail: dagnija.vigule@rpiva.lv Phone: +371 29134066

SKOLOTĀJA AUTORITĀTE SKOLĒNU UN SKOLOTĀJU IZPRATNĒ

The Teacher`s Authority in the Students and Teachers Comprehension

Sandra Smilga

Biznesa augstskola Turība, Latvija

E-pasts: sandra.smilga@inbox.lv

Abstract. *Changes in education alter the relations between teachers and students – accents of values are changing. When putting student in the centre it is important not to neglect teacher's personality which is a necessity for the growth and education of young people. Nowadays the influence of the authority is disappearing in many areas. But a teacher cannot carry out his/her professional duties without authority. The goal of the research is to determine the student's and teacher's understanding of the teacher's authority. Does teacher have to be an authority for his/her students? How teacher's authority should manifest itself? Results of processing and analysis of data from many surveys are shown in the research. The findings of the study show that students and teachers consider that the authority is the essential for teacher's professional activity.*

Keywords: *character traits, relationship, subject knowledge, teacher's authority.*

Pētījuma problēma un aktualitāte Urgency and issue of research

Humānpedagoga darbs ir centrēts uz skolēnu - viss, ko dara skolotājs palīdz skolēnam attīstīties. Taču jaunākās atziņas liecina, ka izvirzot centrā skolēnu esam atstājuši novārtā skolotāja personību. Svarīgas sakarības atklātas saistībā ar skolotāja personības iezīmēm un apmierinātību ar darbu. (Svence, 2009) Izglītībā notikušās pārmaiņas tiek saistītas ar skolotāju un skolēnu attiecību problēmām, kuru pamatā vienmēr ir sociālās vērtības un kuras saasinās pārmaiņu laikā, kad notiek izmaiņas un akcenti vērtībās. Vērtību kopums nosaka kā skolēna, tā skolotāja rīcību un savstarpējās attiecības.

Autoritāte, īpaši pedagoģiskā autoritāte, iespaido bērnu un jauniešu likteņus, tāpat kā vecāku un skolotāju likteņus, vai nu apgrūtina vai atbrīvo. Bērna dzīvē šādai autoritātei ir fundamentāla un centrāla nozīme tālākajai sociālajai pieredzei. Skola nav iedomājama bez pedagoģiskās autoritātes, jo, kā viens no skolotāja profesijas elementiem, tā izpaužas skolotāja un skolēna sociālajās attiecībās. (Frei, 2003) Skolotājam ir īpaša loma, jo, bērniem un jauniešiem pieaugot, ir nepieciešams atbalsts, un viņi novērtē skolotāju, kurš viņiem ar labvēlību māca orientēties, parāda virzienu.

Daudzas lietas (disciplīnas trūkums, skolēni neizturas nopietni pret skolotāja teikto) norāda uz to, ka skolotājs, kuram nav autoritātes, nevar pilnvērtīgi veikt savu darbu.

Visbiežāk sauciens pēc autoritātes izskan tad, kad tās trūkst vai arī tā neizpaužas tik lielā mērā, kā to sagaida. Autoritāte tiek pārbaudīta, kad skolēni ar savu izturēšanos, apzināti vai nē, izaicina skolotāju, piemēram, ar agresivitāti,

nepatiku, nemotivētību, vandālismu, trokšņošanu un konfliktiem. (Frei, 2003, Foray, 2007, Hagemann, 2009; Gento, 2010)

Periodikā tiek izteikti viedokļi, ka šodien ir mainījusies attieksme pret autoritāti, agrāk pret amata autoritāti bija liela bijība, šodien arī amata autoritāte jānopelna, jāiegūst. (Rītups, 2010, decembris) Preses izdevumos lasām atziņas, ka „autoritatīvās audzināšanas laikmetā skolotājam atlika vien iziet klases priekšā, lai iegūtu respektu, tagad situācija ir citāda-respekts jāprot iemantot”. (Asare, 2011:56) Bērns negrib iet uz skolu, negrib mācīties, jo viņš „nevar ciest” skolotāju. (Dreijere, 2011:4)

T. Cīe (Ziehe,1996) salīdzinājis laikmetus un sniedz kultūras fonu, uz kura norisinājies autoritātes zudums:

- izglītības kanonu izmaiņas, vērojama dekanonizācija (vēšanās pret visa veida kanoniem, autoritātēm, netiek pieļauti nekāda veida aizspriedumi un tradīcijas)
- nozīmīgas izmaiņas paaudžu attiecībās, līdz ar to zūd arī skola kā mācību izziņas monopols,
- izmaiņas uztveres un pieredzes mērogos.

F.Brigenš norāda, ka pēc vairākiem gadsimtiem, kuros pret jēdzienu autoritāte izturējās ļoti piesardzīgi, jautājumu par autoritātes nozīmi un nepieciešamību skolotāja darbā atkal uzdod sev gan paši skolotāju, gan sabiedrība. (Brüggen, 2007).

Pētījuma jautājums **The problem of research**

Saistībā ar pētījuma problēmu rodas virkne jautājumu: Vai skolotājiem jābūt „autoritātei” saviem skolēniem? Ja jā, tad kādā veidā šai autoritātei jāizpaužas, lai to atzītu? Vai autoritāte ir noteiktu skolotāju personīgās īpašības? Vai šis jēdziens raksturo īpašas attiecības starp skolotājiem un skolēniem? Šajā darbā ir mēģinājums noskaidrot, kāda ir skolēnu un skolotāju izpratne par skolotāja autoritāti.

Autoritātes jēdziens **The concept of authority**

Izmaiņu procesi sabiedrībā rada izmaiņas arī autoritātes jēdzienā. Kaut gan šodien pedagoģiskajās sakarībās bieži par autoritāti runā pragmatiski, šis jēdziens aizvien paliek problemātisks, jo tam ir smaga vēsturiska nasta. (Heymann, 2006)

Bieži jēdziens autoritāte izraisa asociācijas, kas saistītas ar varu un varas pielietošanu. Viens no dažādu pārpratumu iemesliem, kāpēc rodas pretestība izdzirdot jēdzienu *autoritāte*, ir tā nepareizs skaidrojums un interpretācija. Vārds *autoritāte* ir cēlies no latīņu *auctoritas*, kuram savukārt saknē ir vārds *augere*, kas latviski nozīmē *augt, veicināt*. Interesanti, ka senajā Romā starp „auctoritas” (autorība, cieņa, gudrība, vieds cilvēks, nozīmība, vērtība, atzinība) un starp vārdu „potestas” (vara) bija liela atšķirība. Pirmo piedēvēja senāta locekļiem, pēdējo realizēja romiešu pilsoņi. (Döring, 1992; Helmer/Kemper, 2004) Laika gaitā vēstures plūdumā šī atšķirība izzuda. Straujais autoritātes kā cilvēcīgo attiecību

veidošanas līdzekļa noliegums attiecināms galvenokārt uz cilvēces pieredzi, kur autoritāro un totālo valsts režīmu (nacionālsociālisms, staļinisms) laikā autoritātes pārliecinošais spēks tika pielietots izkropļotā veidā. (Heymann, 2006) Skolotāja autoritātes jēdzienu bieži jauc ar jēdzienu „autoritārs”, kā arī jautājumi par varas pielietošanu skolā rada problēmas.

Tēma „autoritātes zudums un skola” tiek skatīts saistībā ar skolotāja profesionālo tēlu. Audzināšanas darba speciālisti ir atzinuši nepieciešamību uzlabot skolotāja profesijas tēlu, lai skolotājs atkal varētu tikt uzlūkots kā autoritāte. Atbildīgās personas saredz, ka būtiski uzlabojot skolotāja profesijas sociālo prestižu, nodrošinot skolotājam labākas karjeras iespējas, tiktu veicināta skolotāja autoritāte skolēnu, vecāku un iestāžu acīs. (Hagebuechle, 2001, pēc Frei, 2003)

Kāda ir situācija šodien? Latvijā 2007. gadā ir veikts pētījums par skolotāja profesijas prestižu. Šo pētījumu ir veikusi sabiedriska organizācija, tas nav zinātnisks pētījums, taču tam ir sabiedriska nozīme.

Prestižs (vai sociālais statuss) ir sarežģīts jēdziens. To varētu definēt, kā „pozīciju sabiedrībā, relatīvo nozīmīgumu” un kā apstākļus vai pozīciju nozīmīguma aspektā. (Hargreaves et al, 2007, pēc „Pētījums par pedagogu profesijas prestižu”, 2007)

Jēdzienu *prestižs* definē kā „*autoritāti, ietekmi un cieņu*”, turpretī *reputācija* ir „*vispārējs sabiedrības uzskats par kāda īpašībām*”. (Pētījums par pedagogu profesijas prestižu, 2007)

Plašākā nozīmē- „pedagoga prestižs ir atkarīgs no cilvēku uzticēšanās un cieņas. Tas nozīmē sabiedrības uzticību rīkoties skolēnu un sabiedrības labākajās interesēs, ievērojot pakļautību un saņemot par veicamajiem (sarežģītajiem) uzdevumiem un atbildību atbilstošu atalgojumu”. (Pētījums par pedagogu profesijas prestižu, 2007)

Interesanti salīdzināt ar izpratni par skolotāja profesijas prestižu Vācijā, jo Vācija, lai arī ir savdabīgā situācijā, tai nācies integrēt bijušo VDR sabiedrību ar visām tās postpadomju sekām, tomēr tā ir kopusi gadsimtiem ilgas humānpedagoģijas tradīcijas un ir sabiedrība ar demokrātisku pieredzi jau vairākās paaudzēs.

Vācijas valdībai nevarētu arī pārņemt, ka skolotāja profesijas pārstāvji ir slikti atalgoti, ja uzskatām to par vienu no profesijas prestiža rādītājiem.

Taču, kā ironiski atzīmē A. Helmke, ne vienā citā profesijā tās pārstāvis nesarauks degunu un nedusmosies, ja, piemēram, ārstam vai inženierim teiktu, ka viņš rīkojas vai runā „kā īsts ārsts”, „kā īsts inženieris”. Taču, ja grib skolotāju sadusmot, tad vajag viņam izteikt piezīmi, ka viņš rīkojas „skolmeistariski”, „nu, kā īsts skolotājs”. Pētījumos par skolotāja profesijas prestižu Vācijā un Šveicē, skolotājs tomēr ir ierindots otrā vietā tūlīt aiz ārsta, kas ir visprestīžākā profesija. (Helmke, 2009) A. Helmke domā, ka tas varētu būt saistīts ar sabiedrībā iesakņojušamies negatīvajiem stereotipiem par to, ka skolotājs ir persona, kas it kā vienmēr zina labāk, necieš iebildumus, ir pārlietu perfekts, vienmēr aizrādoši pacelts pirksts utml. (Helmke, 2009)

Latvijā attieksme ir līdzīga. Protams, ne visi skolotāji, bet daļa tomēr nelabprāt vēlas, lai ārpus skolas attiecībās īpaši norāda uz viņu profesiju. Novērojams, ka ar izteicienu, piemēram, „Nu, tu jau atkal runā kā skolotāja!” vēl izsakot to ar attiecīgu, visai nicīgu intonāciju, var cilvēku aizvainot.

A.Helmke salīdzina ar Austrumu valstīm, piemēram, hinduistu kultūrām, kur skolotājs ir „guru”, kas tulkojumā nozīmētu „*tumsas izkļiedētājs*”(tumsa šeit ir *nezināšana, neziņa*). Tātad „skolotājs” ir vārds, kas apzīmē vērtību, cieņu. Āzijas valstu kultūrās nav šāda negatīvas nokrāsas apzīmējuma vārdam „skolotājs”. (Helmke, 2009) Skolotājs šeit tiek uzskatīts par neapšaubāmu autoritāti.

Skolotāja autoritātes kritēriji **The criterion of teacher authority**

Pirms analizēt priekšstatus un izpratni par pedagoģisko autoritāti, svarīgi noskaidrot, kādi uzskati par autoritāti dominē pedagoģijas teorijā. „Pedagoģisko terminu skaidrojošajā vārdnīcā” jēdziens *autoritāte* definēts gan kā pārliecināšanas spējas, personīgās īpašības, personīgā autoritāte, kas rodas, veidojas vai piemīt kādai personai, profesijas pārstāvim, šinī gadījumā skolotājam, bet uzsvērts arī, ka jēdziens *autoritāte* ir saistīts ar cieņu, uzticēšanos, brīvprātīgu atzīšanu un sabiedrisku atzīšanu, tātad, autoritāte piemīt personai, kura prot veiksmīgi veidot attiecības. (Pedagoģisko terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000)

Pētījumos par skolotāja autoritāti varam lasīt dažādas definīcijas. G. Folmera uzskata, ka „pedagoģiskā autoritāte ir personīgas attiecības, kas balstās uzticībā no vienas puses un būt uzticības cienīgam no otras puses.” (Volmer, 1990)

Hobmairs uzsver, ka „pedagoģiskā autoritāte ir tā, kura ar „neautoritāriem” līdzekļiem ir ieguvusi autoritāti.” (Hobmair, 1996) Šajā vērtējumā ietilpst gan skolotāja personības spēks, gan attiecību veidošanas prasmes.

Savukārt E. Geisslers skolotāja autoritāti vērtē kā „cilvēcīgu tuvumu, vadīšanu rūpējoties par skolēnu un uzticības pilnu paklausību no skolēna puses, tai pašā laikā saglabājot distanci, jo mērķis ir vadīt skolēnu to bagātinot, veidojot viņu patstāvīgu.” (Geissler, 2006)

E. Geisslers uzsver, ka autoritātes attiecības starp skolēnu un skolotāju vienmēr jāskata kā sociāla interakcija, tas ir, mijiedarbība. Sociālā mijiedarbība savukārt notiek noteiktās situācijās. Līdz ar to autoritāti nevar aplūkot tikai kā personas īpašību kopumu (ja runājam par personām, kas ir autoriātes), bet tā ir jāaplūko ievērojot noteiktus sociāl-psiholoģiskus-socioloģiskus-vēsturiskus nosacījumus.(Geissler, 1982)

Tātad no iepriekš izteiktajiem pagalvojumiem varam izdalīt divus kritērijus-attiecību veidošanas prasmes un personīgās īpašības.

Taču galvenās pedagoģiskās autoritātes īpatnības, specifika, kas nav raksturīga citu profesiju autoritātēm ir skolotāja zināšanas, prasmes mācību priekšmetā, prasme ieinteresēt, motivēt un palīdzēt skolēnam pašam apgūt zināšanas.

Skolotāja uzdevums palīdzēt skolēniem apgūt zināšanas, kļūst aizvien grūtāks zināšanu pluralizācijas un dinamiskuma dēļ. Skolotājam ir neiespējami

pārzināt visas zinātņu nozares. Ne vienmēr skolotājs kādā jomā ir zinošāks par skolēniem, kuriem ārpus skolas ir dažādas iespējas specializēties kādā jomā. (Ziehe, 1996) Līdz ar to skolotājiem ir grūtāk attaisnot savu autoritāti ar pārākumu zināšanās. Šīs grūtības ir iemesls, lai skolotāji pārdomātu savu pedagoga lomu.

P.Forejs apgalvo, ka mācību satura autoritāte nav balstīta uz skolotāja autoritāti. (Foray, 2007) Kādreiz stabilā ticība zinošajiem skolotājiem ir satricināta, jo pasaule ir mainījies, radušies jauni mēdiji, pasaule kļuvusi ātrāka, mobilāka.

Sabiedrības diferenciācijas rezultātā vairs nav viena vienīga zināšanu ieguves pozīcija caur skolu un skolotāju. Zināšanas var gūt dažādos veidos. Tas nozīmē, ka skolotājam ir grūti iegūt autoritāti vienīgi ar zināšanu palīdzību. (Frei, 2003)

Izglītībā kā pasaules izziņas procesā šajā mēdiju kultūras laikā skolēniem nepieciešams skolotājs autoritāte, kas ir pavadonis jeb gids. (Geissler, 2006) E. Geislers ir pārliecināts, ka skolotāja autoritāte būs svarīga arī izmainītas zināšanu nodošanas apstākļos. Līdzās priekšmeta zināšanām svarīgas ir, pirmkārt, pedagoģiskās, psiholoģiskās un didaktiski metodiskās zināšanas. Pasaules iepazīšanas procesā nododot zināšanas gan tieši, gan netieši, skolotājs izpilda metafunkciju, arī mācību procesa vadīšana pieder pie tās. No skolotājiem tiek gaidīts, lai viņi redzētu tālāk un skaidrāk un spētu adekvāti novērtēt, uztvert situāciju un rīkoties atbilstoši. (Frei, 2003) Kā piemērs ir „Sakarīgākā skolotāja” izvēlēšana Latvijā katru gadu. Ja jautājam šiem skolotājiem, kas ir tas īpašais, kāpēc skolēni viņus atzīst, cita starpā viņi uzsver, ka cenšas tā sagatavot mācību stundu, lai skolēniem būtu interesanti. Tātad liela nozīme ir skolotāja metodiski-didaktiskajām prasmēm, prasmēm sagatavot nodarbību, lai jaunieši mācītos ar prieku, noturīgu interesi utt. (Valtere, 2009)

A.Helmke (Helmke, 2009) uzskata, ka mācību stundas kvalitāte bija un būs viens no vissvarīgākajiem jautājumiem zinātniskajās diskusijās.

Tātad, viens no skolotāja autoritātes kritērijiem ir zināšanas mācību priekšmetā, tā didaktiski metodiskās prasmes, kas saistītas ar prasmi ieinteresēt un motivēt. Skolotājs gūst autoritāti ar prasmi parādīt skolēnam veidu, ceļu, kā orientēties informācijas daudzveidībā.

Bieži skolotāja autoritāti saista ar skolotāja spēju nodrošināt disciplīnu klasē, kas nepieciešama darbam. Konflikti par disciplīnas jautājumiem un mācību stundu traucējumi daudzo pretrunu dēļ ir skolas praksē līdz zināmai pakāpei neizbēgami mācību procesa pavadoņi, tie var tikt uztverti un var signalizēt skolotājiem par atgriezenisko saiti ar skolēniem, cik pamatota un ar normām saskaņota ir skolotāja rīcība, respektīvi, par to, cik liela ir šī atšķirība priekšstatos par normām un to, ko no tām sagaida skolēni un skolotāji. (Lohmann, 2003) Lai gan klasvadības prame ir cieši saistīta ar attiecību veidošanas prasmi, pētījuma autore nolēma to izdalīt kā atsevišķu kritēriju, lai redzētu, cik lielu uzmanību disciplīnas jautājumiem pievērš skolēni un skolotāji.

P.Keks (Köck, 2005) apkopojis izteikumus par to, ko skolēni gaida no skolotāja kā autoritātes:

- Amata autoritāti.

- Priekšmeta kompetenci (mācību priekšmeta zināšanas, didaktiskās, metodiskās prasmes, pedagoģiskās prasmes).
- Komunikatīvo kompetenci, (piemēram, atzīt savas kļūdas, spēt izturēt kritiku, atklātība un patiesums, tolerance).
- Vienādu attieksmi pret visiem skolēniem (interese par skolēniem, viņu vērtību cienīšana, taisnīgums, konsekvence).
- Lielas darba spējas, spēju panākt rezultātu, izturēt spriedzi (organizatora talants, pareizi prast piemērot sodus, ideāls: skolēnus savaldīt bez spiediena uz viņiem).
- Paraugš, modelis, tāds cilvēks, kuru gribas un ir vērts atdarināt. (atceramies no psiholoģijas atziņām, ka bērni un jaunieši mācās atdarinot, kamēr izveido savu paštēlu)
- Ārējais izskats-skolotājs ir kopts, interesants.
- Personības starojumu, pašapziņu, līdzsvarotību, ar humora izjūtu, laipnību. (Köck, 2005)

Analizējot teorētisko literatūru, redzams, ka skolotāja personā ir savijušās daudzas līnijas, tāpēc balstoties uz L. Vigotska atziņu, ka „sarežģītas parādības jāuztver to veselumā”(Vigotskis,2002), komplicēto un komplekso pedagoģiskās autoritātes fenomenu jāskata kopveselumā.

Pētījuma nolūkos izveidoti skolotāja autoritātes kritēriji:

- profesionālās prasmes (priekšmeta zināšanas, didaktika, metodika),
- attiecību veidošanas prasme,
- klasvadības prasme,
- personīgās īpašības.

Minētie kritēriji tika pārbaudīti empīriski.

Empīriskais pētījums Empirical research

Tika izveidota fona aptaujas anketa, aptaujas mērķis bija noskaidrot, vai skolotāja autoritātes jautājums ir aktuāls skolā un pārbaudīt vai teorētiski veidotie kritēriji apstiprināsies empīriski.

Šajā pētījuma posmā tika aptaujāti 615 10.-12. klašu skolēni un 143 skolotāji no 8 skolām. Pētījumā anketēšanas rezultātā iegūto datu apstrādes un analīzes metodes veiktas ar datu apstrādes programmas SPSS palīdzību. Anketā skolēniem tika lūgts atbildēt uz jautājumu: „Vai uzskatāt savas skolas skolotājus par autoritātēm?”. No humanitāro priekšmetu skolotājiem visvairāk atbilžu *jā* saņēmis vēstures skolotājs 297 (48.3%), ar *drīzāk jā, nekā nē* atbildējuši 199 (32.4%) skolēni. No dabaszinātņu priekšmetiem visvairāk atbilžu ar *jā* ir matemātikas skolotājam 223 (36.3%), atbildes *drīzāk jā, nekā nē* ir 227 (36.9%). Nav izteikti zema vērtējuma nevienam mācību priekšmetu skolotājam.

Tātad, kopumā skolēni uzskata skolotājus par autoritātēm.

Anketā iekļauts atvērtais jautājums: „Kāds skolotājs pēc jūsu domām ir autoritāte?”

Atbildes uz atvērto jautājumu tika analizētas izmantojot kvalitatīvo metodi - satura analīzi. Atbilstoši teorijā izveidotajiem kritērijiem un to rādītājiem tika izveidota kodu sistēma. No satura vienībām ar atslēgas vārdu palīdzību tika izdalīti izteicieni, tajos meklēti kritērijiem atbilstoši kodi. Iztalējot skolēnu un skolotāju izteikumus, tika konstatēts, ka apstiprinās teorētiski izveidotie kritēriji.

Tālāk, izmantojot kvalitatīvo datu apstrādes programmu AQUAD, tika aprēķināts kodu biežums.

1.tabula

Kodu biežumu sadalījums (skolēnu anketas)
Distribution of the code frequencies (students' surveys)

Kritēriji/kodi	10.klase	11.klase	12.klase
profesionālis	331	161	69
attiecības	211	96	47
klasvadība	62	38	20
personīgās īpašības	307	149	47

Analizējot kodu biežumu sadalījumu, redzam, ka skolēnu izpratnē, skolotājs autoritāte visvairāk saistās ar skolotāja profesionalitāti. Teorētiski pastāv uzskats, ka jaunieši attiecībām ar skolotāju dod priekšroku (Baacke, 1994), un tas nav jāpierāda, taču šajā pētījuma posmā redzam, ka skolēnu izpratnē skolotājs autoritāte, pirmkārt, ir profesionāls mācību priekšmetā un pedagogijā, tomēr pārējo kodu biežumu sadalījuma atšķirības nav lielas, kas nozīmē, ka skolēnu izpratnē par skolotāja autoritāti visiem kritērijiem ir gandrīz līdzvērtīga nozīme.

Skolotāju anketās uz jautājumu, vai uzskatāt sevi par autoritāti ar *jā* atbildējuši 31 (21.7%) skolotājs, ar *drīzāk jā, nekā nē* 83 skolotāji (58.0%). Uz jautājumu, cik lielu daļu no kolēģiem uzskatāt par autoritātēm, 50 (35.0%) skolotāji atbildēja, ka autoritātes ir no 20%-50% skolotāju, 47 (32.9%) skolotāji uzskata, ka no 50%-70% no skolas skolotājiem ir autoritātes.

Tātad, skolotāji uzskata, ka gan skolas vadība, gan liela daļa kolēģu un arī viņi paši ir autoritātes.

Skolotāju anketās atbildēs uz atvērto jautājumu: „Kāds skolotājs ir autoritāte?” visvairāk ir izteikumu, kas saistīti ar skolotāja personīgajām īpašībām, tikai pēc tam seko kods *profesionālis*, tomēr atšķirība kodu biežumā ir niecīga tikai par 2 punktiem.

2.tabula

Kodu biežumu sadalījums (skolotāju anketas)
Distribution of the code frequencies (teachers' surveys)

Kritēriji/kodi	Frekvences
profesionālis	149
attiecības	60
klasvadība	10
Personīgās īpašības	151

Lai precizētu datus, tika veikta otra skolotāju aptauja. Tiem skolotājiem, kuri fona aptaujas skolēnu anketās tika atzīti par autoritātēm un nosaukti vārdā, tika lūgts atbildēt uz papildu jautājumiem un izteikt savu viedokli par konkrētiem

kritērijiem, atbildot ar *svarīgs, drīzāk jā, nekā nē, drīzāk nē, nekā jā* un *nav svarīgs*. Tika saņemtas anketas no 21 skolotāja. Anketas tika apstrādātas ar kvantitatīvo datu pastrādes programmu SPSS. Aptaujas mērķis bija precizēt fona aptaujas datus un noskaidrot, kurus no skolotāja autoritātes kritērijiem aptaujātie skolotāji uzskata par nozīmīgākiem. Kā redzams no 3.tabulas, visvairāk skolotāju tomēr uzskata, ka tieši personība, rakstura īpašības ir tas kritērijs, kas ir nozīmīgākais skolotāja autoritātes veidošanā, taču atšķirība nav ļoti nozīmīga, tikai par vienu punktu. Pārējie trīs kritēriji sadalās vienmērīgi, kas liecina par to, ka visi minētie kritēriji ir svarīgi, lai skolotājs būtu autoritāte, kas savukārt apstiprina teorijā uzsvērto nepieciešamību skatīt skolotāja personību un autoritātes fenomenu kopveselumā. Uz jautājumu „Vai skolotājam jābūt autoritātei saviem skolēniem?” lielākā daļa aptaujāto atbildēja apstiprinoši.

3.tabula

Skolotāju anketas, otrā aptauja, kritēriju/ kodu precizējums
Teachers surveys, second questionnaire, specification of criteria/codes

Jautājumi	Atbildes
Vai skolotājam jābūt autoritātei saviem skolēniem?	16 (76.2%) jā 4 drīzāk jā, nekā nē.
profesionālis	13 skolotāji jeb 61.9% svarīgi
Prasme veidot attiecības	13 skolotāji jeb 61.9% svarīgi
Klasvadības prasmes	11 skolotāji jeb 52.4% svarīgi
Rakstura, personas īpašības	14 skolotāji jeb 66.7% svarīgi

Lai precizētu skolēnu fona aptaujas datus, vairākās skolās 9.-12.klašu skolēniem lūdza uzrakstīt eseju par tēmu: „Kāds skolotājs ir autoritāte?” Saņemtas 159 esejas, kuras analizētas ar satura analīzes metodi un kodu biežums līdzīgi kā fona aptaujas anketu rezultātiem, tika aprēķināts ar AQUAD.

4.tabula

Kodu sadalījumu biežums skolēnu esejās
Distribution of the code frequencies in students' essays

Kritēriji/kodi	9. klase	10.klase	11.klase	12.klase
profesionālis	434	216	286	219
attiecības	255	106	124	159
klasvadība	61	30	29	32
Personīgās īpašības	262	147	132	112

Kā redzams no 4.tabulas, tad skolēni arī otrajā pētījuma posmā visvairāk uzsver skolotāja profesionālismu saistībā ar skolotāja autoritāti. Liela nozīme piešķirta arī personīgajām īpašībām un attiecībām. Klasvadības prasmes, kas bieži vien ir saistītas ar skolotāja prasmi veidot attiecības ar klasi un arī ar skolotāja profesionālismu, netiek tik īpaši uzsvērtas un bieži pieminētas, tomēr vairāki skolēni atzīmē, ka ir ļoti svarīgi, lai skolotājs spētu stundā nodrošināt kārtību un mācību darbam piemērotus apstākļus un ka tieši šīs prasmes norāda uz skolotāja autoritāti.

Jāuzsver, ka visi kritēriji ir cieši saistīti savā starpā, tie viens otru neizslēdz, bet papildina. Piemēram, laba attiecību veidošanas prasme var būt gan personīgo

īpašību kopums, gan profesionāla prasme, kā arī personīgā īpašība *laipnība* var būt arī profesionāla īpašība.

Secinājumi Conclusions

Gan skolēni, gan skolotāji atzīst, ka skolotājam viņa profesionālajā darbībā nepieciešama autoritāte.

Skolēnu izpratnē skolotājs autoritāte ir skolotājs, kurš visveiksmīgāk palīdz skolēnam apgūt mācību priekšmetu. Aptaujātie skolēni no skolotāja autoritātes kritērijiem pirmajā vietā izvirza skolotāja priekšmeta zināšanas un didaktiski metodiskās prasmes.

Skolotāju izpratnē vislielākā nozīme skolotāja autoritātes veidošanā ir skolotāja personībai.

Lai arī katra no aptaujātajām grupām pirmajā vietā izvirza vienu no kritērijiem, tomēr pārējo kritēriju kodu biežumu sadalījumu ir augsts, kas norāda uz šo kritēriju nozīmīgumu un savstarpējo saistību un uz to, ka skolotāja autoritāte ir kompleksa parādība, kur skolotāja priekšmeta zināšanas ir cieši saistītas ar klasvadības prasmēm, skolotāja attiecību veidošanas prasmēm un personīgajām īpašībām.

Summary

The topicality of the research is determined by the changed role of a teacher in the nowadays society and the disappearance of teachers authority. Students' and teachers' understanding of teachers' authority in relevance with teachers' professionalism in subject, didactics, methodology, class management and relationship-building skills and personal qualities. Mixed methods (both – quantitative and qualitative) have been used in the research. The research has many sections:

- analysis of theoretical literature
- survey of 615 students from 10. – 12. grades and 143 teachers from 8 schools
- essays of 159 students from 4 schools were received and 21 teachers were surveyed.

Data was processed and analyzed with quantitative and qualitative data processing programs. Results of the research show that in the understanding of students and teachers' authority is still necessary for teachers to perform their duties. Conclusion:

- From students point of view teacher is an authority if he/she is professional in his/her subject and is able to help student to successfully learn the subject.
- On the other hand, teachers consider that teacher is an authority if he/she is an interesting personality.

There is no contradiction between both views because all of the criteria of teachers authority dealt with in the research are interrelated and complete each other.

Literatūra

Bibliography

1. Asare, D.(2011). *Man nepatīk... skolotājs: Ieva*. Nr. 15 (702) 13.04. 56.-57.lpp.
2. Baacke, D.(1991). *Die 13-18jährigen*. Weinheim: Beltz Verlag
3. Brüggem, F.(2007). *Autorität, pädagogisch: Zeitschrift für Pädagogik*. Heft 5, S.602-606
4. Döring, K.W.(1992). *Lehrerverhalten*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
5. Dreijere, V. (2011). *Mūsu skolās ir vajadzīgs cita veida skolotājs: Diena*. Nr.49(5995) 28.fevrāris, 4.-5.lpp.
6. Foray, P. (2007). *Autorität in der Schule: Zeitschrift für Pädagogik*. Heft 5, S. 615
7. Frei, B.(2003). *Pädagogische Autorität: eine empirische Untersuchung bei Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen der 5.,6. und 8. Schulklasse*. Münster: Waxmann.
8. Geissler, E. E. (2006). *Die Erziehung. Ihre Bedeutung, ihre Grundlagen und ihre Mittel*. Würzburg: Ergon Verlag.
9. Geissler, E. E. (1982). *Erziehungsmittel*. BadHeilbrunn/OBB: Verlag Julius Klinkhardt.
10. Gento, S., Dominguez, M., Gonzalez, R., Medina, A.(2010). *Discipline and Coexistence for Educational Institutions of Quality*. ECER, „Education and Cultural Change”, Helsinki, 25.-27.08 (konferences materiāli)
11. Hagemann, W.(2009). *Bournout bei Lehrern. Uhrsachen, Hilfen, Therapien*. München: Beck.
12. Helmer, K./Kemper, M.(2004). *Autorität.: Brenner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
13. Helmke, A.(2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Stuttgart: Klett
14. Heymann, H.W.(2006). *Pädagogik. Einführung in den Themenschwerpunkt: Autorität: Pädagogik*. Heft 2, S.5
15. Hobmair, H. (Hrsg.) (1996). *Pädagogik*. Köln: Verlag H. Stam GmbH (2. Auflage)
16. Köck, P. (1995). *Handbuch der Schulpädagogik für Studium-Praxis-Prüfung*. Auer: Donauwörth.
17. Lohmann, G. (2003). *Mit Schülern klarkommen*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH&Co KG.
18. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca* (sastādītāji: autoru kolektīvs). (2000). Rīga: Zvaigzne ABC.
19. Pētījums par pedagoģu profesijas prestižu un iespējām to paaugstināt dažādu mērķauditoriju skatījumā, ESF Nacionālās programmas projekts „Pedagoģu tālāk izglītības metodiskā tīkla nodrošinājuma izveide”(2007). Rīga
20. Rītups, A. (2010). *Viss vienā punktā: Rīgas Laiks*, decembris.
21. Svence, G. (2009) Referāts 67. LU pedagoģijas konferencē.(konferences materiāli)
22. Vigotskis, Ļ. (2002). *Domāšana un runa*. Rīga: izdevniecība „EVE”.
23. Volmer, G. (1990) *Autorität und Erziehung. Studien zur Komplementarität in pädagogischer Interaktionen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
24. Ziehe, Th. (1996) *Zeitvergleiche. Jugend in aktuellen Modernisierungen*. Weinheim: Juventa (2. Auflage)

<p>Sandra Smilga PhD student of University of Latvia School of Business Administration Turība Graudu st. 68, Rīga, LV-1058, Latvia E-mail: sandra.smilga@inbox.lv, Phone: +371 26439563</p>
--

IMPROVIZĀCIJAS DARBĪBAS VEIDI MŪZIKAS VIDUSSKOLĀ

Kinds of Improvisation Activity in Music Secondary Schools

Jevgeņijs Ustinskovs

Abstract. *Pedagogical experience and findings of different scholars testify to the fact that mastering improvisation can be based on essentially different didactic approaches. Therefore, at developing the didactic model of mastering improvisation in music secondary school, a necessity arises to study kinds of improvisation activity and define the more important kinds of improvisation activities for mastering improvisation in music secondary schools. The research method: analysis of literature, analysis of the author's pedagogical experience.*

We consider that for mastering improvisation at music school, it is essential to use such kinds of improvisation activities as: rhythmic and rhythmic-melodic improvisation; imagery improvisation; total and partial improvisation; continuous and episodic improvisation; solo and collective improvisation; musical improvisation on various instruments; improvisation in other arts; technology-based improvisation activities.

Keywords: *improvisation, kinds of improvisation activities, musical activity.*

Ievads

Introduction

Mūzikas vidusskolas audzēknim kā topošam profesionālam mūziķim jāmek orientēties un muzicēt dažādos mūzikas stilos un žanros. Savukārt vairāku mūzikas stilu un žanru atskaņošana pieprasa no izpildītāja improvizēšanas māku. Mūzikas improvizācijai ir senas vēsturiskas tradīcijas. Tā plaši izplatījās vairākajās zemēs visdažādākajos stilos un žanros (Ferrand, 1938, 1956, 1957; Reese, 1940; Aldrich, 1950; Horsley, 1960; Nettl, 1974; Till, 1975; Сапонов, 1982; Глущенко, 1990; Мальцев, 1991; Спигин, 2008; Petrauskas, 2009). Tāpēc mūzikas improvizācijas darbība izpaužas dažādos veidos. Katram veidam ir sava specifika un bieži vien atšķirīgi improvizācijas paņēmieni.

Raksta autors strādā Daugavpils mūzikas vidusskolā no 1995. gada. Pedagoģiskā pieredze un dažādu autoru atziņas liecina, ka dažādu improvizācijas veidu arguve var balstīties uz atšķirīgām didaktiskām pieejām (Шеломов, 1977; Родионова, 1990; Глущенко, 1990; Мальцев, 1991; Ustinskova, 1995; Arne, 2001; Zariņš, 2005; Спигин, 2008; Hickey, 2009; Kingscott & Durrant, 2010; Столяр, 2010). Tāpēc strādājot pie improvizācijas arguves didaktiskā modeļa mūzikas vidusskolā rodas nepieciešamība aplūkot improvizācijas darbības veidus un definēt svarīgākus improvizēšanas darbības veidus improvizācijas arguvē mūzikas vidusskolā.

Pētījuma mērķis – raksturot improvizācijas darbības veidus un noteikt svarīgākus improvizēšanas darbības veidus improvizācijas arguvē mūzikas vidusskolā.

Pētīšanas metode:

- literatūras analīze;
- autora pedagoģiskās pieredzes analīze.

Muzikālās darbības veidi

Kinds of musical activity

Kā zināms, darbības jēdziens saistīts ar aktivitāti un vairāki pedagogi un

psihologi izskatīja šo jautājumu savos darbos (Ананьев, 1977; Леонтьев, 1977; Тарасов, 1979; Уледов, 1980; Платонов, 1986; Рубинштейн, 1989; Асмолов, 1990; Цыпин, 1994; Петрушин, 1997; Стрижак, 1999; Vorobjevs, 1998; Кирнарская, 2003; Znutiņš, 2004 un daudzi citi).

Muzikālā darbība ir uzskatāma kā mākslinieciskās darbības veids, kura mākslinieciskais tēls, kurš veidojas mūziķa uztverē un priekšstatos, realizējas skaņā (Znutiņš, 2004).

B. Asafjevs muzikālās darbības veidus iedala:

- izpildītājdarbībā (izpildītājs ir starpnieks starp komponistu un klausītāju);
- komponista darbībā (komponists ar nošu palīdzību attēlo savas jūtas);
- radošajā darbībā (mūzikas sacerēšana, jaunrade, **improvizācija**);
- muzikāli izglītojošā darbībā (darbība saistīta ar mācību veidu izvēli, ar mūzikas vēstures un teorijas priekšmetiem) (Асафьев, 1983).

V. Petrušins muzikālās darbības veidus iedala:

- muzikālajā izpildītājdarbībā (pētnieciskā un pedagoģiskā darbība);
- muzikāli radošajā darbībā (ietver gan komponista darbību, gan **improvizāciju**, gan skaņdarba izpildījumu);
- muzikālās propagandas un muzikāli kritiskā darbībā;
- mūzikas izglītība un muzikālajā audzināšanā (Петрушин, 1997).

L. Bočkarjevs izdala:

- mūzikas klausītājdarbību (kopēja gan komponistiem, gan izpildītājiem, galvenā īpatnība – subjektīvais pamats, subjektīvi muzikāli iespaidi);
- komponista daiļradi (savu domu un jūtu izteikšana skaņu formā);
- muzikālo izpildītājdarbību (izpildītāja traktējuma radīšana) (Бочкарев, 1997).

Analizējot muzikālās darbības veidu klasifikācijas, B. Asafjeva un V. Petrušina klasifikācijās improvizācijas darbība ir skaidri atrodama muzikāli radošajā darbībā. L. Bočkarjeva klasifikācijā improvizācijas darbība slēpjas plašā jēdzienā *komponista daiļrade*.

Kā zināms, improvizācija cieši saistīta ar citiem muzicēšanas veidiem – kompozīciju un interpretāciju (Пэрриш, Оул, 1975; Сапонов, 1982; Badura-Skoda, 1988; Collins, 1988; Глущенко, 1990; Мальцев, 1991; Спигин, 2008; Короткина, 2009). Tā improvizācija iekļaujas izpildītājdarbībā, jo izpildītāji nereti izmanto improvizācijas paņēmienus savā izpildītājdarbībā: džezā, pavadījuma spēlē, aleatorikā un citur (Smith-Brindle, 1987; Чугунов, 1988; Мальцев, 1991; Овчинников, 1994; Столяр, 2010). Improvizācija tiek atrodama arī komponista darbībā, jo improvizācija bieži tiek izmantota kā palīgīdzeklis kompozīcijas procesā (Ferand, 1938; Мальцев, 1991; Спигин, 2008; Кинус, 2008; Столяр, 2010, Petrauskas, 2010). Improvizācija atrodama arī muzikāli izglītojošā darbībā, muzikālajā izglītībā un muzikālajā audzināšanā, jo improvizācijas paņēmieni tiek plaši izmantoti mūzikas pedagoģijā (Шеломов, 1977; Birzkops, 1986; Родионова,

1990; Nelson & Paipare, 1992; Arne, 2001; Zariņš, 2005; Hickey, 2009) un tai ir liela loma personības intelektuālajā attīstībā (Birzkops, 2008; Kingscott & Durrant, 2010).

Mūzikas improvizācijas darbības veidi **Kinds of musical improvisation**

Vispilnīgāk mūzikas improvizācijas darbības veidi ir aprakstīti E. Feranda (Ferand, 1957) un S. Maļceva (Мальцев, 1991) pētījumos, kā arī sastopami citu autoru darbos (Riemann, 1967; Сапонов, 1982; Badura-Skoda, 1988; Collins, 1988; Zariņš, 2005; Спигин, 2008, Spigins, 2010; Petrauskas, 2009, 2010). Autori izdala mūzikas darbības veidus pēc vairākām pazīmēm.

S.Maļcevs pēc līdzekļiem izšķir improvizāciju, kura apvieno mūziku ar citiem mākslas veidiem: deju, dzeju, teātri (Мальцев, 1991). Šeit var atcerēties Itālijas teatrālo skolu *commedia dell'arte*, kuras dalībnieki improvizēja gan kā dramaturgi, gan kā aktieri, gan kā dzejnieki, gan kā mūziķi (Сапонов, 1982). Mūzikas pedagoģijā tiek plaši izmantota E. Žaks- Dalkroza (Шторк, 1924) metodika, kuras pamatā ir kustību improvizācija. Kustību improvizācijas bērnu emocionalitātes attīstībai iesaka izmantot D. Zariņš (Zariņš, 2005). Autora pedagoģiskā pieredze liecina, ka mūzikas vidusskolā ir iespējams sekmīgi izmantot šo darbības veidu: mācību procesa gaitā pāriet no mūzikālas improvizācijas uz kustību un (vai) teksta improvizāciju. Šādas improvizācijas var realizēties kopā ar mūziku vai arī bez ciešas saistības ar mūziku. Šāda improvizēšanas darbība var sekmēt mūzikas improvizācijas saiti ar citiem mākslas veidiem un ar reālo dzīvi, dod iespēju mācīties pielietot improvizācijas prasmes reālajā dzīvē, attīstīt radošo pieeju dzīves situācijām.

Savukārt tīri muzikālā improvizācija sadalās vokālajā, instrumentālajā un vokāli instrumentālajā veidā (Мальцев, 1991). Bet instrumentālo improvizāciju iespējams sadalīt tālāk pēc instrumentiem: improvizēšana uz klavierēm, vijoles, flautas un t.t. Zināms, ka katram instrumentam ir savas tehniskās īpatnības un objektīvās iespējas, bet mūzikas vidusskolas audzēkņiem ir jāsaprot, ka vairākus improvizācijas paņēmienus var izmantot gan improvizējot ar balsi, gan improvizējot uz dažādiem mūzikas instrumentiem. Ņemot vērā, ka parasti mūzikas vidusskolas audzēkņi pārvalda divus un vairākus instrumentus, improvizācijas apguves procesā ir ieteicams improvizēšanai izmantot gan balsi, gan dažādus mūzikas instrumentus, piefiksējot gan kopīgus, gan specifiskus improvizācijas paņēmienus.

E.Ferands (Ferand, 1957) pēc sastāva izšķir solo un kolektīvo improvizēšanu. Kolektīvā improvizēšana var būt gan nelielā ansablī (duetā, kvartetā un t.t.), gan lielajos kolektīvos – orķestros, koros. Piemēram, 23. Vispārējos Latviešu Dziesmu Svētkos 2003. gadā Ilonas Rupaines skaņdarbu „*Ezereņi, Lubuoneņi*” izpildīja izmantojot improvizācijas elementus apmēram 13 tūkstoši koristu. Runājot par kolektīvo improvizāciju E. Ferands izšķir vēl divus veidus: kad improvizē visi kolektīva dalībnieki un, kad improvizē viens kolektīva

dalībnieks, bet pārējie neimprovizē. Abi šie veidi plaši izplatīti džezā, bet sastopami arī citos žanros.

S.Maļcevs (Мальцев, 1991) atzīmē, ka solo improvizācijas prasa lielāku meistarību, nekā ansambļu improvizācija. Kā liecina dotā raksta autora pedagoģiskā pieredze, improvizatoram-iesācējam improvizēt ansablī ar pieredzējošo improvizatoru (pedagogu vai pieredzējošo kolēģi) ir vieglāk nekā improvizēt solo. Šādā darbības veidā audzēknis jūtas drošāks un tas sekmē improvizācijas rezultātu. Tāpēc improvizācijas apguves sākumposmā būtu ieteicams improvizēt ansablī ar pedagogu vai citu pieredzējošu improvizatoru, bet improvizācijas apguves gaitā attīstīt iemaņas gan solo improvizācijā, gan ansablī, jo tā ir profesionālās dzīves nepieciešamība.

S.Maļcevs (Мальцев, 1991) uzskata, ka pēc rakstības stila izšķir pirmkārt tīri ritmisko improvizēšanu un ritmomelodisko improvizēšanu. Ritms ir svarīga mūzikas struktūras sastāvdaļa (Udodova, 2006; Kivy, 2006; McLaughlin, 2011; Ustinskovs, 2012), tāpēc ritmiskā improvizācija var tikt izmantota kā sākumpunkts improvizācijas apgūvē (Ustinskovs, 1995; Столяр, 2010). Ritmiskā improvizācija visbiežāk sastopama džezā un tautas muzicēšanā (perkusionistu izpidījumā), kā arī plaši izplatīta mūzikas pedagoģijā. Pēc iepazīšanās ar ritmiskās improvizēšanas pamatiem ir iespējams pāriet pie ritmomelodiskās improvizēšanas, kura var būt izmantota dažādos rakstības stilos: monodijā, heterofonijā, polifonijā, homofonijā, sonorikā, puantīlismā, jauktajā.

Pēc mēroga improvizācija var būt totālā un daļējā, nepārtrauktā un epizodiskā (Мальцев, 1991). Totālā improvizācijā tiek improvizēta visa faktūra (piemēram, arhaiska džezā ansambļu improvizācijas), daļējā improvizācijā - faktūras daļa (piemēram, tiek improvizēts tikai pavadījums vai tikai melodija). Ar nepārtrauktās improvizācijas jēdzienu saprot nepārtraukto visa skaņdarba improvizēšanu (piemēram, teksta un grafiskās partitūras realizācija), bet par epizodisko - kad skaņdarba improvizētās epizodes mijas ar sacerētām, piemēram kadences instrumentālajos koncertos, vai aleatorikas paņēmieni mūsdienu skaņdarbos. Improvizācijas apgūvē dažreiz par improvizēšanas pamatu izmanto rondo formu, kurā kā refrēnu atskaņo kādu pazīstamas mūzikas fragmentu, bet epizodes tiek improvizētas (Ustinskovs, 1995). Tā kā visi šie veidi ir plaši izmantojami muzicēšanas praksē, improvizācijas apguves procesā mūzikas vidusskolā ir svarīgi pievērst uzmanību gan melodijas, gan pavadījuma, gan visas faktūras improvizēšanai, nevis kādam atsevišķam improvizēšanas veidam.

S. Maļcevs (Мальцев, 1991) izšķir improvizācijas pēc dotā uzdevuma, kuras bija uzdotas no malas (uzdeva cits cilvēks) vai izdomātas patstāvīgi. Uzdevums var būt formāli konstruktīvs (piemēram improvizēt trijdaļu formu) vai arī saistīts ar konkrēto tēlu (ar poētisko rindkopu, ar gleznu, cilvēka vai dabas portretu utt.). Viens no lietīškiem tēlainās improvizēšanas paraugiem - mēmās filmas pavadījuma improvizēšana, kura bija īpaši attīstīta 20. gadsimta pirmajā pusē. L. Mazelis (Мазель, 1976) atzīmē tēlainās improvizēšanas veida līdzību ar komponēšanas procesu. Tēlainās improvizēšanas veids tika izpētīts I. Arnes darbā (Arne, 2001). Izmantojot par improvizācijas pamatu latviešu dainas, autore atzīmē šī

improvizēšanas veida lielo nozīmi improvizācijas apgūvē. Tēlainās improvizācijas darbā ar bērniem iesaka izmantot D. Zariņš (Zariņš, 2005). Viņš par pamatu izmanto dzejoļus un tēlotājas mākslas darbus. Tēlainā improvizācija sekmē mūzikas vidusskolu audzēkņu emocionalitātes attīstību (Ustinskovs, 2009), tāpēc tēlainā improvizēšana ir svarīga improvizācijas apguves sastāvdaļa.

Pēc psiholoģijas nosacījumiem improvizācija dalās apzinātās un neapzinātās improvizācijas veidos (Мальцев, 1991; Zariņš, 2005; Petrauskas, 2009, 2010). Apzinātā improvizācija savukārt dalās iēplānotās un piespiestās improvizācijas paveidos. Iēplānotā improvizācija notiek ar mērķi rādīt noteiktu estētisko efektu vai iedarboties uz ārpusmuzikālo situāciju. Piespiestā improvizācijā izmaiņas tiek diktētas darba situācijai, kad improvizators ir spiests mainīt savu plānu sakarā ar situācijas izmaiņšanu, vai elementāri aizmirstot mūzikas materiālu. Visbiežāk tas notiek kolektīvajā muzicēšanā, kad ne vienmēr ir iespējams paredzēt muzikālas situācijas attīstības gaitu. Šeit sekmīgai improvizēšanai liela loma pieder improvizatora pieredzei (Мальцев, 1991), tāpēc ir nepieciešamas vairākas praktiskās ansambļu nodarbības, lai izveidotos vajadzīgas iemaņas. Neapzinātā improvizācija savukārt dalās izpildītāja improvizācija un maldīgā improvizācija. Izpildītāja improvizācija rodas, kad improvizators domā, ka viņš precīzi atkārtos izpildījumu, bet reāli ienes izmaiņas. Maldīgā improvizācija ir pretējs process: izpildītājam šķiet, ka viņš improvizē jaunu mūzikas materiālu, bet reāli atkārtos jau zināmu materiālu. Pedagoģiskā pieredze un literatūras analīze liecina, ka improvizācijas apgūvē mūzikas vidusskolā neapzinātās improvizācijas darbības veidi netiek izmantoti, jo apguves process tiek virzīts uz improvizācijas paņēmienu apzināto izmantošanu.

S.Maļcevs (Мальцев, 1991) izšķir sagatavotu improvizāciju, kad tiek izmantoti jau agrāk atrasti modeļi un nesagatavotu improvizāciju. Ar sagatavotu improvizāciju saprotam tādu improvizācijas veidu, kad tiek izmantots (precīzi vai variēti) agrāk atrastais muzikālais materiāls. Bet pēc pragmatiskuma S. Maļcevs improvizācijas darbību daļa kā improvizāciju priekš sevis un improvizāciju klausītājiem, kā arī izšķir koncertimprovizāciju (F. Klements, N. Paganīni, U. Buls, K. Černi, F. Šopēns, F. Lists un citi) un improvizāciju kā komponēšanas pamats (L. Bēthovens, G. Sviridovs, M. Slonimskis un citi).

D.Djūijs (Дьюи, 1997) izšķir empīrisku un zinātnisku domāšanas veidus: empīriskā domāšana balstās uz pieredzi un nesatur sistemātiskumu un savstarpējus sakarus starp faktiem. Liela loma empīriskajā domāšanā pieder intuīcijai. Intuīciju definē kā zināšanas, kuras rodas bez ceļu un nosacījumu apzināšanas, kura parasti balstās uz praktiskās vai garīgās darbības pieredzi (Карпенко, 1998). Šajā sakarā, balstoties uz darbības realizācijas zinātniskuma principu šī raksta autors izdala empīrisku (uz praktiskas pieredzes, intuitīvo) improvizāciju un uz tehnoloģijām balstītu (apzinātu) improvizāciju. Empīriskā improvizācija var balstīties uz praktiskas darbības pieredzi - instrumenta spēlēšanas vai dziedāšanas iemaņas, vai bez tās - mazo bērnu spontānas improvizācijas. Uz tehnoloģijām balstītai improvizācijai pamatā ir speciālo zināšanu, prasmju un iemaņu komplekss, ar kura palīdzību ir iespējams realizēt improvizatora ieceres. Šāds darbības veids atklāj

audzēkņiem improvizācijas tehnoloģijas, improvizācijas būtību, un ar tās palīdzību improvizators var konstruēt jaunas improvizēšanas prasmes un iemaņas. Bet empīriskās improvizācijas nesatur sistemātiskumu un ir ierobežotas ar praktiskas darbības pieredzes apjomu. Starp empīrisku un uz tehnoloģijām balstītu improvizācijas darbības veidiem iespējama mijiedarbība, kad uz tehnoloģijām balstītajai improvizācijai tiek pievienoti intuitīvi atrasti paņēmieni.

H.Rimans daļa improvizēšanu pēc formas uz brīvo, saistīto un relatīvi saistīto improvizācijas veidiem (Riemann, 1967). Pēc brīvas improvizācijas saprotam improvizāciju, kura nav saistīta ar kādu modeli, tēmu un improvizācija notiek brīvā plūsmā. Šāds improvizēšanas veids ir līdzīgs komponēšanas procesam (Мальцев, 1991). Par relatīvi saistīto improvizāciju H. Rimans uzskata tādu improvizācijas veidu, kur improvizācija ir mazāk atkarīga no sākotnējā modeļa (piemēram V. Mocarta un L. Bēthovena variācijas, džeza variācijas bibop stilā). Pēc autora domām, pēc tādas dalīšanas nav nepieciešamības un „relatīvi saistīto improvizāciju” var pievienot saistītas improvizācijas veidam, jo abiem veidiem pamatā ir noteikts modelis (melodija, harmonija).

Saistītās improvizācijas veidam ir divi improvizēšanas tehnikas pamatveidi: variēšanas tehnika un piebalsu improvizēšana (Сапонов, 1982; Badura-Skoda, 1988; Collins, 1988; Мальцев, 1991; Спигин, 2008; Spigins, 2010). Variēšana var būt ritmiska, melodiska, ritmomelodiska, harmoniska, faktūras u. t. t.. Piebalsu improvizēšana izpaužas patstāvīgo balsu pievienošana melodijai (organums, diskants, kontrapunkts, piebalsu polifonija u. tt.). Šo improvizēšanas tehnikas paņēmieni kopums ir pamats uz tehnoloģijām balstītajām improvizācijām.

Apkopojot dažādu autoru koncepcijas mūzikas improvizācijas darbības veidi dalās pēc šādām pazīmēm:

- pēc līdzekļiem,
- pēc sastāva,
- pēc rakstības stila,
- pēc tehnikas,
- pēc mēroga,
- pēc formas,
- pēc dotā uzdevuma,
- pēc psiholoģijas nosacījumiem,
- pēc sagatavošanas,
- pēc pragmatiskuma,
- pēc zinātniskā principa.

Secinājumi

Conclusions

Mūzikas vidusskolas audzēknim kā topošajam profesionālam-mūziķim jānāc improvizēt gan solo, gan ansamblī, gan atsevišķas epizodes, gan veselus skaņdarbus dažādos stilos un žanros. Tāpēc ņemot vērā augstāk aplūkoto

improvizēšanas darbības veidu raksturojumu uzskatām, ka improvizācijas apguvē mūzikas vidusskolā ir svarīgi izmantot šādus improvizēšanas darbības veidus:

- uz tehnoloģijām balstīto improvizēšanu;
- ritmisko un ritmomelodisko improvizēšanu;
- tēlaino improvizēšanu;
- totālo un daļējo, nepārtraukto un epizodisko improvizāciju;
- solo un kolektīvu improvizēšanu;
- muzikālo improvizēšanu uz dažādiem instrumentiem;
- improvizēšanu citos mākslas veidos (dejā, dzejā un citos).

Par vienu no svarīgākiem improvizācijas darbības veidiem uzskatām uz tehnoloģijām balstīto improvizācijas darbības veidu un ar šo veidu saistītiem improvizēšanas tehnikas pamatveidiem - variēšanas tehniku un piebalsu improvizēšanu. Uz tehnoloģijām balstītais improvizācijas darbības veids atklāj mūzikas vidusskolas audzēkņiem improvizācijas speciālo zināšanu, prasmju un iemaņu kompleksu - improvizācijas tehnoloģijas, improvizācijas būtību, ar kuras palīdzību improvizators var konstruēt jaunas improvizēšanas prasmes un iemaņas.

Šo improvizācijas darbības veidu raksturojumu iespējams izmantot par pamatu turpmākiem pētījumiem improvizācijas mākslas apguvē. Iespējams, ka vairāku improvizācijas darbības veidu izmantošana sekmētu improvizācijas mākslas apguvi, dod iespēju improvizācijas pedagogam elastīgi, daudzveidīgi un konstruktīvi veidot improvizācijas mācību procesu: attīstīt audzēkņa individualitāti, viņa radošas un intelektuālas spējas, atrast saiknes ar reālajām muzicēšanas problēmām, aktīvi iesaistīt audzēkņus mācību procesā, izmantot deduktīvu pieeju – balstoties uz vispārējām zināšanām mūzikā apgūt improvizācijas mākslas īpatnības.

Summary

Pedagogical experience and findings of different scholars testify to the fact that mastering improvisation can be based on essentially different didactic approaches. Therefore, at developing the didactic model of mastering improvisation in music secondary school, a necessity arises to study kinds of improvisation activity and define the more important kinds of improvisation activities for mastering improvisation in music secondary schools.

As we know it, the notion “activity” relates to activities, and it has been studied by many scholars. Having analyzed the classifications of kinds of musical activity, we see that the classification of musical activities offered by B. Asafyev and V. Petrushin explicitly contains improvisation activity as a component of musical creative activity. In the classification provided by L. Bochkaryev, improvisation activity is included in the concept “composer’s creative work”.

The most comprehensive description of kinds of musical improvisation activity is given in the research by E. Ferand (Ferand, 1957) and by S. Maltzev (Мальцев, 1991), but it can be found in the research papers of other authors as well (Riemann, 1967; Сапонов, 1982; Badura-Skoda, 1988; Collins, 1988; Zariņš, 2005; Спигин, 2008, 2010; Petrauskas, 2009, 2010). The authors distinguish kinds of musical activity according to several features.

The analysis of conceptions of various authors shows that kinds of music improvisation activity are classified according to such features as:

1. According to the means:
 - improvisation which combines music with other kinds of art;
 - purely musical improvisation which comprises vocal, instrumental and vocal-instrumental kinds.
2. According to composition:
 - solo improvisation;
 - collective improvisation.
3. According to a writing style:
 - rhythmic improvisation;
 - rhythmic-melodic improvisation.
4. According to a technique:
 - variation technique;
 - chime improvisation.
5. According to a scale:
 - total and partial improvisation;
 - continuous and episodic improvisation.
6. According to form;
 - free improvisation;
 - bound improvisation.
7. According to a given task:
 - given from aside;
 - devised independently.
8. According to psychological conditions:
 - conscious improvisation;
 - unconscious improvisation.
9. According to preparation:
 - prepared improvisation;
 - unprepared improvisation;
10. According to a pragmatic aspect:
 - improvisation for oneself;
 - improvisation for listeners;
 - concert improvisation;
 - improvisation as the grounds for composing.
11. According to the scientific principle:
 - empiric (based on practical experience, intuitive) improvisation;
 - technology-based (deliberate) improvisation.

Conclusions

A learner of music secondary school as a prospective professional musician is to be able to improvise solo and in ensemble, individual episodes and whole compositions in various styles and genres. Therefore we consider that for mastering

improvisation at music secondary school it is vital to use such kinds of improvisation activity as: rhythmic and rhythmic-melodic improvisation, imagery improvisation; total and partial improvisation; continuous and episodic improvisation; solo and collective improvisation; musical improvisation on various instruments; improvisation in other kinds of art (dance, poetry etc.).

We also consider that it is important to orient the process of mastering improvisation towards technology-based kind of improvisation activity and to basic kinds of improvisation techniques relating to it – variation technique and chime improvisation. This kind of activity reveals for a music school learner the essence of improvisation technology and improvisation itself, and the improviser can construct new skills and abilities of improvising by means of it.

Literatūra Bibliography

1. Aldrich, P. (1950) *Ornamentation in J. S. Bach Organ works*. New York.
2. Arne, I. (2001) *Latvju dainu izmantošana improvizācijā bērnu iztēles ierosināšanai un bagātināšanai*: Maģistra darbs. Rīga.
3. Badura-Skoda, E. (1988) Improvisation. Western, Classical. B. Kernfeld (Ed.) *The New Grove Dictionary of Jazz*. London: Macmillan Press, 43-48.
4. Birzkops, J. (1986) *Mūzikas sacerēšana klavierspēles apmācībā*. Rīga: Zvaigzne.
5. Birzkops, J. I. (2008) *Muzicēšana - labākā intelektuālo spēju attīstītāja*. Rīga: Zvaigzne ABC.
6. Collins, M. (1988) Improvisation. Western, Baroque. B. Kernfeld (Ed.) *The New Grove Dictionary of Jazz*. London: Macmillan Press, 35-43.
7. Ferand, E. (1956) *Die Improvisation in Beispielen*. Koln.
8. Ferrand, E. (1938) *Die Improvisation in der Music*. Zurich: Rhein-Verlag.
9. Ferand, E. (1957) Improvisation. *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. Bd. 6. - Kassel...
10. Hickey, M. (2009) Can improvisation be 'taught'? A call for free improvisation in our schools. *International Journal of Music Education* 27 (4). 285-299.
11. Horsley, I. (1960) *The Sixteenth-century Variation and Baroque Counterpoint*. MD.
12. Kingscott, J. & Durrant, C. (2010) Keyboard improvisation: A phenomenological study. *International Journal of Music Education*, 28 (2), 127-144.
13. Kivy, P. (2006) The Philosophy of Music. <http://www.philosophytalk.org/pastShows/Music.html> Apskatīts 05.02. 2011.
14. McLaughlin, P. (2011) *The Blueprint – A Philosophy of Musical Structure*. Apskatīts 05.02.2011. <http://inspiredrummer.com/music-philosophy/the-blueprint-a-philosophy-of-musical-structure/>
15. Nelsone, I., Paipere, M. (1992) *Mūzikas mācīšanas metodika*. Rīga.
16. Nettl, B. (1974) *Thoughts on Improvisation: a Comparative Approach*. MQ.
17. Petrauskas, R. (2010) Apzinātais un neapzinātais pianista improvizatora mākslā. *Grauzdiņa I. (Red.) Mūzikas zinātne šodien: pastāvīgais un mainīgais, II zinātnisko rakstu krājums*. – Daugavpils: Saule, 230-236.
18. Petrauskas, R. (2009) Improvizācijas apguves problēmika mūsdienu klaviespēle. *Grauzdiņa I. (Red.) Mūzikas zinātne šodien: pastāvīgais un mainīgais. Zinātnisko rakstu krājums*. – Daugavpils: „Saule”, 74-92.
19. Reese, G. (1940) *Music in the Middle Ages*. New York.
20. Riemann, H. (1967) *Musiklexikon*. 12. Aufl. Bd. 3. Sachteil. Mainz...
21. Smith-Brindle, R. (1987) *The New Music: The Avant-garde since 1945*. England, Oxford: University Press.
22. Spigins, J. (2010) Improvizācijas pamatu apguves kritēriji, radītāji un līmeņi. *M. Marnauza (Red.) Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā*. Rīga: RPIVA, 460-465.
23. Till, D. H. (1975) *English Vocal Ornamentation, 1600-1660*. Oxford.
24. Udodova, I. (2006) *Ievads mūzikas teorijā*. Rīga: Zvaigzne ABC.
25. Ustinskovs, J. (2009) Emocionalitātes attīstības problēmas mūzikas vidusskolas audzēkņiem. *J.*

- Davidova (Ed.). *Problems in Music Pedagogy: Proceedings of the 6th International Scientific Conference*. Daugavpils: DU, „Saule”. 311-318.
26. Ustinskovs, J. (1995) *Improvizēšanas mācība mūzikas skolotājiem*. Maģistra darbs. Rīga.
 27. Ustinskovs, J. (2012) *Improvisation process in the temporal aspect. Scientific articles of 7th International Conference “Person. Colour. Nature. Music.”* (Ed. A. Šļahova). Daugavpils: “Saule”. 264-278.
 28. Vorobjevs, A. (1998) *Psiholoģijas vēsture*. Rīga: Mācību apgāds NT.
 29. Zariņš, D. (2005) *Radoša pieeja klavierspēlē*. Rīga: RaKa.
 30. Znutiņš, E. (2004) *Kora diriģenta kompetences veidošanās mūzikas skolotāja studiju procesā augstskolā*. Daugavpils.
 31. Ананьев, Б. (1977) *О проблемах современного человекознания*. Москва: Наука.
 32. Асафьев, Б. (1983) *Проблемы музыкальной психологии*. Москва: Музыка.
 33. Асмолов, А. (1990) *Психология личности*. Москва: Логос.
 34. Бочкарёв, Л. (1997) *Психология музыкальной деятельности*. Москва: Институт психологии РАН.
 35. Глущенко, Ю. (1990) *Импровизация как категория музыкального исполнительства*. Киев.
 36. Дьюи, Д. (1997) *Психология и педагогика мышления*. Москва: Совершенство.
 37. Зариньш, Д. (1981) *Музыкально-творческое развитие учащихся*. Rīga.
 38. Карпенко, Л. (1998) *Краткий психологический словарь*. Ростов-на-Дону: «Феникс».
 39. Кинус, Ю. (2008) *Импровизация в композиции в джазе*. Ростов-на-Дону: «Феникс».
 40. Кирнарская Д. (2003) *Психология музыкальной деятельности*. Москва: Академия.
 41. Короткина, А. (2009) *Сочинение музыки с использованием современных композиторских техник – средство развития музыкального мышления учащихся. Grauzdiņa I. (Red.) Mūzikas zinātne šodien: pastāvīgais un mainīgais. Zinātnisko rakstu krājums*. – Daugavpils: „Saule”, 127-132.
 42. Леонтьев, А (1977) *Деятельность, сознание, личность*. Москва.
 43. Мазель, Л. (1976) *О типах творческого замысла. Советская музыка, №5*.
 44. Мальцев, С. (1991) *О психологии музыкальной импровизации*. Москва: «Музыка».
 45. Овчинников, Е. (1994) *История джаза. Выпуск 1*. Москва: «Музыка».
 46. Петрушин, В. (1997) *Музыкальная психология*. Москва: ВЛАДОС.
 47. Платонов, К. (1986) *Структура и развитие личности*. Москва: Наука.
 48. Пэрриш, К., Оул, Дж. (1975) *Образцы музыкальных форм от григорианского хора до Баха*. Ленинград: Музыка.
 49. Родионова Т. (1990) *Учитесь импровизировать. Музыкальная жизнь, 7,9,11,13,17,21,23*.
 50. Рубинштейн, С. (1989) *Проблемы общей психологии*. Москва: Педагогика.
 51. Сапонов, М. (1982) *Искусство импровизации*. Москва: Музыка.
 52. Спигин, Ю. (2008) *Импровизация в контексте теории и истории музыки и её проявление в джазе*. Рига: JUMI.
 53. Столяр, Р. (2010) *Современная импровизация*. Санкт-Петербург: «Планета музыки».
 54. Стрижак, Л. (1999) *Психология и педагогика*. Москва: МГИУ.
 55. Тарасов, Г. (1979) *Проблема духовной потребности (на материале музыкального восприятия)*. Москва: Просвещение.
 56. Уледов, А. (1980) *Духовная жизнь общества*. Москва: Логос.
 57. Чугунов, Ю. (1988) *Гармония в джазе*. Москва: Советский композитор.
 58. Цыпин, Г. (1994) *Психология музыкальной деятельности*. Москва : Интерпракс
 59. Шеломов, Б. (1977) *Импровизация на уроках сольфеджио*. Москва: Музыка.
 60. Шторк, К. (1924) *Система Далькроза*. Ленинград: Музыка.

<p>Jevgenijs Ustinskovs Daugavpils University E-mail: choirdaugava@inbox.lv Phone: +37129538278</p>
--

NACIONĀLĀS SKOLAS PROBLĒMA LATVIJAS SKOLOTĀJU PROFESIONĀLO ORGANIZĀCIJU (LSS UN LNSS) IZGLĪTĪBAS KONCEPCIJĀS 20.GS. 20TAJOS GADOS

Problem of National School in Conceptions of Latvian Teacher's Professional Organizations (LSS and LNSS), 20th of 20th Century

Ērika Vugule

Latvijas Universitāte, Latvija

E-pasts: erika.vugule@lu.lv

Abstract. *The study outlines the problems of the “national school” concept formation in content of the “old school” (to 1918) conditions, and discusses how its understanding significant changes after the founding of the Latvian Republic, how this concept revealing in the new options of democracy and national self-determination. The study is looking for a meaning that included in the LSS concept of “national education” and LNSS concept of “education on the national - cultural grounds”. In Latvia from the 1918th to the 1934th the concept of "National school" in activities of lead teacher's professional organizations (LSS and LNSS) are not developed in a holistic approach. Idea of “National school” in this time is active, it formed in a new discourse of integrated democratic nation – try to include all national minorities.*

Keywords: *national school, teacher's organizations.*

Ievads

Introduction

Skolotāju profesionālo organizāciju darbība 20.gs. 20tajos gados Latvijā ir nozīmīga ne tikai profesionāļu grupai, bet arī visai sabiedrībai kopumā: tā rosināja diskusiju par latviešu nācijas izglītību visplašākajā politiskajā telpā, savukārt, viedokļu atšķirība profesionāļu vidē šo diskusiju aktivizēja, piesaistot plašu daudznacionālās sabiedrības uzmanību. Izglītības politiskajā telpā līdzās pastāvēja vairākas ideoloģiski pretrunīgas skolotāju profesionālās organizācijas, aktīvākās ar lielāko biedru skaitu bija Latvijas Skolotāju savienība (LSS, 1917-1934) un Latvijas Nacionālo skolotāju savienība (LNSS, 1923-1939), kuras ideoloģiski atbalstīja un koordinēja lielāko daļu no skolotāju praktiskajām darbības jomām gan pilsētās, gan laukos, kā rezultātā izglītības likumdošanā netika pieņemts neviens izglītību regulējošs dokuments bez tā sākotnējās izvērtēšanas skolotāju profesionālajās organizācijās, t.sk. Vislatvijas skolotāju kongresos un konferencēs.

Pētījuma problēma. 21.gs. sākumā pedagoģijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā jēdziena „nacionāla skola” skaidrojums nav iekļauts. Tas liecina, ka vai nu šim jēdzienam nav denotāta un nepieciešamības, vai tā saturs vēl nav pietiekami konceptualizēts. Sarunvalodā un mediju vidē jēdzieni „nācija” un „nacionāls” tiek lietoti kā pašsaprotami, ar „nacionālo” parasti korelē tam pakārtoti jēdzieni „nacionālā valoda”, „nācijas vēsture”, „nacionālās tradīcijas” un „nacionālā kultūra”. Arī pētāmajā laika periodā, 20. gs. pirmajos 20 gados, līdz Latvijas valsts nodibināšanai, kā arī pēc tam, kad tā tikko ir izveidojusies, ne „latviešu nācijas”,

ne „latviešu tautas” jēdzienu saturs vēl nav precīzi definēts, un vismaz līdz 1934. gadam atrodas variablā statusā.

Pētījuma mērķis: Pētīt jēdziena „Nacionāla skola” izpratnes formēšanos Latvijas skolotāju profesionālo organizāciju koncepcijās 20. gs. 20.ajos gados.

Pētījuma metodes: Atbilstoši pētāmajai problēmai (pedagoģijas vēsture) izmantota kultūrvēsturiskā pieeja un hermeneitika kā metode vēstures avotu analīzē.

Pirms Latvijas Republikas nodibināšanas tieši nacionālais jautājums bija viens no atskaites punktiem, kas konsolidēja Latvijas zemnieku, strādnieku un inteliģences, t.sk. skolotāju spēkus pret Krievijas impērijas rusifikācijas politiku un lika pamatus nacionālas valsts idejai, kā arī nacionālas skolas idejai tajā. Tikai vēlāk, jau pēc neatkarīgas Latvijas Republikas nodibināšanas, atsevišķi izkristalizējās LSS un LNSS skolotāju organizāciju koncepcijās. Tieši tāpēc iespējams uzskatīt, ka Latvijā 20. gs. 20. gados šo biedrību darbībā eksplicējas jēdziena „nacionāls” daudzveidīgie saturī, atklājas tā dažādās interpretācijas. Kļūst skaidrs, ka tā dziļākie jēgas slāņi slēpjas pašu (šajā gadījumā) skolotāju kolektīvajā apziņā, mentalitātē un pilnībā neatklājoties, tomēr pozicionē viņu domas un rīcību. Katrā nosacīti ierobežotā sabiedrības un valsts stabilitātes periodā šajā jēdzienā tiek ielikts savs saturs un jēga.

Šāds konstatējums savukārt ļauj izcelt un prasā pārrevidēt divu lielāko Latvijas skolotāju savienību LSS un LNSS statūtos iekļauto būtisko preambulu nozīmi. Proti, LSS solās iestāties par tautas izglītību, bet LNSS par izglītību uz nacionāli-kulturāliem pamatiem. Vai šeit pastāv pretruna? Ja pretruna nepastāv jēdzieniski formāli, tad pretruna var pastāvēt apstākļi, ka šie jēdzieni katrā koncepcijā tiek traktēti un definēti atšķirīgi. Vai arī - abas puses pat neapzinās šo jēdzienu paradigmātiskās un slēptās vērtībnozīmes.

Zināmu ieskatu skolotāju savienību antagonismā un nacionālās skolas idejas attīstībā sniedz 1919. gada Rīgas Latviešu skolotāju savienības (resp. biedrības) dibināšanas sapulces diskusijas, kurās J. Cīrulis, runājot par skolotāju biedrībām, aizrāda, ka „tās tik tad ir derīgas, ka viņas locekļi sev sprauduši par galveno un veenīgo mērķi bērnu izglītošanas sekmēšanu skolā un ārpus skolas. Lai tāļu stāv politika ārpus skolas dzīves. Politika ārda un nesekme skolas attīstīšanas gaitu. Skolai jaudzina cilvēks, bet ne vienas vaj otras partijas loceklis.” M. Eihs sirsnīgākā vēlēšanās ir, „lai šī biedrība apveinotu visus latviešu skolotājus, kuri veidotu Latvijā pamata un vidusskolas ar tautisku nokrāsu.” Bet A. Vičs uzsver, ka „jautājeens par jaunās beedrības dibināšanu viņam bijis ļoti smags. Ilgi tas domājis un nācis pee slēdzeena, ka ražīga kopdarbība Arodnieciskā skolotāju beedrībā nav vismaz vēl tagad domājama; šī beedrība ir internacionāla, ta neceena vārda brīvību un neeevēro citu cilvēku domas. Jau pee beedrības dibināšanas izcēlās ķildas vaj peelaist vārdu „Latviešu” vaj ne, un zinams, to atmeta kā novecojušos. Ari daži Viča preekšlikumi par autonomas nodaļas dibināšanu tika atraidīti. Tādōs apstākļōs kopdarbība atnestu tikai ļaunu. Lai valdība dabutu dzirdet visu skolotāju domas, tad šāda beedrība vajadzīga. Ši sabeedriba izteiks savu domu, Arodn. Beedriba savu un tad tik valdībai būs eespējams noskaidrot visu skolotāju domas. Arodnieciska

skolotāju biedrība ir politikas peekopēja, jo skola bez politikas nevar iztikt, saka socialdemokrati.”(3016, 1, 22, 208) (kursīvs Ē.V.) Šajos vārdos A. Vičs kodolīgi izteicis t.s. „nacionālo skolotāju” un „sociāldemokrātisko skolotāju” pretrunu problemātiku demokrātiskas valsts un tās izglītības politikas apstākļos.

Nacionālās skolas jēdziena izpratnes formēšanās Formation of understanding of National school concept

Sociāldemokrātisko un nacionālo skolotāju idejisko un profesionālo uzskatu bāze ir daudz plašāka un dziļāka, nekā to spēj izteikt attiecīgie apzīmējumi „sociāldemokrātiskais” un „nacionālais”. Tāpēc, formulējot šīs dziļākās profesionālās uzskatu atšķirības, piemēram, J. Anspaks uzsver jebkuras klasifikācijas nosacītību, bet pēc pedagoģiskās virzības un funkcijām šos atšķirīgos pedagoģijas virzienus iedala divās grupās: a) virzienus, kuru ideologi pedagoģiskajā darbībā akcentē sabiedriskās intereses, prasa izglītību un audzināšanu pakļaut sociālajam pieprasījumam, mācību un audzināšanas mērķi redz indivīda socializācijā (sociālā pedagoģija, pilsoniskās audzināšanas teorija, dažādi sociālistiskās pedagoģijas strāvojumi u.c.) Šajā grupā jau kopš 19. gs. beigām spēcīgākā un radikālākā ir marksistiski ievirzītā pedagoģija b) tie virzieni, kuru ideologi uzsver personību, tās dabisko dotumu, spēju, tieksmju, interešu un vajadzību attīstību (brīvās audzināšanas teorija, personības pedagoģija, eksperimentālā pedagoģija u.c.) Šos pedagoģiskos virzienus apvieno plašais reformistiskās pedagoģijas strāvojums.(Anspaks, 2003 134,135) Tātad, veidojas sabiedriski orientētās un uz personības attīstību orientētās pedagoģijas strāvojumi. Tāpēc pamatoti var uzskatīt, ka ceļš uz jaunu teorētisku orientieru izstrādi pedagoģijā Latvijā nesaraucjami saistīts ar šo dažādo koncepciju apguvi un izvērtēšanu. Caur šo koncepciju prizmu tiek analizēta izglītības un audzināšanas prakse Latvijā, norit pedagoģisko vērtību pārvērtēšana, noraidot novecojušos izglītības un skolas modeļus, izstrādājot jaunas teorētiskās izstrādnes to pārbaudei praksē.(Anspaks, 2003 135) Tomēr skolotāju biedrību darbībā, lai arī nacionālie skolotāji uzsver personības un individualitātes audzināšanas prioritāti, bet sociāldemokrātiskie skolotāji – sociālās audzināšanas nozīmi, J. Anspaka piedāvātais dalījums pielietojams tikai daļēji un tam arī nav obligāti jāsakrīt ar situāciju skolotāju profesionālo biedrību demarkācijas jomā.

Viena no galvenajām nacionālajām atšķirībām un nacionālās identitātes nesējām ir valoda. Latviešu politiķis un valstsvīrs Miķelis Valters (1874-1968), latviešu politiskā nacionālisma iedibinātājs, vienkārši, bet pamatoti atzīmējis, ka korelācijā starp valodu un, piemēram, nacionālās pedagoģijas ideju nav nekādu mistikas elementu, vienkārši – lielākajai tautas daļai, un sevišķi arī pētāmajā laika posmā Latvijā, kad konkrēta cilvēka izglītībai bieži nebija atvēlēts sevišķi daudz laika (trīs ziemas), visvienkāršāk un produktīvāk zināšanas apgūt ir dzimtajā valodā: „Kā varēja attīstīties mūsu apstākļos pretnacionāli virzieni, tas paliek gandrīz nesaprotams, un arī Sk. (Marģers Skujenieks – Ē.V.) savā grāmatā (Skujenieks, 1913) nebeidz pie šī jautājuma nobrīnīties. Nav vajadzīga nedz dziļāka teorētiska pārdomāšana, pietiek vienīgi ar to, ka kultūras cilvēks nostājas uz visiem

saprotama skaidra stāvokļa, seko savam instinktam, ja ne politiskiem vērojumiem, un tad nevar iedomāties tādu kultūras cilvēku, kas varētu sākt aizstāvēt tautas pašnāvību, jo tāda pašnāvība trāpītu vissāpīgāk taisni to nemantīgo tautas daļu, kurai sava tauta, valoda un māksla ir no vislielākā svara. Tā nevar bez garīga stipruma cerēt sasniegt labklājību, un tāpēc nacionāla apspiešana aizgriez tai ceļu uz cilvēcīgu dzīvi, jo tā piespiež sevišķi šo tautas daļu apmierināties ar sīkām kultūras druskām. Tai nav iespējams svešā valodā ar tādiem panākumiem tikt uz priekšu kā mātes valodā.”(Valters, 1914 698,703-706) Viņš pilnīgi pamatoti uzsver, ka „tautas valodas panīkšana nozīmē kulturelu zaudējumu, jo ar viņu zūd liela garīga pasaule, milzīgs atziņu krājums. [...] ar valodu iet bojā arī daudz citi īpatnējās attīstības garīgie ieguvumi, arī citas nozares intelektuālā radīšanas darbā, jo visas tās plūst no viena avota: no tā īpatnējā rakstura, kas radīja tautas valodu un kas atrada šai valodā savu raksturu.” (Valters, 1914 698,703-706) M. Valtera pieminētajā un analizētajā Marģera Skujenieka (1886-1941), 1913. gadā izdotajā grāmatā „Nacionālais jautājums Latvijā”, mēģināts definēt un aptvert jēdzienu „tauta”: „Kopīgā kultūra ir līdzeklis, ar kuru kopīgā tautas vēsture veido tautas raksturu, un kopīgā valoda ir ierocis, ar kuru darbojas kopīgā kultūra.”(Skujenieks, 1913 39) Skaidri saskatāms, ka nacionālais diskurss ir vispārpieņemta idejiskā platforma jau labu laiku pirms Latvijas neatkarības iegūšanas 1918.gadā: „Citu mazo tautu panākumi un ieguvumi var būt par ķīlu tam, ka arī latviešiem izdosies novērst kulturālo attīstību traucējošos apstākļus. No nievātās zemnieku kārtas izaugusi latviešu tauta. Viss tek un mainās. Tas rada pašātvību un pārliecību, ka nākotne radīs tautas attīstībai labvēlīgus apstākļus.”(Skujenieks, 1913 284-286)

Lai arī skolotāji un pedagoģiskie darbinieki jau 1915.gadā sāka dalīties labēji un kreisi noskaņotos strāvojumos, K.Dēķens LSS (tā tad kreiso skolotāju) darbības pārskatā nekur nenorobežojas no nacionālā jautājuma pedagoģijā, bet uzsver tā risināšanu kā būtisku visas latviešu skolotāju kustības mērķi. Un, piemēram, Pēterpils latviešu pedagoģiskās biedrības memorandā (kas cieši sasaucās ar M.Valtera un M.Skujenieka postulātiem), ar kuru šīs biedrības pārstāvju delegācija -Fr. Adamovičs, J. Ķempis, Ģ.Odiņš un K.Tifentāls - 1917.gada pavasarī vērsušies pie toreizējā tautas apgabala ministra Manuilova, teikts: „Patlaban pārdzīvojamais lielais brīdis uzliek nopietnus pienākumus it visiem Krievijas pilsoņiem, tā tad arī Latvijas skolotājiem un izglītības darbiniekiem. Ja vecā valdība pat krievu tautai lika dažādus kavēkļus ceļā uz gaismu un izglītību, tad latviešu tautai to cēla daudz vairāk. Sākot ar 80-tiem gadiem Baltijā vesta stipra rusifikācijas politika, kas atstājusi nevēlamu iespaidu gan uz tautas izglītību, tiesībām un tikumību, gan arī uz zemes saimniecisko stāvokli...” (Dēķens, 1927 16,17).

Ieskicējot nacionālās paradigmas eksplikācijas momentus pirmsneatkarības periodā un neatkarības perioda sākumā, redzams, ka izglītības jautājumos abi pedagoģiskie „spārni” jeb nometnes „balstā” kopīgā paradigmā, un arī vēlāk, šķiet, neaktualizējas doma, ka Latvijas Republikas izglītības sistēmā varētu pāriet uz kādu citu internacionālu (kura tā varētu būt), teiksim, strādnieku, valodu. Šajā gadījumā, visdrīzāk, LSS izpratnē lomu spēlēja apstākļi, ka nacionālajam jautājumam, tā kā valodas jautājums jau atrisināts – latviešu valoda ir valsts valoda,

nav citu dimensiju. Ja arī skolas uzdevums un mērķis ir veidot kādu vērtīborientāciju, tad tieši te izšķiras LSS un LNSS ceļi vai eksplicējas atšķirīgi diskursi.

LSS vērtīborientācija ir sociāldemokrātiska un internacionāla, lielāka uzmanība pievērsta šķiru vai sabiedrības klasu antagonisma pārvarēšanai, kas nākotnē varētu summēties taisnīgā sabiedrības vienlīdzībā. Šādā tālejoša ideāla kontekstā šķiriskais, kā arī nacionālais un tautiskais ir kavēkļi, kas liek cilvēkiem nostāties vienam pret otru, tādējādi traucējot realizēties K.Marksa atklātajai likumsakarīgajai sabiedriski ekonomisko formāciju maiņai un vienlīdzīgākas sabiedrības izveidošanai.

LSS un tajās apvienoto biedrību biedri presē un abu savienību savstarpējo diskusiju laukā tikuši dēvēti arī par „arodnieciskajiem skolotājiem” (tāpēc, ka apvienošanās pamats ir arods, profesija – skolotājs vai izglītības darbinieks) vai „sociāldemokrātiskajiem skolotājiem” (tāpēc, ka šīs savienības biedri pārstāvēja sociāldemokrātiskos politekonomiskos uzskatus) vai „kreisajiem skolotājiem” (tāpēc, ka šīs savienības biedri pārstāvēja kreiso ideoloģisko spektru). LNSS biedri savukārt dēvēti par „nacionālajiem skolotājiem” (tāpēc, ka apvienošanās bāze ir nacionālās kultūras pamati) vai „pilsoniskajiem skolotājiem” (tāpēc, ka pārstāv valsts pilntiesīgo pilsoņu politekonomiskās un ideoloģiskās intereses, kā arī orientējas uz pilsoņu elektorātu, neuzsverot strādnieku un zemnieku kā apspiesto šķiru līdztiesības problēmas).

Tomēr šī pētījuma ietvaros kā problēma tiek izvirzīts jautājums par šo savienību un to biedru identitāti no viņu pašu laika skatu punkta, par katalizatoru un demarkācijas līniju pieņemot nacionālās skolas idejas interpretācijas.

LNSS vērtīborientācija savukārt slēpjas dziļākā un plašākā „nacionālā” jēdziena izpratnē, neaprobežojot to ar nacionālās valodas kā mācīšanās instrumenta konceptu. Nacionālais ir arī tautiskais, kulturālais, īpatnējais, kas slēpj sevī unikālas un neatkārtojamas, citām nācijām neaizsniedzamas vērtības, piemēram, darba tikumu un darba izpratni, dziesmas, dejas un mitoloģijas mīlestību, kā uzskata M.Skujenieks: „Tautas īpatnējais raksturs veido tautas kultūru”, un M.Valters to papildina – „līdz ar to, protams, tas veido arī tautas mākslu, kuru saprot tautas kultūrelā kopība, vienalga vai pie tās skaitās strādnieks vai pilsonis. [...] Tā „latviskā nokrāsa” Raiņa darbos, kuru atzīmē Skujenieks, atrod atskaņu visu latviešu tautas šķiru piederīgos tāpēc, ka šī nokrāsa ir visas tautas kultūrelās kopības atvīzums [...]” (Valters, 1914 698, 703-706) Aiz visa šī, protams, tiek aizmirsti jēdzienu „tauta” un „nācija” sarežģītākie satura slāņi, kas urbanizācijas, industrializācijas un globalizācijas ietekmē neļauj veidoties viendabīgai tautai, bet, sevišķi Latvijā, aktualizē neviendabīgas un multikulturālas tautas integrācijas vai polaritātes situācijas.

Nacionālās skolas idejas interpretācijas skolotāju profesionālo biedrību traktējumā

Interpretation of National school idea of tractation of teacher's professional organizations

LSS statūtu idejiskajā preambulā vēstīts, ka „I. §1. Latvijas skolotāju savienības mērķis ir apvienot un sekmēt skolotāju biedrību darbību Latvijā, lai: a) *tautas* (izcēlums mans – Ē.V.) izglītību nostādītu uz zinātnes, brīvības, demokratizācijas un decentralizācijas pamatiem, un b) aizstāvētu skolotāju tiesiskās un materiālās intereses un paceltu viņu kulturālo līmeni.”(Statūti, 1921 401-405) Bet „I. §1. LNSS (Centra) mērķis ir apvienot un sekmēt skolotāju biedrību darbību Latvijā: a) gādājot par vispārēju izglītību, kas dibinās uz tikumiskiem un *nacionāli-kultūrāliem* (izcēlums mans – Ē.V.) pamatiem; b) aizstāvot skolotāju tiesības un materiālās intereses un gādājot par skolotāju plašāku izglītību.” Nedaudz plašāk LNSS centieni izklāstīti žurnāla „Audzinātājs” pirmās burtnīcas ievadvārdos: „Nacionālā apziņa, reliģiski izveidoti tikumības principi, tautas tradīcijas un darba mīlestība - tie visos laikos bijuši tautu stipruma pamati. Dabiskā evolūcijas gaitā šo pamatu formas gan pārveidojas, bet savā būtībā viņi ir un paliek stūra akmeņi katras tautas attīstībā. Katra mācība, un sakarā ar to tautas audzināšana, kas ārdā šos pamatus, tautai vienmēr atnesusi postu un nelaimi, tāpēc mūsu pienākums apkarot visu, kas arī pie mums kaut kādā veidā maitā un vājina šos tautas attīstības spēkus. Skolotāji un vecāki, kas savā darbā paši stāv uz tiem pamatiem, atradīs arī labus un izmēģinātus līdzekļus, kā jaunatni uzaudzināt stipru un nostādīt uz droša, nopamatota dzīves ceļa. Kur vajadzēs, šādi audzinātāji pratīs ar apdomu uzmeklēt arī jaunus ceļus. Turpretim tie, kam pašiem nav noteikta mērķa un ceļa, arī skolas darbā mētāsies uz visām, pusēm; viņi varbūt „eksperimentēs”, bet darīs to bez kāda noteikta plāna un sistēmas. Arī dažādai eksperimentēšanai un jaunu ceļu meklēšanai jānotiek ar apdomu, ziniski pamatotām metodēm un galu galā jākalpo augšminēto tautas stipruma pamatu labākai uzturēšanai un izveidošanai.” (Audzinātājs, 1925)

Kā redzams, no abu savienību statūtiem, to idejiskās platformas ir tālu nepietiekamas, lai ar to palīdzību skolotājiem un izglītības darbiniekiem būtu iespējams veikt izvēli par labu vienai vai otrai „nometnei”. LSS šeit priekšplānā izvirza tautas un demokrātiskas sabiedrības intereses, bet LNSS – nacionālās kultūras intereses, nacionālo apziņu un tautas tradīcijas, tām pievienojot reliģiski izveidotus tikumības principus. Tomēr diez vai kāds varētu pārnest sociāldemokrātiski ietonētajiem skolotājiem, piemēram, Rainim, K. Dēķenam vai K. Melnalksnim, ka viņi būtu naidīgi vērsušies pret nacionālo apziņu vai tautas tradīcijām.

Tāpēc iespējams izvirzīt hipotēzi, ka pētāmajā laika periodā LSS un LNSS antagonisma saknes pašiem to pārstāvjiem nav īsti skaidras un slēpjas kolektīvās bezapziņas struktūrās, kā arī nekad nav pietiekami reflektētas, turklāt piemēri atklāj, ka otras „nometnes” izstrādātais „pretinieka” tēls nekad nav tāds, kādu to redz paši šīs nometnes pārstāvji. Lai arī vēl Tērbatas, jeb Latviešu skolotāju 2. kongresā vēlākie sociāldemokrātisko un nacionālo skolotāju pārstāvji pie nacionālās jeb tautas skolas idejas darbojušies kopīgi, uzskatu diferences bijušas

manāmas jau iepriekš, tomēr spēcīgāk sākušas izpausties līdz ar neatkarīgas un demokrātiskas Latvijas valsts nodibināšanu.

Var uzskatīt, ka līdz ar suverēnas un demokrātiskas Latvijas valsts nodibināšanu un starptautisku atzīšanu, nacionālajam jautājumam kā atrisinātam būtu bijis jānovirzās otrajā plānā, tomēr pretrunīgs ir fakts, ka šis jautājums tautas skolas kontekstā tieši aktualizējas un materializējas, rodoties nepieciešamībai izveidoties Latviešu Nacionālo skolotāju savienībai. Tas norāda, ka starp nacionālo jautājumu vispār un nacionālas skolas ideju atsevišķi pastāv būtiskas atšķirības. Nacionālas skolas ideja demokrātiskas sabiedrības apstākļos 20. gs. 20. gados vēl dabiski atrodas savas tapšanas stadijā un tikai sāk attīstīties ar saviem iespējamajiem saturiem un invariantiem, tāpēc LNSS izveidošanās ir laikmetam iekšēji loģiska. Tā norāda gan uz nacionālā jautājuma uzsvēršanu izglītības politikā, gan uz citu, būtiski jaunu nācijas jēdziena diskursu, kurā latviešiem kā dominējošajam vairākumam un saimniekiem savā zemē nu jāaptver un jāiekļauj nācijas vai tautas kopumā citas nacionālās minoritātes, iekļaujot tās arī demokrātiskas skolas un izglītības politikas veselumā.

Pētījuma ietvaros tiek izvirzīti pieņēmumi, ka šauri nacionālas skolas ideja Latvijā nepastāv un Latvijas Nacionālo skolotāju savienība par „nacionālu” nodēvējusies formāli; nacionālas skolas ideja Latvijā pastāv jaunā demokrātiskā integrētas nācijas diskursā, kurā dominē diskusija, bet maz vietas agresijas un neiecietības elementiem; „nācijas” un „tautas” jēdzieni pētāmajā laika periodā atrodas formēšanās stadijā, to nozīmes ir implicītas un līdz pat 1934. gadam netiek noformulētas.

Tieši jaunie apstākļi un iespējas, „jaunās skolas” idejas un jaunās, vēl pamatīgi neapgūtās demokrātijas un plurālisma vērtības liek būtiski mainīties „nacionālās skolas idejas” jēdziena saturam. Šī koncepta izmaiņas nevar tikt acumirkļi apjaustas, tās formējas garās diskusijās starp LSS un LNSS skolotājiem.

Demokrātijas apstākļi izvirza jaunas prasības – patstāvību, kritisku domāšanu, iniciatīvu, - šīs īpašības nav viegli izkopjamas un ieaudzināmas. Jaunā skolotāju paaudze 20. gadsimta 20-to gadu otrajā pusē neizrāda sevišķu interesi par „partejiskumu” vispār, kā arī partiju cīņu izglītības politikā atsevišķi. (Dravnieks, 1931 1,2) Demokrātiskas sabiedrības apstākļos katram cilvēkam, t.sk. skolotājam, ir tiesības uz savu viedokli, un partiju cīņa šādā ziņā neskar ne skolotāju biedrības vai savienības, ne skolotāju individuāli. 30-to gadu sākumā pakāpeniski veidojas jauna skolotāju paaudze, kuras bērnība un jaunība pagājusi Krievijas impērijas, kara un sociālpolitiska haosa apstākļos un kura, zināmā mērā, ir zaudējusi ticību jebkurai karojošai pusei, lai kādus lozungus tā lietotu, tiecas pēc vispārcilvēciskiem ideāliem, nevis politisko vai pedagoģisko uzskatu vienpusības. Tā ir skolotāju paaudze, kuras vērtību sistēmā ir demokrātijas, tātad, arī dialoga iespējamības, vērtību plurālisma un pedagoģisko uzskatu daudzveidības pieredze.

Secinājumi Conclusions

- Nacionālas skolas ideja Latvijas Republikā lielā mērā tiek uzskatīta par sasniegtu līdz ar Latvijas Tautas Padomes pieņemto Likumu par Latvijas izglītības iestādēm (Likumu par izglītību) 1919. gada 8. decembrī.
- Nacionālas skolas jēdziena saturs formējas Krievijas impērijas skolu politikas un „vecās skolas” apstākļos, bet to būtiski maina jaunās demokrātiskās un nacionālās pašnoteikšanās iespējas.
- LSS un LNSS skolotāju profesionālo organizāciju pārstāvji jēdzienu „nacionāla skola” neizvērš vai katra neapzināti ieliek tajā citu saturu, tātad izprot neviennozīmīgi. LSS „nācijas” jeb „tautas” diskursā ietver ne tika latviešus, bet arī visas LR apvienotās tautības, savukārt LNSS galvenokārt latviešus un uz latvisko kultūru balstīto izpratni.
- Nacionālas skolas ideja Latvijā līdz ar republikas nodibināšanu pastāv jaunā demokrātiskā integrētas nācijas diskursā, tajā tiecoties iekļaut visas nacionālās minoritātes.
- Skolotāju profesionālo organizāciju darbība 20. gs. 20. un 30. gados Latvijā ir nozīmīga ne tikai profesionāļu grupai, bet arī visai sabiedrībai kopumā: tā rosina diskusiju par nācijas izglītību visplašākajā politiskajā telpā. Viedokļu atšķirība profesionāļu vidē šo diskusiju aktivizē, piesaistot plašu daudznacionālās sabiedrības uzmanību.

Summary

In article „Problem of national school (or national question) in conceptions of Latvian teacher’s professional organizations (LSS and LNSS), 20th and 30th of 20th century” outlines ambiguity of “national school” concept in understanding of two leading Latvian teacher’s organizations LSS (Latvia Teacher union) and LNSS (Latvia National Teacher union) in period of first Latvia Republic (1918 - 1940). In this article asked for ground misunderstandings of “national education” concept.

The object of this article is to view understanding of concepts “national” and “national school” in interpretations of first Latvia Republic teacher’s organizations and try to find ground and unconscious differences between viewpoints of LSS and LNSS, and to find its causes.

Sources of this study are materials of LVVA (Latvia State Historical Archive), articles in pedagogical press and activity reports of Latvian teacher professional organizations

The study outlines the problems of the “national school” concept formation in content of the “old school” (to 1918) conditions, and discusses how its understanding significant changes after the founding of the Latvian Republic, how this concept revealing in the new options of democracy and national self-determination. The study is looking for a meaning who included in the LSS concept of “national education” and LNSS concept of “education on the national - cultural grounds”. In Latvia from the 1918th to the 1934th the concept of "national school" in activities of lead teacher’s professional organizations (LSS and LNSS) are not developed in a holistic approach. Idea of “national school” in this time is active, it

formed in a new discourse of integrated democratic nation – try to include all national minorities.

Literatūra
Bibliography

1. Anspaks, J. (2003). *Pedagoģijas idejas Latvijā*. Rīga, RaKa.
2. Apine, I. (2005). *1905.-1907. gada revolūcija Latvijā un latviešu sociāldemokrāti*. Rīga, Zelta Grauds.
3. *Audzinātājs*. 1925. Nr.1.
4. Dravnieks, A. (1931). Jaunie skolotāji laikmeta krustceļos. *Rīgas skolotāju institūta bijušo audzēkņu b-bas rakstu krājums* Nr.2. 1931. gada februāris.
5. Dēķens, K., sast. *Latvijas Skolotāju Savienība 1917.-1927. 10 gadu darbības atcerei*. Rīga: Latvijas Skolotāju Savienības izdevums. 1927.
6. *Latvijas Skolotāju savienības statūti*. „Latvijas Skola” 1921. Nr.11-15.
7. LVVA, 3016. f. (LSS) 1.apr., 1.l. (LSS akte - Durbes pils dokumentācija) 62 lp.
8. LVVA, fonds Nr. 3016, Apr.1. L.22. – 208.lp.
9. *Nācija*. Svešvārdu vārdnīca. Rīga, Liesma, 1969.
10. *Nacionālisms*. Ideju vārdnīca. Rīga, Zvaigzne ABC, 1999.
11. Priedīte, A. *Rainis (1865-1929)*. Ideju vēsture Latvijā. Jaunā strāva – 20. gs. sākums. I daļa, sast. E. Buceniece. Rīga, Raka, 2005.
12. Skujenieks, M. (1913). *Nacionālais jautājums Latvijā*. Pēterburga, A. Gulbja apgādībā.
13. Tauta - <http://lv.wikipedia.org/wiki/Tauta> skat. 20.01.2012.
14. Valters, M. *Nacionālisms un marksisms*. / Druva. – 1914. – VII.
15. Zariņš, V. *Fricis Roziņš (1870-1919)* Ideju vēsture Latvijā. Jaunā strāva – 20. gs. sākums. I daļa, sast. E. Buceniece. Rīga, Raka, 2005.

<p>Ērika Vugule University of Latvia Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV – 1001, Latvia E-mail: erika.vugule@lu.lv</p>
--

AUGSTSKOLU PEDAGOĐIJA
HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS
PEDAGOGY

SOCIAL INNOVATION IN ENGINEERING EDUCATION

Sociālās inovācijas inženierizglītībā

Andreas Ahrens

Hochschule Wismar, University of Technology, Business and Design, Germany

E- mail: andreas.ahrens@hs-wismar.de

Jelena Zašcerinska

Centre for Education and Innovation Research, Latvia

E-mail: knezna@inbox.lv

Abstract: *Traditionally, engineering students are provided with new knowledge by educator-student interaction based on educator's academic (social) knowledge or student-student interaction based on their practical (individual) knowledge. That is why engineering students lack the inter-connection between the academic and practical knowledge. However, engineering education should lead to the transformation of students' knowledge from external (social) to internal (individual) perspective. Social innovation that has become the dominant response to challenges in all the domains of modern life includes peer-learning as the sub-phase to create socially shared knowledge in the transformation of students' knowledge from external to internal perspective and Enterprise 3.0 as a component of social media integrated into the teaching and learning process. This allows the novel transformation of students' knowledge from external to internal perspective, as introduced in this contribution, that proceeds from teaching through peer-learning to learning to be integrated in the environments of engineering education.*

Keywords: *Engineering Education, Peer-Learning, Social Innovation, Social Media.*

1. Introduction

Traditionally, engineering students are provided with new knowledge by educator-student interaction based on educator's academic (social) knowledge or student-student interaction based on their practical (individual) knowledge. That is why engineering students lack the inter-connection between the academic (social) and practical (individual) knowledge. However, engineering education should lead to the transformation of engineering students' knowledge from external (social) to internal (individual) perspective.

Social innovation has become the dominant response to challenges in all the domains of modern life. Social innovation focuses on finding efficient and sustainable solutions that create value for society in general, rather than individuals and private companies. Thus, peer-learning as the sub-phase to create socially shared knowledge in the transformation of students' knowledge from external to internal perspective and application of Enterprise 3.0 as a component of social media integrated into the teaching and learning process are social innovations in engineering education.

The inter-relationship between the transformation of engineering students' knowledge, peer-learning and Enterprise 3.0, namely, engineering students' knowledge transforms from external (social) to internal (individual) perspective, peer-learning is the sub-phase to create socially shared knowledge in the

transformation of students' knowledge from external to internal perspective and Enterprise 3.0 is a social media, requires the transformation of engineering students' knowledge from external to internal perspective that proceeds from teaching through peer-learning to learning in the Enterprise 3.0 application within the environment of engineering education to be considered.

The meaning of key concepts of *social innovation*, *peer-learning* and *social media* is studied. Moreover, the study demonstrates how the key concepts are related to the idea of *engineering education* and shows a potential model for development, indicating how the steps of the process are related following a logical chain: defining *social innovation* → determining *peer-learning* and *social media* → empirical study within a multicultural environment.

The methodological foundation of the present research is formed by the System-Constructivist Theory based on Parsons's system theory (Parsons, 1976) on any activity as a system, Luhmann's theory (Luhmann, 1988) on communication as a system, the theory of symbolic interactionism (Mead, 1973) and the theory of subjectivism (Groeben, 1986). The System-Constructivist Theory and, consequently, System-Constructivist Approach to learning introduced by Reich (Reich, 2005) emphasizes that human being's point of view depends on the subjective aspect (Maslo, 2007. p. 39):

- everyone has his/her own system of external and internal perspectives that is a complex open system (Ahrens, Zaščerinska, 2010, p. 180), and
- experience plays the central role in a construction process (Maslo, 2007, p. 39).

Therein, the subjective aspect of human being's point of view is applicable to the present research.

The methodological approach - development of the system of external and internal perspectives – of the present research proceeds from the external perspective to the internal perspective through the phase of unity of external and internal perspectives (the system of interacting phenomena) (Zaščerinska, 2011a, p. 135).

The remaining part of this paper is structured as follow: Section 2 introduces the theoretical framework on the historical development of social innovation in pedagogy, peer-learning and Enterprise 3.0 as a component of social media. The associated results of an empirical study will be presented in Section 3. Finally, some concluding remarks are provided in Section 4 followed by a short outlook on interesting topics for further work.

2. Theoretical framework

The theoretical framework of the present contribution involves the meaning of the key concepts of “social innovation”, “peer-learning” and “social media” to be studied.

2.1 Defining Social Innovation

A general conception of social innovation is determined as innovative activities and services that are motivated by the goal of meeting a social need and

that are predominantly developed and diffused through organisations whose primary purposes are social (Mulgan, Tucker, Ali, Sanders, 2007, p. 3). The study of the social innovation concept and pedagogical perspective on social innovation has started for about two centuries ago (Mulgan, Tucker, Ali, Sanders, 2007, p. 9-11; Arendale, 2007, p. 33) as demonstrated in Table 1.

Table 1

Social innovation in pedagogy in different historical periods

Stage	Historical period	Author of the approach	Educational settings
1	1837	Friedrich Froebel's ideas	the first kindergarten
2	19th and early 20th century	Barnardos	childcare
3	1945	Not defined	schooling systems and institutions, networks of adult education colleges, driving schools
4	1957	Joe Engressia, John Draper, etc	social media (phone phreaking) for educational networking
5	the mid 1990s	the City University of New York	peer-led team learning
6	1998	J. Gregory Dees	social enterprise

Thus, peer-learning and social media as highly important mechanisms of social change (Loogma, 2011, p. 1) integrated into the teaching and learning process are social innovations in education.

2.2 Defining peer-learning

Peer-learning is the sub-phase to create socially shared knowledge in the transformation of students' knowledge from external to internal perspective (Ahrens, Zaščerinska, 2011a, p. 315; Ahrens, Zaščerinska, 2011b, p. 399). It should be mentioned that peer-learning is defined as shared aim oriented joint activity according to certain common norms, over some period of time that provides joint social interaction and cognition for each participant and increases opportunities of gaining social experience.

This allows the novel transformation of students' knowledge from external to internal perspective that proceeds from teaching in Phase 1 through peer-learning in Phase 2 to learning in Phase 3 to be integrated in the environments of engineering education (Zaščerinska, Ahrens, 2010, p. 184).

Each phase of the process of teaching and learning is separated from the previous one, and the following phase is based on the previous one (Ahrens, Zaščerinska, 2011b, p. 399):

- The teaching phase starts with preparing the students for the process of teaching and learning, planning the procedure of the process of teaching and learning, equipping teaching/learning class, determining the purpose, etc.

- Then, the peer-learning phase is aimed at doing an exercise and making a decision.
- The learning phase focuses on the evaluation of both individual achievements and results. Students gradually move from the external regulation and evaluation in Phase 1 to the self-regulation, mutual evaluation and self-evaluation in Phase 3.

3. Empirical research

The research design within the present research comprises the research methodology, the sample of the present research and the research findings considered.

3.1. Research Methodology

This study is oriented towards the revealing of effectiveness of application of Enterprise 3.0 as a component of social media in engineering curriculum based on the transformation of students' knowledge from external to internal perspective that proceeds from teaching in Phase 1 through peer-learning in Phase 2 to learning in Phase 3 within the Baltic Summer School *Technical Informatics and Information Technology* at Riga Technical University, Riga, Latvia, August 12-27, 2011. Its topicality is determined by ever-increasing flow of information and business processes in which an important role is laid to Enterprise 3.0 as a means of getting information and gaining experience.

An explorative research aimed at developing hypotheses, which can be tested for generality in following studies (Mayring, 2007) has been used in the research. Interpretative research paradigm which corresponds to the nature of humanistic pedagogy has been determined for the research as it creates an environment for the development of any individual and helps them to develop their potential (Lūka, 2008, p. 52). Interpretative paradigm is characterized by the researchers' practical interest in the research question (Cohen, Manion et.al., 2003). The study consisted of the following stages:

- exploration of the context of use of Enterprise 3.0 through thorough analysis of the documents,
- analysis of the students' feedback regarding their needs in use of Enterprise 3.0,
- data processing, analysis and data interpretation,
- analysis of the results and
- elaboration of conclusions and directions for further studies.

Effectiveness is considered as the educator's contribution to the student engineers' knowledge, skills and attitudes in Enterprise 3.0 application (Zaščerinska, 2011a, p. 125-126).

Analysis of the students' feedback regarding their needs in Enterprise 3.0 application in the pre- and post-survey was based on the following questionnaire:

- Question 1: Do you have your own business and / or enterprise? The evaluation scale of two levels for the question is given where "1" means "no" and "2" - "yes".

- Question 2: Do you plan to start your own business and / or enterprise? The evaluation scale of two levels for the question is given where “1” means “no” and “2” - “yes”.
- Question 3: To which extent do modern business and enterprise employ Web technologies? The evaluation scale of five levels for the question is given where “0-20%” means a low level of experience in Enterprise 2.0 application and “80-100%” points out a high level of Enterprise 2.0 application.
- Question 4: Please, indicate at least 3 Web technologies used by business and / or enterprise for business applications (up to five). The evaluation scale of five levels for the question is pointed out. 1 point is given for each correct answer, thereby “1” means a low level of experience in Enterprise 2.0 application and “5” - a high level of Enterprise 2.0 application.

It should be mentioned that the emphasis of the System-Constructivist Theory on the subjective aspect of human being’s point of view and experience that plays the central role in a knowledge construction process does not allow analyzing students’ needs in Enterprise 3.0 objectively: human beings do not always realize their experience and their wants in use of Enterprise 3.0.

The descriptive statistics (*Mean*) in the SPSS 17.0 software for primary quantitative data analysis was used.

3.2. Respondents of the Research

The present empirical study conducted during the implementation of Seventh Baltic Summer School Technical Informatics and Information Technology at Riga Technical University, Riga, Latvia, August 12-27, 2011, involves the sample of 24 participants.

All 24 participants of Seventh Baltic Summer School Technical Informatics and Information Technology have got Bachelor or Master Degree in different fields of Computer Sciences and working experience in different fields. The International Summer School offers special courses to support internationalization of education and cooperation among the universities of the Baltic Sea Region. The aims of the Baltic Summer School are determined as preparation for international Master and Ph.D. programs in Germany, further specialization in computer science and information technology and learning in a simulated environment. Baltic Summer School Technical Informatics and Information Technology does not contain a special module on Enterprise 3.0. The Summer School Technical Informatics and Information Technology contains a special module on Web 2.0. The Web 2.0 module examines the advantages and problems of this technology, namely, architecture and management, protocol design, and programming, which makes new social communication forms possible. The Web 2.0 module does not reveal the concept of Enterprise 3.0. However, the Web 2.0 module comprises Enterprise 3.0 technologies, namely, online networks. The Web 2.0 module involves Ajax (Asynchronous JavaScript and XML) and Advanced Javascript Programming Libraries, Security for Web Portals, Web 2.0 Design Paradigms, Patterns for Rapid Web Prototyping and Ruby on Rails.

The 24 participants of Seventh Baltic Summer School *Technical Informatics and Information Technology* are with different cultural backgrounds and diverse educational approaches from different countries, namely, Latvia, Lithuania, Estonia, Russia, Great Britain, China, India, Nigeria, Romanian and Mexico. Whereas cultural similarity aids mutual understanding between people (Robbins, 2007, p. 55), the students' different cultural and educational backgrounds contribute to successful learning and become an instrument of bringing the students together more closely under certain conditions, namely, appropriate materials, teaching/learning methods and forms, motivation and friendly positioning of the educator (Abasheva, 2010, p. 431). Moreover, the sample of the participants of the Seventh Baltic Summer is multicultural. That emphasizes the study of individual contribution to the development of student engineers' Enterprise 3.0 application (Lūka, Ludborza, Maslo, 2009, p. 5). Hence, the group's socio-cultural context (age, field of study and work, language level, mother tongue) is heterogeneous

3.3. Findings of the Research

Results of the pre-survey of needs in Enterprise 3.0 application reveal that the student engineers do not realize the possibilities offered by Enterprise 3.0 for business properly:

- One engineering student has had his/her own business.
- 11 engineering students plan to start their own business and / or enterprise.
- Nine engineering students consider that modern business employs Web technologies to 40-60%, 10 student engineers – 60-80% and five engineering students – 80-100%.
- Four student engineers indicated no Web technologies used by business, two engineering student - one Web technology used by business, three engineering student - two Web technologies used by business, 14 student engineers – three Web technologies used by business and one engineering student – four Web technologies used by business.

This is a reason why a support system to contribute to students' learning outcomes in a multicultural study's context was elaborated.

Between the pre- and post-survey of the students' Enterprise 3.0 application based on the transformation of students' knowledge from external to internal perspective that proceeds from teaching in Phase 1 through peer-learning in Phase 2 to learning in Phase 3 was implemented within the Baltic Summer School *Technical Informatics and Information Technology* at Riga Technical University, Riga, Latvia, August 12-27, 2011, as following:

Phase 1 *Teaching* was aimed at a safe environment for all the students. In order to provide a safe environment, the essence of constructive social interaction and its organizational regulations were considered by both the educator and students. The present phase of Enterprise 3.0 application is organized in a frontal way involving the students to participate, namely,

- Educator makes previous experience rational. The activity includes choice of forms and use of resources that motivates the students. Teaching process is under the educator's guidance.
- Peers do not participate in guidance of the process of teaching and learning. Activity is carried out qualitatively only with the help of the educator. Dependence on the educator is observed. The students study alongside but not together.
- Students create the system of the aim and objectives, search for a variety of information source and obtain techniques of information compiling. Students fulfil the activity qualitatively only with the educator's help. Dependence on the educator is observed, not dependent on peers.

Phase 2 *Peer-Learning* is designed for the students' analysis of an open academic problem situation and their search for a solution. This phase involves the students to act in peers, namely,

- Educator functions as a resource and moderator. Educator delegates his/her duties to the students.
- Peers regulate each other: it is typical for students to regulate each other. The students study together, study from others and teach others. The process of teaching and learning is under peer's guidance. Activity's forms and methods are exchanged.
- The students fulfil the activity qualitatively with the peers' help. Partial independence is observed. The relevant activity is performed jointly with other students and with shared responsibility. It is typical for students to regulate each other.

Phase 3 *Learning* emphasizes the students' self-regulation with use of assessment of the process and self-evaluation of the results, namely,

- Educator functions as a consultant and an assistant. Educator delegates his/her duties to the students.
- Peers have consultative and advisory functions. Students' self-regulation is typical. The students study independently.
- The students qualitatively fulfil the activity in an autonomous way, and their independence is observed. The participants' self-regulation on the basis of the process assessment and the result self-evaluation is used. The relevant activity is performed with a high sense of responsibility. Self-regulation is typical, and a student does not depend on peers.

This support system differs from the one offered by other educators as the proposed support system proceeds in a certain sequence.

After having applied Enterprise 3.0 in the Web 2.0 module, results of the post-survey demonstrate the positive changes in comparison with the pre-survey:

- The number of engineering students who plan to start their own business increased from 11 to 16.
- The number of student engineers who considered that modern business employs Web technologies to 40-60% decreased from nine to five, 60-80% - decreased from 10 to nine and 80-100% - increased from five to 10 engineering students.

- The number of engineering students who indicated one or no Web technologies used by business decreased from six student engineers to 5, two Web technologies used by business – decreased from three engineering student to one, three Web technologies used by business – increased from 14 student engineers to 15 and four Web technologies used by business – increased from one engineering student to three.
- The number of students who has had his/her own business remained steady – one engineering student.

The results of two surveys of the participants’ experience in Enterprise 3.0 application within the Seventh Baltic Summer School 2011 demonstrate the positive changes in comparison with the pre-survey.

In order to determine the developmental dynamics of each student’s learning outcome, comparison of the pre-survey and post-survey results was carried out. The *Mean* results of the descriptive statistics highlighted in Table 2 demonstrate that the level of the students’ Enterprise 3.0 application has increased in the post-survey (2,39) in comparison with the pre-survey (2,15).

Table 2

Mean analysis of the pre- and post-survey in 2011

Question	Pre-Survey	Post-Survey
1	1,04	1,04
2	1,46	1,66
3	3,83	4,21
4	2,25	2,66
mean	2,15	2,39

The results of *Mean* within the surveys of the students’ feedback regarding their needs in Enterprise 3.0 application reveal that most of answers are concentrated around Level 2. Thus, there is a possibility to increase the students’ use of Enterprise 3.0 within Web 3.0 technologies.

Hence, considering judgment to be part of the art of statistics (Gigenzer, 2004, p. 603), the conclusion has been drawn that Enterprise 3.0 application influenced the development of the engineering students’ learning outcomes demonstrated by the difference between the levels of the student engineers’ learning outcomes in the pre- and post-survey.

4. Conclusions

The empirical results reveal that the transformation of students’ knowledge from external to internal perspective that proceeds from teaching in Phase 1 through peer-learning in Phase 2 to learning in Phase 3 within the Baltic Summer School *Technical Informatics and Information Technology* in 2011 is effective to

contribute to the students' competences and learning outcomes in application of Enterprise 3.0 as a component of social media.

The present research has *limitations*. Enterprise 3.0 application in the Seventh Baltic Summer School was studied paying attention to the students' feedback regarding their needs, but it was studied in isolation from the evaluation of educators. Another limitation is the length of the research. If the results of other Baltic Summer Schools had been available for analysis, different results could have been attained. There is a possibility to continue the study.

Further research might include Enterprise 3.0 application based on five phases of the transformation of students' knowledge from external to internal perspective that proceeds (Zaščerinska, 2011b, p. 145) as following:

- teaching in Phase 1,
- teaching with elements of peer-learning in Phase 2,
- peer-learning in Phase 3,
- peer-learning with elements of leaning in Phase 4 and
- learning in Phase 5.

Table 3

Enterprise 2.0 in pedagogy in different historical periods

Phase	Historical Period	Approach	Elements of Enterprise	Educational settings
1.	2000 - 2006	Enterprise 1.0 as socialization	Social software	Tasks with use of Enterprise 1.0
2.	2006 - up to now	Enterprise 2.0 as community	Social software and online networks	Teaching techniques with use of Enterprise 2.0
3.	2007 - up to now	Enterprise 3.0 as organization	Online networks	Practice of the Enterprise 3.0 curriculum
4.	2010 - up to now	Enterprise 4.0 as society	Ambient intelligence, WebOS or Web operating system, artificial intelligence	University Degree

Another direction of further research is proposed as empirical studies in other tertiary institutions and a comparative research of different countries. Further research is proposed to deal with another social innovation in engineering education - social enterprise that is, fundamentally about using a market-driven business model to address key social and environmental issues rather than engineering students' individual and private purposes.

Enterprise 3.0 demonstrates the technology of online networks to assemble and manage large communities with a common interest in peer contribution, where organisations and enterprises have made use of the potential of Web 3.0 with single solutions such as online networks. However, Enterprise 4.0 as shown in Table 3 will be derived from the full application of Web 4.0 concepts such as ambient intelligence, WebOS or Web operating system, artificial intelligence, rather than Web 3.0 point solutions (Bassus, Ahrens, Zaščerinska, 2011, p. 381).

It should be mentioned that the concept of a Web operating system or WebOS is distinct from Internet operating systems. Web operating system or

WebOS is independent of the traditional individual computer operating system. This remains as an open point for the future.

Bibliography

1. Abasheva, Catherine. (2010). Specifics of the English Language Education in the Study Groups with Different Mother Tongues. In M. Marnauza (Ed), 5th International Scientific Conference *Theory for Practice in the Education of Contemporary Society* of Riga Teacher Training and Educational Management Academy (pp. 428-431). Riga, Latvia.
2. Ahrens, Andreas, Zaščerinska, Jeļena. (2011a). Enterprise 3.0 in Engineering Education. In: G. Noviks (Ed), Proceedings of the 15th international student scientific practical conference "*Human. Environment. Technology*" of the Engineering Faculty of Rezekne Higher Education Institution, April 27, 2011, pp. 312-320. Rēzekne: Rēzeknes Augstskolas Izdevniecība 2011, Latvia. ISBN 978-9984-44-079-8.
3. Ahrens, Andreas, Zaščerinska, Jeļena. (2011b). Social Dimension of Web 2.0 in Teacher Education: Pedagogical Guidelines. In: Charles A. Shoniregun (Ed), *International Journal for Cross-Disiplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, Volume 2, Issue 2, June 2011, pp. 397-406. Copyright © 2011, Infonomics Society, UK.
4. Ahrens, Andreas; Zaščerinska, Jeļena. (2010). Social Dimension of Web 2.0 in Student Teacher Professional Development. In I. Žogla (Ed), Proceedings of Association for Teacher Education in Europe Spring Conference 2010: *Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching* (pp. 179-186). Riga, Latvia.
5. Arendale, David. (2007). *Postsecondary Peer Cooperative Learning Programs: Annotated Bibliography*. College of Education and Human Development University of Minnesota, Minneapolis, MN.
6. Bassus, Olaf, Ahrens, Andreas, Zaščerinska, Jeļena. (2011). Clustering for the Development of Engineering Students' Use of Enterprise 3.0. Proceedings of the 4th International Conference of *Engineering & Business Education* and 1st SAFRI Journey to Excellence Conference 20 - 23 November 2011, pp. 373-383. Published by Cape Peninsula University of Technology, Cape Town, South Africa.
7. Cohen, Louis, Manion, Lawrence, et al. (2003). *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge/Falmer Taylor & Francis Group.
8. Dees J. G. (1998). The Meaning of Social Entrepreneurship. Entrepreneur in Residence, Kauffman Center for Entrepreneurial Leadership, Ewing Marion Kauffman Foundation and Miriam and Peter Haas - Centennial Professor in Public Service, Graduate School of Business, Stanford University, October 31, 1998.
9. Gigerenzer, Gerd. (2004). *Mindless Statistics*. The Journal of Socio-Economics, Volume 33, Issue 5, 587-606. Elsevier Inc.
10. Groeben, Norbert. (1986). Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie. Tübingen: Francke.
11. Loogma, Krista. (2011). Educational Change and Social Innovation: the Role of Regional Network. The European Conference on Educational Research 2011 *Urban Education*, Freie Universität Berlin, Germany. 12-16 September 2011.
12. Luhmann, Niklas. (1988). Erkenntnis als Konstruktion. Bern: Benteli.
13. Lūka, Ineta, Ludborza, Sarmite, Maslo, Irina. (2009). Effectiveness of the use of more than two languages and quality assurance in European interuniversity master studies. Paper presented at the *European Conference on Educational Research*, University of Vienna, September 28-30, 2009.
14. Lūka, Ineta. (2008). *Students and the educator's co-operation as a means of development of students' ESP competence*. Paper presented at the European Conference on Educational Research "*Theory and Evidence in European Educational Research*", University of Goteborg, 10-12 September 2008.
15. Maslo, Elīna. (2007). Transformative Learning Space for Life-Long Foreign Languages Learning. In: D.Cunningham, D.Markus, J.Valdmanis ... [u.c.] (Eds), *International Nordic-Baltic Region*

- Conference of FIPLV *Innovations in Language Teaching and Learning in the Multicultural Context* 15-16 June, 2007, Riga, Latvia (pp. 38-46). - Rīga: SIA "Izglītības solī".
16. Mayring, Philip. (2007). On Generalization in Qualitatively Oriented Research. In: Forum Qualitative Sozialforschung/*Forum: Qualitative Social Research*, 8(3), Art. 26.
 17. Mead, George. (1973). *Geist, Identität, und Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
 18. Mulgan, Geoff, Tucker, Simon, Ali, Rushanara, Sanders, Ben. (2007). *Social Innovation: what it is, why it matters and how it can be accelerated*. Skoll centre for Social Entrepreneurship. Oxford Said Business School. The Basingstoke Press.
 19. Parsons, Talcott. (1976). *Theorie sozialer Systeme*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
 20. Reich, Kersten. (2005). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik*. Weinheim u.a. (Beltz).
 21. Robbins, Dorothy. (2007). Vygotsky's and Leontiev's Non-classical Psychology related to second Language Acquisition. In: D.Cunningham, D.Markus, J.Valdmanis ... [u.c.] (Eds), *International Nordic-Baltic Region Conference of FIPLV Innovations in Language Teaching and Learning in the Multicultural Context* 15-16 June, 2007, Riga, Latvia (pp. 47-57). - Rīga: SIA "Izglītības solī".
 22. Zaščerinska Jeļena. (2011a). How to Teach Content: Existing Concepts and Prospects for Development. In: Stasys Vaitekūnas (Ed). *Association for Teacher Education in Europe ATEE Spring University 2011 Changing Education in a Changing Society*, Volume 1, pp. 134-149. Klaipeda University, Lithuania. ISSN 1822-2196.
 23. Zaščerinska, Jeļena, Ahrens, Andreas. (2010). Social Dimension of Web 2.0 in Teacher Education: Focus on Peer-Learning. *Proceedings of London International Conference on Education (LICE-2010)*, September 6-8, (pp. 182-187). London, UK.
 24. Zaščerinska, Jeļena. (2011b). Social Dimension of Web 3.0 in Engineering Education, in Bassus, O.; Ahrens, A.; Lange, C. (Ed.) *Information and Communication Technologies in Engineering and Business*. Berlin: Mensch & Buch. P. 101-130.

Andreas Ahrens	Faculty of Engineering, Department of Electrical Engineering and Computer Science, Hochschule Wismar, University of Technology, Business and Design Philipp-Müller-Straße 14, 23952 Wismar, Germany E-mail: andreas.ahrens@hs-wismar.de Phone: +49 3841 753330, Fax: +49 3841 753130
Jeļena Zaščerinska	Centre for Education and Innovation Research, Kurzemes prospekts 114, Rīga, LV-1069, Latvia E-mail: knezna@inbox.lv , Phone: +371 29435142

SUPPORT OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION FOR THE NEW TEACHERS

Augstākās izglītības iestādes atbalsts jaunajiem skolotājiem

Regina Baltusite

Latvia University of Agriculture

E-mail: rilagora@inbox.lv

Abstract. *The article deals with the problem of the support of a higher education institution for the new teachers. The professional development is a complex and time-consuming process of a personality's self-perfection, self-development and self-training. The process of professional development begins with the obtaining of a diploma. The success in the professional activities and the progress in making a career depend on a person him/herself in various aspects. However, irrespective of the fact that a beginning teacher has the experience of practice, when starting professional activities in the respective working environment, he/she faces situations that demand immediate solution of a problem, but there is not always a person beside a beginning teacher, who could provide support regarding dealing with a particular situation and making a decision. The support, provided by a higher education institution, when a new teacher starts working, is very important. A beginning teacher can use the contacts established at the higher education institution and apply to the university lecturers for assistance.*

Keywords: *a new teacher (a beginning teacher), support, a higher education institution.*

Introduction

The turn of the 20th and 21st centuries brought the significant changes in all spheres of life, including also education, through the change of a paradigm that is related to the importance of education for the sustainability of society. In order to facilitate the quality of education, UNESCO launched the program “The Development of Knowledge-Based Society, Facilitating the Quality of Education and the Improvement of Educational System”. The essence of the program is described in the report of the international commission on education for the 21st century “Learning: The Treasure Within” (2001). There were four support of education identified in this document that determine the development of mankind in the 21st century: learn to know; learn to do; learn to live together, learn to live with others; learn to be. B. Briede and L. Peks (2011), the Professors of the Latvia University of Agriculture, add one more aspect – learn to transform oneself and society. F. Capra (Capra, 1996), A. Sikorska (Сикорская, 2004) emphasize in their works the self-development with the aim to improve also the surrounding environment. Further changes in the educational system of Latvia and Europe were influenced by the micro- and macro-level documents – *The Bologna Declaration* (2000), *The Lisbon Strategy* (1999), *Guidelines of Education Development 2007 – 2013*, *Latvia 2030* (2010), *A Memorandum on Lifelong Learning* (2000), etc., where there have been disclosed the developmental perspectives of education that are related to its sustainability. There is an idea emphasized in the European documents on the development of a common educational space, as well as there has been a requirement set for a higher education institution to maintain contacts with

the graduates for a period of three years. It is necessary in order to ensure the support and to decrease the number of the graduates who would not work in the profession they had chosen. This made to reconsider the possibilities of a higher education institution to ensure the support for the graduates.

Materials and Methods

Alongside with the development of society, the views on the characteristics of a teacher changed and these changes are still taking place. The requirements for a teacher's personality are set by the period of time, when a particular teacher lives. However, there are requirements that have been set for the representatives of this noble profession several centuries ago, and they have stood the tests of time. These requirements have preserved as the fundamental values of pedagogy.

The new teacher shall have to know these requirements in relation to the aims and objectives of his/her professional activities. However, it is important as well that an educator sets the requirements for him/herself that would be related to the personality's self-actualization, self-development and self-realization. This could be done, if an educator receives support from a higher education institution and a school, when he/she starts working. The Latvia University of Agriculture implements two study programs, where the teachers of Home Economics and Informatics and Home Economics and Visual Art are educated.

The aim of the research: to develop the model for the support of the graduates of a higher education institution.

Research issue: How a higher education institution can support its graduates (the new teachers)?

Research methods: 1.Theoretical research; 2.Reflection of personal experience.

Results and Discussion

A higher education institution as the educational environment is characterized by openness, development and support. *Higher education institutions* are the institutions of higher education and science that implement the academic and professional study programs, as well as are engaged in scientific, research and art activities. *Higher education* — the educational level, where, after the obtaining of secondary education, a personality's development, based on science or art, or on science and art, takes place in the chosen direction of academic or professional, or academic and professional studies, as well as the preparation for the scientific or professional activities takes place (Augstskolu likums, <http://www.likumi.lv/doc.php?id=37967>).

The educational policy in Latvia, while integrating into the common European educational space, comprises also lifelong learning, mobility, integration, continuing education, self-evaluation and other fields. Irrespective of the fact that Education Development Concept (2002 – 2005) provides that “the focus of future education has changed from the national one, where every country sets its own aims of education and methods for obtaining education, to the international and global that shall cover all those learning (www.izm.gov.lv); however, the pedagogical process nowadays is mostly based on the universal views on the ideal

citizen of a particular country (Students, 1998; Богданов, 2005). The society has always expected the ideal from a teacher regarding character traits, professional activities and image. A school needs educators, who: are aware of a teacher's mission under the changing circumstances nowadays; perform their teachers' duties in good faith; are creative teachers; set the requirements not only towards others, but are also self-rigorous; respect their colleagues, pupils, parents and themselves in a modern school; are aware of their public accountability for the new generation's desire and ability to find its place in the life, for the destinies of their pupils in the future (Katane, 2006). Such teacher's features as love towards pupils, good sense of humour, righteousness, creativity, etc. have always had particular importance. Each era changes the most significant teacher's qualities. In the 21st century the following qualities have become more important: awareness of one's emotions, evaluation of one's actions (reflection), the ability to work in a team, independence.

Under the modern circumstances, the idea of John Dewey on the acquisition of such communication skills by pupils at school that help the pupils to live in the society and to achieve their goals becomes topical, because, alongside with the transition from the industrial to communicative society, there is an increase of the importance of such skills for an individual in everyday life and regarding professional activities. One of the essential indicators is the teacher's communication skills. The improvement of communicative activities could be viewed as a peculiar contribution to the development of an open society, the overcoming of communicative barriers between the generations, the representatives of different nations and cultures. The communication is the overcoming of the deafness towards the existence of strangers; it is the ability to take part in a discussion; these are the ways to establish links between the countries and centuries beyond the borders of the circles of all cultures. It is closely related to the teacher's mission, because the teacher is standing at the crossroads of different communication ways that unite people (Колесникова, 2007). Communication skills belong to the qualities that are professionally indispensable for a teacher. Communicative abilities manifest as the skill to develop the correct relationships with children, to feel the mood of all collective, and to understand each pupil. The ability to communicate does not mean only the need for communication – it provides also the sense of fulfilment that ensures working capacity and the teacher's creativity. A teacher shall be able to guide the pupils to the self-management level by developing the communication and cooperation, full of confidence (Сластёнин, Исаев, Шиянов, 2002). However, not everybody manages to implement this in practice immediately. Кан – Kalik V. (according to Сластёнин, Исаев, Шиянов, 2002), the scientist of pedagogy, while studying the new teachers' performance, drew a conclusion that most often they face the following obstacles: the discrepancy of dispositions; fear of the class; lack of contacts; narrowing of communication function; negative disposition towards the class; fear of the pedagogical mistakes; imitation. In order this would occur more seldom in a new teacher's work, it is necessary to accept oneself and the pupils like

we are. The teacher should not be afraid to admit his/her mistakes in front of the pupils — the mistakes that could be made by any person, who starts something new; the teacher should set clear and particular requirements for the pupils. There is always a possibility to apply to colleagues, course-mates and university lecturers for advice. It is important to maintain the contacts with the graduates also after they start their independent professional activities.

Having evaluated the data of the Ministry of Education and Science on the number and age of teachers working at the comprehensive day schools, we can draw a conclusion that it is mostly women who work at schools (See Table 1). In the study-year 2010/2011 there were three thousand and seventy-five (3,075) men and twenty-four thousand eight hundred and thirty-five (24,835) women working at the comprehensive schools of Latvia. Relative small number of new teachers have started to work at schools (in 2010 – 299 new teachers, in 2008 – 489 new teachers); however, it is more than in 2009 (134) (Table 1).

Table 1

Number of Educators at the Comprehensive (Day) Schools
(www.izm.gov.lv)

Study-Year	In Total	Women	Men	New Educators
2010/11	27910	24835	3075	299
2009/10	27250	24161	3089	134
2008/09	32236	28382	3854	489

There could be more new teachers, but the experience proves that the young people cannot always to find job. The teachers' average age could change, if the country would include the teacher's profession among the professions, the representatives of which could retire, for example, at the age of 55, because the teachers, who are working at schools now, started to work early and became the hostages of the national pension system. Working with people demands for the considerable endurance, balance, and keeping up to innovations in the field of one's professional activities. These people could be the mentors for the new teachers, performing certain amount of work in addition to their pension; there would be created vacancies for the new teachers, who, at the moment, lacking the workplace at a school, start working in a different field or studying in a master's study program, or they leave the country in order to work abroad. This was proved by the research performed by our master student Vuskane L. (2011). In some school subjects there is only the fulltime job possibilities for one teacher (Home Economics and Informatics, Visual Art, Social Sciences, Music, Physics, Chemistry, Natural Sciences, etc.). At present, the teachers, who can teach more than two subjects, are in a more favourable situation. The higher education institution also should consider the possibility to offer the programs, after the graduation of which the prospective teacher could conduct classes and interest related classes (in our case, on the basis of existing resources, these could be art

related hobby groups and optional subjects, career education, etc.). In addition to the diploma, the students obtain the certificates in the amount of 36 or 72 hours. This would increase the students' competences. Thus, a teacher ensures the sufficient amount of work for him/herself in order he/she could receive the appropriate remuneration for the qualitative performance of professional duties.

Therefore in the conclusions, drawn by many scientists, it is possible to find the idea on a teacher's ability to foresee the future. Under the present circumstances, a vision is necessary for any individual in order to find his/her mission and contribute to the society, where he/she lives. Under the present circumstances it is not only Latvia anymore. The evolution gradually advances the mankind towards the development of a united society; this, in its turn, influences the migration of the representatives of different nationalities from one country to another. It is an indication of environmental openness, when the borders between the countries are being destroyed. The idea about a global citizen becomes topical and an integral part of the context of sustainable education and lifelong learning. Destroying of borders enables an individual to obtain education in one country, higher or professional education in another country and to work in the third one, etc. At present, the emphasis is laid on these qualities of a future individual (Figure 1).

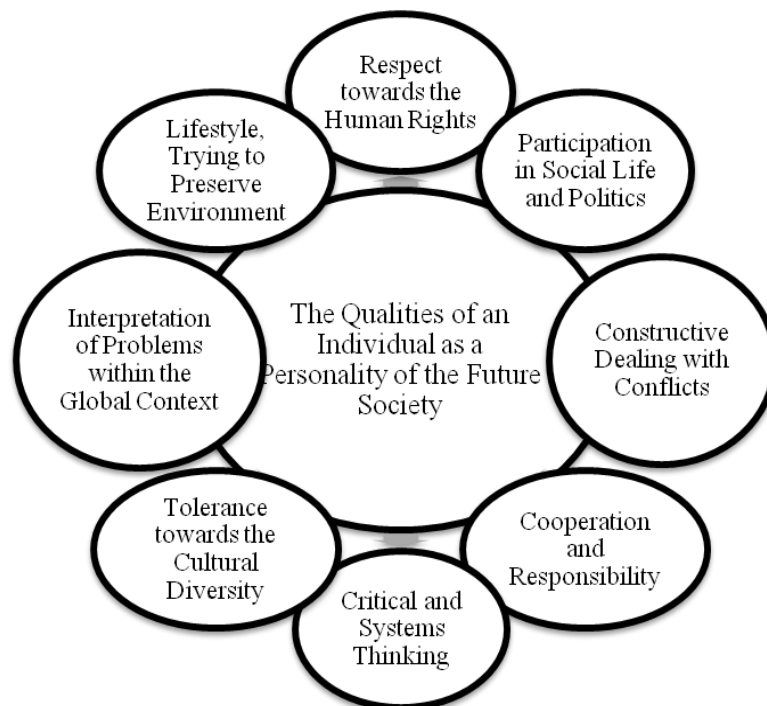


Figure 1. **The Qualities of an Individual as the Personality of the Future Society** (Bankauskienė, 2007)

So, a higher education institution shall create such educational environment, where it would be possible to achieve the goals set for the education by the processes occurring in the society and the age. A teacher has an important role within the process of the achievement of these goals. If previously the most appreciated were the teacher's knowledge and skills regarding the particular school

subject, then nowadays it is important that the teacher broadens his/her awareness that helps to understand the processes taking place in the Universe; it is important that the teacher keeps up with the latest achievements in his/her field and with those in another fields; it is important to develop the constructive communication with pupils, parents and colleagues; it is important to possess the skill to choose diverse methods for teaching and raising.

The professional development is a complex and time-consuming process of a personality's self-perfection, self-development and self-training. The process of professional development begins with the obtaining of a diploma. The success in the professional activities and the progress in making a career depend on a person him/herself (Лопина, 2006). The beginning teacher's developmental levels are as follows: initial stage – up to the 1st year; critical stage – the 1st – the 2nd year; stabilization stage – the 2nd – the 3rd year. Several authors (Beijaard, Meijer & Verlop, 2004; Flores & Day, 2006) (Marlow, 2007) emphasize that the new teachers have an idealistic view on the profession. But the reality often becomes the reason for disappointment, and a good teacher might leave the school. The feeling "I as a teacher" comprises the following factors – the historical, sociological, psychological and cultural one (Beijaard, Meijer & Verlop, 2004) (Marlow, 2007).

In relation to the support for a new specialist, the following words emerged in the pedagogy – tutor and tutoring, mentor and mentoring.

Mentoring is the provision of support for a student of a new teacher, thus ensuring his/her development and enabling to integrate into the specific society. In its turn, a mentor is an advisor, a wise and understanding assistant, who is ready to share with his/her experience without insisting that his/her work style is the only proper one, but enabling everyone to develop his/her abilities and make decisions independently (Kačkere, Odiņa, Grigule, 2008). In Latvia the mentoring in pedagogy is popularized by I. Odiņa and L. Grigule, the university lecturers of the University of Latvia, by developing within the framework of the ESF project the course programs for the education of the mentors of a higher education institution and schools. In the western countries the issue of mentors at a school was dealt with in 1980-ies (Peterson, 2005). The positive aspect is the fact that there has been developed also in Latvia the job description for a teacher's mentor. All the parties involved gain the benefit from the process of mentoring. The scientists emphasize the following mentor's functions — the supporting, counselling and encouraging one (Marlow, 2007; Kačkere, Odiņa, Grigule, 2008; Opincāne, 2008; Peterson, 2005; Schoroškienė, Stankevičienė., Monkevičienė, Šetkus, Šeškuvienė, 2006). The significance of a mentor cannot be overestimated, because a good mentor is more than a teacher. A mentor is a half-God and a half-human, a half-man and a half-woman, competent. A mentor is a personification of wisdom (Daloz, 1986). The university lecturers and teachers have an opportunity to obtain the certificate of the mentor of a higher education institution or a school. It facilitates the maintaining of the contact between the higher education institution and the schools of practice, when the new teachers are ensured with an opportunity to cooperate not

only with their mentors at a school, but also to maintain the contacts with the higher education institution after the graduation.

The normative documentation provides that a higher education institution shall maintain the contacts with the graduates for a period of three years. It is necessary in order to ensure the support and to decrease the number of the graduates, who would not work in the chosen profession. Therefore, on the basis of the evaluation of reports on practical training, the reflection on personal experience (the research, performed by the author of the article in 2010 – 2011 within the framework of doctoral thesis), the discussions with the supervisors of practical training at schools, the conclusions drawn by L. Vuskane, the graduate of our study program, in her master thesis (2011), we developed a model for the support of new teachers, where we included the following types of activities - supervisions, practical seminars, creative workshops, theme classes, master studies; discussions on the topical issues related to the teacher’s work, involving experienced teachers from different regions; consultations of career counsellors regarding the career planning and development. The main keywords *in the cooperation* between the higher education institution and graduates could be mentoring, feedback, creativity, humanism within the context of teachers’ sustainability and lifelong learning (Figure 2).

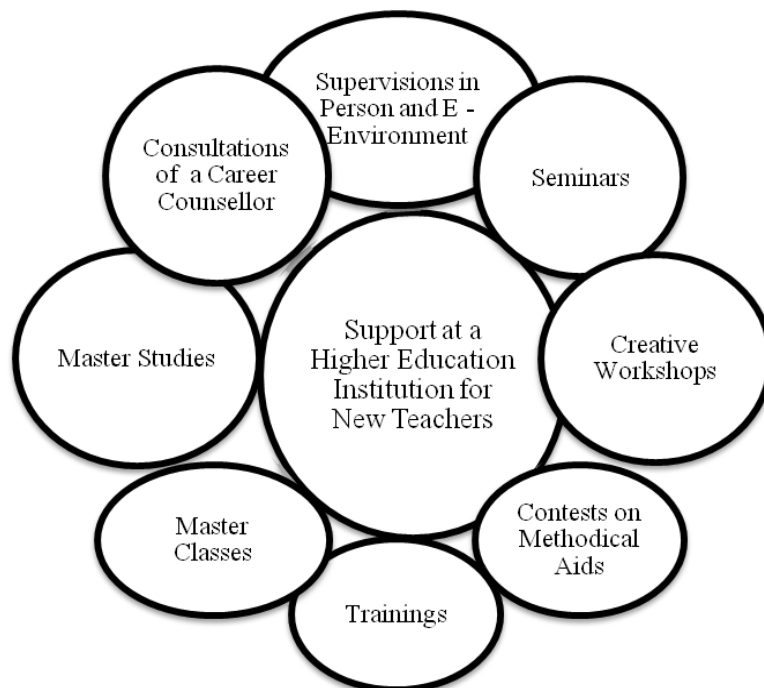


Figure 3.2.x. **The Support for New Teachers at a Higher Education Institution**

The cooperation between the higher education institution and graduates opens the educational environment wider, encourages the teaching staff to expand their experience and cooperation opportunities not only at the regional, but also at the national level, and facilitates the recognition of the image of a higher education institution, the attraction of new students to the study programs. The author’s experience proves that the graduates of secondary schools obtain information on a

higher education institution, a particular study program from the home page, from the open-door days and career guidance days, from the students. Thus, as a result of cooperation, all the parties involved gain benefit.

Conclusion

- When starting to work independently, the new teachers need the support of the administration of school for their successful integration into the school environment and the readiness to show their professional competence.
- The requirements set for a teacher are related to the universal views on the ideal citizen of the country, but he must be ready to act both in the national and multicultural environment.
- During the study period the prospective teacher acquires the basic competences that ensure him a successful start for his professional activities. However, the teacher's profession belongs to the professions, where the continuous development is needed. The administration of the school does not always have an opportunity to offer possibilities for the beginning teacher.
- The support, provided by the higher education institution to the graduate, ensures him/her the developmental opportunities through the implementation of the different types of cooperation and integrating into the broader context of activities (a region, the interregional, a country).

Bibliography

1. *Augstskolu likums*, (1995). Sk. 19.02.2012 no <http://www.likumi.lv/doc.php?id=37967>
2. Bankauskienė N. (2007). *Šiuolaikinio mokytojo kompetencija*. KTU Socialinių mokslų fakultetas, Edukologijos institutas, Edukacinės kompetencijos centras. sk.12.06.2008.no www.pprc.lt/.../naujienos/Mokytojui_butinos_kompetencijos.pdf
3. Briede, B., Pēks, L. (2011). *Ekoloģiskā pieeja izglītībā* [elektroniskais resurss]. Jelgava, LLU, IMI, Monogrāfisko pētījumu sērija *Izglītības ekoloģija*, CD – ROM, 160 lpp.
4. Capra, F. (1996). *The Web of Life: A New Scientific Understanding of Living Systems*. Anchor Books, Doubleday, New York.
5. Daloz, L. (1986). *Effective Teaching and Mentoring*. San –Francisco, Jossey – Bass.
6. *Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007. - 2013. gadam* (2006). Ministru kabineta 2006. gada 27.septembra rīkojums Nr. 742 sk. 23.07.2010. no http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Normativie_akti/izm_260906_izgl_att_pamatnost_2007-2013.doc.
7. *Joint declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna, (1999)*: <http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/bologna.pdf>
8. Kačkere, A., Odiņa, I., Rieksta, S. (2005). *Mentoring Eiropā*. Latvijas perspektīva. Rīga, 20lpp.
9. Katane, I. (2006). *Ekoloģiskā pieeja studiju priekšmetā pedagoģiskā prakse*. Palīgs jaunajam skolotājam (1.daļa). Jelgava: LLU TF IMI, 61 – 99lpp.
10. *Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030.gadam*, (2010). Latvijas Republikas Saeima, jūnijs. Skatīts 14.03.2011 no www.latvija2030.lv/upload/lias_1redakcija_pilnv_final.pdf
11. *Latvijas Nacionālais attīstības plāns 2007.-2013.gadam*, (2006). (apstiprināts ar MK 2006.gada 4.jūlija noteikumiem Nr.564 „Noteikumi par Latvijas Nacionālo attīstības

- plānu 2007.-2013.gadam), skatīts 14.03.2008. no
www.nap.lv/upload/.../national_development_plan_2007-2013_lat.p.
12. *Mācīšanās ir zelts, 2001*. UNESCO starptautiskās komisijas ziņojums par izglītību 21.gs. Latvijas UNESCO Nacionālā komiteja.
 13. Marlow, M. (2007) *Supporting Teacher Professional Identity Through Mentoring Activities*. – research in Higher Education Journal, Volume 2.
 14. *Mūžizglītības politikas pamatnostādnes 2007. - 2013.gadam* (2007). (apstiprinātas ar MK 2007.gada 13. februāra rīkojumu Nr.111 „Par Mūžizglītības politikas pamatnostādnēm 2007.–2013.gadam”) sk. 14.03.2008.no izm.izm.gov.lv/upload_file/Izglitiba/.../Pamatnostadnes.pdf
 15. Opincāne, M. (2008). *Efektīva mentoru, studentu, augstskolas docētāju, skolēnu un sabiedrības sadarbība – sekmīga mentoringa priekšnoteikums*. Problēmas un risinājumi. // Izglītības iestāžu mācību vide: problēmas un risinājumi. Zinātnisko rakstu krājums. Rēzekne, Rēzeknes augstskola, 129-141 lpp
 16. Peterson, R. (2005). *Officials Mentoring Handbook*. <https://www.usatf.org/groups/officials/files/resources/officials-training/officials-mentoring-handbook.pdf>
 17. Schoroškienē, V., Stankevičienē, K., Monkevičienē, O., Šetkus, B., Šeškuvienē, H. (2006). *Mentoriaus kompetencijos ir funkcijos pedagogų rengimo sistēmoje*, Vilniaus Pedagoginis Universitetas. www.mkc.lt/dokumentus/.../K_Stankevicienes%20pranesimas.ppt
 18. Students, A. (1998). *Vispārīgā paidagōģija*, II daļa, Rīga, RaKa, 224 lpp
 19. Богданов, И. и др. (2005). *Психология и педагогика* sk. 12.03.2009. no http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/bogd/18.php
 20. Колесникова, И. (2007). *Коммуникативная деятельность педагога: Учеб.пособие для студ. высш. пед.учеб.заведений*. Москва: Академия, 336с.
 21. Лапина,О.(2007). *Введение в педагогическую деятельность: Учеб.пособие для студ. высш. пед.учеб.заведений*. Москва: Академия, 160с
 22. Сикорская, Г. (2004). *Идеи В.И.Вернадского в парадигме ноосферного образования*. Екатеринбург, Уральский научно – образовательный центр.
 23. Слостенин, В., Исаев, И., Шиянов, Е. (2002). *Педагогика*. Москва: Издательский центр «Академия».
 24. Якушева, О. (2008). *Педагогическое мастерство*. Москва: Издательский центр «Академия».

<p>Regina Baltusite Latvia University of Agriculture Institute of Education and Home Economics, 5 Cakstes Street, Jelgava, LV – 3001, Latvia E-mail: rilagora@inbox.lv, Phone: +371 63080692</p>

DOCĒTĀJIEM NEPIECIEŠAMĀS KOMPETENCES PEDAGOĢIJAS STUDENTU SKATĪJUMĀ

Competences needed for the university faculty in view of pedagogy students

Sanita Baranova,
 Latvijas Universitāte, Latvija

Abstract. *Diverse evaluation of the study process and the activities of all participants involved in it is a significant element in the context of introducing quality culture at the higher education institutions (HEI). It is a common practice in HEI to carry out students' surveys in order to receive students' evaluation on the quality of the study process as such, the study curriculum, the content and organization of particular subjects. On the basis of the performed analysis of the scientific and didactic literature, the article describes students' survey and the possibilities of applying its results in assessing the quality of the university faculty's professional activities. The survey of pedagogy students was performed in the empirical study which helped to find out students' understanding about the competences needed for the university faculty in their professional activities in the study process at higher education institution and the professional development needs of the university faculty in view of pedagogy students are defined.*

Keywords: *university faculty, assessment of competences, pedagogy student.*

Ievads

Introduction

Augstskolu docētāju kompetences un profesionālā pedagoģiskā darbība ir būtiskākie studiju procesa kvalitāti nodrošinošie faktori. Kvalitātes kultūras veidošanas kontekstā augstskolās attīstās studiju procesa un tajā iesaistīto dalībnieku darbības daudzpusīgas izvērtēšanas tradīcijas un pieredze. Lai saņemtu studentu vērtējumu par studiju procesa kvalitāti kopumā, par studiju programmu, par atsevišķu studiju kursu saturu un organizāciju, augstskolās izplatīta prakse ir veikt studējošo aptaujas. Studiju programmas kvalitātes nodrošināšanas līmenī aptauju rezultāti tiek atsoguļoti ikgadējos programmu pašnovērtējumu ziņojumos. Tomēr šie rezultāti būtu izmantojami ne tikai kvalitātes nodrošināšanas kontroles nolūkā, bet arī nepieciešamo uzlabojumu noteikšanā un studiju nepārtrauktā pilnveidē. (Eisenberger & Kramer, 2005; ENQA, 2009)

Rakstā analizēta zinātniskā, metodiskā literatūra un dokumenti par studentu aptauju un to rezultātu izmantošanas iespējām docētāju profesionālās darbības kvalitātes vērtēšanā. Docētāju kompetences ir priekšnoteikums pedagoģijas studentu kompetenču veidošanās procesā, jo docētāja profesionālā darbība un pedagoģijas studenta plānotais/ esošais profesionālās darbības veids ir pedagoģisks. Empīriskajā pētījumā veikta pedagoģijas studentu aptauja, ar kuras palīdzību noskaidrota viņu izpratne par docētājiem nepieciešamajām kompetencēm docētāja profesionālajā darbībā studiju procesā augstskolā un noteiktas docētāju profesionālās pilnveides vajadzības pedagoģijas studentu skatījumā.

Studentu līdzdalība docētāju profesionālās darbības kvalitātes vērtēšanā

Student participation in the evaluation of teaching staff professional activity

Studentu līdzdalību studiju procesa kvalitātes vērtēšanā nosaka ne tikai izglītības politikas vadlīnijas vienotas Eiropas augstākās izglītības un pētniecības

telpas veidošanā (ENQA, 2009), bet galvenokārt nepieciešamās pārmaiņas augstskolas pedagoģiskajā kultūrā, ko raksturo pāreja no priekšmetorientēta studiju procesa uz studentcentrētu pieeju tajā. Mūsdienās augstskolas pedagoģijā studiju process tiek skatīts studenta perspektīvā. Studenti ir tieši ieinteresēti studiju kvalitātē. (Eisenberger & Kramer, 2005) Studentcentrētā studiju procesā studenti ir ne tikai mācību procesa augstskolā dalībnieki (angļu val. – *learners*), bet arī ieinteresēti un aktīvi tā veidotāji un vērtētāji.

Augstskolu docētāju profesionālajā darbībā izšķiramas trīs jomas: pedagoģiskā, zinātniski pētnieciskā un administratīvā. Studiju procesa kvalitātes nodrošināšanas neatņemama sastāvdaļa ir docētāju profesionālās darbības pilnveide pedagoģiskās darbības jomā. Plānojot augstskolas akadēmiskā personālā tālākizglītību, studiju programmas līmenī nepieciešams veikt daudzpusīgu docētāju profesionālās pilnveides vajadzību analīzi, kur vērā ņemams arī studentu vērtējums.

Docētāju pedagoģiskās darbības kvalitātes vērtēšanai jābūt sistemātiskai, visaptverošai un nepārtrauktai, savukārt vērtēšanas rezultātiem – izmantojamiem pedagoģiskā procesa uzlabošanā. Lai gan literatūrā sastopamas arī kritiskas diskusijas, vai studenti ir pietiekami kompetenti vērtēt docētāju profesionalitāti, augstskolu kvalitātes kultūrā studentu mācīšanās pieredze, gaidas studiju procesā, skatījums uz docētāja didaktisko sniegumu ir izmantojams resurss docētāju profesionālās darbības izpētē, labākas prakses apzināšanā. (Eisenberger & Kramer, 2005; Schmidt, 2008)

Aptaujas ir viens no visbiežāk augstskolās izmantotajiem instrumentiem, lai iegūtu studentu vērtējumu par dažādiem studiju kvalitāti raksturojošiem rādītājiem, arī par docētāja profesionālo darbību. Pedagoģijas studentu līdzdalība kvalitātes kultūras ieviešanā augstskolā ir cieši saistīta ar viņu pedagoģiskās kultūras apguves procesu, jo docētāja pedagoģiskā darbība studijās ir arī paraugs studentu nākotnes profesionālajai darbībai. (Wildt, 2000) Aptaujas, kombinējot ar citiem paņēmieniem (fokusgrupu diskusijām, intervijām, pārrunām, rakstisku pašvērtējumu u. c.) mērķtiecīgi izmantojamas studiju programmas attīstības plānošanai, docētāju profesionālās pilnveides vajadzību noteikšanai, studentu un akadēmiskā personāla profesionālā dialoga sekmēšanai un izpratnes par studentcentrētu studiju procesu veicināšanai.

Pētījuma metodoloģija, bāze un rezultāti **Research methodology, base and results**

Pētījuma metodoloģisko pamatu veido humānisma, dialogiskās prakses izpētes pieeja un interpretatīvā paradigma, kas tiecas izprast cilvēku pieredzes subjektīvo pasauli, ir vērsta uz vajadzību izpētē pamatotām darbības izmaiņām nākotnē. Humānisma galvenais princips ir rēķināšanās ar cilvēka interesēm, vajadzībām un spējām, savukārt prakses izpētes uzdevums ir pamatotu izpētes rezultātu iegūšana darbības uzlabošanai. Minētajās pieejās eksistē pamatpieņēmums, ka cilvēki ir spējīgi izteikt atziņas, komunicēt un radīt zināšanas

un ir līdzatbildīgi par saviem dzīves apstākļiem. (Ēriksens, 2010; Koķe, 2002; Radnor, 2002)

Empīriskajā studentu izpratnes par docētājiem nepieciešamajām kompetencēm izpētē izmantots starptautiskā projekta „Spānijas sadarbības un starptautisko mācībspēku sagatavošanas programmu novērtējums: modelis nākotnes projektu attīstībā Eiropas vienotajā augstākās izglītības telpā” (MOES, 2006 – 2010) pētījuma aptaujas anketas konceptuālais jautājums, kurā respondentiem bija jāsarāžē piedāvātās augstskolu docētāju kompetences. (LU PZI, 2010) Starptautiskā projekta ietvaros Spānijas, Portugāles, Vācijas un Latvijas augstākās izglītības eksperti, izmantojot Delfi metodi (*Delphi Method*) noteikuši augstskolu docētājiem nākotnes darbībā nepieciešamās kompetences (angļu val. – *future - oriented competences*), lai veiktu ilgtspējīgu profesionālo darbību un sekmētu viņu gatavību un spēju pārmaiņu īstenošanai augstskolā, kā arī plašāk – augstākajā izglītībā un sabiedrībā. Delfi metode ir sistemātiska, vairāku pakāpju aptaujas veikšana/ apspriešanas/ atgriezeniskās saites iegūšana ekspertu grupā, lai prognozētu un novērtētu nākotnes attīstības tendences. Metodes nosaukums iegūts no Senajā Grieķijā pazīstamā Delfu Orākula vārda, kas deva padomus nākotnei, palīdzēja pieņemt lēmumus, kā arī rosināja cilvēkus izziņāt pašiem sevi. Delfi metode ir interaktīva komunikācijas tehnika demokrātiskai lēmumu pieņemšanai. Standartizētajā šīs metodes versijā eksperti vairākās kārtās atbild uz aptaujas jautājumiem, pēc katras kārtas tiek apkopoti ekspertu viedokļi un izvirzīti turpmākai apspriešanai. Delfi metode balstīta uz principu, ka grupas spriedums („kolektīvā inteliģence”) ir drošticamāks kā tikai individuāls vērtējums. (Linstone& Turoff, 2002)

MOES projektā delfi metodes izmantošanas rezultātā eksperti noteica vienpadsmit docētājiem nepieciešamās kompetences un to satura komponentus, kas plašāk raksturoti projekta pētījuma dalībvalstu pārstāvju kopmonogrāfijā „Pētniecība un jauninājumi universitātes studiju un Eiropas augstākās izglītības telpā” (Domínguez Garrido& Medina Rivilla& Cacheiro Gonzáles, 2010):

1. Profesionālā identitāte (kompetences saturs: atbilstība augstākās izglītības institūcijas profilam un docētāja profesionālajiem uzdevumiem institūcijā; saistība ar docētāja profesionālās lietpratības sekmēšanu; orientācija uz izaugsmi un studiju darbības uzlabošanu; iedvesmas un motivācijas avotu atrašana, kas ierosina jaunus uzdevumus un rada vēlmi iesaistīties to veikšanā). Starptautiskais projekta koordinators A. Medina – Riviļa profesionālo identitāti raksturo kā metakompetenci, kas nozīmē sevis kā profesionāļa apzināšanos, izpratni, kāpēc ir docētājs, ko vēlas savā profesionālajā darbībā sasniegt.

2. Studiju programmu zinātniskā satura izvēle un tā izmantošanas plānošana praktiskajā studiju darbībā (kompetences saturs: zināšanas par pedagoģiskā darba avotiem; informācijas menedžments; zināšanu konstruēšanas teorijas; studiju organizācijas un metožu izvēles pamatojums; augstskolas didaktikas pamati, lai orientētos docētāja darba specifiskā studiju programmu un kursu izstrādē; zinātnes nozarei specifisks saturs, pedagoģijas metodoloģija, pedagoģiskās darbības sistēmas konstruēšana).

3.Eiropas Savienības valodu kompetence (kompetences saturs: vairāku valodu zināšanas, to izmantošana studiju procesā un savas tālākizglītības nolūkos).

4.Mācīšanas/ docēšanas kompetence (kompetences saturs: atziņas par mācīšanu un mācīšanos, komunikāciju, motivāciju; piemērotu metožu lietošana, to adaptācija verbālai un neverbālai komunikācijai studiju procesā; orientācija uz studentu izvēli, tās respektēšanu un virzīšanu; sadarbības priekšrocību atpazīšana kopdarbībā ar citiem, risinot problēmas un sarežģījumus, kas radušies studiju procesā; studentu problēmu risināšana, pirms tās pārvērtušās par docētāja problēmu; katra studenta mācīšanās panākumu atpazīšana un atzīšana).

5.Studentu mācīšanās organizācijas kompetence (kompetences saturs: studiju kursu satura vienotība un veseluma izpratnes veidošanās; didaktiskās modelēšanas pieredzes attīstība savā praktiskajā pieredzē (lekcijās, semināros, projektos, diskusijās); inovatīvās pieredzes atbalstīšana, lai risinātu problēmas, kas radušās praksē; situāciju radīšana, kuras sekmē studentu kompetences veidošanos (lai students pats būtu nepārtrauktas mācīšanās iniciators/ plānotājs/ meklētājs/ vadītājs; piemēroto darbību modelēšana, kas palīdzētu studentiem izprast zināšanu apguves procesu, aktivitāšu plānošana, kas palīdz studenta izaugsmei; piemēroto situāciju izvēle un veidošana, kurās tiek veicināta studentu aktīvā līdzdalība); citu docētāju un speciālistu pieredzes izmantošanas iespējas studiju programmas un satura uzlabošanai atbilstīgi studentu mācīšanās vajadzībām).

6.Didaktisko līdzekļu izveide un izmantošana studentu kompetences attīstībai (kompetences saturs: zināšanas par daudzveidīgiem didaktiskajiem līdzekļiem, ar kuru palīdzību var veicināt studentu mācīšanos; didaktisko līdzekļu izvēle, lai nodrošinātu programmas īstenošanu un studentu izaugsmi; didaktisko līdzekļu izstrāde un/ vai esošo resursu pārveidošana studentu mācīšanās uzlabošanai; komunikācijas un informācijas tehnoloģiju izmantošana studiju).

7.Studiju procesa (mācīšanās un mācīšanas procesu un rezultātu) izvērtēšana (kompetences saturs: informācijas vākšana novērtēšanas procesā; novērtēšanas procedūra, tehnikas un instrumenti; autonomās (patstāvīgas un atbildīgas) mācīšanās novērtējums; studentu adaptācija jaunām situācijām; studenta iniciatīvas novērtēšana; studiju procesa kvalitātes novērtējums; profesionālās kompetences pilnveides noteikšana).

8.Eiropas augstākās izglītības dimensiju realizācijas novērtēšana (kompetences saturs: atšķirību un kultūru daudzveidības atzīšana un respektēšana; pedagoģiskās pieejas dažādībai un kultūru daudzveidībai; zināšanas par citu valstu izglītības sistēmām; komunicēšana svešvalodā; līdzdalība Eiropas studiju un tālākizglītības programmu izstrādē).

9.Didaktisko inovāciju ieviešana (kompetences saturs: inovatīvo mācīšanas un mācīšanās situāciju izziņāšana; sistemātiska datu vākšana par inovatīvajām mācīšanas un mācīšanās situācijām; novērošanā vai arī citā veidā iegūto datu par mācīšanu un mācīšanos inovatīvajās situācijās padziļināta analīze; iegūto datu un to interpretācijas kvalitātes novērtēšana; patstāvīgo pētījumu veikšana risinājumu meklēšanai; lēmuma pieņemšana par konsekvencēm darbības uzlabošanai; aktīvā iesaistīšanās izmaiņu veikšanā savā docēšanā; darbības izpētes ziņojumu izveide;

uzdevumu veikšana, kas pieprasa mācīšanas un mācīšanās procesu modelēšanas principu precīzu ievērošanu).

10. Pētnieciski orientēto augstākās izglītības programmu izstrāde (kompetences saturs: pētnieciskās metodes un pētījuma stratēģijas augstākās izglītības jomā; esošo izglītības sistēmu izzināšana; augstskolas studiju un tālākizglītības procesu teorētiskie pamati; novērtēšanas pamatnostādnes un novērtēšanas metožu izmantošana; standartu un programmu izstrādes teorētiskie pamati un principi; augstskolu docētāju tālākizglītības programmu pārzināšana, pētniecisko projektu izstrāde un veikšana).

11. Socializācija informācijas un zināšanu sabiedrības izaicinājuma apstākļos (kompetences saturs: darbs dažādu nozaru speciālistu grupās; darbs dažādās grupās pie vienota temata; tehnisko resursu integrēšana ikdienas studiju darbā (piemēram, komunikācijas vajadzībām; darbam ar informāciju; studiju materiālu izstrādē)).

Aptaujas anketā pedagoģijas studenti novērtēja un ranžēja piedāvātās kompetences pēc to nozīmīguma docētāju profesionālajā darbībā studiju procesā augstskolā skalā no 1 punkta līdz 11 punktiem (kur 1 – *nav nepieciešama/ vismazāk nepieciešama* un 11 – *ļoti nepieciešama* kompetence). Rezultātu interpretācijas vajadzībām aptaujas anketā tika uzdots jautājums, kurā respondenti tika lūgti raksturot, kādi faktori galvenokārt noteikuši viņu ranžējumu. Vēl respondenti anketā norādīja, kuras no nosauktajām kompetencēm docētājiem piemīt vislielākajā mērā un kuras – vismazākajā mērā.

Aptaujā piedalījās 56 LU akadēmiskās augstākās izglītības programmas „Pedagoģijas bakalaurs” pilna un nepilna laika studenti. Pētījuma bāzē raksta autore mērķtiecīgi izvēlējās iekļaut vienas studiju programmas studentus, kas veido studiju pieredzes ziņā heterogēnu izlasi.

Pedagoģijas bakalaura studiju programmas mērķis ir sagatavot pedagogus ar bakalaura akadēmisko grādu Latvijas izglītības institūcijām un tautsaimniecības nozarēm (pārvaldes institūcijām, nevalstiskajām organizācijām, citām struktūrām, kuras strādā sfērā „cilvēks – cilvēks”, kurām vajadzīgi pedagoģiski izglītoti darbinieki, pētnieki). Programma ir veidota saskaņā ar Boloņas procesa prasībām kopīgas Eiropas izglītības telpas izveidē. Pedagoģijas bakalaura studijas atbilstīgi Latvijas Universitātes darbībai raksturīgajiem akadēmiskuma un zinātņu universāluma principiem, kā arī vīzijai par LU kā zinātnes universitāti nodrošina iespēju iegūt akadēmisko izglītību pedagoģijas zinātnē.

Studijas šajā programmā dod iespēju veidoties jaunajai pedagoģijas zinātnieku paaudzei, tādējādi veicinot zinātnes attīstību kopumā, nodrošina pedagoģijas zinātnes akadēmisko studiju pēctecības principu (pedagoģijas bakalaurs – pedagoģijas maģistrs – pedagoģijas doktors). Pedagoģijas bakalaura studijas atbilstīgi Eiropas Savienības Mūžizglītības kvalifikāciju ietvarstruktūras sestajam līmenim attīsta patstāvīgas zinātniski pētnieciskās prasmes, zinātnisko pasaules skatījumu, kas izpaužas kritiski refleksīvos spriedumos, kā arī pilnveido komunikācijas un sadarbības kompetenci. Minētās kompetences ir noteiktas atbilstīgi bakalaura studiju līmenim un uzskatāmas par nepieciešamajām

pamatkompetencēm ikviena cilvēka profesionālajai pašrealizācijai. Akadēmiskā pedagoģijas bakalaura studiju programma negatavo vienai šaurai profesijai, jo šobrīd sabiedrības dzīvesdarbības jomas mainās tik strauji, ka robežas starp profesijām kļūst nenoteiktas, pastiprinot absolventu darbības mobilitāti kā pedagoģijā, tā arī starpnozaru vidē. Piedāvātā starpdisciplinārā pieeja programmā veicina plašas izglītības bāzes ieguvī, absolventu izpratni par mūsdienu pedagoģiskajiem procesiem un kompetenci pētījumu veikšanā. Balstoties uz programmai izvirzītajiem mērķiem un uzdevumiem, būtiski ir iesaistīt studentus, topošos pedagogus, aktīvā studiju procesa kvalitātes izvērtēšanā un paaugstināšanā.

Aptaujās iegūto datu apstrādes procesā katra kompetence tika kodēta ar apzīmējumu no A līdz K (skat. 1.tabulā un 1.attēlā). 1.tabulā apkopoti aptaujas rezultāti: katras kompetences summatīvais vērtējums (respondentu piešķirtie punkti no 616 iespējamiem punktiem), vidējais vērtējums (skalā no 1 līdz 11) un vērtējumam atbilstīgā vieta kompetenču ranžējumā.

Kā nozīmīgākās nepieciešamās kompetences docētājiem profesionālajā darbībā studiju procesā studentu skatījumā ir *mācīšanas/ docēšanas kompetence, studiju programmu zinātniskā satura izvēles un tā izmantošanas plānošanas praktiskajā studiju darbībā kompetence, didaktisko līdzekļu izveides un izmantošanas studentu kompetences attīstībai.*

Augsta nepieciešamība tiek piešķirta arī docētāja *profesionālajai identitātei un didaktisko inovāciju ieviešanas kompetencei.* Savukārt kā mazāk nozīmīgās docētājiem nepieciešamās kompetences studentu skatījumā ir *Eiropas augstākās izglītības dimensiju novērtēšana, Eiropas Savienības valodu kompetence un socializācija informācijas un zināšanu sabiedrības izaicinājuma apstākļos.*

Samērā zemu respondenti ierindojuši *studentu mācīšanās organizācijas kompetenci* (8.vieta ranžējumā). Pētījuma grupā šāds rezultāts daļēji izskaidrojams ar dalībnieku izpratni par minēto kompetenci, ko raksturo izteikums: „Manuprāt, docētājam nebūtu īpaši jāuztraucas par to, kā students organizē savas mācības. Tas ir augstskolu vadības un tajā sektorā strādājošo joma un paša studenta kompetence”. Respondenti *studentu mācīšanās organizācijas kompetenci* uztvēruši kā augstskolas administratīvajā darbībā, nevis pedagoģiskajā darbībā docētājam nepieciešamu kompetenci. Tās izpratne attiecināta arī uz studenta patstāvīgajām studijām un pašorganizētu mācīšanos. Savukārt docētājam tiek piedēvēta tradicionāla pedagoga loma (*cilvēks, kas māca*), jo visbiežāk kā nepieciešama minēta tieši *mācīšanas/ docēšanas kompetence.* Respondenti norāda uz docētāja pārprastu studentcentrētas pieejas īstenošanu studiju procesā, minot gadījumu, kad docētājs liek uzsvāru uz studentu patstāvīgo darbu seminārnodarbībās, samazinot lekciju īpatsvaru.

1.tabula

Docētājiem nepieciešamo kompetenču ranžējums
Ranging of competences needed for the university faculty

Kods	Kompetence	Summatīvais vērtējums	Vidējais vērtējums	Vieta ranžējumā
A	<i>Profesionālā identitāte</i>	484	8,642	4.

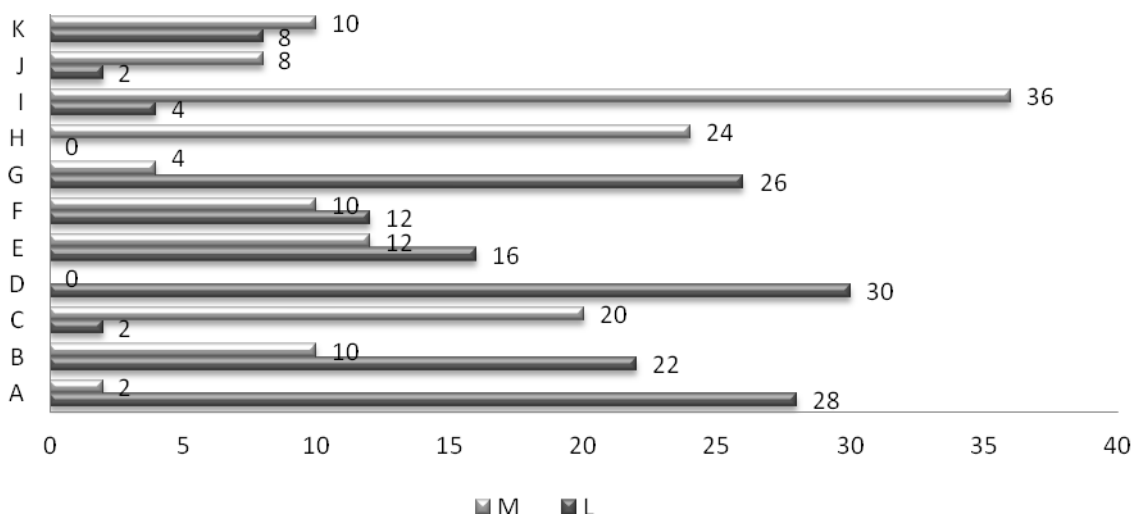
B	<i>Studiju programmu zinātniskā satura izvēle un tā izmantošanas plānošana praktiskajā studiju darbībā</i>	506	9,035	2.
C	<i>Eiropas Savienības valodu kompetence</i>	362	6,464	9./10.
D	<i>Mācīšanas/ docēšanas kompetence</i>	520	9,285	1.
E	<i>Studentu mācīšanās organizācijas kompetence</i>	410	7,321	8.
F	<i>Didaktisko līdzekļu izveide un izmantošana studentu kompetences attīstībai</i>	504	9	3.
G	<i>Studiju procesa (mācīšanās un mācīšanas procesu un rezultātu) izvērtēšana</i>	440	7,857	6.
H	<i>Eiropas augstākās izglītības dimensiju realizācijas novērtēšana</i>	358	6,392	11.
I	<i>Didaktisko inovāciju ieviešana</i>	470	8,392	5.
J	<i>Pētnieciski orientēto augstākās izglītības programmu izstrāde</i>	432	7,714	7.
K	<i>Socializācija informācijas un zināšanu sabiedrības izaicinājuma apstākļos</i>	362	6,464	9./10.

Galvenie faktori, kas noteikuši studentu izvēli kompetenču ranžējumā (turpmāk tekstā iekavās slīprakstā citējumi no anketām, saglabājot respondentu izteiksmes veidu):

- personiskā pieredze studiju procesā, kuru studenti guvuši pedagoģiskajā saskarsmē ar docētājiem (*Manu ranžējumu galvenokārt noteica iepriekšējā pieredze, sadarbojoties ar docētājiem, vērojot viņu darbību; Es varu spriest tikai pēc tā, ko es redzu manā universitātē, un pēc tā, ko es zinu. Neesmu vēl tik kompetenta šajā jautājumā. Dažas kompetences man ir pavisam svešas, jo vispār nebiju dzirdējusi par to. Tāpēc neesmu pārliecināta, vai tāds ranžējums ir pareizs; Gūtā pieredze mācību procesā, no kuras izriet viedoklis par nepieciešamību uzlabot vairākas no minētajām pozīcijām. Tostarp, interese par akadēmiskās izglītības virzību un prioritātēm tajā.*). Šis bija biežāk minētais faktors, tas liecina, ka studenti studiju procesā iegūst zināšanas un prasmes ne tikai no docētāju saturiskā piedāvājuma, bet mācās no viņu prasmēm studiju procesa pedagoģiskās organizācijas līmenī. Dažu studentu izteikumos izcelts ne tikai ārēji notiekošais process, bet arī studentu pašizjūta nodarbību laikā, kas kādu no kompetencēm izvirza priekšplānā (piemēram, *emocionālā pašsajūta studiju laikā*),
- pašu studentu pedagoģiskā darba pieredze, te minēta arī pedagoģiskā prakse, kas apstiprina prakses nepieciešamību akadēmiskajā programmā (*Darba pieredze; Pieredze, kas iegūta darba vietā; Prasmju apgūšana, kas noderēja pedagoģiskajā praksē.*),
- studentu vajadzības viņu tālākajā karjerā (*Ranžējot kompetences, es balstījos uz to, kuras no docētāja kompetencēm, man kā studentam un topošajam zinātniekam ir visnepieciešamākās, lai veicinātu manu attīstību un uzlabotu; Tas, kas pašai personīgi liekas svarīgāks, Esmu studente un kompetences*

kārtoju pēc tā, kas man liekas svarīgs studiju procesā; Galvenokārt pēc tā, kas man liekas svarīgs un kas ne; Tāpat pēc tā, kam vispār būtu jābūt augstskolā, lai mācības būtu interesantas un pamācošas, kā arī ir vēlāk noderīgas.),

- mūsdienu dzīves realitāte un prasības darba tirgū (*Tas, ko es pati uzskatu par svarīgu, kā arī tas, kas notiek reālajā situācijā; Domājot par mūsdienu straujo attīstības tempu, izvērtēju, kuras kompetences ir vissvarīgākās, kuras būtu steidzami jāievieš studiju organizēšanas, vadīšanas un izvērtēšanas procesā).*



1.att. Docētājiem vislielākajā (L) un vismazākajā (M) mērā piemītošo kompetenču (studentu skatījumā) salīdzinājums

Figure 1. Comparison of university faculty's competences (in view of students) which they have to the greatest extent (L) and the least extent (M)

1.attēlā salīdzinoši parādīts studentu vērtējums par docētājiem profesionālajā darbībā vislielākajā (L) un vismazākajā (M) mērā piemītošajām kompetencēm.

Studenti uzskata, ka docētājiem vislielākā mērā piemīt *mācīšanas/ docēšana kompetence* (n=30), *profesionālā identitāte* (n=28), *studiju procesa izvērtēšanas kompetence* (n=26) un *studiju programmu zinātniskā satura izvēles un tā izmantošanas plānošanas praktiskajā studiju darbībā kompetence* (n=22).

Taču vismazākā mērā docētājiem studentu skatījumā piemīt *didaktisko inovāciju ieviešanas kompetence* (n=36), *Eiropas augstākās izglītības dimensiju realizācijas novērtēšanas kompetence* (n=24) un *Eiropas Savienības valodu kompetence* (n=20).

Didaktisko inovāciju kompetences nepieciešamību docētāju profesionālajā darbībā studenti vērtē augstu, taču realitātē tā tiek novērtēta kā docētājiem viena no vismazāk piemītošām kompetencēm.

Daži respondenti (n=3) savās atbildēs norādījuši, ka samērā grūti novērtēt, kuras no kompetencēm akadēmiskajam personālam piemīt vai nepiemīt kādā mērā, jo tas būtībā nav vispārināms jautājums. Tādējādi šie respondenti uzsver, ka docētāji ir ļoti atšķirīgi un katrs docētājs būtu jāskata individuāli. Attiecībā uz savas studiju programmas docētājiem šie respondenti atzīmē, ka ikvienam no docētājiem

kādā mērā piemīt visas nosauktās kompetences. Tā, piemēram, kāds respondents atzīmē, ka „atsevišķiem pasniedzējiem vajadzētu rūpīgāk pārdomāt studiju procesa un rezultātu izvērtēšanu – nereti pietrūkst atgriezeniskās saites. Studenti uzzina sava darba vērtējumu, izteiktu ar atzīmi, skaitli, taču nesaņem rakstiskus ieteikumus, vērtējumu, kas palīdzētu katru nākamo darbu uzrakstīt vēl labāk”. Kāds respondents norāda, ka vispirms nepieciešama „mācību procesa kompetenta organizācija, lai nodotu studentiem nozīmīgākās un aktuālākās zināšanas, attīstītu prasmes un attieksmes. Savukārt devuma izvērtējums Eiropas kontekstā nav katra docētāja nepieciešamākais fokuss (lai gan vērtīgs).”

Kāds students savukārt komentārā raksta: „Visas uzskaitītās kompetences, protams, ir ļoti svarīgas. Taču es nelieku tik lielu uzsvaru uz ES pieredzi un valodām. Pasniedzējam jāpārzina izglītības jaunākās tendences ne tikai ES, bet visā pasaulē; tad pasniedzējs var izvērtēt, kas ir tā pozitīvā pieredze, ko gribam pārņemt. Didaktiskās inovācijas un līdzekļu izstrāde ne vienmēr ir nepieciešama, šīm lietām jābūt pamatotām un atbilstošām konkrētajam studiju kursam. Kā svarīgākās kompetences izvēlējos profesionālo identitāti (ar to domājot pasniedzēja pieredzi un patiesu aizrautību); satura izvēle – bieži vien lekciju satura izvēle nav saprotama, pamatota; tiek izniekots laiks. Docēšanas kompetences – ļoti svarīgi. Dažkārt ļoti gudri zinātnieki neprot organizēt strukturētu, sakarīgu lekciju.”

Secinājumi

Conclusions

Kā nozīmīgākās nepieciešamās kompetences docētājiem profesionālajā darbībā studiju procesā pedagoģijas studentu skatījumā ir *mācīšanas/ docēšanas kompetence, studiju programmu zinātniskā satura izvēles un tā izmantošanas plānošanas praktiskajā studiju darbībā kompetence, didaktisko līdzekļu izveides un izmantošanas studentu kompetences attīstībai, docētāja profesionālajā identitāte un didaktisko inovāciju ieviešanas kompetence*. Savukārt kā mazāk nozīmīgās docētājiem nepieciešamās kompetences studentu skatījumā ir *Eiropas augstākās izglītības dimensiju novērtēšana, Eiropas Savienības valodu kompetence un socializācija informācijas un zināšanu sabiedrības izaicinājuma apstākļos*.

LU pedagoģijas studenti uzskata, ka docētājiem vislielākā mērā piemīt *mācīšanas/ docēšana kompetence, profesionālā identitāte, studiju procesa izvērtēšanas kompetence un studiju programmu zinātniskā satura izvēles un tā izmantošanas plānošanas praktiskajā studiju darbībā kompetence*. Taču vismazākā mērā docētājiem studentu skatījumā piemīt *didaktisko inovāciju ieviešanas kompetence, Eiropas augstākās izglītības dimensiju realizācijas novērtēšanas kompetence un Eiropas Savienības valodu kompetence*. Didaktisko inovāciju kompetences nepieciešamību docētāju profesionālajā darbībā studenti vērtē augstu, taču realitātē tā tiek novērtēta kā docētājiem viena no vismazāk piemītošām kompetencēm. Šie rezultāti norāda uz nepieciešamām dinamiskām pārmaiņām studiju procesa didaktiskajā organizācijā.

Galvenie faktori, kas noteikuši studentu izvēli docētājiem profesionālajā darbībā studiju procesā nepieciešamo kompetenču ranžējumā ir personiskā pieredze

studiju procesā, kuru studenti guvuši ikdienas saskarsmē ar docētājiem, pašu studentu pedagoģiskā darba pieredze (t.sk. pedagoģiskā prakse), studentu apzinātās vajadzības viņu tālākajā karjerā un mūsdienu dzīves realitāte un prasības darba tirgū. Pašpiederzes akcentēšana respondentu atbildēs liecina, ka pedagoģijas studenti studiju procesā iegūst zināšanas un prasmes ne tikai no docētāju saturiskā piedāvājuma studiju kursā, bet mācās no docētāju snieguma studiju procesa pedagoģiskās organizācijas līmenī.

Studiju programmas attīstības plānošanas līmenī studentu aptauju rezultāti izmantojami docētāju profesionālās darbības novērtēšanā, kā arī plānojot docētāju profesionālās pilnveides vajadzību izpētē balstītu programmas akadēmiskā personāla tālākizglītību. Iegūtie rezultāti veido pamatu turpmākām koleģiālām diskusijām par studentu līdzdalību kvalitātes kultūras ieviešanā un pedagoģijas studentu studēšanas pieredzes paplašināšanos, mācoties no parauga un mācoties no daudzveidīgas pieredzes studiju procesā.

Summary

Nowadays the study process in pedagogy of higher education is looked upon in student's perspective. Students are not only the participants of the study process (*learners*) at HEI but also interested and actively participating in its formation and assessment in a student-centred study process. Surveys are one of the most frequently used instruments at HEI to receive students' assessment about different indicators that describe the quality of studies, including the professional activities of the faculty. Surveys combined with other approaches can be applied purposefully in planning the development of the study program, in defining the university faculty's professional development needs, in promoting the professional dialogue between students and the academic staff and in facilitating the understanding of a student-centred study process. The participation of pedagogy students in the introduction of quality culture at the HEI is closely connected with the process how they acquire the pedagogical culture because the faculty's pedagogical activities in the studies are also a model for students' professional activities in future.

In view of pedagogy students the most significant and needed competences for the university faculty in their professional activities in the study process are *teaching competence, the competence of selecting the scientific content of studies and its planning for application in practical studies, the competence of working out didactic materials and their use in the study process*. Students also consider that *the professional identity and the competence of introducing didactic innovations* are highly needed. In students' view less important of the competences needed for the university faculty are *the competence of assessing the implementation of the European higher education dimension, EU language competence, and the socialization in the challenging conditions of the information and knowledge society*.

Students consider that the university faculty possess *the teaching competence, professional identity, the competence of evaluating the study process*

and the competence of selecting the scientific content of studies and its planning for application in practical studies to the greatest extent. However, the least possessed competences by the university faculty according to students are the competence of introducing didactic innovations, the competence of assessing the implementation of the European higher education dimension, and EU language competence. Students assess the necessity of the faculty's competence of introducing didactic innovation in their professional activities highly, however, in reality it is being assessed as one of the competences that the faculty least possesses. These results indicate the necessity of dynamic changes in the didactic organization of the study process.

The key factors that have determined the students' choice in ranging the faculty's competences are students' personal experience in the study process which they have acquired in everyday contact with the faculty, students' own experience of pedagogical work (including the teaching practice), students' conscious needs in their future career and the reality of modern life and requirements in the labour market. The emphasis on the personal experience in the respondents' answers proves that pedagogy students receive knowledge and skills in the study process not only from the content that the faculty offer in their courses but they learn also from the faculty's performance on the pedagogical organizational level of the study process.

The article reflects the experience of the academic staff and students of the higher education program "Bachelor of pedagogy", University of Latvia, in assessing the faculty's professional activities and the application of the assessment results in improving the study process. The obtained results serve as a basis for further collegiate discussions about students' participation in the introduction of the quality culture on the level of the study program and on broadening the study experience of the pedagogy students through learning from the model and the diverse experience in the study process.

Literatūra

1. Domínguez Garrido, Concepción; Medina Rivilla, Antonio; Cacheiro Gonzáles, Luz (Coordinadores). (2010). *Investigación e innovación de la docencia universitaria en el espacio Europeo de educación superior*. España, Madrid: CERASA.
2. Eisenberger, Kathleen; & Kramer, Jost W. (2005). Möglichkeiten und Grenzen der Lehrevaluation an einer Hochschule. In: Kramer, J.W. (Hrsg.) *Hochschulen im Spannungsfeld zwischen Lehre und Forschung*. München und Mering: Rainer Kampp Verlag. S. 39-74.
3. European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki, 2009. Pieejams: [http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20\(2\).pdf](http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20(2).pdf) (atsauce 28.04.2009.)
4. Ēriksens, Tomass Hillanns. (2010). *Mazas vietas – lieli jautājumi. Ievads sociālanthropoloģijā*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
5. Kože, Tatjana. (2002). Mūžizglītības pedagoģiskie pamati. *Skolotājs*, Nr. 2, 4.- 8.lpp.
6. Latvijas Universitātes Pedagoģijas zinātniskais institūts (LU PZI). Starptautiskais projekts „Spānijas sadarbības un starptautisko mācībspēku sagatavošanas programmu novērtējums: modelis nākotnes projektu attīstībā Eiropas vienotajā augstākās izglītības

telpā” Pieejams: http://www.pzi.lu.lv/index.php?id=pzipetnieciba_inc6#Da%C5%BE%C4%81d%C4%ABbas%20pedago%C4%A3isko (atsauce 22.08.2010.)

7. Linstone, Harold A., Turoff, Murray. (2002). *The Delphi Method. Techniques and Applications*. University of Southern California.
8. Radnor, Hilary. (2002). *Researching your Professional practice. Doing Interpretive Research*. Backingham, Philadelphia: Open University Press.
9. Schmidt, Bernhard. (2008.) Qualität der Lehre an Hochschulen. *Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 156-170.
10. Wildt, Johannes. (2000). Ein hochschuldidaktischer Blick auf die Lehrerbildung: Hochschule als didaktisches Lern- und Handlungsfeld. In: Bayer, M.& Bohnsack, F.& Koch-Priewe, B.& Wildt (Hrsg.) *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S.171- 182.

Sanita Baranova	University of Latvia, Latvia Faculty of Pedagogy, Psychology and Arts Department of Pedagogy E-mail: Sanita.Baranova@lu.lv Phone: +371 67033860
Baiba Kalķe	University of Latvia, Latvia Faculty of Pedagogy, Psychology and Arts Department of Pedagogy E-mail: Baiba.Kalke@lu.lv Phone: +371 67033860

AUDZĒKŅU EKOLOĢISKI ATBILDĪGAS ATTIEKSMES ATTĪSTĪBA MĀCĪBU PROCESĀ BŪVNICĪBAS SPECIALITĀTĒ PROFESIONĀLĀS IZGLĪTĪBAS SKOLĀ

Qualitative Development of Construction Student's Attitude in Ecological Teaching and Learning Process

Andris Bērziņš

Rīgas Būvniecības vidusskola, Latvija

E-pasts: andrisberzins7@inbox.lv

***Abstract.** The publication reflects the qualitative development of construction students' ecological attitude in learning and teaching process in a vocational school. By facilitating the teaching and learning process, developing the content of education, introducing in teaching ecologically-oriented forms of work, methods, approaches and instruments; using the environment as a pedagogical tool and highlighting the important role of teacher as an ecological person in the accentuation of teaching content as students understand it. The author emphasizes the impact of the components of ecological education in the promotion of the reflection on the most essential attitude criteria – knowledge, skills and behaviour. Applying quantitative and qualitative research, the author sums up the experimentally obtained results showing that by the introduction of the components of ecological education, it is possible to foster the development of an ecological person.*

Keywords: sustainable development, ecology, attitude, vocational education, construction education.

Ievads

Introduction

Mūsdienu sabiedrības attīstību ietekmē globāla un nacionāla rakstura problēmas, kuras izraisījuši sociāli politiskā, ekonomiskā, demogrāfiskā krīze, krīze izglītībā un arvien pieaugošās problēmas vidē. Lai rastu risinājumu, nepieciešama indivīda ekoloģiski orientētas domāšanas attīstības veicināšana un visu cilvēkdarbības jomu mijiedarbības apzināšana. Profesionālās izglītības kvalitāti būvniecības specialitātē iespējams paaugstināt, integrējot ilgtspējīgas attīstības un dziļekoloģijas teorijā izvirzītos principus gan profesionālās izglītības mācību procesā, gan profesionālajā darbībā būvražošanas nozarē.

Sarežģītākā problēma profesionālās izglītības skolā saistīta ar pedagoģisko likumsakarību atklāšanu un to konkrēto izpausmju interpretēšanu mūžīgo un mainīgo vērtību kontekstā nemitīgi mainīgajā sabiedrībā, kas mācību procesā skolā piedāvātu audzēkņim viņa individualitātes attīstībai atbilstošu labvēlīgu pedagoģisko vidi, organizētu un bagātinātu viņa darbību, lai prāta, jūtu un uzvedības/rīcības vienotībā attīstītos audzēkņa personības vienreizība un vidē notiekošo procesu novērtēšanas un interpretēšanas individuālās spējas.

Autors pētījumu īstenojis ilgtspējīgas attīstības kontekstā. **Ilgspēja būvniecībā** (*sustainable building*) sasniedzama, apvienojot gadsimtu gaitā pārbaudītas zināšanas un prasmes - pieredzi un modernus tehnoloģiskus risinājumus, panākot līdzsvaru starp tradicionālu un inovatīvu risinājumu pielietojumu. Ilgtspējīga būvniecība veicina sabiedrības ilgtspējīgu attīstību,

nodrošinot kvalitātīvu, videi un veselībai draudzīgu dzīves telpu, neatsakoties no ērtībām un kvalitātes standartiem, taču vienlaikus domājot par nākamo paaudžu tiesībām dzīvot tīrā, resursu nenoplicinātā vidē. Ilgtspējīgas būvniecības atziņu integrēšana profesionālajā izglītībā un mācību procesā būvniecības specialitātē ir priekšnoteikums ekoloģiski orientētas domāšanas, attieksmes un uzvedības/rīcības veicināšanai. **Ilgtspēja profesionālajā izglītībā.** V. Frankls (Франкл, 1992) domā, ka izglītībā jānodrošina daudzpusīgs lietu un parādību skaidrojums, jāpārlicinās, vai tas, ko mēs redzam un uztveram, patiesi ir objektīva realitāte, vai mūsu priekšstati par lietām un parādībām veido daudzpusīgu skatījumu. Viņš brīdina, ka dzīvojot šauras specializācijas laikmetā, īstenība tiek izzināta no konkrēta, bieži vien šaura redzes leņķa, kas var novest pie īstenības izkropļojuma. I. Žogla (Žogla, 2003) V.Frankla atziņu kontekstā raksta, ka mūsdienu specializācijas laikmetā zinātņu nozares iedziļinās savā priekšmeta būtībā, un no zinātniekiem ir atkarīgs, cik spēcīgi konkrētās zinātnes nozarē būs atspoguļota īstenības daļa vai aspekts (...). A.Subetto (Cyberro, 1999) sabiedrības un izglītības kontekstā uzsver domu par *Eko civilizācijas, Eko ekonomikas, Eko sabiedrības un Eko izglītības* mījsakarību. *Eko civilizācija* iespējama tikai kā intelektuāli informatīvas civilizācijas veids, bet *Eko izglītība* ir izglītotas un izglītojošas civilizācijas kritērijs, kurā darbojas apsteidzošās attīstības likums – būtiskākais likums, kas nodrošina sabiedrības un dabas harmonijas vadīšanas iespējas. Profesionālās izglītības saturā nepieciešams ieviest jaunus elementus, kuru apgūšana veicinātu sabiedrības turpmāko attīstību, veidojot videi draudzīgu attieksmi, vērtību sistēmu, uzvedību/rīcību. **Ekoloģiski orientēta profesionālā izglītība.** Izglītības zinātnē nozīmīgi kļūst cilvēka ekoloģijas (ecology of human development) pētījumi. Oslo universitātes filosofijas profesors A.Ness (Ness, Heukelands, 2001) ir cilvēka ekoloģijas virziena pamatlicējs. 20.gs. 70.gados šis virziens guva atzinību un tika adaptēts pedagoģijas zinātnē. To sauc par dziļo ekoloģiju jeb cilvēka ekoloģiju. Cilvēka ekoloģijā pētījumus veicis arī U.Bronfenbrenners (Bronfenbrenner, 1979), kurš izmantojis K.Levina un Ļ.Vigotska, kā arī citu autoru pētījumus par cilvēka un vides mijiedarbības psiholoģiskajiem aspektiem. Dziļās ekoloģijas principu integrēšana izglītībā ir pamatkritērijs ekoloģiski orientētas izglītības vides veidošanai profesionālās izglītības skolā, kuras sastāvdaļa/komponents ir ekoloģiski orientēts mācību process. Tāds mācību process sekmētu ekoloģiskas personības attīstību no *Es – EGO* uz *Es – EKO*, un veicinātu ilgtspējīgas sabiedrības izveidošanās varbūtību. Ekoloģiskās krīzes globālais raksturs nosaka, ka izmaiņas cilvēka apziņā panākamas globālā ekoloģisko pamatprincipu ieviešanā izglītībā, attīstot cilvēku kā ekoloģiski atbildīgu personību, kuru raksturo ekoloģiskā gudrība - videi un cilvēka veselībai draudzīga ekoloģiski atbildīga attieksme, pārliecība, rīcība/uzvedība. Sabiedrības motivācija apgūt zināšanas un uz zināšanām balstīta darbība ikvienā nozarē un darbavietā, norādīts *Lisabonas stratēģijā (2000)*, ir galvenais progresu virzošais spēks. Mūsdienās nepieciešama cilvēka personiskās attieksmes un rīcības maiņa, tai jāveicina ilgtspējīga attīstība. Lai saudzētu un saglabātu bioloģisko daudzveidību dabas vidē, katram jānovērtē personiskā rīcība un dzīves stils, teikts *Pasaules dabas aizsardzības stratēģijas projektā "Rūpējoties par Zemi"* (1991. g.),

kuras mērķis ir dzīvības nodrošināšanas veicināšana uz Zemes. Visaptveroša vērtību analīze veicina personības domāšanas un izpratības daudzveidību, cilvēku jūtu un vērtību sistēmas daudzveidībā rodama viņu vienotība izpratnē par pasaules tālākas attīstības un eksistences nodrošināšanu. Ekoloģiskās būvniecības īstenošana praksē ir priekšnosacījums cilvēka dzīves vides kvalitātes paaugstināšanai un būvražošanas nozares ilgtspējas nodrošināšanai, savukārt mācību procesa pilnveidošana būvniecības specialitātē saistīta ar tā ekoloģisku orientēšanu. Ekoloģiski orientēta mācību procesa būtību nosaka tā daudzveidība un profesionālās izglītības vides kvalitāte.

Pētījuma ideja, mērķis un uzdevumi

The idea, aim and tasks of research

Ilgspējīga profesionālā izglītība būvniecības specialitātē veicinātu ekoloģiski atbildīgas personības attīstību, ilgtspēju būvražošanas nozarē un ilgtspējīgas sabiedrības veidošanās priekšnosacījumus. Minētā nepieciešamība, kā arī ekoloģiski atbildīgas attieksmes attīstības veicināšana un vērtību audzināšana nosaka pētījuma pedagoģisko un sociālekonomisko aktualitāti. Mērķis: teorētiskajām atziņām atbilstoša un eksperimentāli pierādīta skolotāja un audzēkņu pedagoģiskās mijiedarbības modeļa izveidošana, kura īstenošana veicinātu audzēkņu ekoloģiski atbildīgas jeb videi draudzīgas attieksmes attīstību mācību procesā būvniecības specialitātē profesionālās izglītības skolā.

Publikācijas mērķis

The aim of article

Piedāvāt diskusijai un noskaidrot teorētiskajā pētījumā izvirzīto būtiskāko kritēriju, rādītāju un to līmeņu atbilstību audzēkņu ekoloģiski atbildīgas attieksmes attīstības novērtēšanai ekoloģiski orientētā mācību procesā būvniecības specialitātē. Noskaidrot profesionālās izglītības programmu satura pilnveidošanas nepieciešamību būvniecības specialitātē atbilstoši vajadzību izpētes un pašreizējās situācijas novērtēšanas rezultātiem.

Teorētiskā pētījuma veikšanas metodes

The methods of theoretical research

Autors izmantojis vajadzību izpētes un pašreizējās situācijas un iespēju novērtēšanas metodes profesionālajā izglītībā būvniecības specialitātē un būvražošanas nozarē ilgtspējīgas attīstības kontekstā. Audzēkņu ekoloģiski atbildīgas attieksmes attīstības novērtēšanai ekoloģiski orientētā mācību procesā autors izmantojis teorētiskās analīzes, korelāciju un pedagoģisko procesu modelēšanas metodes. Mācību procesa pilnveidošanai būvniecības specialitātē profesionālās izglītības skolā izmantotas izglītības programmu veidošanas, domāšanas attīstības un audzēkņcentrēta mācību procesa īstenošanas teorijās izvirzītās atziņas. Būtiskākie nosacījumi profesionālās izglītības programmu pilnveidošanā ir periodiska to aktualizēšana, satura kvalitātes novērtēšana atbilstoši nozares un izglītības attīstības tendencēm, kā arī audzēkņu un darbadevēju vajadzību respektēšana. Vajadzību atrisināšanai būvražošanas nozarē un

profesionālajā izglītībā būvniecības specialitātē nepieciešams veicināt jaunas/citādas jeb atšķirīgas domāšanas attīstību, izmaiņas apziņā un uzvedībā/rīcībā. Profesionālajā izglītībā jāveic būtiskas pārmaiņas, jo sabiedrības izglītības procesā, prioritāti piešķirot zināšanām un prasmei, un kā būtiskāko izvirzot būvspeciālista ekoloģiskās kompetences veidošanās nepieciešamību, mainās izglītības saturs, mācību procesa struktūra, mācību saturs un mācību metodes. Līdz ar to mainās skolotāja profesionālās kompetences struktūra, jo kā būtiskākais tiek izvirzīts skolotāja ekoloģiskā kompetence un sadarbības prasme ar audzēkņiem. Teorētiskā analīze īstenota, izmantojot LR un ES normatīvos dokumentus, valsts statistikas datus, kā arī teorijas un normatīvo dokumentu bāzi par profesionālās izglītības programmu veidošanu, kā būtiskāko izvirzot integrēto modeli, kurā ietverts izglītības saturs, process un izglītības rezultāta kvalitāte.

Audzēkņu ekoloģiski atbildīgas attieksmes attīstība ekoloģiski orientētā mācību procesā būvniecības specialitātē
Qualitative development of construction student's attitude in ecological teaching and learning process

Autors analizējis audzēkņu attieksmes attīstību būvniecības specialitātē profesionālās skolā, ekoloģiju pētot kā attieksmes priekšmetu. Autors iepazīsies ar M.Fišbeina un I.Aizena (Fishbein, Ajzen, 1975), N.L.Geidža un D.C.Berlinera (Geidžs, Berliners, 1999), L.Festingera un F.Heidera (Haider, 1958), R.Garlejas (Garleja, 2006), D.Greineru un H.Kinni (Greiner, Kinni, 1999), A.Ļeontjeva (Леонтьев А. Н., 1977), G.V.Olporta (Allport, 1935), A.Šponas (Špona, 2001), J.V. Van der Zandena (Van der Zanden, 1987), Ļ.Vigotska (Vigotskis, 1998), I.Žoglas (Žogla, 2001) pētījumiem un atziņām par personības attieksmes attīstību, attieksmi pētot kā personības satura struktūrkomponentu. Teorētiskajā pētījumā promocijas darba autors noskaidrojis, ka ekoloģiski atbildīga attieksme ir būtisku integrētu personības īpašību kopums, ko raksturo dabas vērtību izpratība, veidojoties ekoloģiskajai kompetencei – ekoloģiski orientētām profesionālajām zināšanām un ekoloģiskajai praksei, kas atspoguļojas ekoloģiski orientētā domāšanā un spriedumos, īstenojas ekoloģiski orientētā izziņas, dzīves un profesionālajā darbībā, vai arī veicina to, un izpaužas ekoloģiski atbildīgā uzvedībā/rīcībā (taupīgā un saudzīgā) attiecībā pret lietām, parādībām un procesiem. Ekoloģiski atbildīga attieksme veicina personības pašregulētu, aktīvu, apzinātu un mērķtiecīgu rīcību alternatīvās enerģijas iegūšanā un izmantošanā, otrreizējo un reģenerējamo resursu šķirošanā, uzkrāšanā un izmantošanā izejvielu un materiālu ražošanai, ikdienā izmantojot materiālus, kas izgatavoti no otrreizējām un reģenerējamām izejvielām, atkritumu apsaimniekošanā, dzīvību uzturošās funkcijas nodrošināšanā Zemes ekoloģiskās ietilpības kontekstā. Ekoloģiski atbildīga attieksme veidojas un attīstās cilvēka izzinošās darbības un vides mijiedarbībā, veidojoties personības dabaszinātniskajai izpratībai.

Nepārdomāta apbūve, tuvredzīga reģionālā plānošana un būvprojektēšana, novecojušu būvtechnoloģiju izmantošana, ekoloģiski kaitīgu būvmateriālu izmantošana un energoietilpīgu, izmešu un atkritumu radošu ēku un inženierbūvju

eksploatēšana, ir par iemeslu būvniecības speciālistu ekoloģiski atbildīgas attieksmes attīstības nepieciešamībai. Šādas attieksmes veidošanai līdz šim netika pievērsta pietiekama uzmanība, tāpat kā netiek pievērsta pietiekama uzmanība būvražošanā izraisītā kaitējuma ietekmes pētīšanai un novērtēšanai dabas vidē. Autors kā būtiskāko audzēkņu ekoloģiski atbildīgas attieksmes attīstībā mācību procesā izvirza ekoloģisko zināšanu un prasmju apgūšanas, kā arī skolotāja un audzēkņu pedagoģiskās mijiedarbības kvalitāti. Minēto faktoru mijiedarbībā audzēkņi rod motīvus apzinātam mācību darbam, kas izziņas darbībā izraisa personiski nozīmīga attieksmes īstenošanās veicinoša personiski nozīmīga, noturīga pārdzīvojuma veidošanos un tā reducēšanos ekoloģiski atbildīgā uzvedībā/rīcībā. Ekoloģiski orientētā mācību procesā audzēkņu attieksmes attīstība atspoguļojas viņu pakāpeniskā attieksmes kvalitatīvā izmaiņā – no situatīvas līdz pašregulētai ekoloģiski atbildīgai attieksmei. Šādā situācijā audzēkņu ekoloģiskās zināšanas, prasme un rīcība no fragmentāras un epizodiskas izmainās līdz spējai izveidot personiskās ekoloģiski atbildīgas uzvedības/rīcības stratēģiju, orientēties jaunā/citā/atšķirīgā situācijā, tādējādi ekoloģiski atbildīgai uzvedībai/rīcībai kļūstot mērķtiecīgākai, pārliecinošai un neatkarīgai.

Ekoloģiski orientēta mācību procesa komponenti būvniecības specialitātē. Komponentus un to mijiedarbības shēmu noteica jēdziena *ekoloģiskā būvniecība* autora izvirzītā definīcija, kurā ekoloģiskā būvniecība tiek raksturota gan kā būvražošanas nozares un ekoloģijas zinātnes apakšnozare, gan kā ekoloģiskās izglītības satura komponents, gan arī kā profesionālās izglītības mācību priekšmets. Ekoloģiski orientētā mācību procesā tiek novērtēti *audzēkņu sasniegumi personiskās ekoloģiski atbildīgas attieksmes attīstībā* un respektētas viņu vajadzības. Šādā mācību procesā audzēkņu personiskās ekoloģiski atbildīgas attieksmes attīstība tiek novērtēta sistemātiski un mijsakarībā ar *skolotāja un audzēkņu pedagoģiskās mijiedarbības veidu mācību situācijās*. Mācību procesa organizēšanas veids ietekmē audzēkņa pārdzīvojuma un mācību procesa personisko nozīmību. Aizraujošā izziņas darbības procesā, kurā iegūst zināšanas, analizē informāciju un saista to ar personiskajām vērtībām, mācīšanās kļūst audzēknim par viņa attīstības un audzināšanas līdzekli. Savukārt mācību sasniegumi - audzēkņu ekoloģiskā kompetence kļūst par kritēriju viņu profesionālās kompetences novērtēšanai. Pašreiz nepieciešams, lai skolotājs ne tikai zina mācību procesa formas, norises principus un metodes, bet pārzina atsevišķu skolā apgūstamo mācību priekšmetu saturu un pedagoģisko procesu kopumā. Skolotāja personiskā ekoloģiski atbildīga attieksme un uzvedība/rīcība veido un papildina mācību procesā integrēto pedagoģisko līdzekļu sistēmu. Tādējādi ir būtiski, lai skolotāja vērtības, viņa ekoloģiskā kompetence kļūtu par skolotāja profesionālās kompetences satura komponentu. Skolotāja darbības īpatnība ir tā, ka viņš mācās, lai mācītu citus, tādēļ zināšanu apguve vienmēr saistāma ar pētniecību profesionālajā darbībā. Skolotāja vērtīborientācijai ir būtiska nozīme mācību un audzināšanas darba īstenošanā skolā, jo tā nosaka skolotāja profesionālās darbības virzību, kultūrvērtību apguvi, uzvedību/rīcību, attiecības kolektīvā, attieksmi attiecībā pret audzēkņiem, viņu vērtībām. Viens no cilvēcības atraisīšanas ceļiem ir

attiecību veidošana ar dabu. Audzēkņu ekoloģiski atbildīgas attieksmes attīstība profesionālās izglītības mācību procesā iespējama, veidojot **ekoloģiski orientētu mācību saturu**, integrējot izglītības programmās mācību priekšmetu *ekoloģiskā būvniecība*, kura saturam jānodrošina profesionālās izglītības programmas ekoloģiski vērtējoša funkcija. Savukārt, veicinot komplementaritātes principa īstenošanos profesionālajā izglītībā, lietderīgi ir integrēt vispārējās un profesionālās izglītības mācību priekšmetu saturā daudzveidīgus ekoloģiski orientētus tematus, tādējādi, harmonizējot cilvēka un dabas vides mijattiecības, līdzsvarotos antropocentriskā un ekocentriskā personības orientācija. Būtiska nozīme ir **pedagoģiskās darbības veidam skolā** un savstarpējās saskarsmes attiecību veidošanas prasmei, kura veicina audzēkņu izglītojošā, attīstošā un audzinošā mērķa sasniegšanu. Pedagoģiskajai darbībai skolā jābūt ekoloģiski orientētai/virzītai, un tajā jāiesaista visi skolotāji un administratīvi tehniskais personāls. Nepieciešams izveidot attīstošas jeb darbīborientētas profesionālās skolas modeli, kurā zināšanas, prasmes tiek iegūtas emocionāli piesātinātā izziņas un praktiskās darbības procesā, mijiedarbībā ar dabas vidi. Audzēkņiem veidojas izpratība par vienotas pasaules redzējumu un īstenojas personiskās darbības stratēģija. **Ekoloģiski orientētā mācību procesā** izmantojamas laikmetam atbilstošā mācību metodes - stundā jāveicina izziņas procesa attīstība, atbilstoši pētījumiem mūsdienu zinātnē (gēnu inženierijai, nanotehnoloģijām, viedajiem materiāliem), jāveicina saiknes veidošanās ar reālo dzīvi, audzēkņiem strādājot kā pētniekiem ar modernu aprīkojumu, izmantojot informācijas komunikāciju tehnoloģijas. Ekoloģiski orientētā mācību procesā izmantojamas dabatbilstošas mācību metodes un vides pētniecības metodes, kā arī āra nodarbības, veicinot audzēkņu prasmi apzinātā mijiedarbībā ar konkrēto vidi, izziņāt to. Šādas metodes un paņēmieni veicina mācību satura apgūšanu darbības procesā, tam reducējoties zināšanās, prasmēs un attieksmēs. Teorētisko zināšanu apgūšanā izmantojamas interaktīvās metodes. Būtiskākās mācību metodes ekoloģiski orientētā mācību procesā ir tās, kurās dabas vide tiek izmantota kā pedagoģisks līdzeklis, tādējādi izraisot emocionālu personiski nozīmīgu pārdzīvojumu.

Teorētiskajā pētījumā iegūtie rezultāti

The results of theoretical research

Teorētiskajā pētījumā vajadzību izpēte, pašreizējās situācijas analīze un iespēju novērtēšana būvražošanas nozarē un profesionālajā izglītībā būvniecības specialitātē, noteica analizējamos kritērijus, rādītājus un to līmeņus ekoloģiski atbildīgas attieksmes attīstības novērtēšanai ekoloģiski orientētā mācību procesā būvniecības specialitātē profesionālās izglītības skolā (1.tab.).

1.tabula

Teorētiskajā pētījumā izvirzītie un eksperimentāli analizējamie kritēriji, rādītāji un to līmeņi audzēkņu ekoloģiski atbildīgas attieksmes attīstības novērtēšanai ekoloģiski orientētā mācību procesā būvniecības specialitātē profesionālās izglītības skolā (aut.)

In the theoretical research proposed and experimentally analysed criteria, indicator and its levels for student's eco-responsible attitude development evaluation in the framework of ecologically oriented learning process in construction speciality in vocational schools

Ekoloģiski atbildīgas attieksmes izmaiņas jeb jaunveidojums zināšanu apgūšanas un darbības procesā	1. Profesionālās un ekoloģiskās zināšanas un prasme			Zināšanu apgūšanas un darbības procesā iegūtā emocionālā pārdevējuma personiskā nozīmība
	1.1. Profesionālo un ekoloģisko zināšanu un prasmju kvalitāte	1.2. Zināšanu kvalitāte par sevi, sabiedrību, valsti un antropogēno vidi	1.3. Prasme iekļauties sabiedrībā un antropogēnajā vidē	
	1.1.1. Zināšanas tradicionālajā būvniecībā (I)	1.2.1. Zināšanas par sevi (I)	1.3.1. Prasme ietekmēt un vadīt sevi (I)	
	1.1.2. Zināšanas par ekoloģiskās būvniecības principiem (II)	1.2.2. Zināšanas par sabiedrību un valsti (II)	1.3.2. Prasme dzīvot sabiedrībā (II)	
	1.1.3. Zināšanas par "0 bilances enerģijas mājām", "0 bilances CO ₂ mājām", pasīvajām būvē un "zaļo būvniecību" (III)	1.2.3. Zināšanas par cilvēka neskarto un antropogēno vidi (III)	1.3.3. Prasme dzīvot cilvēka neskartajā un antropogēnajā vidē (III)	
	2. Ekoloģiski orientēta profesionālā domāšana			
	2.1. Sadarbība		2.2. Radošums	
	2.1.1. Strādā posmā, brigādē (I)	2.2.1. Strādā spēju līmenī mazkvalificētu darbu; zināšanas izmanto epizodiski (I)		
	2.1.2. Vada brigādi (II)	2.2.2. Atrīsina problēmas ar citu palīdzību; darbā izmanto jau zināmus paņēmienus (II)		
	2.1.3. Vada būvdarbus objektā (III)	2.2.3. Izmanto netradicionālus, radošus un efektīvus paņēmienus; zināšanas izmanto profesionālo mērķu sasniegšanai (III)		
	3. Starpkultūru komunikācijas spējas un saskarsmes attiecību veidošanās			
	3.1. Atvērtība		3.2. Sapratne	
	3.1.1. Noraidoši izturas pret jaunu iespēju izmantošanu, priekšroku dod jau zināmām vērtībām (I)	3.2.1. Izrāda interesi par citu tautu kultūras vērtībām, spēj novērtēt tās un salīdzināt ar savas tautas kultūras vērtībām (I)		
	3.1.2. Iegūta informācija par citu tautu kultūras vērtībām, taču neizrāda interesi par tām un/vai savas tautas kultūru vērtībām (II)	3.2.2. Apgūtas citu tautu kultūras vērtības, ir grūtības tās salīdzināt ar savas tautas kultūras vērtībām (II)		
	3.1.3. Atvērts pārmaiņām, spēj patstāvīgi strādāt jaunā/citā, atšķirīgā vidē (III)	3.2.3. Apguvis atšķirīgo domāšanas un uzvedības/rīcības veidu dažādās sabiedrībās, praksē radoši izmanto apgūtās zināšanas (III)		
	4. Ekoloģiski atbildīga uzvedība/rīcība dzīves un profesionālajā darbībā			
4.1. Ekoloģiski atbildīga uzvedība/rīcība dzīvesdarbībā (I)				
4.2. Ekoloģiski atbildīga uzvedība/rīcība profesionālajā darbībā; piemīt komunikācijas spējas multikulturālā sabiedrībā (II)				
4.3. Ievēro likumdošanu būvniecībā, piemīt morāli ētiska un juridiska profesionālā atbildība; orientējas jaunā/citā/atšķirīgā, līdz šim nepieredzētā situācijā; izstrādā darbības stratēģiju, pieņem adekvātus lēmumus, spēj ietekmēt un vadīt citus (III)				

1.kritērijs – profesionālās un ekoloģiskās zināšanas un prasme.

Rādītājs 1.1. - profesionālo un ekoloģisko zināšanu un prasmju kvalitāte, kuru nosaka profesionālās kvalifikācijas prasības profesionālās izglītības programmās. Vajadzību izpēti un pašreizējās situācijas un iespēju analīze

būvražošanas nozarē un profesionālajā izglītībā pierāda nepieciešamību paaugstināt būvspeciālistu profesionālo kompetenci. Ekoloģiski orientētā mācību procesā būvspeciālista profesionālo kompetenci raksturo viņa ekoloģiskā kompetence, t. i., rādītājs 1.2. – *zināšanu kvalitāte par sevi, sabiedrību, valsti un antropogēno vidi*, kā arī rādītājs 1.3. – *prasme iekļauties sabiedrībā un antropogēnajā vidē*. Šie rādītāji izmantojami profesionālās izglītības programmu satura kvalitātes novērtēšanai un būvspeciālistu profesionālās kompetences novērtēšanai.

2.kritērijs – profesionālās un ekoloģiskās zināšanas un prasme.

Vajadzību izpētē noskaidrots, ka izglītības procesā nepieciešams veicināt jaunas jaunas/citādas jeb atšķirīgas profesionālās domāšanas attīstību, kura veicina ekoloģisko vērtību izpratību, adekvātas vērtību sistēmas veidošanos un ekoloģiski atbildīgas attieksmes attīstību. Ekoloģiski orientēta profesionālā domāšana izpaužas personības sadarbības un radošuma spējās. Tās novērtēšanai izmanto, attiecīgi, rādītāju 2.1. – *sadarbība* un 2.2. – *radošums*. Minētie rādītāji nosaka profesionālās kvalifikācijas prasības profesionālās izglītības programmās. Sadarbības un radošuma kvalitāti iespējams novērtēt individuālajā un grupu darbā teorijas un praktisko darbu stundās, analizējot rezultātus un novērtējot audzēkņu sasniegumus projektu un pētnieciskajā darbā, mācību praksē darbnīcās un poligonos, kā arī ražošanas praksē uzņēmumos. Būtiski personības sadarbību un radošumu iespējams novērtēt, vadot strādnieku kolektīvus (būvbrigādes) vai iekļaujoties tajos, kā arī veicot būvdarbu vadītāja pienākumus.

3.kritērijs - starpkultūru komunikācijas spējas un saskarsmes attiecību veidošanās.

Kritērija izvēli būvspeciālista profesionālās kompetences novērtēšanai pētījuma gaitā noteica pašreizējās situācijas analīze būvražošanas nozarē un profesionālās izglītības sistēmā. Rādītāji 3.1. – *atvērtība* un 3.2. – *sapratne* raksturo būvspeciālistu vērtību izpratību un viņu personiskās vērtību sistēmas orientāciju. Atvērtības un sapratnes kvalitāti var novērtēt mācību procesā, novērojot audzēkņu savstarpējās saskarsmes kultūru, spējas iekļauties un produktīvi darboties kolektīvā, kā arī izzinot un novērtējot audzēkņu saskarsmes attiecības ģimenē, ar vienaudžiem, multikulturālos un multinacionālos darba kolektīvos.

4.kritērijs - ekoloģiski atbildīga uzvedība/rīcība dzīves un profesionālajā darbībā.

Būtiskākais kritērijs audzēkņu ekoloģiski atbildīgas attieksmes attīstības novērtēšanai. Rādītājs 4.1. - *ekoloģiski atbildīga uzvedība/rīcība dzīvesdarbībā*. Tā atbildību autors pētījis, noskaidrojot audzēkņu vērtību izpratību, vērtīborientāciju un vērtību sistēmu, kā arī novērojot audzēkņu uzvedību/rīcību mācībsituācijās, ārpusklases nodarbībās un pasākumos. Rādītājs 4.2. - *ekoloģiski atbildīga uzvedība/rīcība profesionālajā darbībā*. Rādītāja atbildību autors pētījis, noskaidrojot audzēkņu vērtību izpratību, kas saistītas ar izvēlēto profesiju, kā arī to, vai audzēkņiem piemīt komunikācijas spējas un viņi respektē vajadzības multikulturālos un multinacionālos mācību kolektīvos (klasēs, grupās) un strādnieku kolektīvos būvobjektā. Rādītājs 4.3. – *ievēro likumdošanu būvniecībā, piemīt ētiskā un juridiskā profesionālā atbildība, izvirza darbības stratēģiju, orientējas un spēj pieņemt lēmumus jaunā/citā/atšķirīgā, neiepazītā situācijā*. Šī

rādītāja būtiskumu un atbilstību autors noskaidrojis, apmeklējot audzēkņus prakses vietās, iepazīstoties un analizējot audzēkņu atskaišu saturu par praksi ražošanas uzņēmumos, piedaloties prakses dokumentācijas aizstāvēšanā un novērtēšanā, analizējot VKE (valsts Kvalifikācijas eksāmenos) rezultātus.

Audzēkņu apgūto zināšanu un prasmes kvalitātes, zināšanu apgūšanas un darbības procesā iegūtā emocionālā pārdzīvojuma personiskās nozīmības un ekoloģiski atbildīgas attieksmes attīstībā izraisīto izmaiņu jeb jaunveidojuma novērtēšanai izmantojami kritēriji, rādītāji un to līmeņi, kuri atbilst zemākajai, optimālai un augstākajai kompetences jeb, attiecīgi, priekšstata (I), izpratības (II) un radošuma (III) pakāpei. Esošajās profesionālās izglītības programmās būvniecības specialitātē zināšanu un prasmju novērtēšana paredzēta, galvenokārt, priekšstata un izpratības līmenī, atsevišķos gadījumos - zināšanu pielietošanas līmenī, kurā atspoguļojas personības sadarbības spējas un radošums.

Secinājumi Conclusions

Analizējot literatūru pedagogijā un psiholoģijā, apkopojot zinātnieku atziņas, autors secina, ka ekoloģiskās izglītības īstenošana būvniecības specialitātē profesionālās izglītības skolā veicina audzēkņu ekoloģiski atbildīgas attieksmes attīstību. Būtiska loma profesionālās izglītības skolā ir administrācijas nostājamai profesionālās izglītības programmu aktualizēšanā un mācību procesa organizēšanā. Jāveido ekoloģiski orientēts/virzīts mācību process, veicinot ekoloģiski atbildīgas personības attīstību, spējīgu adekvāti risināt problēmas ilgtspējīgas attīstības sekmēšanai visās cilvēka darbības jomās, t. sk., profesionālajā izglītībā būvniecībā un būvražošanā.

Audzēkņu profesionālās kvalifikācijas un kompetences novērtēšana jāīsteno atbilstoši radošuma pakāpei jeb optimālai kompetencei. Augstāko pakāpi raksturo zināšanas par "0 bilances enerģijas mājām", "0 bilances CO₂ mājām", pasīvajām būvēm un "zaļo būvniecību", zināšanas par cilvēka neskarto un antropogēno vidi un prasmi dzīvot tajā; sadarbības līmenis, kurš nodrošina spēju vadīt strādnieku kolektīvu (būvbrigādi) un sasniegt nepieciešamo izpildīto būvdarbu kvalitāti, radošums, izmantojot netradicionālus un efektīvus paņēmienus, iegūtās zināšanas un prasmes izmantojot profesionālu mērķu sasniegšanai; atvērtība pārmaiņām, spējot patstāvīgi strādāt jaunā/citā/atšķirīgā, neiepazītā vidē, sapratne, apgūstot un pieņemot atšķirīgo domāšanas un uzvedības/rīcības veidu dažādās sabiedrībās; ekoloģiski atbildīga uzvedība/rīcība dzīves un profesionālajā darbībā, likumdošanas ievērošana būvniecībā un morāli ētiska un juridiski atbildīga profesionālā kompetence.

Izvirzītie kritēriji, rādītāji un to līmeņi audzēkņu ekoloģiski atbildīgas attieksmes attīstības novērtēšanai mācību procesā būvniecība specialitātē ir priekšnoteikums un bāze empīriskā pētījuma veikšanai skolotāja un audzēkņu pedagoģiskās mijiedarbības modeļa izveidošanai, kā arī tā ticamības pierādīšanai eksperimentāli, riska un draudu novērtēšanai un eksperimentālā pētījuma rezultātu vispārināšanai.

Summary

Analysing the pedagogy and psychology literature, and compiling the scientific knowledge, the author concludes that the implementation of environmental education in construction specialty in vocational school facilitates students being more environmentally responsible. A key role of vocational training in a school's administration position updating of vocational training programmes and learning processes. The learning process must be ecologically-oriented/driven, promoting environmentally responsible personal development, capable of addressing the challenges of sustainable development in all areas of human activity, including vocational training in construction and building production.

Students vocational qualifications and competencies assessment shall be implemented in accordance with the degree of creativity or optimal competence. The highest level represents the knowledge of "0 balance energy home", "0 balance CO₂ home" passive construction and "green building" knowledge of man was unhurt and anthropogenic environments, and how to live it; the level of cooperation, which provides the ability to manage workers' collective and to achieve the desired quality of the executed works, creativity, using unconventional and effective techniques of competences and skills acquired through professional objectives; openness to change, the ability to work independently in a new/other/different, unknown environment, understanding, learning and adopting a different mindset and behavior/action in different societies; environmentally responsible behavior/conduct of life and professional activities, legislative compliance with construction and moral ethical and legal responsibility of professional competence.

Stated criteria, indicators and their levels of environmentally responsible students evaluation in the learning process in the construction sector is a prerequisite and basis for the empirical study of teacher and students pedagogical interaction model, as well as the reliability of the experimental evidence, risk and threat assessment and experimental study of generalisation.

Šī publikācija sagatavota ar Eiropas sociālā fonda atbalstu projektā „Atbalsts doktora studijām Latvijā Universitātē - 2”.

Literatūra Bibliography

1. Garleja, R. (2006). *Cilvēkpotenciāls sociālā vidē*. R.: RaKa.
2. Geidžs, N. L., Berliners, D.C. (1999). *Pedagoģiskā psiholoģija*. R.: Zvaigzne ABC.
3. Ness, A., Heukelands, P.I. (2001). *Dzīves filozofija. Personīgas pārdomas par jūtām un prātu*. Rīga: Norden AB.
4. Špona, A. (2001). *Audzināšanas teorija un prakse*. R.: RaKa.
5. Vigotskis, L., Piažē, Ž. (1988). *Un mūsdienu psiholoģija*. R.: RaKa.
6. Žogla, I. (2001). *Didaktikas teorētiskie pamati*. R.: RaKa.
7. Žogla, I. (2003). Integrācija pedagoģijā: ievads diskusijai. *Skolotājs* (2).

8. Allport, G.W. (1935). *Attitudes*. In: Murchison C. (ed.). *A Handbook of Social Psychology*. Clark University Press, Worcester, Massachusetts.
9. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
10. Fishbein, M., Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intension and Behavior: an Introduction to Theory and Research*. Addison – Wesley, Reading, Massachusetts.
11. Greiner, D., Kinni, H. (1999). *1001 Ways to Keep Consumers Coming Back*. – USA, Prima publishing.
12. Haider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York, Wiley,
13. *International Encyclopedia of Teaching and Teacher education second edition*. Edited by: Lorin W. Anderson. Pergamon British Library Cataloguing in Publication Data, 1995.
14. Van der Zanden, J. W. (1987). *Social Psychology*. New York.
15. Леонтьев, А. Н. (1997). *Деятельность, сознание, личность*. Москва.
16. Франкл, В. (1992). *Человек в поисках смысла жизни*. Москва: Прогресс.
17. Субетто, А. И. (1999). *Проблема качества высшего образования в контексте глобальных проблем общественного развития (Философия качества образования)*. Повторное издание, Санкт – Петербург – Москва – Красноярск. Издательство Красноярского краевого центра образования.

<p>Andris Bērziņš Riga Construction Secondary School Krišjāņa Valdemāra ielā, 163; Rīgā, LV-1013, Latvia E-mail: andrisberzins7@inbox.lv Phone: +371 67761982</p>

MĀSU PROFESIONĀLĀS IDENTITĀTES ASPEKTI

Nurses professional identity issues

Gunta Bēta

Rīgas Stradiņa universitāte Liepājas filiāle, Latvija

E- pasts: Gunta.Beta@rsu.lv

Abstract. *Researches and publications on the professional identity of nurses and on the factors shaping it are comparatively rare in Latvia. In this respect, of significance is the entirety of several factors in projections of the personality of an individual and of assessment, provided by the patients and society: values, attitude and knowledge. The scope of the article applies to three periods in the life of a nurse: period till acquirement of professional education and periods of professional education and professional activities, during which forms the value system of the prospective nurse and develops her / his professional socialisation that in general encourages formation of the professional identity of a nurse.*

Keywords: *education, experience, identity, nurse, patient care, roles, values, self - confidence, self -esteem, theory.*

Identitātes termina skaidrojums, šajā gadījumā profesionālā jomā, nozīmē indivīda pašuztveri, pašraksturojumu, ir balstīts uz morālajām, intelektuālajām, profesionālajām īpašībām, kas gūst atzinību ne tikai personīgajā, bet arī profesionāļu un pacientu vērtējumā un kopumā atspoguļo sabiedrības viedokli par māsu profesiju. Pedagoģijas terminu vārdnīcā identitāte tiek definēta kā pilnīga pazīmju kvalitātes vienādība noteiktas grupas ietvaros, pēc kurām atpazīst kādas grupas pārstāvi (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000.; 6). Nenoliedzami iespējamās dažādas determinantes, kas var sniegt viedokļu atšķirības attiecību sistēmās: personīgais – pacienta – kolēģu - sabiedrības vērtējums un veidot māsu profesionālās identitātes tēlu, jo profesionālā joma ietver dažādus māsas darbības kritēriju vērtējumus. Māsu prakses kontekstā tiek analizētas zināšanu, prasmju, vērtību izpratnes, pārliecības, attieksmes, sociāli nozīmīgu īpašību, kompetences, kā arī ētisko aspektu summārais vērtējums, kas sabiedrībā ir atpazīstams kā kompetentas māsas laba personiskā un profesionālā tēla kopums.

Pētījuma mērķis. Aktualizēt un padziļināt izpratni par māsu profesionālās identitātes veidošanos, akcentējot māsu individuālo un profesionālo vērtību attīstību saistībā ar profesionālās socializācijas periodiem, kuri kopumā veicina māsas pašapziņas, pašvērtējuma izveidi un profesionālās identitātes pašizjūtu.

Metodoloģijas apraksts. Pētījuma teorētisko pamatu veido latviešu autoru darbos un ārvalstu pētījumos izteiktās atziņas par personības pašizjūtu un profesionālās identitātes aspektiem. Pētījuma praktiskajā daļā izmantotas empīriskās metodes: anketēšana, datu apkopošana un personiskās pieredzes refleksija.

Analizējot māsu vēstures aspektus, būtiskas atziņas profesionālās identitātes kontekstā savās piezīmēs par aprūpi ir atzīmējusi māsu teoriju pamatlicēja Florence Naitingeila (Florence Nightingale), ka profesionālā identitāte māsām ir veidojusies

pakāpeniski, jau sākot no Krimas kara (1853-1856) laika. Māsu deviņpadsmitajā gadsimtā vēl nebija iemantojušas profesionālo uzticamību (Shisler C.M 2007.; 13), kas arī, zināmā mērā, uzskatāms par māsu identitātes veidošanās sākuma posmu. Identitātes jēdziena veidošanās pirmsākumam ir sociāli vēsturisks aspekts, kad izmantoja dzimumu segregāciju un māsu profesiju apguva tikai labi izglītotas sievietes, kuras, sniedzot aprūpi un informējot pacientus par veselīgu dzīvesveidu, varēja ievērojami uzlabot slimo pacientu pašsajūtu. Pieņemums par dzimuma segregāciju laika gaitā ir zaudējis aktualitāti, jo jau 20. gadsimta sākumā ASV notika vīriešu māsu izglītošana un līdz šodienai profesijā vienlīdz labām sekmēm strādā abu dzimumu pārstāvji. Tādējādi var secināt, ka māsu profesijas saknes ir dziļas, pirmsākumi seni, un joprojām tā pastāvīgi attīstās kā profesija, lai ietu kopsolī ar mainīgo indivīdu un ģimeņu attīstību veselības aprūpes kontekstā, ņemot vērā sociālās pārmaiņas, tostarp pārmaiņas par sieviešu statusu sabiedrībā un ekonomiskos apstākļus. Šodien medicīnas mātai - sievietei vai vīrietim, ir jābūt profesionālim, kurš var būt gan aprūpētājs, gan tehniskais eksperts, gan arī administrators, spējot pielāgoties ātrām pārmaiņām, tehnoloģiju un veselības aprūpes attīstībā.

Māsu profesionālās identitātes veidošanās saistāma ar indivīda personības attīstības dimensiju un personīgās identitātes izveidi, pakāpeniski pilnveidojot indivīda personīgo "Es", radot nepārtrauktības izjūtu, ka process nosacīti sadalāms vairākos periodos, kuru ietvaros notiek māsu personīgo vērtību un attieksmju veidošanās.

Periods līdz profesionālās izglītības apguves uzsākšanai. Perioda pamatā ir indivīda pirmatnējā informācija par profesiju, ko veido personīgās pieredzes matricas veselības aprūpes sistēmā, kā arī daļēji sociāli vēsturisku faktoru ietekme, iespējams stereotipi (Kalisch Ph. & Kalisch B.; 11), tuvākās atbalsta sistēmas (ģimene, tuvinieki) ietekme, sabiedrības pašreizējais viedoklis par māsu profesiju. Pirmā perioda vērtības un priekšstati, kas ir asociējušies ar māsu profesionālo identitāti dažreiz mainās, uzsākot studijas, nonākot pirmajā prakses vietā, esot kontaktā ar pacientu un neparedzamajām prakses situācijām. Tomēr vairumā sastopami gadījumi, kad jaunajam studentam profesionālā virziena izjūta, kas ir apjausta jau bērnības, jaunības gados, paliek nemainīga un pārtop par galveno dzīves pamata virzību arī nonākot prakses vidē, reālās situācijās, kur profesionālās izvēles virziens gūst pastiprinājumu, veicinot motivāciju izzināt nezināmo minētā sfērā.

Profesionālās izglītības iegūšanas periods - formālās izglītības process, kurā, teorijas un prakses saistībā, students apgūst jaunas vērtības vai jau uz esošo vērtību bāzes pilnveido vērtības, kas saistās **ar** un **par** pacientu aprūpi. Profesionālas izglītības apguves procesā iespējams arī pretējais, jauniegūtās vērtības liek izvēli pārvērtēt un izvēlēto specialitāti pamest.

Māsu profesionālas pamatvērtības, kas vienlaicīgi atbilst profesionālās identitātes fundamentālām nostādņām saistībā ar profesionālo prasmju pielietojumu, nosaka Latvijas valdības institūciju reglamentēti dokumenti (14; 15), kuros definēti mātai veicamo pienākumu un uzdevumu spektrs. Izglītības process

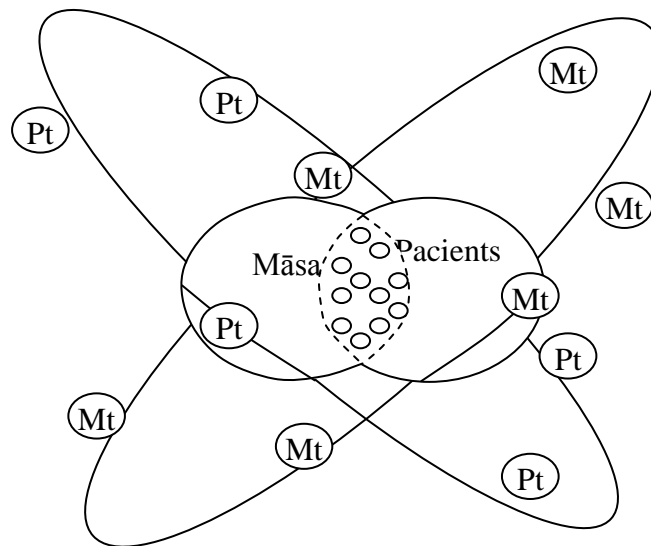
virza studentus meklēt un uzzināt atbildes uz jautājumiem: **kas, ko** un izprast atbildes jautājumam **kā**. Studiju procesā students bez bāzes zināšanām medicīnā un māsu teorijām pacientu aprūpē (Priede – Kalniņa Z.; 7), kuru aspekti liek konkrēto aprūpes situāciju skatīt sistēmā: pacients, veselība, vide un mijiedarbība apgūst studiju priekšmetus, kuri nākošai mācai sniedz zināšanas ne tikai profesionāli tehniskā jomā, bet arī palīdz iegūt teorētisku un praktisku izpratni profesionāli nozīmīgas dimensijas attīstībā, kas attiecas uz saskarsmes, psiholoģijas un pedagogijas zināšanu pilnveidi. Pedagogijas zināšanas ir daļa no veiksmīgas māsu darbības pamatiem, jo, lai veidotu konceptuālu atbalsta modeli pacientam, mācai izglītības procesā jāapgūst situācijas vērtēšanas principi: holistisks un humāns situācijas novērtējums (A. Maslovs, C. Rogers), tādējādi radot labvēlīgu vidi, uz kura bāzes māsa var veidot patiesu dialogu ar pacientu, kas balstīts uz ieinteresētu klausīšanos, balstot attiecības uz sadarbību, savstarpēju cieņu un uzticību. Kopumā var teikt, ka izglītības procesā notiek māsas profesionālās socializācijas process (Shinnyashiki G. T., Mendes I. A. C., Trvizan M. A., A. Day R. 2006.;12). Tas ir komplekss process, kurā nākošā māsa apgūst zināšanas, prasmes un saprašanu par profesionālo identitāti, kas jau raksturo viņu kā nākošo šīs profesijas locekli. Rezultātā studenta izpratnes attīstība ir virzīta trīs virzienos:

1. Ko es kā māsa varu darīt tur, kur es esmu? Pielietojot holistisku aprūpes modeli: indivīds – veselība – vide – māsas aktivitātes.
2. Kā es varu izmantot tās iespējas, kas man ir, balstoties uz esošajiem un potenciālajiem resursiem?
3. Kritiska darbības analīze, kas balstās uz refleksijas esamību – **ko izjūt, kā jūtas pacients?**

Studiju laikā, pieaugot zināšanām, mainās studenta vērtības, kurām sekojoši izmainās arī attieksme. Profesionālā socializācija ir kritisks aspekts māsas vērtību attīstībā, kurā var izdalīt divas fāzes: pirmā - socializācija mācību procesa laikā, apzinot darbības lomas; otrā, veicot profesionālas darbības, lai jau kā topošā māsa, veidotu attieksmi ar pacientiem pamatojoties uz iegūtām prasmēm un zināšanām (Shinnyashiki G. T., Mendes I. A. C., Trvizan M. A., A. Day R. 2006.;12).

Apskatot māsu profesionālo lietpratību veidojošos aspektus, jāuzsver pedagogijas un māsu aprūpes teoriju vienojošas sistēmpieejas nozīme. Māsas-klienta/pacienta attiecības vispildīgāk no māsu teoriju viedokļa minētas H. Peplau (Hildegard E. Peplau 1909. – 1999.) starppersonu attiecību modelī, apskatot māsu lomas un pielietojamās darba metodes dažādās situācijās, akcentējot, ka pacientu aprūpe ir dziedināšanas māksla (Peplau H.E. 2004.; 9). Lai sasniegtu izvirzīto mērķi, attīstot māsas - pacienta sadarbības modeli, veicot pacientu izglītojošus pasākumus īstermiņa vai ilgāka laika perioda sadarbības procesā, māsas darbība ir virzīta uz pacienta izpratnes veicināšanu, un tā rezultātā māsa cenšas panākt pacienta izzināšanas pilnveidi par esošo situāciju, perspektīvu veidošanu, izpildot gida, resursu apzinātāja, izglītotāja, aizstāvja, vadītāja, tehniskā eksperta, novērotāja, administratora, starpnieka, socializēšanās un drošības līdzekļa vai arī pētnieka lomas. Māsa aprūpes procesā pielieto domāšanas operācijas: gadījumu analīzi, sintēzi, paralēli pacientu izglītošanas procesā iesaistot psihiskos procesus: uztveri,

atmiņu, iztēli, domāšanu. Pielietojot lomas pacientu aprūpes sistēmās: māsa – pacients vai māsa – pacienta tuvinieki, ģimenes locekļi, veidojas personu mijiedarbība - starppersonu attiecību modelis. Mijiedarbība ir personu savstarpējā iedarbība, kas rada noteiktu attiecību modeli un pārmaiņas šo personu mērķos, motīvos, attieksmēs, rīcībā (6). Mijiedarbības rezultātā var uzlabot pacienta informatīvo zināšanu apjomu, kas pozitīvā gadījumā pacientam realizējas kā drošība jaunajā situācijā, jaunu rīcības aspektu apzināšana.



1. att. Pacientu aprūpes procesa trīs nozīmīgākas sastāvdaļas:

Pt – pedagoģijas teorijas, Mt – māsu aprūpes teorijas

O – māsu lomas

Patient care process, three important components:

Pt - pedagogical theories, Mt - nursing care theory

O - the role of nurses.

Māsu teoriju pilnvērtīga pielietošana pacientu aprūpē nepastāv bez pedagoģisko aspektu integrācijas, jo darbs ar pacientu, kur liela loma ir izglītošanas procesam, ir balstīts uz pedagoģisko principu pamatiem. Darbā ar pacientu māšai nepieciešams izprast kognitīvās, afektīvās un psihomotorās sfēras nozīmi. Būtiski pārzināt pedagoģijas pamatu (zināšanu, prasmju, iemaņu veidošanas metodes), to pielietošanas nozīmi, kuru integrācija profesionālajā darbā ir kā pastiprinošs fokuss abpusējam, māsa – pacients, mijiedarbībai un rezultāta sasniegšanai.

Pedagoģijas zināšanu nepieciešamība uzsvēta arī profesijas standartā. Māšai ir būtiski pēc katra sniegtā informācijas apjoma pārliecināties par atgriezeniskās saiknes esamību, jo atgriezeniskai saiknei jāseko tūlīt, apzinot pacienta vai viņa tuvinieku izpratnes pakāpi, pielietojot atgriezeniskās saiknes mērījumu metodes: pārrunas, novērtējumu par izvirzītajiem mērķiem. Analizējot māsu izglītošanas darbu, var piekrist P. Benneres atziņai, ka māsa bieži ir kā gids un starpnieks, palīdzot jaunā situācijā nonākušam cilvēkam (Benner P. 1984.; 8) Atgriezeniskā saikne nevar tikt novērtēta virspusēji. Tās neesamības gadījumā nepieciešams

izvērtēt iztrūkuma iemeslus, kas ir būtiski, lai bez pārpratumiem sasniegtu izvirzītos mērķus pacientam vēlamā veselības veicināšanā, saglabāšanā.

Profesionālās pamatizglītības iegūšanas periodā - trīs gadu laikā, studenta profesionālās socializācijas procesā, apgūstot teoriju, iegūstot praktiskās iemaņas procedūru, manipulāciju veikšanā pirmsklīniskajās un klīniskajās praksēs, nostiprinās esošās vai veidojas jaunas vērtības, atziņas un prasmes. Pakāpeniski veidojas pašapziņa, kas savukārt veido jaunās māsas pašvērtējumu. Šajā kontekstā, strādājot komandā vai individuāli, būtiska ir topošās māsas pašizjūta par veicamā darba nozīmību pacientam, kā arī pašvērtējums, saskatot sevi kā profesionālās kolēģu grupas locekli.

Indivīdi tiecas izveidot noteiktu priekšstatu par sevi, pamatojoties uz savām īpašībām – vismaz tām, kuras redz viņi. Priekšstatu kopums nosaka attieksmi pret sevi, iespējamās nākotnes ieceres un to kā cilvēks vērtē savu darbību (Geidžs N.L./ Berliners D.C. 1999.; 4). Teoriju apzināšana, prakse un pieredze veido vērtības. Savukārt vērtības ietekmē personas rīcību. Tās var arī uzskatīt par būtisku daļu no cilvēka eksistences. Ar vērtībām, tās vērsot prioritātēs, māsa veido savu profesionālo attieksmi, saņemot par to novērtējumu. Vērtības lielā mērā tiek aktualizētas caur morālo attieksmi, kas raksturo rūpīgu komunikāciju un vērtību māsas darbā. Vērtība nav jābūtība, ideāls, bet tā eksistē cilvēka īstenībā un pret to veidojas noteikta individuāla attieksme (Ābele A. 2002.; 1). R. Garleja atzīmē, ka, „lai vērtība kļūtu par personības struktūrelementu, tā ir jāapgūst, jāizprot, jāpārdzīvo, un tikai tad tā kļūst par personības uzvedību determinējošu faktoru”(Garleja R. 2006.; 3).

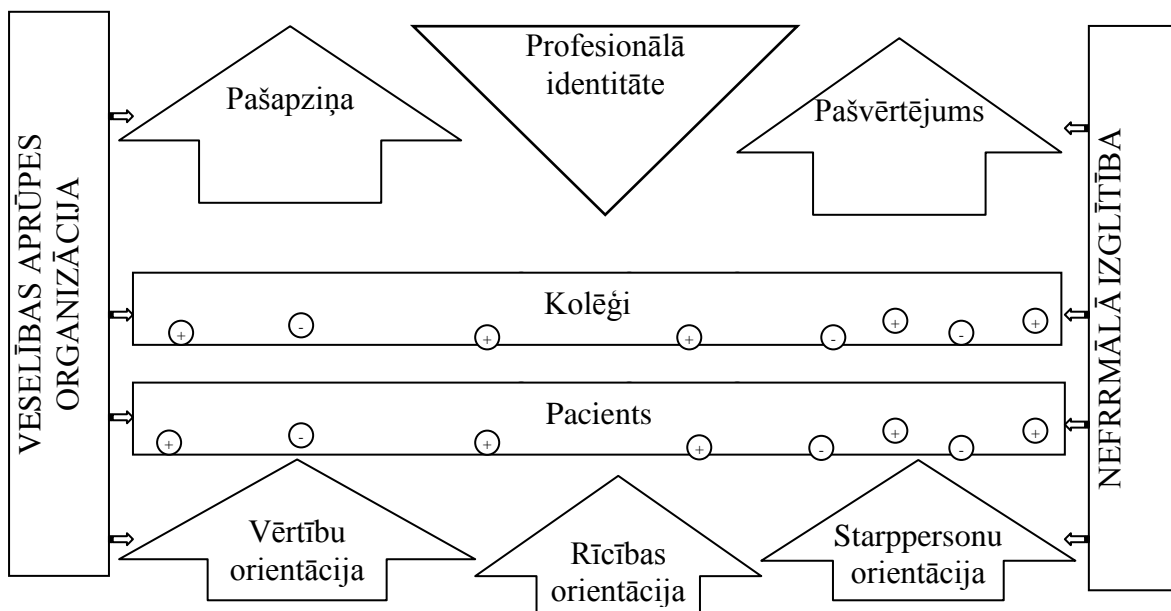
Profesionālās darbības periods pēc apjoma ir visplašākais. Laika posms, kad nostiprinās racionālā identitāte, kad cilvēks ar prātu izjūt savu piederību, sevi kā noteiktas profesijas pārstāvi. I. Plotnieks, rakstā „Personības pašizjūta un identitāte, to izpētes iespējas” raksta, ka „piederība pie darba komandas, ģimenes vai draugu pulciņa var ļoti būtiski ietekmēt identitātes veidošanos”(Meikšāne Dz., I. Plotnieks. 1998.; 5).

Profesionālās identitātes jēdziens atklāj vairāku komponentu saistību: individuālās **vērtības**, profesionālā **lietpratība**, **saskarsme**. Minētie komponenti ir māsas pamatvērtības, kas ir personības rīcības determinantes. Šajā periodā notiek nepieciešamo un obligāto mijiedarbības zonu paplašināšanās un māsas profesionālās identitātes socializācijas pilnveide. Līdztekus notiek māsas attieksmes kvalitātes pilnveide. Attieksme ir relatīvi noturīga, pozitīvi vai negatīvi vērtējoša reakcija, zināšanu, jūtu, uzskatu, gribas, rīcības veselums, kas izpaužas uzvedībā, dzīves veidā, interesēs, vērtību orientācijā (Garleja R. 2006.; 3). Labestība, kompetence, uzticamība, sirdsapziņa un saistību apzināšana un pildīšana tiek saukti par svarīgākajiem atribūtiem māsas profesionālā tēla veidošanā. Minētie faktori ir vienlīdzīgi svarīgi līdzstatot kompetenci, līdzjūtību un drosmi, kas sabiedrības vērtējumā tiek atzītas kā lieliskas māsas īpašības.

Vērtības izveidojas audzināšanas, pieredzes un prakses rezultātā. Spējas var attīstīt, bet pašapziņas un pašcieņas simbioze ir nepieciešama, lai indivīds, konkrēti māsa, varētu ne tikai pilnvērtīgi iesaistīties profesionālo pienākumu veikšanā,

pārstāvēt savu un kolēģu viedokli daudzšķautņainajā pacientu aprūpes procesā dažādos pacientu aprūpes līmeņos, bet arī lai kā personība varētu paust savas profesionālās grupas uzskatus sabiedrībā.

Māšai svarīgs ir pacientu, kolēģu atzinums, novērtējot viņas rīcību dažādos gadījumos, kad māšai, uztverot pacientu kā personību, jāspēj vienlaicīgi identificēt konkrētās situācijas vajadzību prioritātes, jāizjūt pacienta emocionālās un fiziskās labsajūtas sliekšnis, kā arī jāievēro ētiskās un profesionālās normas. Vērtējums māšai, veicot aprūpes darbības, gan komandas darbam, kurā māsa ir komandas loceklis, lai veiktu pasākumus pacienta veselības saglabāšanā, uzlabošanā un atjaunošanā, ir nozīmīgs, lai pastiprinātu vai noliegtu izveidojušos vērtību, attieksmju sistēmu, summāri veidojot māšas pašapziņu, kas būtībā ir pamats profesionālās identitātes apzināšanai. Profesionālās darbības periodā visspilgtāk notiek dažādo māsu lomu realizācija, integrācija, īslaicīgā vai garākā laika periodā. Šajā laikā apliecinās māsu profesionālās socializācijas prasmes un veidojas māšas pašapliecināšanās tēla veidols.



2.att. Māsu profesionālās identitātes attīstības determinantes
Determinants of nurses professional identity development

Māsu profesionālā identitāte ietver māšas profesionālās socializācijas kompetences, kas atspoguļojas kā zināšanas, spējas, prasmes, attieksmes un spriedums un prasa no māšas, kura ir "sākuma līmenī" jau praktizēt droši un efektīvi. Māsu darbības, veicot konkrētu uzdevumu vai demonstrējot praktiskās, saskarsmes vai pedagoģijas prasmes saskarsmē gan ar pacientu, gan viņa tuviniekiem dažādu situāciju pacientu aprūpē, tiek vērtētas gan primāri - veselības aprūpes gadījuma kontekstā uzreiz pacienta klātbūtnē, gan sekundāri – pēc mijiedarbības fakta. Prasmju kopums kā pacientu - sabiedrības un pašu māsu profesionāļu vērtējumā kalpo kā pakāpiens profesionālai pašapziņai un pašvērtējumam, kas spēj ietekmēt māšas profesionālās identitātes aspektus kopumā.

Kopējā profesionālā tēla veidošanas mozaīkā būtiska nozīme ir vairākiem, bet ne tik redzamiem faktoriem: veselības aprūpes iestāžu kultūrai un vadībai, kas, zināmā mērā, var ietekmēt kopējo veselības aprūpes pakalpojumu kvalitāti, kā arī sekundāri pozitīvi vai negatīvi determinēt māsu pašapziņu, kas ir identitātes viena no sastāvdaļām, un ietekmēt māsas pašizjūtu, kas ir iekšējā stāvokļa komforta noteicējs. Māsas vērtības ir saistītas ar faktoriem, kas saista apmierinātību vai neapmierinātību ar darbu, jo, ja māsa ir neapmierināta ar darbu, viņa sevi distancē no pacientiem, no māsu uzdevumu pildīšanas.

Identitātes veidošanās procesu parasti ikdienā neakcentē, tas attīstās pakāpeniski: ikdienā, saskarsmē, mijiedarbībā, dažreiz vienam kolēģim no otra pārņemot labu piemēru, tradīcijas, stilu, domāšanas veidu, uzvedību, rezultātā veidojot vai uzturot profesionālo kultūru. Māsas līdzdalība veselības aprūpes iestāžu darbības attīstības stratēģijas apspriešanā, karjeras attīstības un izglītības iespējas ir svarīgas personīgā „Es” tēla attīstīšanā, kas realizējas kā pašapziņas un pašvērtējuma apzināšana uz kā fona veidojas profesionālā identitāte.

Trešajā profesionālās identitātes veidošanās posmā, kad dominē vērtību, rīcības un starppersonu orientācija, kā procesa sekmētāju var minēt neformālo izglītību, kas vienlaicīgi māsu profesijā ir obligāta. Zināšanas veido pašapziņu, sekojoši veido personas nosacītu stabilitāti, zināšanu pastāvīgumu. Zinošāks darbinieks spēj būt drošāks, spēj uzlabot savu pašapziņu, pilnvērtīgāk veikt paredzēto uzdevumu (Benson S.G., Dundis S. P. 2003.; 10). Profesionālā identitāte ir process, kura attīstību veido aspektu kopums un būtiska ir tā attīstības izpratne tagadnē un perspektīvās, jo „identitātes veidošanās process nav lineārs un identitāti kā veselumu, kā sistēmu nav iespējams izmērīt. Izmērīt var tikai atsevišķus identitātes aspektus” (Dirba J. 2003.; 2).

Veicot pilotpētījumu, tika iegūti 63 māsu viedokļi, novērtējot daļu no aspektiem, kuri veido māsu identitāti. Anketā tika vērtēti 30 profesionālās identitātes aspekti, tos sadalot trīs grupās: māsas individuālās un profesionālās vērtības, lietpratības un starppersonu faktori, kuri visi ir nozīmīgi komponenti māsu profesionālās identitātes izveidē, tos vērtējot pēc nozīmības. Tabulā atspoguļoti pēc māsu vērtējuma nozīmīgākie 19.

Respondentu sniegtās atbildes apliecina, ka māsām profesionālās identitātes tēls pārsvarā saistās ar zināšanām, atbildību, vērīgumu, godīgumu un uzticamību. Minētie prioritārie faktori kopumā atbilst arī sabiedrības veidotam stereotipam māsas tēlam kopumā.

1.tabula

Māsu profesionālo identitāti veidojošie faktori māsu vērtējumā
The factors affecting Nurses profesional identity evaluated by nurses
 (63 respodents)

	Ļoti svarīgi	Svarīgi	Daļēji svarīgi	Mazsvarīgi	Nesvarīgi
Atbildība	57	6			
Godīgums	42	21			
Uzticamība	41	20	2		

Savaldība	46	26	1		
Noteiktība	16	14			
Iecietība	34	28	1		
Izpalīdzība	24	38	1		
Drosme	26	26	10	1	
Vērīgums	43	18	2		
Zināšanas	47	16			
Profesionālās prasmes	44	18			
Refleksijas prasmes	16	41	4	1	1
Kritiskās domāšanas prasmes	17	39	6	1	
Zinātniskās prasmes	9	37	15	1	1
Attieksme pret pacientiem	46	17			
Attieksme pret kolēģiem	30	33			
Komunikāciju prasmes	44	19			
Pašapziņa	18	43	2		
Pašvērtējums	23	40			

Māsas uzskata, ka būtiska nozīme ir māsas izglītojošam, psiholoģiskam atbalstam, lai pacients spētu būt realitāti, izstrādāt uzvedības perspektīvas, plānojot vidi, attieksmi, kas var pārveidot indivīda gaidas, uzskatus un kognitīvās iemaņas, organizējot darbību tā, lai sasniegtu mērķi. Strādājot ar pacientu, māasai būtiski ir izprast un paredzēt indivīda vai grupas uzvedību un, nepieciešamības gadījumā, noteikt metodes, ar kuru palīdzību pacienta attieksmes var mainīt, bet māsas pašas, vērtējot sevi, ir patiesas, ka ne vienmēr to spēj.

Māsu izpratne par faktoriem, apskatot dažādu lomu, pienākumu spektru, ko māsa pilda profesijā, ņemot vērā dažādu kultūru ietekmi, kā arī vērtējot ētisko principu nozīmību, izglītības turpināšanu un sadarbību ar kolēģiem ir nozīmīga komponente māsu identitātes attīstībā.

Secinājumi

Conclusions

1. Māsu profesionālās identitātes veidošanās ir komplicēts multidimensiāls process, kas ietver personīgās vērtības un profesionālas socializācijas kompetences, kas veidojas audzināšanas, izglītības, pieredzes un prakses rezultātā.
2. Profesionālas identitātes izveidē nozīme ir pašapziņas un pašvērtējuma apzināšanai, kas, gan pašu māsu vērtējumā, paliek sekundārā plānā, jo kā prioritāri tiek izvirzīti profesionālie aspekti un starppersonu faktori, kas orientēti uz pozitīvu sadarbību ar indivīdu/pacientu.
3. Māsas vairāk ir orientētas uz praksi. Pētījumā kā mazāk nozīmīgus atzīmē aspektus, kuru attīstību veicina izglītības process: refleksija, kritiskā domāšana, zinātniskā pieeja.
4. Pētījums ir turpināms, lai noskaidrotu, kā attīstās māsu vērtību sistēma un kāds ir pacientu viedoklis par māsas profesionālo identitāti veidojošiem faktoriem.

Summary

Process of formation of the professional identity of a nurse is not unambiguous. This process is related to synthesis of self-image of a nurse, values, self-esteem and self-evaluation simultaneously with application of her / his professional skills in the process of health promotion, maintenance or recovery of patients. Intensifications, including assessment from patients, colleagues and society, play an important role in formation of the professional identity.

Literatūra Bibliography

1. Ābele, A. (2002). Topošo sporta pedagogu prioritārās vērtības. R.: *LU Zinātniskie raksti J. Krastiņa redakcija* 2002.g. Nr. 655
2. Dirba, J. (2003). *Latvijas iedentitāte: pedagoģiskais aspekts*. R.: RaKa, 136 lpp.
3. Garleja, R. (2006). *Cilvēkpotenciāls sociālā vidē*. R.: RAKA, 199 lpp.
4. Geidžs, N.L.; Berliners, D.C. (1999). *Vispārīgā pedagoģija*. R.; Zvaigzne ABC, 662 lpp.
5. Meikšāne, Dz., Plotnieks. I. (1998). *Personības pašizjūta un identitāte. Plotnieks I. Personības pašizjūta un identitāte, to izpētes iespējas*. R.: SIA „Mācību apgāds NT”, 203 lpp.
6. *Pedagoģijas terminu vārdnīca*. (2000) .Autoru kolektīvs V. Skujiņas vadībā. R.: Apgāds Zvaigzne, 248 lpp
7. Priede Kalniņa, Z. (1998). *Māsas prakse pamatota teorijā*. Heritage Printing/Graphic Milwaukee, WI USA, 210 lpp.
8. Benner, P. (1984). *From Novice to Expert Addison*. Wesley Publishing Company, 307 lpp.
9. Peplau, H.E. (2011). *Interpersonal Relations in Nursing: A Conceptual Frame of Reference for Psychodynamic Nursing*. Springer Publishing Company, 360 lpp. Skatīts 12. 12. 2011.
10. Benson, S.G., Dundis, S. P. (2003). Understanding and motivating health care employees: integrating Maslow's hierarchy of needs, training and technology. *Journal of Nursing Management*, 2003, 11, 315–320. Skatīts 10.10.2011.
11. Kalisch, B. J., & Kalisch P.A. (1982). *Anatomy of the Image of the Nurse: Dissonant and Ideal Models*. Skatīts 10.10. 2011.
12. Shinnyashiki, G. T., Mendes, I. A. C., Trvizan, M. A. (2006). A Day R. Professional socialization: Students becoming Nurses. *Rev atino – am Enfermagem*. 2006.julho-agosto; 14(4) 602 lpp. Skatīts 12. 12. 2011.
13. Shisler, C. M. (2007). Evaluating your nursing collection: a quick way to preserve nursing history in a working collection. *J Med Libr Assoc*. 2007 July; 95(3): 278–283. Skatīts 12. 12. 2011.
14. <http://www.likumi.lv/doc.php?id=44108> skatīts 5.01 2012.
15. <http://visc.gov.lv/saturs/profizgl/standarti/ps0146.pdf> skatīts 5.01 2012.

Gunta Bēta Rīga Stradins' University, Latvia Rinķu iela 24/26, Liepāja, LV 3405, Latvia E- mail: Gunta.Beta@rsu.lv Phone: +371 63484633; +371 26739382
--

DOCĒTĀJA PROFESIONĀLĀ KOMPETENCE HUMĀNISTISKĀS PARADIGMAS ASPEKTĀ

The Professional Competence of a University Teacher within the Humanistic Paradigm

Mihails Čehlovs

Informācijas sistēmu menedžmenta augstskola, Latvija

E-pasts: kerprusov1@inbox.lv

Abstract. *In view of the changes that have taken place in the methodological framework of pedagogy, it is necessary to bring to the foreground issues concerning the professional competence of a university teacher in accordance with the new ideas of the humanistic paradigm. The object of the research – the professional competence of a university teacher. The purpose of the study – to determine the basis, content and structure for the professional competence of a university teacher in new historical circumstances. Research methodology – an aggregate of methods: epistemological (personal activity), culturological, humanistic, and competence-based methods.*

Keywords: *humanistic paradigm, professional competence, professional and personal culture.*

Ievads

Introduction

20.gs.beigās veidojas jauns zinātnes tēls un jauns racionālisms, kas ir tāls līdz šim zināmajai izglītības darba koncepcijai. 20.gs. tāpat parādījušies jauni sadzīves veidi, alternatīvā zinātne un jaunas zināšanu formas vispār. Nav iespējams neņemt vērā jaunās tendences un nepārvērtēt vērtības. Izglītībā tiek novērota tendence, ka gan teorijā, gan praksē notiek pāreja no zināšanām, zinātniskā akcenta uz personību, visu kultūras pasauli un antropoloģisko paradigmu. Izglītībai jāklūst nevis sociocentrētai, bet gan cilvēkcentrētai, kā arī jāsniedz jaunajām paaudzēm izpratne par jaunā humānisma un jaunā racionālisma idejām, tas nozīmē, ka izglītībai jākalpo cilvēku un sabiedrības, pat visas cilvēces (globalizācijas apstākļos) vajadzībām, tomēr jāņem vērā realitāte, kas skar Zemes civilizāciju 21.gs.sākumā (Neimatovs, 2002).

Tā kā notiek pedagoģijas metodoloģisko pamatu izmaiņas, nepieciešams aktualizēt docētāja profesionālās kompetences problēmu atbilstoši jaunajām humānistiskās paradigmas idejām.

Pētījuma priekšmets – docētāja profesionālā kompetence.

Pētījuma mērķis – noteikt docētāja profesionālās kompetences pamatus, saturu un struktūru jaunos vēsturiskos apstākļos.

Pētījuma metodes – darbības, gnozeoloģisko, kulturoloģisko un humānistisko metožu kopums.

Jaunās humānisma idejas izglītībā
New Ideas of the Humanism in Education

Humānizācija ir tāda sociokultūras pozīcija, kas izriet no cilvēka kā augstākās vērtības prioritātes, tā paredz visas kultūras pārveidi, tas nozīmē, arī izglītības sistēmas pārveidi homocentrētā virzienā. Šīs pārorientācijas būtība ir humānisma jauno ideju realizācijā: pāreja no cilvēka kā izglītības objekta (pasīva informācijas uztvērēja) uz cilvēku kā izglītības subjektu, kas spēj pašizglītoties un pašpilnveidoties. Jaunā izglītības humānistiskā paradigma paredz pāreju no zināšanu, prasmju un iemaņu pragmatisko izglītības mērķu kopuma uz humānisma mērķi – subjektu, uz viņa personības attīstību. Šādā inversijā utilitāri pragmatiskie mērķi pārveidojas līdzekļos un tiek noteikts jauns mērķis. Šī mērķa realizācija paredz arī citus mehānismus, ne tikai cilvēces sociokultūras pieredzes apguvi, bet arī personības pašrealizācijas pieredzes producēšanu, kam piemīt divējāda daba – cilvēces personības individualitātes un sociokultūras pieredze. Tādā veidā izglītības humānistiskā paradigma paredz izglītības mērķu izmaiņas. Par šādu mērķi kļūst personības attīstība un ne tikai profesionālās lietderības, t.i., zināšanu, prasmju un attieksmju ieguves aspektā. Šajā pārorientācijā neizbēgama ir pašas pedagoģijas, kas ilgu laiku par galveno izglītības vērtību uzskatīja zinātni, humanizācija. Jaunajai pedagoģijai jābalstās ne tikai uz zinātni, t.i., uz racionālu pasaules izzināšanas veidu, bet gan uz visu kultūru kopumā. Jaunās izglītības paradigmas būtība atklājas didaktikas un kultūras sintēzē.

Jaunajam izglītības modelim piemīt sociāli personisks raksturs, kas apkopo gan sabiedrības, gan personības garīgo interešu parametrus. Mainās izglītības procesa pamatattiecības – „mācīšana – mācīšanās”, tās, ņemot vērā kulturoloģisko komponentu, kļūst konkrētākas un iegūst saturu „izglītība – kultūra – cilvēks”.

Mūsdienu izglītības kā kultūras fenomena izpratne, kas atbilst mūsdienu kultūras tendencēm un dinamikai, maina izglītības raksturu un paplašina projicēšanas robežas, tajā pašā laikā ļaujot subjektiem izvirzīt inovatīvus, kvalitatīvus un vērtīborientētus uzdevumus. Tātad nepieciešams paplašināt izglītības pamatprocesu - mācību, audzināšanas, pedagoģiskā atbalsta - kultūras saturu (Čehlovs, 2011).

Runa ir par citādu mācību un audzināšanas procesu vērtību piepildījumu, par citu kultūru, kuru nav iespējams iemācīties. Kultūra tiek nodota un pārņemta sadarbībā un kopīgā dzīves darbībā, tieši tādā darbības formā, kas nepiemīt mūsdienu izglītībai, kas vēl joprojām balstās uz zināšanu pieejas realizāciju. Nepieciešama jauna pedagoģiskās darbības izpratne, par kuras dominanti kļūst nevis pastarpinātas kultūras informācijas nodošana, bet gan personiska kultūras interese, studentu darbība, viņu sadarbība, refleksija.

Izglītībā zināšanu dominanti nomaina kultūras darbības un radošuma dominante, par galveno izglītības telpu kļūst docētāja un studenta patstāvīgā, radošā (produktīvā un praktiskā, ne tikai izzinošā) darbība.

Docētāja kompetences teorētiskie pamati
The Theoretical Framework for the Competence of a University
Teacher

Ir mainījušies vēsturiskie apstākļi, ir mainījies izglītības saturs, parādījušās jaunas izglītības paradigmas, tāpēc docētāja profesionālā kompetence iegūst jaunu jēgu.

Rietumu psiholoģijas un pedagoģijas zinātnē kompetences problēma tradicionāli tiek aplūkota, balstoties uz strukturālo un konstruktīvo pieeju. Ir noteikti kompetences struktūras komponenti: zināšanas, prasmes, iemaņas. Daži pētnieki piedāvā iekļaut arī attieksmes. Citi pētnieki šo komponentu attīstību aplūko kā intrapsihisko procesu funkcionēšanas mehānisku rezultātu. Personībai, pēc D. Ļeontjeva domām, piemīt pasīva loma (Ļeontjevs 1998). Viens no analīzes veidiem, kas tiek izmantots rietumu zinātnē, ir nozīmīgāko profesionālās kompetences īpašību, kas nodrošina pedagoģiskās darbības efektivitāti, saraksta izstrāde. Šīs īpašības piemīt ideālam docētājam. Svarīga ir pašanalīze, kas balstīta uz salīdzinājumu ar ideālu docētāju.

Dž.Ravens darbā „Kompetence mūsdienu sabiedrībā” izceļ, ka „kompetence ir motivētas spējas” (Ravens, 2002). Viņš izdala 39 kompetences veidus. Kompetenci viņš nosaka, izejot no kategorijām „gatavība”, „spēja”, „atbildība”, „pārlicība” („spēja efektīvi strādāt kā padotajam; gatavība ļaut citiem cilvēkiem patstāvīgi pieņemt lēmumus” utt.). Ravena kompetenču sistematizācijai nav noteikta pamatojuma.

Konstruktīvajai pieejai nav docētāja kompetences īpašību klasifikācijas pamatojuma.

Pasaules pētnieki ir sākuši ne tikai pētīt Ravena kompetenci, bet arī veidot mācības, aplūkojot kompetenci kā mācību procesa rezultātu. Kompetences pieeja izglītībā kļūst aktuāla. Eiropas Padome 1990.gadā sistematizē kompetences, izdalot stratēģisko, sociālo, sociolingvistisko, valodu un mācību kompetenci.

90.gadu beigās UNESCO materiālos tiek noteikts kompetenču loks, kas visiem būtu jāaplūko kā izglītības vēlamais rezultāts. Starptautiskās komisijas ziņojumā par XXI gs. izglītību „Izglītība: apslēptais dārgums” Ž.Depors min galvenās globālās kompetences: iemācīties izzināt, iemācīties darīt, iemācīties dzīvot kopā, iemācīties dzīvot (Depors, 1996).

Tajā pašā gadā (1996) Eiropas Padomes programmas simpozijā Bernē tika izvirzīts jautājums, ka būtiski ir noteikt izglītības reformas pamatkompetences (*Keycompetencie*), kas jāapgūst izglītojamajiem gan veiksmīgai darba dzīvei, gan arī augstākās izglītības ieguvei. Apkopojošā V.Hutmahera (Mr.WaloHutmacher) ziņojumā tika atzīmēts, ka pats jēdziens „kompetence”, kas ietilpst tādos jēdzienos kā prasme, spēja, meistarība, saturiski līdz šim brīdim nav precīzi noteikts. Tomēr, kā atzīmēja V.Hutmahers, visi pētnieki piekrīt tam, ka jēdziens „kompetence” ir tuvāks vārdu savienojumam „zinu, kā”, nekā vārdu savienojumam „zinu, ko”. V.Hutmahers uzsver, ka „pielietojums ir kompetence darbībā”(Hutmahers 1996). G.Halažs (G.Halasz), viens no kompetences izstrādātājiem, aplūko formulējumu kā atbildi uz izaicinājumiem, kuru priekšā atrodas Eiropa: atvērtas demokrātiskas sabiedrības saglabāšana, multilingvisms, darba tirgus jaunās prasības, ekonomiskās izmaiņas (Halažs, 1997).

Veiktā analīze parāda, ka šobrīd izglītība ir saskārusies ar diezgan grūtu un pētniekiem neviennozīmīgi atrisināmu uzdevumu – šī jēdziena satura noteikšanu, kā arī pamata kompetenču nošķiršanu un tajās ietilpstošo komponentu apjoma noteikšanu.

Analizējot mākslas kompetenci, D.Ļeontjevs atklāja darbības pieejas priekšrocības. Viņš pamatoja ideju, ka personības aktivitāte darbībā ir svarīgs kompetences attīstības faktors. D. Ļeontjevs uzskata, ka svarīgs faktors ir darbības raksturs, no tā ir atkarīgs kompetences attīstības līmenis (Ļeontjevs, 1998). Cilvēks, pirmkārt, ir darbības veicējs.

Radošajā darbībā kompetence no potenciālajām iespējām pārvēršas reālās spējās. Ideja par darbības pieeju, pēc D.Ļeontjeva domām, palīdz kompetences analīzi no aprakstošā konstatētājlīmeņa pārvērst darbības konceptuālajā līmenī. Darbības pieejas priekšrocības, analizējot kompetenci, ir tādas, ka tieši darbībā atklājas cilvēka būtība.

Metodoloģiski nozīmīga darbības pieejas aspektā ir N.E.Šurkovas ideja. Viņa apgalvo, ka personības pilnveides mehānisms ir attiecību izmaiņas. Pats svarīgākais, lai attiecības kļūtu personiski nozīmīgas, kļūtu par vērtību gan docētājam, gan studentam (Šurkova, 1998).

Balstoties uz darbības pieeju, I.A.Zimņaja ir mēģinājusi noteikt un teorētiski pamatot pamatkompetenču grupas, noteikt to saturu, kā arī katrā kompetencē ietilpstošos komponentus vai to veidus. Zimņaja ir izdalījusi trīs pamatkompetenču grupas, par teorētisko balstu izmantojiet darbības pieejas pamatojumu:

- cilvēks ir saskarsmes, izziņas, darbības subjekts;
- cilvēks apliecina sevi attieksmē pret sabiedrību, attieksmē pret citiem cilvēkiem, attieksmē pret sevi un attieksmē pret darbu.

Pētniece I. A. Zimņaja izdala trīs kompetenču grupas:

- kompetences, kas attiecināmas uz sevi kā personību, kā dzīvesdarbības subjektu;
- kompetences, kas attiecināmas uz cilvēka sadarbību ar citiem cilvēkiem;
- kompetences, kas attiecināmas uz cilvēka darbību, kas izpaužas visos veidos un formās (Zimņaja, 2003).

Pamatojoties uz darbības pieeju, tika izstrādāts un pamatots strukturāli funkcionālais modelis pedagoģiskās kompetences veidošanai, kas tiek reprezentēts trīs blokos: saturiski mērķtiecīgajā, organizatoriski tehnoloģiskajā un rezultatīvajā. Tomēr amerikāņu psihologs Gi Lefransuā grāmatā „Skolotāja psiholoģija” raksta, ka kompetences problēma līdz pat šim brīdim nav atrisināta (Lefransuā, 2005). Uzskatu, ka esošajos modeļos nav ņemtas vērā izglītības attīstības jaunās tendences.

Kompetenču teorētisko pamatojumu analīze parādīja darbības pieejas nepilnības, izstrādājot profesionālās kompetences satura apjomu un pamatojumu. Tas ir saistīts ar 21.gs. pedagoģijas metodoloģisko pamatu izmaiņām. Par noteicošo kļūst humānistiskā pieeja. Tās galvenās idejas: cilvēks ir visu lietu mērs uz Zemes (Protagors), cilvēks ir neatkārtojama individualitāte.

Izglītības humānistiskās paradigmas galvenā jēga ir nevis iepriekš noteiktu vērtību sistēmas veidošanās un iepriekš noteiktu paraugu apguve, bet gan cilvēka spēja veidot savu iekšējo pasauli, orientējoties pasaules kultūrā, vērtībās, teorijās un noteikumos, veidot personiskās domas, tajā pašā laikā, saglabājot savu neatkarīgumu, sadarbojas ar citiem cilvēkiem, ir gatavs sadarbībai dažāda rakstura problēmu risināšanā (Čehlovs, 2011).

Kultūra – docētāja profesionālās kompetences saturiskais pamats **Culture – the Content Basis for the Professional Competence of a University Teacher**

21.gs. nostiprinās jaunā kultūras izpratne, kas humānitarā modeļa saturā ir dominējošais komponents. Jaunajā izpratnē kultūra tiek izskatīta kā cilvēka attieksmes pret dabu, pret citiem cilvēkiem un pašam pret sevi līmenis. Citiem vārdiem runājot, kultūra ir cilvēka domāšanas, lemšanas, darbības un dzīves veida brīvības līmenis.

Kultūras galvenais saturs ir vērtības (Kagans, 1998). Humānistiskajā paradigmā dominējošā ir personiskā jēga kā vērtība. Ar to šī paradigma atšķiras no kultūrcentriskās paradigmas. Šī ideja tiek novērota amerikāņu zinātnieku teorijās. Pēc viņu domām, kultūra ir individuāli apgūtas garīgās vērtības. Tā ir realizētu objektīvu vērtību un jēgu sistēma. F. Feniks atzīmē, ka kultūra ir „jēgu valstība” (Phoenix, 1984). Izglītības būtība nav zināšanu apguve, bet tuvināšanās jēgu valstībai. Personiskā kultūras jēga rodas un pastāv saskarsmē – dialogā (Thomas, Harri-Augstei, 1978).

Kultūrā vienmēr ietilpst pašattīstības personiskais faktors, tas nes sevī personības pašrealizācijas tieksmi sabiedrībā. Tādējādi, kultūra nav stāvoklis, bet process, kuram nav beigu (Čehlova, Čehlovs, 2009).

Kultūra funkcionē divējādi: tā ir virzīta gan uz visu pasauli (pasaules aktualizēšana, pasaules veidošana par cilvēkam līdzīgu), gan uz katru cilvēku atsevišķi (visu cilvēka sociālo īpašību aktivizēšana) (Leontjevs, 1998).

Docētāja profesionālās kompetences saturs un struktūra **The Content and Structure for the Professional Competence of a University Teacher**

Izmaiņas pedagoģijas metodoloģijā noveda pie jaunas izpratnes par augstskolas docētāja kompetenci. Mūsdienu humānistiskās izglītības paradigmas un jaunās kultūras izpratnes kontekstā tika noteikts jauns pamatojums kompetenču diferenciacijai. Pēc mūsu domām, tāds pamatojums ir docētāja profesionālā kultūra kā profesionālās un personiskās kultūras vienotība. Profesionālā kultūra procesuālajā aspektā – tā ir sociāli nozīmīga radoša darbība dialektiskā sakarībā ar tās rezultātiem: profesionālo kultūras pieredzi (zināšanām, prasmēm, vērtībām, kompetencēm) un cilvēka attīstību un pašattīstību profesionālajā darbībā.

Kompetents cilvēks – tas nav cilvēks, kurš daudz zina un prot, bet gan tas, kuram piemīt viņa darbību profesionālajā sfērā. Šie orientieri ir šādi: radoša darba kultūra, humānistiskās saskarsmes kultūra, izziņas kultūra, pasaules uzskata kultūra, realitātes estētiskas apguves kultūra.

Kompetenču īpatnību diferenciācijas jaunais pamatojums mainīja mūsdienu augstskolas docētāja kompetences modeli. Kompetences modeļa izstrādei tika izmantots pieeju kopums: gnoseoloģiskā, darbības, kulturoloģiskā un humānistiskā, kur humānistiskā pieeja ir vadošā.

Profesionālās kompetences saturā es saskatu 3 aspektus: saturiski jēdzienisko, saturiski strukturālo un darbības procesuālo. Saturiski jēdzieniskais aspekts ir pārstāvēts šādos savstarpēji saistītos komponentos: izziņas kognitīvā kultūra, psiholoģiski pedagoģiskā kultūra un informatīvi tehnoloģiskā kultūra.

Saturiski strukturālais aspekts ietver motivācijas vērtību komponentu, saturisko mērķa komponentu un operacionāli tehnoloģisko un rezultatīvo komponentu.

Darbības procesuālais aspekts atklājas struktūras komponentu savstarpējā sakarībā un atkarībā. Tā kā kompetencei ir darbības raksturs, tad šī savstarpējā sakarība realizējas darbības ciklā.

Pēdējos desmit gados pētnieki atklāja, ka starp profesionālās kompetences struktūras komponentiem pastāv cieša sakarība, kas raksturo kompetenci kā sistēmisku veidojumu. Svarīgs ir jautājums, kāda ir šī sistēma? Kā veidojas sistēmisks veidojums?

Docētāja profesionālo kompetenci var izskatīt kā zināšanu un augsta profesionālisma sintēzi. Tāpēc var secināt, ka docētāja kompetences dominējošais komponents ir viņa psiholoģiskā kultūra, prasme nodibināt kontaktus, sadarbība un mijiedarbība.

Sistēmas veidošanas faktors – vērtību sistēma. Profesionālās kompetences komponentu sakarība veido docētāja personības iekšējo vienotību, kur profesionālais un personiskais „Es” ir cieši saistīts ar vērtību sistēmu.

Docētāja profesionālā kompetence ir personiska īpašība, sistēmisks veidojums, kas izpaužas profesionālās un personiskās kultūras vienotībā uz vērtību sistēmas pamata un nodrošina pedagoģiskās darbības efektivitāti.

Balstoties uz profesionālās kompetences saturisko struktūru, mēs izskatām šo komponentu attīstību kā docētāja un studenta attiecību harmonizāciju, kas piešķir šīm attiecībām vērtību jēgu.

Atbilstoši darbības procesuālajam aspektam, profesionālā kompetence var būt noteikta kā sociāli nozīmīga darbība, kas izpaužas tās rezultātu dialektiskajā sakarībā, un tās procesualitāte, kas paredz iepriekš veiktā radošā darba rezultātu apguvi, tas ir, iepriekšējo paaudžu kultūras pieredzes bagātību pārvēršanos individu iekšējā bagātībā, kas to no jauna iemieso sava sociālajā darbībā.

Profesionālā kompetence ir subjektīvi personisks veidojums, cilvēka sociālizācijas, audzinātības un izglītības līmenis. Cilvēks veidojas par personību, apgūstot kultūras telpu.

Teorētiskā analīze ļāva noteikt augstskolas docētāja profesionālās kompetences līmeni pēc šādiem kritērijiem: vērtību attieksme pret pedagoģisko darbību, inovatīvi tehniskā gatavība pedagoģiskajai darbībai, tieksme pēc profesionālas pašpilnveides un nepārtrauktas pašizglītības.

Secinājumi Conclusions

Divdesmit pirmajā gadsimtā ir mainījušies pedagoģijas metodoloģiskie pamati. Centrā – humānisma jaunās idejas un kultūras jaunā izpratne. Cilvēks realizē sevi ne tikai darbībā, bet visā kultūras telpā.

Kultūras telpa tiek definēta kā vērtību un personisko jēgu sistēma, kas tiek realizēta radošajā darbībā.

Izglītības humānistiskajā modelī tika noteikts jauns pamatojums kompetenču diferencijai. Tāds pamatojums ir kultūra kā profesionālās un personiskās kultūras vienotība.

Tika noteikts augstskolas docētāja profesionālās kompetences saturs un apjoms. Saturā ir noteikti trīs aspekti: saturiski jēdzieniskais, saturiski strukturālais un darbības procesuālais.

Tā kā kompetencei ir darbības raksturs, tad šī savstarpējā sakarība realizējas darbības ciklā.

Profesionālās kompetences izpētes perspektīvas: izglītības jaunās paradigmas realizācija, kuras pamatā mācīšanās „visa mūža garumā” (JUNESCO), informatīvo tehnoloģiju perspektīva, globālās informatīvi pedagoģiskās telpas veidošanās paredz izmaiņas pedagoģijas metodoloģijā, kas, savukārt, prasīs jaunu pieeju izstrādi un jaunu pamatojumu meklējumus augstskolas docētāja profesionālās kompetences tālākai izpētei.

Tas ir dabatbilstības process, jo kultūrai nav pēdējā posma, iespējamās tās dažādas modifikācijas atbilstoši izmaiņām apstākļos, kas noved pie profesionālās kompetences vērtību jēgas struktūras iekšējās pārkārtošanas tās bagātināšanas virzienā.

Tas, protams, prasīs izmaiņas augstskolas docētāju sagatavošanas saturā un tehnoloģijās.

Summary

In the 21st century, there can be observed a shift of focus in education – from knowledge, scientific knowledge in particular, to an individual, to the whole world of culture. The methodological framework of pedagogy has changed. In view of that, the issue concerning the professional competence of a university teacher is becoming increasingly topical.

The article deals with the methodological framework for the professional competence of a university teacher. Possibilities for a structural constructivist approach in the study of this issue are considered. The advantages of the activity approach were demonstrated by D. Leontiev. On the basis of the activity approach, it was possible to determine the principles for differentiating the characteristics of the professional competence. These are the nature of activity and relationships. Personal characteristics, however, remained in the background.

In the 21st century, the humanistic approach is gaining the dominant position. The key ideas of this approach are the following: an individual is in the centre of the world; an individual actualizes himself/ herself in the world of culture.

A new framework for differentiating the characteristics of the professional competence of a university teacher is identified in the article. It is the professional culture. The core of it is the link between the personal and the professional culture.

Three aspects were singled out in the content of the professional competence: the conceptual, structural, and actional – procedural aspect. The conceptual aspect represents the interrelation of components: cognitive culture, psychological-pedagogical culture, and informational-technological culture.

The professional competence of a university teacher is a personality characteristic which represents a systemic formation and manifests itself as a unity of personal and professional culture based on the system of values, which ensures the effectiveness of the pedagogical activity.

Literatūra Bibliography

1. Čehlovs, M. (2008). *Izglītības humanitārā modeļa teorētiskais pamats*. Rīga: Latvijas Universitātes raksti, 15.-25.lpp.
2. Čehlovs, M., Čehlova, Z. (2009). Skolotāja pedagoģiskās kompetences teorētiskie pamati. Rīga: *Latvijas Universitātes raksti*, 57.-64.lpp.
3. Čehlovs, M. (2011). *Vidusskolēnu pašnoteikšanās attīstības humanitārie aspekti*. Rīga: RaKa.
4. Halasz, G. (1997). Councetot Cultural Co-operation (CDCC). *Secondary Education for Europe. Strasburg*.
5. Hutmacher, W. (1996). Key competencies for Europe. *Report of the Symposium Berne, Switzezland*.
6. Phenux, Ph. (1964). *A philosophy of the curriculum for general education*. N.Y.: HarperandRow.
7. Thomas, J., Harri-Augstein, S. (1978). Learning and meaning. *Personal construct psychology*. N.Y.: HarperandRow.
8. Депор Ж. (1996). *Образование: сокрытое сокровище*. ЮНЕСКО
9. Зимняя И.А. (2003). Иерархическо-компонентная структура воспитательной деятельности *Сб. воспитательная деятельность как объект анализа и оценивания*. М.: Наука.
10. Каган М.С. (1998). *Философия культуры*. Санкт-Петербург: ТООТК «Петрополис».
11. Кузьмина Н.В. (1990). *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва: Педагогика
12. Леонтьев А.И. (1997). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Изд-во МГУ.
13. Леонтьев Д.А. (1998). *Введение в психологию искусства*. Москва: Изд-во МГУ.
14. Лефрансуа Г. (2005). *Психология для учителя*. Москва: Олма-пресс.
15. Равен Дж. (2002). *Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация*. Москва: Наука (англ. 1984).
16. Щуркова Н.Е. (1998). *Профессиональная культура педагога*. Москва: Педагогическое Агентство.

<p>Mihails Čehlovs Information System Management Institute Jūrmalas gatve 99-70, Rīga – LV29, Latvia E-mail: kerprusov1@inbox.lv Phone: +371 22316064</p>
--

PROJECT AS AN INNOVATIVE SOLUTION FOR CHANGES IN HIGHER EDUCATION

Projekts kā inovatīvs risinājums izmaiņām augstākajā izglītībā

Linda Daniela

University of Latvia, Faculty of Education, Latvia
E-mail: linda.daniela@lu.lv

Gunta Kraģe

University of Latvia, Faculty of Education, Latvia
E-mail: gunta.krage@lu.lv

Juris Leskovics

University of Latvia, Faculty of Education, Latvia
E-mail: juris.leskovics@lu.lv

Dita Nīmante

University of Latvia, Faculty of Education, Latvia
E-mail: ditas@latnet.lv

Abstract. *The article analyzes project as a method of innovative solution in higher education which may result in introducing gradual changes in the institutions of higher education. There is a universal opinion that universities are conservative institutions where changes are slow or they are not at all. Nowadays the emphasis of action changes and higher education institutions (hereafter in the text HEI) look for cooperation possibilities with the employers and the possible applicants; they try to get closer to the society by participating in social and economic changes that take place in the society and participate in developing the education policy and decision making. Implementation of projects in the higher education institution which involve the whole staff promotes the increase of the staff's competence and provide innovative solutions in the study process, develop a closer link among the project partners, state, municipality and non-governmental sector.*

Keywords: *changes, higher education institution, innovations, project.*

Introduction

Nowadays during the time of rapid changes the state political and social economic processes alternate with changes in education. The continuous changes in all spheres of human activities, including education, have a direct influence on the functioning of the HEI. The processes going on in the higher education institution as an organization have to be in close interaction with changes taking place in the country, changes in the normative documents, political motions, changes in the social economic status, the change of paradigms in education and changes in the value system. Changes are the characteristic feature of development; they may be caused by reforms, innovations or unpredictable internal and external conditions. Changes in educational institutions or in the field of education are purposefully promoted to approximate the education process to a maximum degree to the society development trends. Mondy and Adams indicate that changes are a set of planned

and structured activities, which by involving the respective employees or their groups, are directed towards improving the work outcomes of the organization, facilitating the development and change in the staff's behaviour. (Mondy, Adams, 2002).

Changes in the contemporary society and economy put forward new requirements to the education system to achieve modern, qualitative and competitive education. This also indicates the inevitability of changes and reforms in the education system of Latvia (Changes in education. (2002) Education System Development Project, Ministry of Education).

The implementation of the ESF project "Developing and implementing support programs for establishing a support system for the youth under the social exclusion risk" (*Agreement Nr.2010/0328/IDP/1.2.2.4.1/10/IPIA/VIAA/002*) of the Faculty of Education, Psychology and Art, University of Latvia (hereafter in the text LU PPMF), is based on the strategic principles of "The strategy of Latvia's sustainable development 2030" (Latvian Sustainable Development Strategy 2030. (2011) The Latvian Parliament; Retrieved 12 March, 2012. from http://www.nap.lv/upload/latvija2030_lv.pdf), namely:

- *Creation*, which refers not only to culture and science but any sphere of social and economic life. Creation – the ability to create new ideas, concepts, methods, action forms or to link the existing ideas, concepts, methods and actions in a new way, in any profession and life sphere;
- *Tolerance*. The principle includes the openness and respect to different cultures and lifestyles.
- *Cooperation*. The sustainable model requires solving in an integrated way economic, environmental and social issues therefore both the vertical and horizontal cooperation mechanisms become especially important. In the conditions of globalization there is a need for institutional environment in which separate institutions are able to react and combine depending on the situation.
- *Participation* in order to balance the economic, social and environmental considerations there is a need for active participation of the whole society in the policy making process.

Fulan explains that educationalists can not do everything by themselves. We are speaking about the broadest objective of the society – to form a learning society. Changes should concentrate on all social institutions and their interaction while education has a special task – to be in the front and help to keep the right direction. (Fulans, 1999).

The authors of the article emphasize the importance of interdisciplinary cooperation in introducing changes in all spheres of human activities and in implementing reforms in education which is also proved by the implementation structure of the ESF project and the obtained results. The study carried out in Latvia "Schools of Latvia after 2009: changes just start?" (Latvian school after 2009: Change is just beginning? (2010) the President's Commission of Strategic

Analysis. Discussion report, Golubeva, M. Retrieved 10 March, 2012. from http://otraiespeja.blogs.lv/files/2010/04/mg_latvijas_skolas_pc_2009_gada.pdf) informs that so far those who plan education policy in Latvia when implementing changes in education looked at them as the cycles of reforms that will cease at some point reaching the final result. Such approach to policy making led to hasty and unqualified solutions. It is time to change the paradigm of reform cycles with the *paradigm of dual changes* which allows combining dynamically two approaches to the changes in education: bottom-up and top-down. One of the ways to introduce planned changes is the project method as an action which is a set of activities that takes place at a particular time and place, involves definite resources and is oriented to a definite result and aim. Projects differ both as regards their scope and length, the number and diversity of the participants; however, every project has its own unique content which is implemented and results that are obtained. A frequent problem in the education system of Latvia is that project results are used only within the project. Projects have their beginning and ending, the financial resources are used in a short period of time without ensuring the sustainability. The authors of the article emphasize that the involvement of participants in the implementation of the project has a significant importance, i.e., using the participants' competence in the respective field, their ability to adjust to changes, the ability to think creatively and to create, and involving to a maximum degree participants who are employed in the respective field in order to ensure the sustainability of the results after the project has finished. Implementation of several projects in one organization is effective introduction of changes that is defined as the project management method. Each project in its essence actually means changes regardless the planned results- creation of a new product or establishment of a respective situation. Program management method within one organization is used for the management and supervision of the change process. (Trevor, 2009; Sirkin, Keenan, Jackson, 2008).

Communication from the European Union Commission to the Council and the European Parliament (Communication from the Commission to the Council and the European Parliament - Delivering on the modernisation agenda for universities - Education, research and innovation" /* COM/2006/0208 final * Retrieved 10 February, 2012. from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52006DC0208:EN:NOT>) emphasizes that it is necessary to ensure the necessary conditions to allow universities to improve their work, to modernize the system and to become more competitive, namely, to become the leader of one's country's renewal and to participate in establishing the knowledge society.

The use of the resources provided by the European Union Structural funds in implementing projects in HEI is an effective contribution into the development of the organization, the possibility to improve and to create new values. The management of changes, in the understanding of implementing several projects in one organization, means also the change of people's attitude and the change of the organization's culture that largely depends on the manager and leaders of the organization, the project managers. People perceive changes differently, part of

them feels the necessity for changes, another part struggles against them in order to preserve the existing order, the existing opinions, status and habits.

Innovations in human life are a natural phenomenon though in the context of the organization's life it should be conscious and planned. Innovations are a way how to obtain and preserve leadership in the global market. All innovations are changes but not all changes are innovations. Innovation is a conscious and definite introduction of the novelty that is oriented towards more effective attainment of the organization's aims. (Adair, 2007).

Innovations are closely connected with the "warming of the country's economy in any branch". Communication from the Commission to the Council and the European Parliament (Communication from the Commission to the Council and the European Parliament - Delivering on the modernisation agenda for universities - Education, research and innovation" /* COM/2006/0208 final * Retrieved 10 February, 2012. from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52006DC0208:EN:NOT>) mentions that HEI should acknowledge that research no longer is an isolated action and that research mainly is performed not by individual researchers but research groups and global research networks. The research environment of HEI becomes more competitive and global and demands more interaction that, in its turn, promotes the spread of the ideas and scientific growth on a broader scale. Thus it can be concluded that in order for the scientific thought to develop, the competitiveness of both the HEI and the state to increase, innovations to develop and to reach creative solutions to different problem situations none of the higher education institutions can live in isolation from other higher education institutions and other science fields. Also the University of Latvia in cooperation with 27 cooperation partners (www.atbalsts.lu.lv; Retrieved 10 February, 2012. from <http://www.atbalsts.lu.lv/lv/sadarbibas-partneri>): *State Education Content centre, Ministry of Education and Science (VISC IZM); Liepāja University (LiepU); Rēzekne Higher education institution (RA); Latvia Sports pedagogy academy (LSPA); Daugavpils University (DU); Rīga Pedagogy and Education management academy (RPIVA); Latvian Christian academy (KA), 6 higher education institutions of Latvia); Municipality of Aglona region; Daugavpils municipality; Municipality of Garkalne region; Municipality of Iecava region; Municipality of Jelgava region; Municipality of Krāslava region; Liepāja municipality; Municipality of Preiļi region; Municipality of Rēzekne region; Rēzekne municipality; Rīga municipality; Municipality of Saldus region; Municipality of Skrunda region; Municipality of Smiltene region; Municipality of Valmiera region, (15 municipalities in 5 planning regions of Latvia and 25 pilot schools); Association – Parents' Union of Latvia „Parents for education, cooperation, progress”; Association of Children's psychiatrists of Latvia; Association of Social pedagogues of Latvia; Association of School psychologists of Latvia; Cooperation organization of people with special needs of Latvia "SUSTENTO", (5 cooperation partners representing the non-governmental sector); UNESCO National Committee of Latvia also participated in the implementation of the project has taken upon itself such a role applying for the*

ESF project “Developing and implementing support programs for establishing a support system for the youth under the social exclusion risk”, involving the staff of the HEI, students, municipality officials, school directors, teachers and parents. The invitation of the Ministry of Education and Science to HEI to participate in preparing a project under the ESF activity 1.2.2.4.1 “Developing inclusive education and a support system for the youth under the social exclusion risk, training and ensuring the necessary staff and increasing their competence” (IZM VIAA, Retrieved 10 February, 2012. from http://www.viaa.gov.lv/lat/strukturfondi/vispareja_izglitiba/vispizgliitiiba_apakshl/?tl_id=334&tls_id=446) was a tremendous challenge because it envisages carrying out structural and systemic changes in the existing interdisciplinary system involving in the implementation of the project different level state, municipality and non-governmental organizations.

The ESF supported project “Developing and implementing support programs for establishing a support system for the youth under the social exclusion risk” was started in 2011; its direct aim is to explore, model, approbate and evaluate a system for decreasing and preventing social exclusion risks for young people aged 13-25 in 15 municipalities to lessen the social exclusion risks and the number of young people who drop out from school and do not continue their education as well as to promote their vocation related education and employment, to strengthen the capacity of the involved institutions, to develop the support system and increase the competence of the staff involved in the project.

The article reflects the results of the pilot study on the intentions and attitude of the ESF participants to changes, innovations and values in the HEI and in the project and their readiness to introducing changes in their institution and on the state level.

Participants of the pilot study

Participants of the pilot study were 32 participants of the seminar (the seminar of the 1.1. Sub-activity “Development of the methodology for exploring the situation, the analysis and summary of the results”) all of whom are connected with education or social sphere which was organized in the project “Developing and implementing support programs for establishing a support system for the youth under the social exclusion risk”.

Instruments and procedure of the study

Original survey questionnaire with closed and open questions was developed for the pilot study. It helped to obtain demographic data about the respondents’ gender, age, length of service, education, institution of work and position; the open questions allowed the respondents to express openly their opinion about different issues connected with the project and socially topical issues which are analyzed by the authors of the article further in the article. The obtained results were summarized and responses analyzed using the principles of content analysis. Respondents filled in the questionnaires during the project seminar; the questionnaires were collected and processed in 2011. The authors distributed 32

questionnaires and the fact that they were filled in during the seminar guaranteed almost 100 per cent return; however, part of them was filled in insufficiently therefore questionnaires from 24 respondents were used for data analysis.

Results and discussion

The scientific potential of the society, which is the chief resource for the development of the country, for the creation of new knowledge and education of new specialists, is concentrated in higher education institutions. As indicated in the Guidelines for the development of science and technologies in Latvia 2009-2013 (The Science and Technology Development Guidelines for 2009 to 2013, by the Cabinet Order Nr.631, Riga, 16.09.2009. (prot. Nr.54 35.§) Retrieved 10 January, 2012. from <http://polsis.mk.gov.lv/view.do?id=3133>) knowledge and innovation are the chief resources for attaining the aims of the country's development.

Rector of the University of Latvia Auziņš M. expresses the opinion that many university academic staff members oppose the following – higher education institution is not business, higher education institutions does not create “products” and does not offer “services”. The higher education institution teaches and educates the young people and through research creates new knowledge. Only those HEI will be able to exist that will be able to combine high academic standard and academic freedom with the realities of the business world. (Auziņš, 2007).

The university faculty is a pedagogue and scientist combined. Scientific work for the university faculty is a necessary precondition for ensuring the effectiveness of the higher education study process as well for the link with the latest scientifically grounded developments. Thus one of the most essential functions of the HEI is training and education of creatively thinking specialists. (Vedins, 2011; McCaffery, 2004, Emabile (Amabile), 2007).

However, the managers' competence is to influence all the components of creativity: competence, creative thinking skills and motivation. It is important for the organization and project manager to understand which the management approaches are to influence the employees' creativity, i.e., challenge, freedom, resources, composition of the work group, encouragement of the immediate managers and the organizational support. (Amabil, 2007; Adair, 2007). Cooperation with the staff from 6 HEI of Latvia in performing joint studies and in designing the support program opens wider possibilities for carrying out common scientifically grounded studies and for creating new research instruments. The cooperation with 15 municipalities of Latvia in establishing the support system, which involves not only the administration of the municipality but also the institutions under its supervision, provides the HEI a possibility to understand better the situation in different municipalities; at the same time it allows the staff of the HEI to give their contribution in the development of the local municipality by offering both the methodological support and different solutions to solving particular problem situations. The role of municipalities is essential if we want to introduce changes on a broader scale, for they are considered the foundation of any democratic system and the more developed the municipalities are the greater democracy is in the country thus the University of Latvia started cooperation with

the municipalities within the above mentioned project to promote the introduction of innovative solutions directly in the municipalities and in schools that are in their subordination. The implementation of the ESF interdisciplinary project (pedagogy, psychology, education management) involves not only partners from other organizations but also professionals from different fields within one faculty thus forming a synergy among them. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament (Communication from the Commission to the Council and the European Parliament - Delivering on the modernisation agenda for universities - Education, research and innovation. *COM/2006/0208 final* Retrieved 10 February,2012. from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52006DC0208:EN:NOT>) stresses that universities should overcome the disintegration into faculties, departments, laboratories and administrative units and should combine forces to solve institutional priorities connected with research, teaching and services.

Theory of economics has proved and widely uses the synergy effect. The idea that the action of the people's group that is organized around a definite aim and strategy can provide considerably higher results than the individual who acts on his own. (Garleja, Vidnere, 2000).

Of 24 respondents who have indicated their position and the type of institution six work in the education board of the municipality, 14 work in an educational institution (teachers, directors, deputy directors, social pedagogues), two are representatives of higher education institutions, four represent non-governmental organizations and one comes from the social services of the municipality. The respondents' average age is 43. In the total number of respondents (N=24) who have indicated their education 14 have master's degree and 1 – Doctor's degree; others have indicated that they have higher education in one of the following fields- pedagogy, social pedagogy, psychology, philology, in one of the teacher education programs, in a science program. The respondents' average length of service in the indicated profession is 14 years and the maximum length of service in pedagogy is 48 years and the minimum-0.5 years.

Respondents' opinion concerning their interest in participation in the project falls into two large groups where one group is those who were delegated by the administration and the other who were interested in the process. As respondents answering this question could expand their reply then part of the first group wrote that initially they were delegated by the administration but now they were interested in the process.

Human resources, people's mutual relations, the personality development, values and conviction, which create the sense of belonging to the organization and the content idea of the project, play a significant role in the activities of the educational institutions and project groups.

Table 1

The four quadrants of any human system

	<i>Internal</i>	<i>External</i>
<i>Individual</i>	Personality	Character

	Personal values and beliefs	Personal behaviour
<i>Collective</i>	Culture Group values and beliefs	Social structure Group behaviour

Barrett states that these quadrants developed by Ken Wilber correspond to four aspects of any human system: Interior individual - interpreting people's interior experiences – personal values and beliefs; Exterior individual – personal behaviour and actions; Collective interior – the collective consciousness of a society, or plurality of people; Collective exterior – collective social structure; its systems, processes and behaviour.

When people's beliefs and values change, so does their behaviour. If a sufficient number of people change their values and behaviour in the same direction, reaching critical mass, their collective behaviour and values change too. The implementation of change in organizations or societies on all four levels is known as the transformation or conversion of the whole system. It is important to define the territory of personal or collective consciousness so it can be consciously developed. It follows that by consciously managing the values of an organization it is possible to encourage a shift to higher levels of consciousness. (Barrett, 2008)

Respondents answering the question about the values they consider important in the higher education institution mentioned as the most characteristic- quality of education, openness to challenges, mutual cooperation (university teacher – student), creative, education based on students' self-initiative, responsibility, precision, purposefulness, respect, understanding.

Values that respondents mentioned as important in the project were that teachers delved into the peculiarities of pupils' personality, got acquainted with the work of other organizations under the municipality's supervision, accumulation of experience, gaining new ideas, interest in searching solutions to problems, promoting the cooperation: researchers- municipalities- teachers- pupils- parents- other institutions, etc., designing a real, applicable instrument at the end of the project.

The society values interact with the values of each organization as the personal values of each individual interact with the values of the organization. Often personal values do not agree with the organizational values which results in a conflict. Each organization has values generally accepted by all its employees. There are values that are known or even described and there are values that are not formally fixed but are very important. We can refer this also to the implementation of the project, and it is important that the values of the project participants agree with the values of the project and taking into consideration the broad cooperation partnership in the project it is crucial to agree on common understanding in the implementation of the project. Adair states that 50 per cent of motivation is within the people as a reply to internal needs, urges and values; the other 50 per cent depend on the environment around us, especially the leadership in it. (Adair, 1999).

Respondents answering the question - *Which, to your mind, could be innovations in the higher education institution? Do they correspond to what is needed in your institution?*

Gave the following answers, for example:

- *Innovations should not be linked with the development of technologies but stabilization of the able-norms of the civilization. Innovations are an effective way for attaining the social aims of the higher education institution and Europe. It is a complex everyday work of strategy management;*
- *Creativity, innovations should be the basis of every pedagogue's work; if the pedagogue is flexible, tended to "+" changes, pupils will feel it and will be more motivated and feel more belonging;*
- *The self-assessment skill with the desire to change in order to manage the change processes.*

Despite the representation of the respondents' different professions the emphasis is laid on the necessity of innovative solutions in everyday work, which acknowledges the necessity of changes in all levels and structures. Besides, it is stressed that innovations in the higher education institution should not be linked with the development of the information technologies but more with the self-assessment skill with the desire to change, thus there is orientation to human resources – the willingness to change and the management of the change process.

The question – *Do you believe in yourself that you are able to introduce changes in your environment and together with the project participants on the state level?*

What, to your mind, is needed to achieve this? – received the following answers:

- *Yes, I believe! Action research – argumentation – discussions with the municipality, school, teachers (persuading) – introduction of changes in the environment. Everything depends on personnel;*
- *Yes, definitely - I am already doing it;*
- *I consider that the project will be able to introduce changes. We need the skill to trust the colleagues' professionalism. Only team work will introduce changes in life;*
- *Believe ~ 70% of implementation.*

Respondents were asked about their readiness and capacity for changes: *Facing a new situation in life you would try to solve it and connect it with your experience* where the mean is 5.30, standard deviation is 0.535 and dispersion is 0.286, which indicates that the greatest part of respondents is ready to different solutions of the problem situations.

Respondents were offered to choose also other statements about their action when facing a new situation in life – to link it with the experience of other people, or to find a new, untraditional solution but the most convincing answers were received about relying on one's personal experience and it indicates the importance of each individual's personally accumulated experience and its significant role in making different decisions.

This makes us think about the necessity to stress the practical activities more in the educational process (in different levels) to acquire this experience, certainly, not excluding the possibility to learn from others and to synthesize ideas in order to make untraditional decisions. Creative thinking is a way how people solve problems; it is the ability to combine the existing ideas in new combinations. This ability largely depends on the personality as well as his thinking and actions. (Amabile, 2007).

Creativity is closely connected with the ability to adjust to changes, flexibility and freedom in thoughts and opinions.

Respondents had to answer the question –*To what extent do you contribute to the development of your organization? Please, provide an example*–and gave such answers as:

- *I give profound contribution; I resign from what I like to devote myself to the idea and to motivate others to common benefits because an educated man is value; it is worth devoting your life to it;*
- *I polish the image of the organization through my participation, without asking any rewards in this process;*
- *I like to search, to find out, to offer innovative solutions to problems, regulations in education, but sometimes the creative, innovative lacks resources and support;*
- *Definite working hours are not enough; I have to work longer to achieve better results.*

The answers to great extent indicate the respondents' willingness to act but often this action takes place on the account of the teachers' health and material wellbeing, which causes the dissatisfaction with the profession, which in its turn, can influence the professional's work.

The action of any institution – society, enterprise, corporation, state or municipality institution, including higher education institutions, the structural unit of any organization consists of the interaction of several processes, constant exchange of information between the elements of the organization, decision making and coordination of implementation, etc.

Organizations, including higher education institutions that function during the transition process have to face several internal and external problems that the organizations of developed countries do not have. Several factors that create these problems can be mentioned- unpredictable politically economic environment, weak alignment in the regulating sphere, external uncontrollable influence, sometimes the skeptical attitude of people to any changes, their unwillingness to follow the new and support the on-going processes. The latter problem can be partly explained with the inability of many people to react quickly to changes and to adjust to them due to insufficient knowledge and qualification. The implementation of projects in the HEI forms a platform for successful changes.

Europe needs universities that are able to develop their strengths and diversity the action on the basis of these strengths. (Communication from the

Commission to the Council and the European Parliament - Delivering on the modernisation agenda for universities - Education, research and innovation/* COM/2006/0208 final * Retrieved 10 February,2012. from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52006DC0208:EN:NOT>).

When HEI participate in up-taking the EU structural funds, they involve their staff in it and the project results bring innovations also in the study process thus promoting the development. Preparation of innovative projects and attracting financial resources to the higher education institution is one of the ways how to introduce innovative solutions and create changes in the HEI that would help to change and improve the current situation in the HEI as well as to change the staff's attitude. Starting from 2005 – 2012 the faculty of Education, Psychology and Art, University of Latvia, has implemented 7 European Structural Fund projects. ESF projects promote interdisciplinarity and transdisciplinarity; the university has to prove their significance, especially in connection with research, by sharing the knowledge with the society and strengthening the dialogue with all interested parties. There is a need for communication among the specialists in science and non-specialists which is often lacking. The implementation of the project is like an interaction with the world and the university action on the whole is equally actualized.

Excellence emerges in the conditions of competition and it is mainly developed on the scale of the faculty/department; only few universities achieve excellence in a large spectrum of fields. Greater competition as well as more active mobility and further concentration of resources would allow universities and partners of the respective field offer more open and complicated work environment to the most talented students and researchers thus increasing their good fame both among the inhabitants of Europe and outside Europe's boundaries. (Communication from the Commission to the Council and the European Parliament - Delivering on the modernisation agenda for universities - Education, research and innovation" /* COM/2006/0208 final * Retrieved 10 February, 2012. from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52006DC0208:EN:NOT>).

Conclusions

- Projects as innovative solutions in the improvement of the study process and academic work as well as the cooperation possibilities with the employers and the would-be applicants as the result of implementing the projects provide a possibility to get closer to the society because they promote a closer interaction with changes in the country, changes in the normative documents, political motions to bring the education process as much as possible to the society development trends.
- Implementation of projects in the higher education institution, especially the implementation of several projects at the Faculty of Education, Psychology and Art, University of Latvia, and the involvement of the staff is an effective introduction of changes that ensures gradual introduction of changes and is

closely connected with the development of the HEI and the increase of the staff's competence to provide the environment in the HEI for educating creatively thinking specialists.

- The implementation of the ESF project “Developing and implementing the support systems for establishing a support system for youth under the social exclusion risk” and the obtained results are based on the strategic principles of “The strategy of Latvia’s sustainable development 2030” *Creation, Tolerance, Cooperation, Participation* that confirm the sustainability of the project results by solving the education, economy, environment and social issues in an integrated way and taking into account the vertical and horizontal cooperation mechanisms.
- The interinstitutional cooperation environment is formed during the implementation of the ESF project in which separate institutions will be able to react and unite depending on the situation, which will result in an increased possibility to develop a learning society.
- The data of the pilot study reveal that the majority of respondents have the length of service in pedagogy that extends over many years thus also huge experience in education which gives validity to the thesis that a successful implementation of the projects depends on the competence of the project management and the professionals involved in the project and their action will result in informed formation of the collective consciousness about the project values and convictions thus introducing changes in the definite structures-organizations or any social structures, systems, processes, actions and behaviour.
- Respondents consider that the most important values in the higher education institution and project are being interested and cooperation among the participants of the process as well as creativity and openness to new challenges that largely depends on the coordination of values of the HEI and project management, the leaders and the employees.
- Respondents in their answers confirm the importance of human resources in the introduction of changes and emphasize the belief in oneself, the skill to substantiate, persuade and the trust in colleagues’ professionalism as the most essential, which is confirmed in the theory that people’s mutual relations, the personality development, values and convictions that form the sense of belonging to the organization and the content idea of the project have an essential role in the performance of educational institutions and project groups.
- The respondents’ data reveal that the necessary innovations in the higher education institution should be mainly oriented to the change of the attitude of human resources and establishing conditions for the creativity and developing the self-assessment skills with the desire to change in order to manage the change processes.
- Majority of respondents are ready for different solutions of the problem situations mainly acting on the basis of their experience, not connecting their

action with the experience of other people and do not try to seek new, untraditional solutions that on the ground of theory could decrease the ability to adjust to changes, flexibility and freedom in thoughts and opinions.

- The data of the pilot study prove the respondents' interest and willingness to invest their work in the development of their organization; however, it requires the investment of time and effort outside their working hours. Participation in the project is the implementation of the set of coordinated actions in accordance with the project aims and objectives thus the respondents have a possibility to perform innovative solutions coordinating their working hours, which facilitates the participants' satisfaction with their work.
- ESF projects, especially cross-disciplinary projects form a synergy among the fields not only within one organization but also promote interdisciplinarity and transdisciplinarity, which is particularly important in connection with the research because there is a need for communication among the specialists in science and non-specialists which is often lacking. The implementation of the project is like an interaction with the world and the university action on the whole is equally actualized.

Bibliography

1. www.atbalsts.lu.lv/; Retrieved 10 February, 2012. From <http://www.atbalsts.lu.lv/lv/sadarbibas-partneri>.
2. *Changes in education*. (2002). Education System Development Project, Ministry of Education.
3. *Latvian Sustainable Development Strategy 2030*. (2011). The Latvian Parliament; Retrieved 12 March, 2012. from http://www.nap.lv/upload/latvija2030_lv.pdf
4. *Latvian school after 2009: Change is just beginning?* (2010). the President's Commission of Strategic Analysis. Discussion report, Golubeva, M. Retrieved 10 March, 2012. from http://otraiespeja.blogs.lv/files/2010/04/mg_latvijas_skolas_pc_2009_gada.pdf.
5. *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament - Delivering on the modernisation agenda for universities - Education, research and innovation* /* COM/2006/0208 final */ Retrieved 10 February, 2012. from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52006DC0208:EN:NOT>.
6. *The Science and Technology Development Guidelines for 2009 to 2013*. by the Cabinet Order Nr.631, Riga, 16.09.2009. (prot. Nr.54 35.§) Retrieved 10 January, 2012. from <http://polsis.mk.gov.lv/view.do?id=3133>.
7. IZM VIAA, Retrieved 10 February, 2012. from http://www.viaa.gov.lv/lat/strukturfondi/vispareja_izglitiba/vispizgliitiiba_apakshl/?tl_id=334&tls_id=446.
8. Fulan, M. (1999). *Change forces. Types of Education Reform*. R.:Zvaigzne
9. Mondy, J.B. & Adams, E. (2002). *Human resources Management*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
10. *Pārmaiņu vadība*. (2008). Harvard Business Review. SIA Lietišķās informācijas dienests.
11. *Virzītājspēks*. (2007). rakstu krājums par augstāko izglītību Latvijā. Izglītības un zinātnes ministrija.
12. Vedins, I. (2011). *Mācīšanas māksla*. Izdevniecība Avots.
13. McCaffery, P. (2004). *The Higher Education Manager's handbook. Effective leadership and management in universities and colleges*. New Yourk: Tailor & Francis Group.

14. Edeirs, Dž. (2007). *Līderība un inovācija. Kā veidot radošumu komandā un gūt idejas*. SIA Lietišķās informācijas dienests.
15. Garleja, R., Vidnere, M. (2000). *Psiholoģijas un sociālās uzvedības aspekti ekonomikā*. RaKa.
16. Barrett, R. (2008). *Building a Values Driven Organization: A Whole System Approach to Cultural Transformation*. Rīga.:Biedrība „Domas spēks”.

Linda Daniela	University of Latvia, Faculty of Education, Psychology and Art, Jurmālas gatve 74/76, Rīga, LV-1083, Latvia E-mail: linda.daniela@lu.lv Phone: +371 67033857
Gunta Kraģe	University of Latvia, Faculty of Education, Psychology and Art, Jurmālas gatve 74/76, Rīga, LV-1083, Latvia E-mail: gunta.krage@lu.lv Phone: +371 67034004
Juris Leskovics	University of Latvia, Faculty of Education, Psychology and Art, Jurmālas gatve 74/76, Rīga, LV-1083, Latvia E-mail: juris.leskovics@lu.lv Phone: +371 67034004
Dita Nīmante	University of Latvia, Faculty of Education, Psychology and Art, Jurmālas gatve 74/76, Rīga, LV-1083, Latvia E-mail: ditas@latnet.lv Phone: +371 67034004

COMPETENCES DEVELOPMENT PROCESS RECORDING FOR MULTI-COMPETENCE E-COURSE

Competenču attīstības procesa dinamika multikompetenču e- kursā

Aleksandrs Gorbunovs

Riga Technical University, Latvia

E-mail: aleksandrs.gorbunovs@gmail.com

Atis Kapenieks

Riga Technical University, Latvia

E-mail: atis.kapenieks@rtu.lv

Abstract. *Understanding of students' current level of competencies might be tailored with a finding of the challenging learning approaches to strengthen and enhance their own competencies, and obtain the new ones. Learning paths, which are usually offered by educational organizations to students, as often as not prescribe monotonous acquiring of knowledge. Making a study course more interactive, there are appearing additional features like working in ePortfolio environment which noticeably influence competences level. This paper provides an overview of research results in competences development process recording for multi-competence e-course, assessing competences level of students, both at initial and on-going stages, and analysis of competences interrelation within particular subject domain, e.g. basic business course, as well as an impact of the study themes on different competencies.*

Keywords: *assessment, competence, competence development spectrum, ePortfolio, evaluation, lifelong learning, learning path, self-assessment.*

Introduction

To satisfy lifelong learning demands, educational specialists worldwide constantly endeavour improving learning process by innovating approaches, introducing new educational methods and learners' friendly e-environments. For teaching staff it is tempting to have a shy at such innovative approaches, sometimes on an optional basis, now and then get caught up in new methods and technologies that come along in course of studies.

Assessment, and particularly peer and self-assessment procedures, may provide very useful information for tutors, but what is more important – facilitate students' competences development. Rewording the statement of the University of Exeter it could be marked out that the use of peer and self-assessment should be recognised as competence development in itself [1]. Self-assessment starts by the individual assessing themselves against the competency standard [2]. Critical thinking notes, response on peers remarks, and feedback regarding assessment procedures are crucial.

Before competence assessment procedures are starting, evaluators first of all should state demanded criteria for performance, i.e. required learning outcome, collect evidences of outcomes and achievements, and match them, make

judgements regarding achievement of all asked learning outcome, and other necessary preparations [3]. Competence assessment is always tailored with competence development activities, thus leaving out the possibility of learners having their competencies assessed without entering competence development activities [4]. During and after assessments tutors ought to monitor the process, lend assistance to learners, analyse, work on amendments, and develop learning outcomes' improvement program.

Raven and Stephenson encapsulate three very important components defining the practice of competence-based assessment [5]:

„- The emphasis on outcomes; specifically, multiple outcomes, each distinctive and separately considered.

- The belief that these outcomes can and should be specified to the point where they are clear and "transparent". Assessors, assessees, and "third parties" should be able to understand what is being assessed and what should be achieved.

- The decoupling of assessment from particular institutions or learning programmes.”

Competence development starts with determination of learning goals, e.g. competences which will be developed [6]. Depending on learning goals students' learning paths may vary. Learning paths, in their turn, are linked with expected learning outcome. Students may acquire from just one competence to a set of competencies, which forms “competence profile” [7]. We assume that usually in practice students are faced with a necessity to acquire more than one competence equally, even if their goal consists of just one competence because of very thin line between some competencies; besides, mastering of one competence often has an impact on others. Due to that students usually have to follow so called „extended learning path” [6], which covers this set of competencies.

In following chapters we will share experience about lessons identified and analysis of self-assessment process in practice, as well discuss which measures ought to be taken to improve learning process.

Tools and Methods

Competences development process recording was organized and conducted for „Business Planning for Open Markets” (further – BPOM) course bachelor study programme students by the Distance Education Study Centre, Riga Technical University, in the autumn semester of study year 2011/2012, from 5 September 2011 to 27 January 2012.

To ensure competences development process recording, existing student's educational web portal, named ORTUS, which is built on the open source Moodle software, was used and eight self-assessment survey lists were created. Students had an access to the self-assessments through the links inside BPOM course (look at the Figure 1 – the link „BPOM kompetenču pašnovērtējums – 1”).

We assume that set of seven competencies related to learning objectives could be obtained, strengthened or improved within BPOM e-course. The list of these competences is as follows:

- 1) The competence to estimate a viability of business idea.
- 2) The competence to find the ways of company's ability to carry out business idea.
- 3) The marketing competence.
- 4) The competence to be aware of competition factors.
- 5) The competence to estimate financial resources.
- 6) The competence to assess and develop company's ability to carry out business idea.
- 7) The competence to identify possible risks.

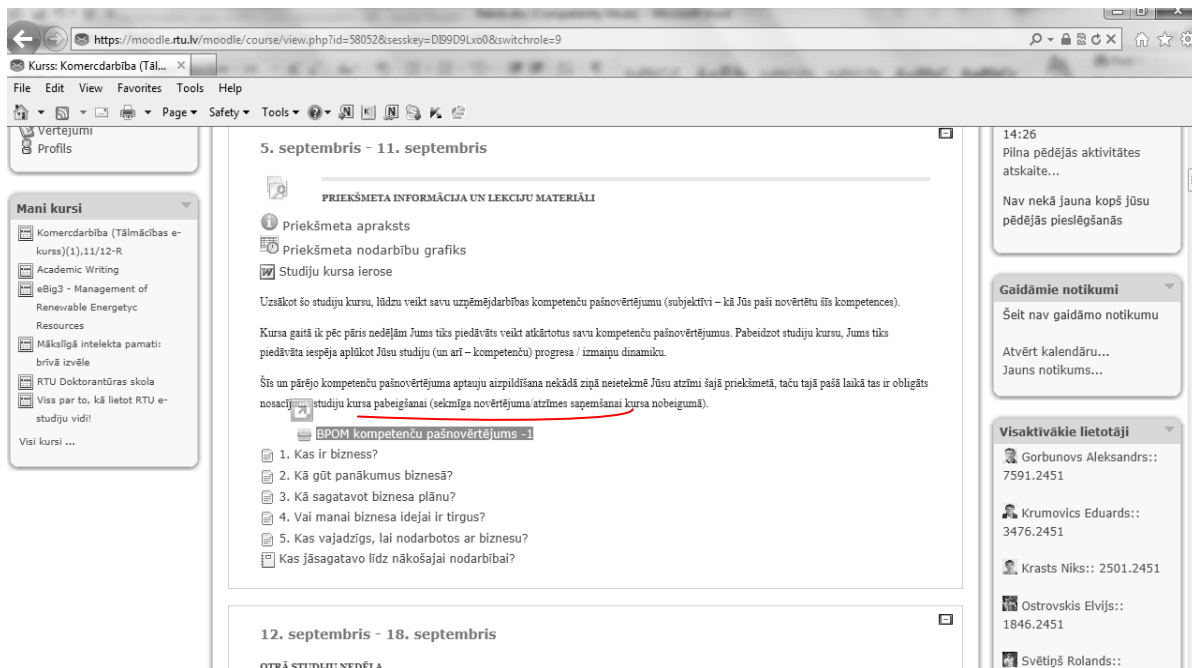


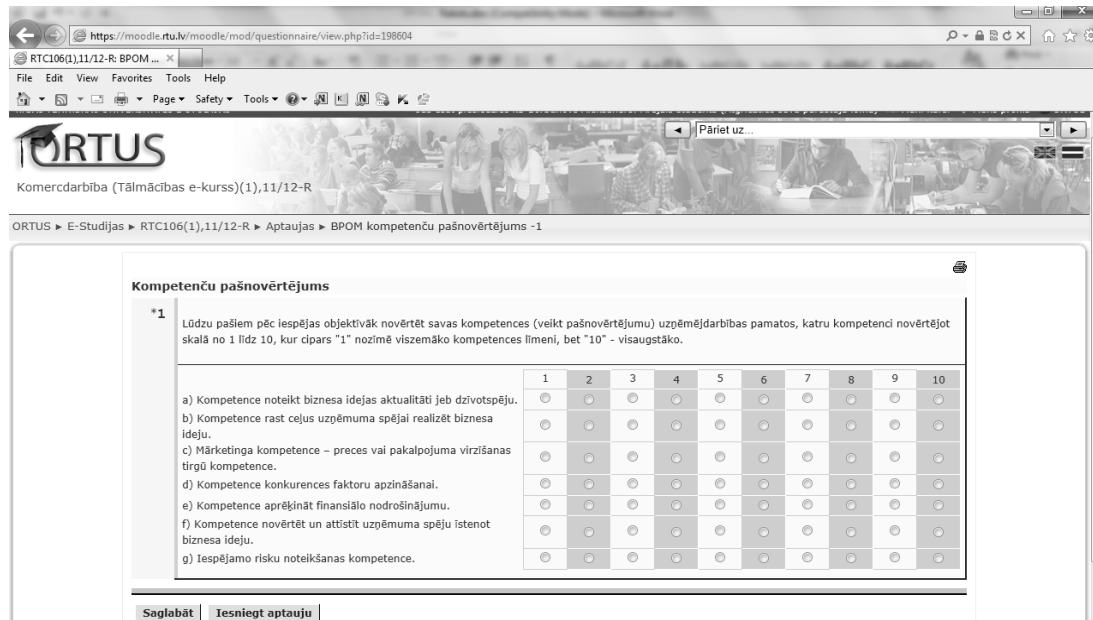
Figure 1. The link to BPOM competences self-assessment

Further in this paper we will refer to abovementioned competences in correspondence with numbering given here, e.g. „the competence to estimate a viability of business idea”, which is listed the first one, will be recognized as „the competence No.1” or „the first competence”; „the competence to find the ways of company's ability to carry out business idea”, which is listed the second one, will be recognized as „the competence No.2” or „the second competence”; and so on.

In the light of it, appropriate self-assessment questionnaire form, which covers seven BPOM competences, was worked out (look at the Figure 2). Students were asked to fill in the questionnaires by ticking the most suitable competence level in each BPOM competence field in assessing scale from 1 to 10, where 1 was seen as the worst level of the competence and 10 – as the utmost.

Eight self-assessment links were offered to students within the BPOM course. Students had to fill in their first self-assessment form in the semester's first study week, which set initial possible levels of BPOM competencies. We wittingly point out words *‘possible levels’* because of subjectivism risk in students' self-

assessments – some of them undervalued themselves, others – overleap themselves, and only limited number of respondents had precise rating of own competencies. Facts, numbers and reasoning of such dispersion will be discussed in next paragraph.



Kompetenču pašnovērtējums

*1 Lūdzu pašiem pēc iespējas objektīvāk novērtēt savas kompetences (veikt pašnovērtējumu) uzņēmējdarbības pamatos, katru kompetenci novērtēt uz skalā no 1 līdz 10, kur cipars "1" nozīmē viszemāko kompetences līmeni, bet "10" - visaugstāko.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
a) Kompetence noteikt biznesa idejas aktualitāti jeb dzīvotspēju.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Kompetence rast ceļus uzņēmuma spējai realizēt biznesa ideju.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Mārketinga kompetence – preces vai pakalpojuma virzīšanas tirgū kompetence.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Kompetence konkurences faktoru apzināšanai.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Kompetence aprēķināt finansālo nodrošinājumu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Kompetence novērtēt un attīstīt uzņēmuma spēju īstenot biznesa ideju.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Iespējamo risku noteikšanas kompetence.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Saglabāt Iesniegt aptauju

Figure 2. Self-assessment questionnaire form

After completion of initial self-assessment students have had to fill in the questionnaire repeatedly every fortnight until the end of the course. Two weeks frame was chosen due to time period when the new themes were introduced into the course in a stated sequence. Moreover, this approach allowed teaching staff to monitor and analyse competences' change dynamics, as well as, based on these observations, make conclusions about significance level of each course theme and its impact on competences development within BPOM.

197 first year bachelor study programme students completed initial self-assessment, 159 students submitted the eighth, final self-assessment questionnaire form. Unfortunately, some of them did not take part in all eight surveys or the forms were submitted too late. These two factors staggered the validity of the collected data. This being the case, we consider to analyse only valid self-assessment questionnaires which were done by 145 students.

Competence Development Spectrum

It is crystal-clear that there are no individuals who have absolutely the same set of competences, especially when we consider competence levels. For its part, almost each competence might be represented as a cluster of other competencies with their particular number of knowledge, skills and proficiency [8]. During the

course students acquire new themes, work in teams in ePortfolio system, collaborate, think critically, improve their business plans. Some of students are able to learn and work unaided. Others, on the contrary, need assistance. It could be made in the form of teaching staff's or tutors' attention, or their peers encouragement and useful suggestions, or even constructive criticism. Course themes also take turns. Competencies may stop their progress, but on a fine moment a student has a jump of his competencies. Questions about the cause, for example, why they were improved or were not in progress, which course themes had impact on corresponding competencies, attract attention to make the course better. Therefore, the analysis of each BPOM competence development and change dynamics has got additional importance in our research.

For each of seven BPOM competences we have arranged data depending on initial self-assessment mark (for instance, Figure 3 – Figure 9). Besides, to point and make competence change dynamics more understandable, we merged initial self-assessment marks in five groups:

- 1) Initial marks “1”, “2” and “3”;
- 2) Initial marks “4” and “5”;
- 3) Initial mark “6”;
- 4) Initial marks “7” and “8”;
- 5) Initial marks “9” and “10”.

Mark group No.1 consists of students' responses who were not confident about their competence level or thought themselves completely incompetent in particular issue. Mark group No.2 links up individuals, who were not enough confident about their competence level or felt their competences were not good enough. Mark group No.3 fits with average results. Mark group No.4 embraces confident learners. Mark group No.5 merges those students' responses who consider themselves proficient in asked competence.

Figures 3–9 are composed of two parts. Left part characterizes competence development for each initial self-assessment mark group along the course, and for each BPOM competence, starting from the first competence in Figure 3, and finishing with the seventh competence in Figure 9. Vertical axle determines self-assessment marks in the scale from 1 to 10, and horizontal axle – numbers of BPOM competences' self-assessments in scale from 1 to 8, starting from the first self-assessment (BPOM-1) and finishing with the eighth self-assessment (BPOM-8).

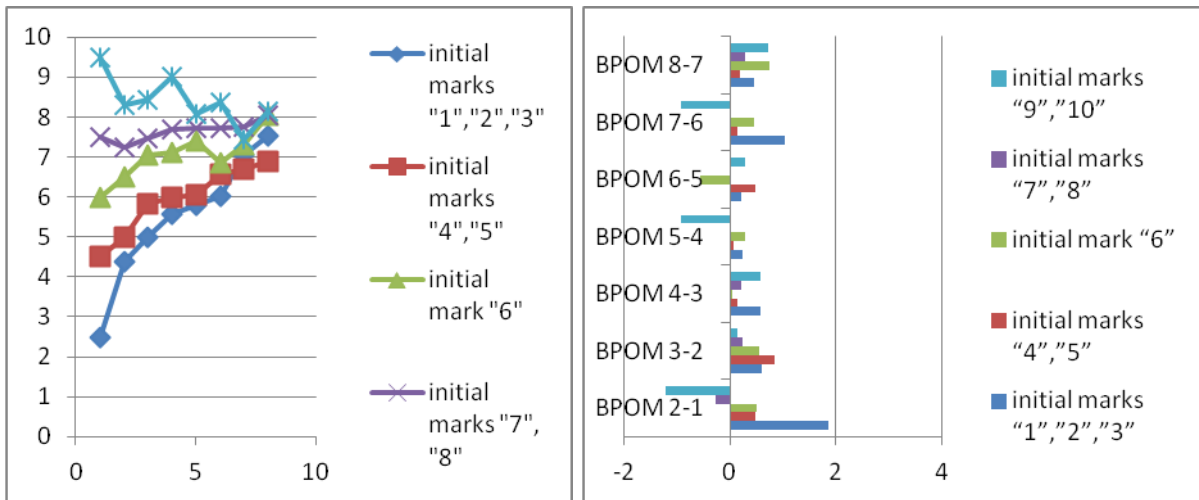


Figure 3. First competence development depending on initial self-assessment mark

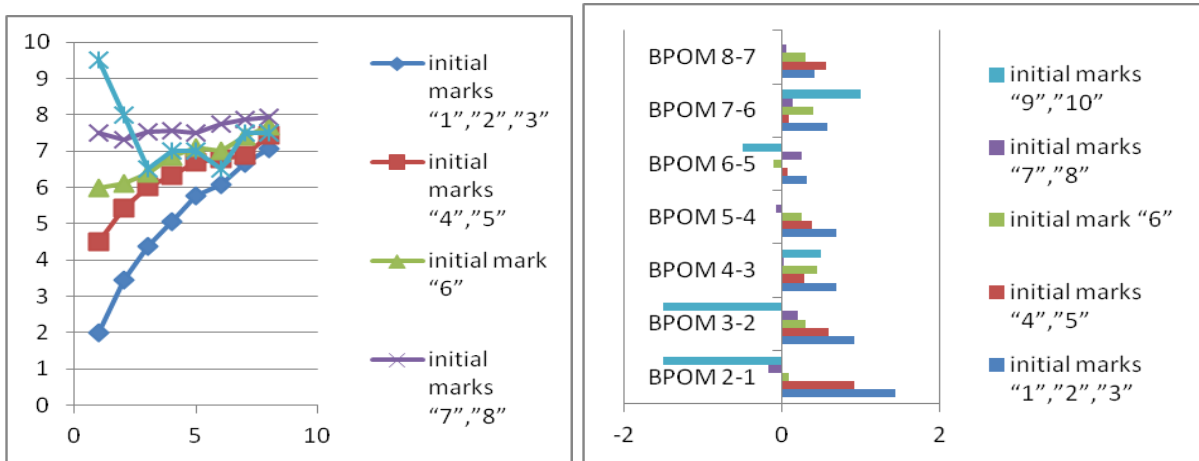


Figure 4. Second competence development depending on initial self-assessment mark

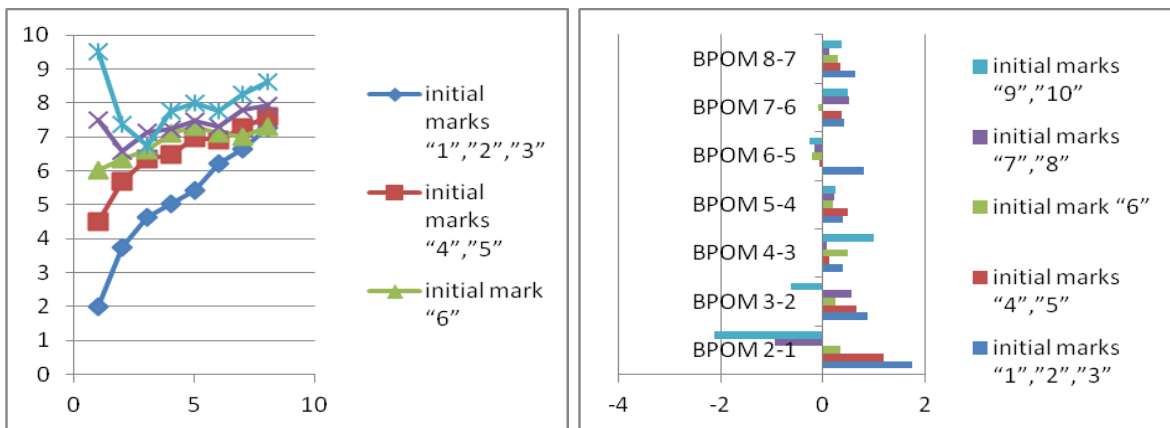


Figure 5. Third competence development depending on initial self-assessment mark

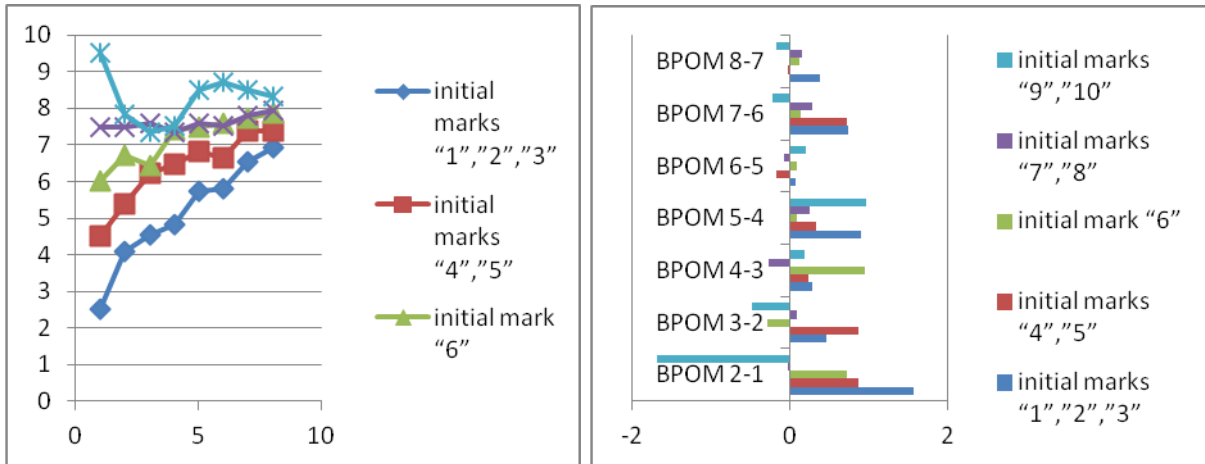


Figure 6. Fourth competence development depending on initial self-assessment mark

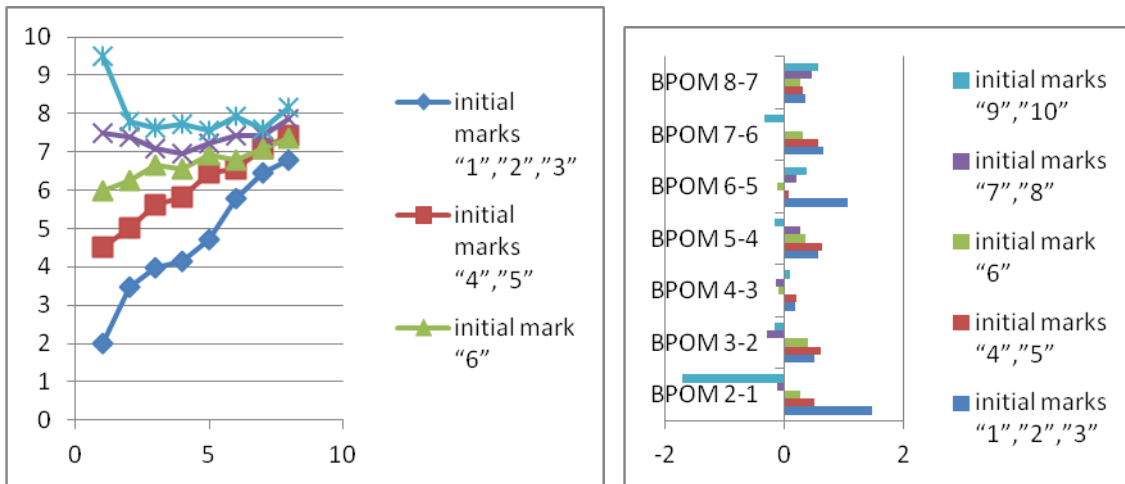


Figure 7. Fifth competence development depending on initial self-assessment mark

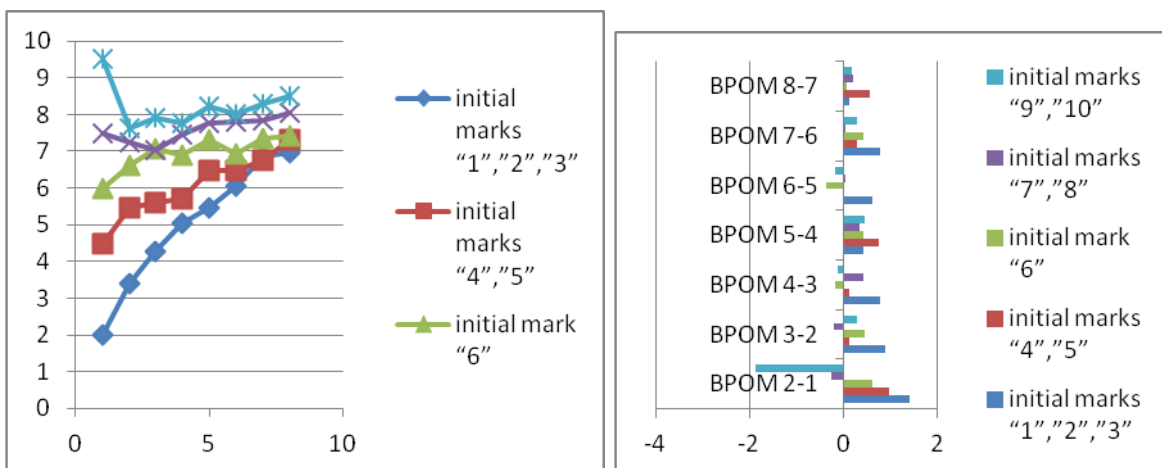


Figure 8. Sixth competence development depending on initial self-assessment mark

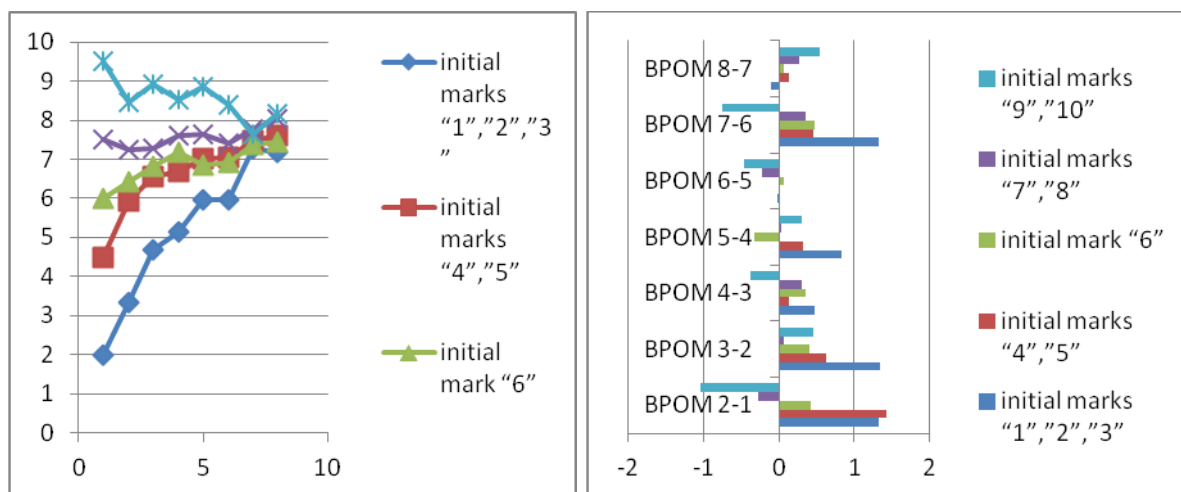


Figure 9. **Seventh competence development depending on initial self-assessment mark**

Right part of Figures 3 – 9 compares respondents’ competences change dynamics. Similarly to the left part of figures it is done for each initial self-assessment mark group along the whole course. Vertical axle screens seven blocks of comparisons, where we can keep track of students BPOM competence changes, starting from the block “BPOM-2 versus BPOM-1” (for instance, in Figures 3–9 this block is shown as “BPOM 2-1”) and ending with the block “BPOM-8 versus BPOM-7” (in Figures 3–9 this block is shown as “BPOM 8-7”). Horizontal axle shows students’ BPOM competences change dynamics – positive or negative changes in comparison with previous survey.

Self-assessment outcomes give colour to students’ progress and chosen educational methods and tools. Despite common good results there are also some issues need to be solved.

We have a notable gap in competences’ self-assessments between the first and the second survey. It could be assumed that neither weakly self-assessed students sharply increased their competencies in two weeks, nor high-ranking individuals all at once lose own BPOM competencies. Simply, students have got impression about the course and their opinions about themselves took more or less correct form.

A positive feature is that first four marking groups (no.1 – no.4) at the end of the course have improved their results in comparison to the initial learning stage. In contradistinction to them, the fifth marking group has lost some points. In both cases we can conclude that generally there were three students groups: those individuals who have overleapt themselves, those learners who have understated themselves and those students whose self-assessment accorded to reality.

Almost all groups had some relative stoppage in development of competences at the course stages from the fourth to the sixth self-assessment phase. This might be explained by a fact that at noted stage course participants have faced a problem of dealing with financial calculations to develop their business plan. Activities within ePortfolio system, e.g. working in teams of four people in each

group, receiving remarks from colleagues, and refining own business ideas, allowed students force the pace and make necessary improvements in stages from the sixth to the eighth of self-assessment phase.

Evaluating BPOM average competence development depending on initial self-assessment mark, we observe, that all learners achieve results, which are much higher than initial BPOM average competence level (for instance, Figure 10). Certainly, the highest initial self-assessment mark owners do not record so excellent marks at the end of the course as at the beginning of the course. On the other hand, the majority of students have got considerable achievements. Overall, all learners, with different initial self-assessment marks, come to narrow spectrum of results. It could be declared that we have got competences development spectrum, which characterizes changes in competences development during certain period.

This also applies on analysis of each competence development (for instance, left side parts of Figures 3–9). Competence development spectrum might be used further to figure out the impact of particular theme on particular competence and other competencies. Such calculation might be realized by allotting competence correlation coefficient to each theme. We plan to go through these benchmarks in further research.

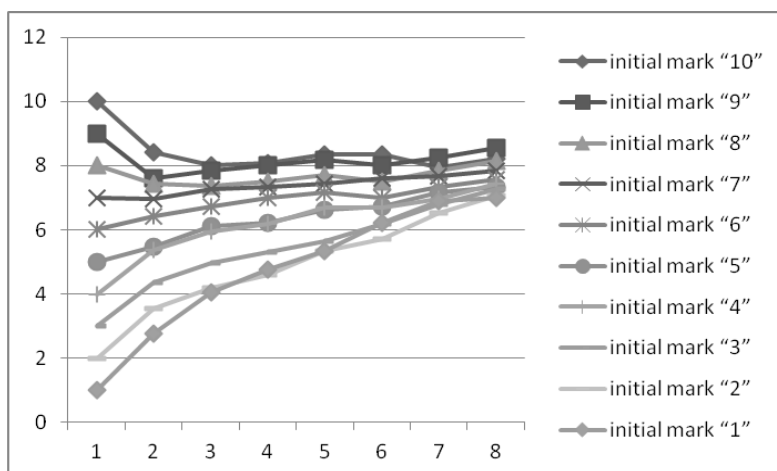


Figure 10. Average competence development depending on initial self-assessment mark

Besides, we have found that the course themes influenced also other BPOM competencies, which were not the main objective of definite theme. Thus, we observed improvement of all seven BPOM competencies apart from the target competence, which has improved well as anticipated. Introduction of additional new educational methods implemented during the course, noticeably improved competencies: both the theme’s involving and related ones. Working in teams within ePortfolio framework aided students to achieve crucially another level of learning. Critical thinking abilities, tutors’ and peers’ support, peers reviewed tasks’ accomplishment, and further improvement of own business ideas – all this

stimulated the increase of BPOM competences. These considerations also ought to be taken into account in abovementioned calculation.

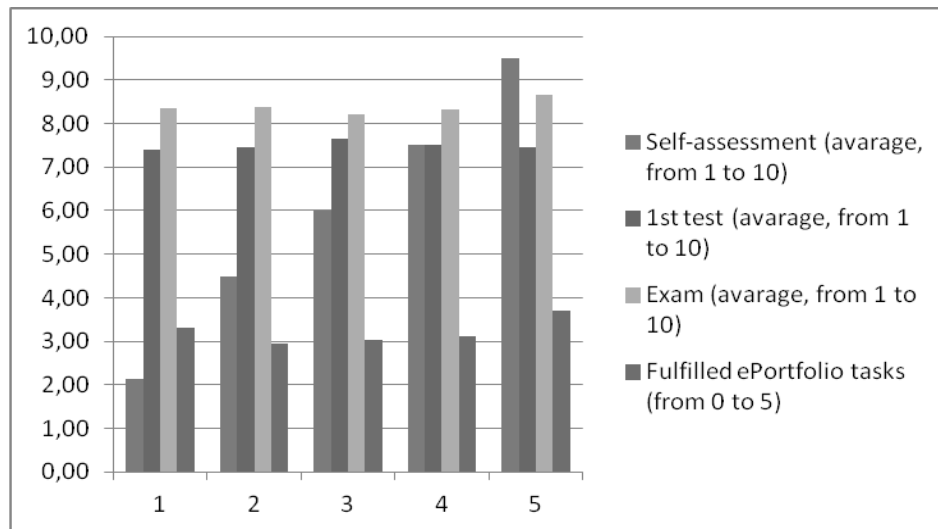


Figure 11. **BPOM course average competence correlation with course activities depending on initial self-assessment mark**

Overall, our expectations regarding the correlation between self-assessments and test results did not come true. It is also difficult to find direct correlations between self-assessments and final exam results. Here we have some considerations, which will be discussed in this paper later on.

Majority of students had lack of confidence, and, as a result, their initial self-assessment marks were far from real competences levels. It took time to get some confidence. Hardworking students enabled steady progress, which allowed them to acquire required competences and achieve remarkable final exam results. In many cases these results were even higher than in other groups.

Some students were too presumptuous evaluating own competencies at initial phase of the course. However, they were capable to buck up and gave a good account of themselves. Extra learning environments, enforced new educational methods and challenging learning paths in form of additional assessments, group-works, practical exercises and activities in the ePortfolio system empowered students aspire after knowledge and succeed in passing the examination.

In that way we have to admit that the correlation between students' test marks, final exam results and achieved competencies, on one hand, and their activities in ePortfolio system, on the other hand, exists (for instance, Figure 11, where vertical axle determines self-assessment (in blue colour), test (in red colour) and exam (in green colour) marks in the scale from 1 to 10, and numbers of fulfilled ePortfolio tasks in the scale from 0 to 5, but horizontal axle – students group numbers depending on initial self-assessment marks). Individuals with low BPOM competences initial level succeed in final results, which are comparative to groups with middle initial self-assessment marks. Higher level of activities in ePortfolio system, working in teams, assessing of group members and themselves,

allowed them to improve their business plans and pass final exam with excellent betterment percentage rating. Equally, learners with the highest BPOM competences initial level achieved the highest results in the final examination due to their great activities and well done job in ePortfolio system; thus, we can say that ePortfolio activities not to let them digress.

Conclusions

BPOM course's extended learning path, which covers set of competencies, characterizes this course. These competencies are inwrought with each other – learning one theme has an impact on others.

There is no correlation between self-assessments and test results. Test results do not depend on self-assessments. However, the correlation between students' test marks, exam results, and achieved competencies, on the one hand, and their activities in ePortfolio system, on the other hand, exists.

Initially high ranking self-assessments drop down in the next self-assessment phase; contrariwise, low ranking self-assessments grow. New study themes and methods influence competences' change dynamics. Thus, meeting with difficulties in calculation of financial statement, BPOM competences' development stop for a while, but, gaining support and constructive suggestions within ePortfolio groups, competences' development continue.

At the end of the course all students achieved acceptable similar rather high competences levels. This was the goal of the course. It could be said that during the course specific competence development spectrum is being formed.

There is a necessity of further research and data analysis on certain themes effect on competences changes as well as definition of a conformable correlation ratio.

Acknowledgement

This research has been partly supported by a grant from the European Regional Development Fund (ERDF), "E-technologies in innovative knowledge source and flow systems (ETM)" Project No. 2DP/2.1.1.1.0/10/APIA/ VIAA/150 (RTU PVS ID 1534). (Contract No. 2010/0222/2DP/2.1.1.1.0/10/APIA/VIAA/150).

Bibliography

1. The University of Exeter (2011). *Peer and Self Assessment in Student Work*. Retrieved on 20 February 2012 from <http://as.exeter.ac.uk/support/admin/staff/qualityassuranceandmonitoring/tqamanual/>
2. Australian Government (2012). *Features of competency-based assessment*. Retrieved from http://www.fahcsia.gov.au/sa/disability/pubs/employers/prorata_wage_research/Pages/comp_based_assess.aspx
3. Fletcher, Shirley (2000). *Competence-based assessment techniques* (2nd rev. ed ed.The Kogan Page practical trainer series). London: Kogan Page.
4. Baartman, L. K. J., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A., & Vleuten, C. P. M. v. d. (2006). *The wheel of competency assessment : Presenting quality criteria for competency assessment programs*. *Studies in educational evaluation*, 32(2), 153 - 170.
5. John Raven and John Stephenson (eds) (2001). *Competence-Based Assessment*. Chapter 25, in *Competence in the Learning Society*, pp 453-466, New York: Peter Lang Publishing, Inc.

6. Schoonenboom, J., Tattersall, C., Miao, Y., Stefanov, K., Aleksieva-Petrova, A. (2007). *A four-stage model for lifelong competence development*. In D. Griffiths, R. Koper, O. Liber (Eds.). Proceedings of the 2nd TENCompetence Open Workshop 'Service Oriented Approaches and Lifelong Competence Development Infrastructures' (pp. 131-136). January, 11-12, 2007, Manchester, UK. ISBN: 0-907311-22-9.
7. Janssen, J., Berlanga, A., Vogten, H. and Koper, R. (2007). *Towards a learning path specification*. Proceedings of the ePortfolio 2007 Conference. October, 17-19, 2007, Maastricht, The Netherlands.
8. Gorbunovs, Aleksandrs (2011). *Prospective Propulsions to Embed Artificial Intelligence into the E-Portfolio Systems* // Ubiquitous Computing and Communication Journal. Vol.: Book:: Advances in Information Technology "from Artificial Intelligence to Virtual Reality", Ch.3, pp 44-59. UbiCC Publishers.

Aleksandrs Gorbunovs	Riga Technical University, Distance Education Study Centre 12, Azenes Str., Riga, LV-1048, Latvia E-mail: aleksandrs.gorbunovs@gmail.com Phone: +371 67089216,
Atis Kapenieks	Riga Technical University, Distance Education Study Centre 12, Azenes Str., Riga, LV-1048, Latvia E-mail: atis.kapenieks@rtu.lv Phone: +371 67089216

SOCIĀLIE TĪKLI UN TO IZMANTOŠANAS IESPĒJAS MĀCĪBU PROCESU KVALITĀTES VADĪBĀ

Social Networks in Regulation Learning Process Quality

Rūdolfs Gulbis

Rīgas Tehniskā universitāte, Latvija

E-pasts: rgulbis@gmail.com

Abstract. *Successful web-based learning depends on several key factors. These include the quality of the learning tools, the motivation of users, and the credibility of the learning materials as well as their significance in the eyes of users. It is possible to find numerous examples of web-based lifelong learning approaches that can be viewed on social networks and discussion forums. The research for this study included designing several blog-based discussion forums where user activities were logged and the results were compared to user-completed questionnaires for similar activities. Several user behaviour identification models were designed based on algorithmically computed tallies of user behaviours. These models are currently being applied for further study to measure user behaviours in virtual learning environments.*

Keywords: *assessment, blogs, competence, discussion forums, ePortfolio, evaluation, lifelong learning, learning objects, learning path, self-assessment.*

Ievads

Introduction

Pētot sociālos tīklus kā mācību un informācijas izplatīšanas vides, ir izveidoti eksperimentāli portāli, kas ļauj veikt mērījumus iesaistītās auditorijas kvalitatīvai un kvantitatīvai izpētei.

Pētījuma aktualitāti nosaka iespēja veidot mūžizglītības mācību sistēmas, kas bāzētas blogu lapās un brīvi pieejamo mācību, kā arī diskusiju forumu lapās. Kā piemēru var minēt izveidoto mācību portālu Rīgas domes mājas lapā, kur iespējams veikt lapas izmantojamības, kā arī informācijas izplatīšanās mērījumus mācību procesos. Statistiskā datu apstrāde šajā portālā tiek veikta kopš 2005. gada.

Citi mācību veidi tiek attīstīti konsultatīvajos blogos, piemēram, portālā www.draugiem.lv un www.facebook.com, kā arī citās personīgo blogu sistēmās.

Šādu mērījumu trūkums ir redzams Google projekta knoll <http://knol.google.com/k> norisē, kas 2012.gada aprīļa beigās pārtrauks savu darbību, jo nespēj sekot līdzi lietotāju interesēm un, piedāvājot lieku informāciju, nespēj noturēt lietotāju interesi.

Tā kā pastāv dažādas e-Portfolio sistēmas („LinkedIn”, „Jigsaw” u.c.), kas veicina personīgo zināšanu un karjeras attīstības un kontaktu veicināšanu, rodas vajadzība pēc zināšanu izplatīšanas sistēmas, kas seko līdzi personīgajām interesēm un mācīšanās veidiem.

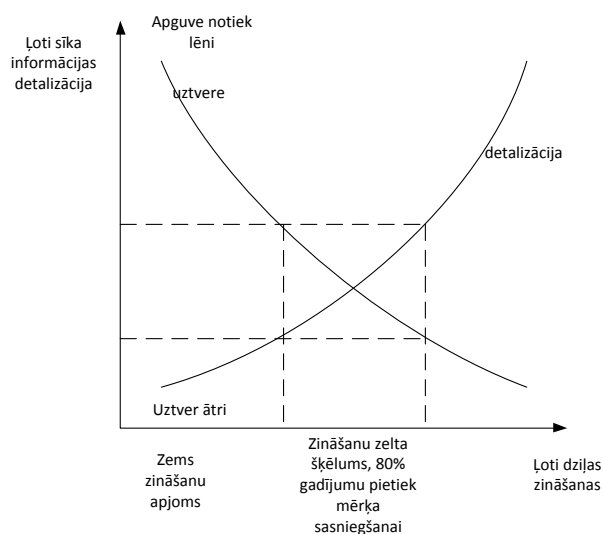
Mācību procesu datu tīklos tā pat kā sociālajos tīklos (Pinheiro, 2011) var klasificēt trijos veidos:

- 1) pilnīgi kontrolēta mācīšanās, apmācības veids, kad apmācāmajam ir jāautorizējas sistēmā un obligāti jāizpilda testa uzdevumi, kas ļauj sekot zināšanu apguves progresam un iegūt novērtējumu tam;
- 2) daļēji kontrolēta mācīšanās – šajā gadījumā, lai piekļūtu mācīties ir jāveic autorizācija, bet nav jāveic nekādas darbības mācību progresa apliecinājumam;
- 3) brīvā mācīšanās sistēma, kad zināšanu avoti ir brīvi pieejami bez autorizācijas un citas piespiedu sekošanas sistēmas zināšanu apguves progresam.

Ir iespējamas variācijas starp šīm mācību sistēmām, kad kāda no sekošanas funkcijām tiek padarīta lietotājam caurspīdīga. (Weelle, 2011; Grewe, 2009).

Ja kā mācību vides tiek izmantoti diskusiju forumi (Eom&Arbaugh, 2001) tad visbiežāk sastopamais ir otrā tipa mācīšanās veids.

Iegūtā informācija sociālajos tīklos rāda, ka ir vairāki faktori, kas nosaka apmācāmā progresu. Kā galvenos var minēt pašieinteresētība informācijas ieguvē un noteiktas kvalifikācijas līmeņa ieguvē. Vēl viens faktors, kas nosaka informācijas izmantošanu zināšanu ieguvei sociālajos tīklos, ir informācijas kvalitāte. Šo informācijas kvalitāti var raksturot tās detalizācijas pakāpe. Ar detalizācijas pakāpi šeit jāsaprot, cik ļoti vispārēji vai sīki ir izklāstīta informācija katrā konkrētajā mācību modulī. Tas nozīmē, ka vienā mācību modulī zināšanas var būt iedotas virspusēji, neiedziļinoties svarīgās detaļās, tādējādi nedodot iespēju to praktiski izmantot, otrā gadījumā izklāsts ir tik detalizēts, ka nav iespējams nonākt pie loģiska noslēguma, mēģinot apgūt sīkās detaļas, kurām bieži nav praktiskas nozīmes konkrētajā darbībā. Tādējādi ir jārod „zināšanu zelta šķēlums”, kas rada pietiekoši kvalitatīvu un praktiski izmantojamu informāciju, radot līdzsvaru starp abām iepriekšminētajām galējībām. Šāda „zelta šķēluma” ieguvei ir iespējams izveidot nosacījumu matricu, ko iespējams tālāk pārveidot izvēles algoritmā.



1.att. Zināšanu moduļu (mācolu) „zelta šķēluma” modelis
The model of Learning objects „golden section”

Ja pavēro lietotāju patērētā laika šķēlumu sociālajos tīklos, tad valdošā tendence ir piedalīties diskusijās ar ne pārāk izteikti korelējošu diskusijai satura izklāstu. Tādējādi jāatzīst, ka piemērotākais veids apmācībām caur diskusiju forumiem ir moderētie forumi, kur iespējams izslēgt tēmai neatbilstošas replikas. Ja diskusijas grupās nepastāv moderācija, tad ir vērojama satura atbilstības tēmai un informācijas kvalitātes degradācija ar laiku, kas noved pie attiecīgā foruma kā informācijas avota popularitātes krišanās. Kā novērots, stingras diskusiju satura moderācijas ieviešana jūtami nemazina ieinteresēto personu profesionālajā diskusijā piedalīšanos, tieši otrādi, bieži nemoderētajās diskusiju grupās dalībnieki paši lūdz ieviest moderāciju. (Russel, 2010). Tas tiek darīts, lai:

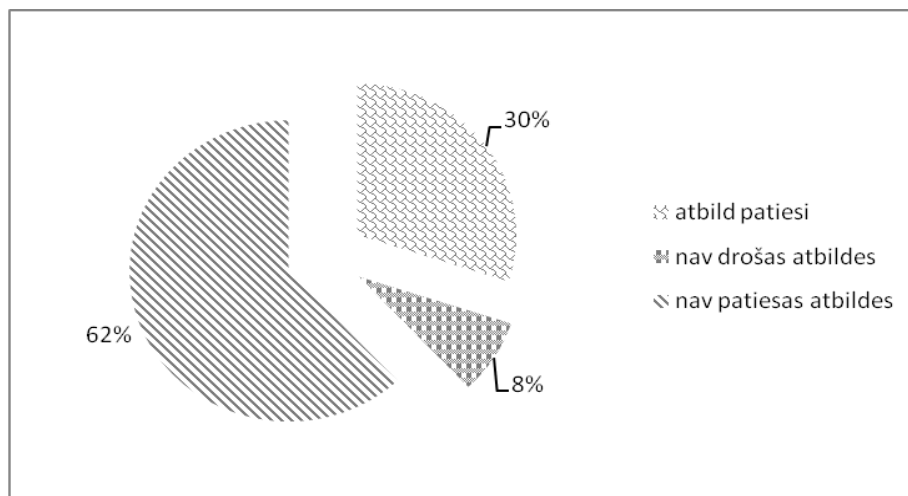
- 1) informācijas avoti tiktu pārbaudīti;
- 2) nepieļautu maldinošas informācijas publicēšanu;
- 3) būtu iespējams kategorizēt apskatāmās tēmas detalizāciju un attiecīgi vajadzīgo priekšzināšanu līmeni.

Tā rezultātā ir iespējams nodrošināt pieejamās informācijas kategorizāciju, kvalitātes un ticamības līmeni.

Eksperimentālo datu analīze

Experimental data analysis

Papildus jāreķinās ar diskusijas dalībnieka patiesumu. Eksperimenta gaitā tika piedāvāts piedalīties brīvprātīgā anketēšanā, kur bija ieviesti patiesuma pārbaudes jautājumi.

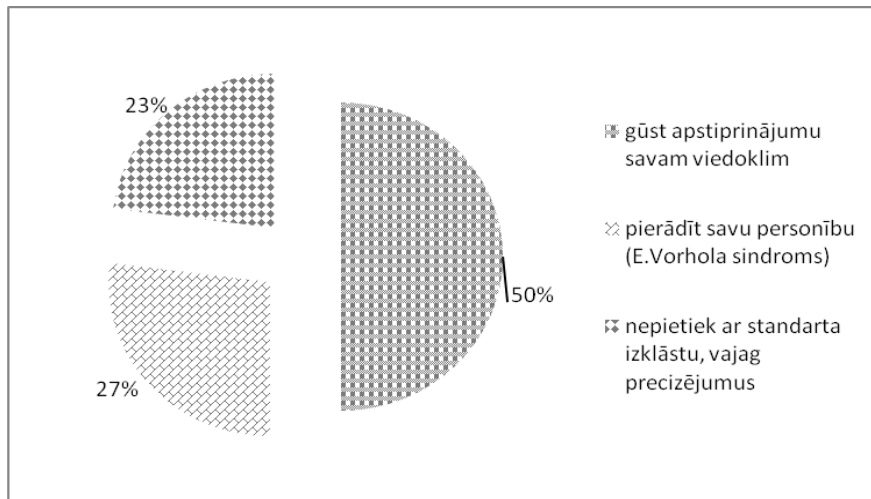


2.att. Atbilžu patiesuma analīzes statistika

Statistical analyses of truth answer

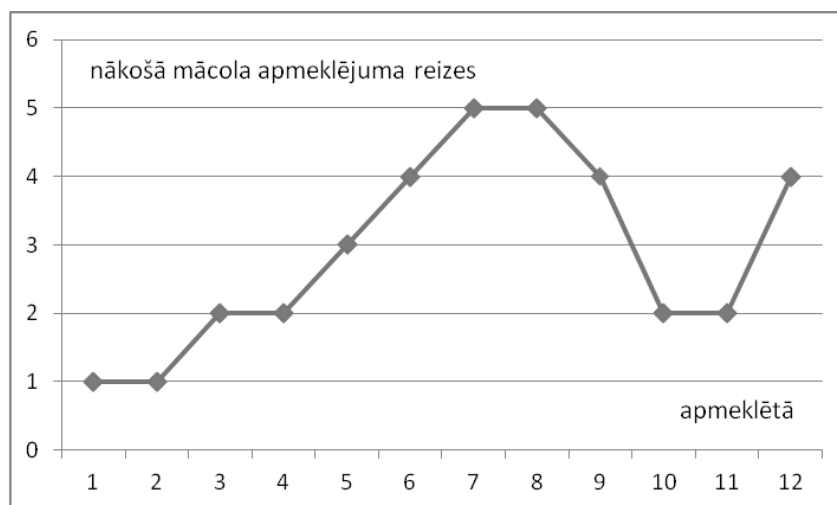
Kā redzams no aptaujas rezultātiem, atstājot informācijas papildināšanu bez moderācijas, pastāv liels risks ieviest informāciju ar apšaubāmu patiesumu. Ar šādu problēmu saskaras wiki veida informācijas avotu veidotāji, apmēram 50% no stingri neraglamentētas tēmas satura nav uzticami, jo sastāv no nepārbaudāmiem avotiem.

Anketēšanā tika veikta arī aptauja, ar kādu mērķi dalībnieks piedalās mācību caurlūkošanā un tam pievienotajā diskusiju forumā.



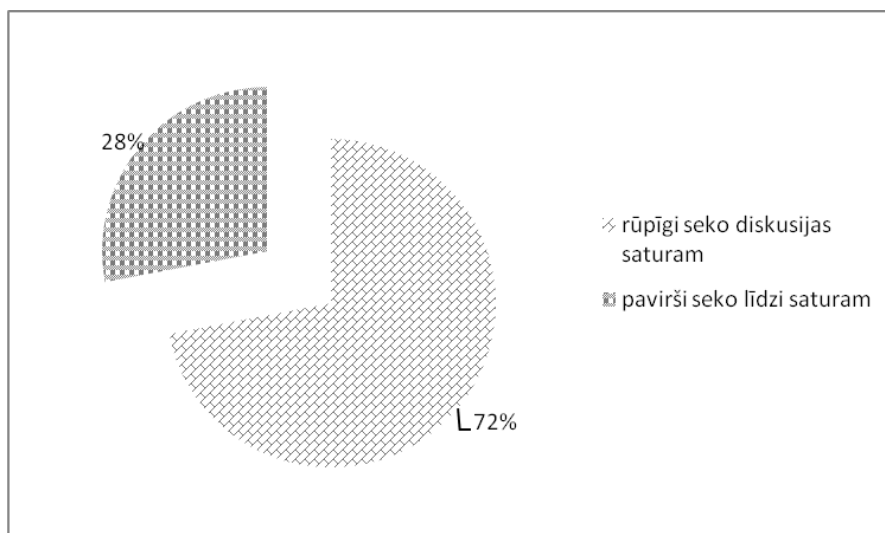
3.att. Piedalīšanās motīvs mācīšanās diskusijā
Motivation of enjoy in learning discussion

Interesanti ir novērtēt dalībnieka tālāko iesaistes progresu pēc pirmā mācīšanās apmeklējuma, tā pat ir iespējams izveidot savu uzvedības modeli, kā cilvēki apmeklē nākamās mācīšanās lapas. Tas ļauj secināt, ka ir iespējams izveidot mācīšanās apmeklējuma algoritmu pēc lietotāja līdzdalības treka, kas ļauj lietotājam specializēt piedāvājumu nākamajiem mācīšanos.



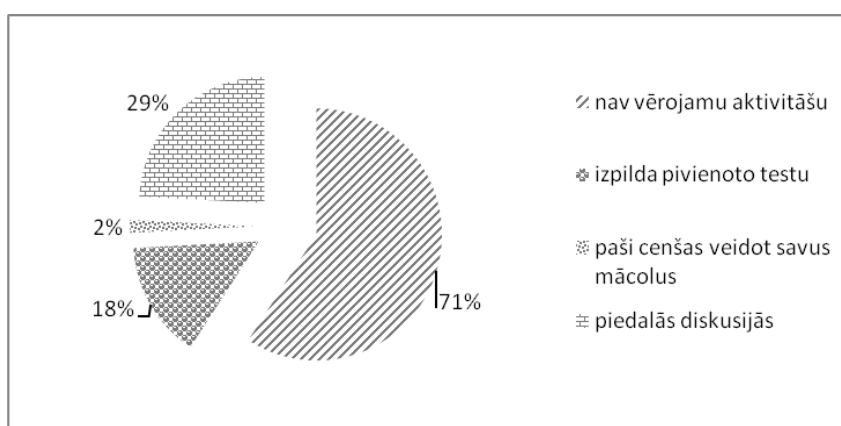
4.att. Darbības pēc pirmā mācīšanās apmeklējuma
Activity after first learning objects visiting

Veicot līdzdalības diskusijā korelāciju, t.i., diskusijas satura atbilstības salīdzinājumu ar mācīšanās saturu, ir iespējams noteikt dalībnieka ieinteresētību iztirzājamajā tēmā (Fensel, 2008).



5.att. Diskusijas korelācija ar saturu
Correlations between discussion and learning objects content

Pētot diskusijā par mācību iesaistīto dalībnieku uzvedību, var redzēt šādus rezultātus.



6.att. Dalībnieku uzvedība
Action by the shareholders

Diagrammā redzams, ka vismaz 30% no dalībniekiem piedalās diskusijās un iesaistās minimālās atgriezeniskās saites aktivitātēs, t.i., izpilda testus un atbild uz anketu jautājumiem. Bet 20% no iesaistītajiem jau piedāvā savus materiālu avotus un papildus tēmas materiāla tālākai attīstībai.

Kopsummā aptaujā un aktivitātēs no 587 dalībniekiem piedalījās 181 dalībnieks.

Kā vēl viens no faktoriem, kas nosaka mācību popularitāti, ir valoda, kādā tas ir publicēts, vai vismaz ir izveidoti atslēgvārdi, kaut gan ar atslēgvārdiem ne vienmēr tiek līdzēts mācību popularizēšanā.

Eksperimenta norise
Process of experiment

Eksperimenta gaitā tika izveidotas trīs mācolu vietnes internetā – latviešu, angļu un vācu valodās. Kā pamats tika izveidots mācols latviešu valodā, bet pēc tam ar Google automātisko tulkotāju tika izveidotas kopijas angļu un vācu valodās. Katrai vietnei tika izvēlēts savs veidotāja pseidonīms. Lai eksperimentā neradītu izkropļojumus, visām lapām tika atļauta piekļuve tikai no Latvijā reģistrētām IP adresēm. Lapa angļu valodā tika apmeklēta 1,9x vairāk nekā latviešu valodā veidotā. Tas ļauj secināt, ka pirmā valoda, kurā tiek meklēta informācija internetā, ir angļu. 21 lietotājs centās aizrādīt latviešu valodas lapas autoram, ka viņš esot nozadzis savas lapas saturu no angļu valodā pieejamā avota, otrādā virzienā aizrādījumi netika novēroti. Vācu valodā veidoto lapu apmeklēja tikai 17 dalībnieki, kas varētu būt samērojams ar valodas zināšanas izplatību skolās.

Eksperiments noritēja no 2011.gada 1.oktobra līdz 2012.gada 20.janvārim. Šobrīd servisa lapas tiek rekonstruētas, lai pilnveidotu autorizācijas sistēmas un būtu iespējams iegūt precīzākus datus par lietotāja dzīves vietu, aptuveno vecumu un vispārējām interesēm, protams, tikai ar dalībnieka piekrišanu, nevācot nekādu personīgu informāciju.

Eksperiments noritēja projekta *ETM - E-tehnoloģijas inovatīvās zināšanu avotu un plūsmu sistēmās (ERSF), Project No. 2DP/2.1.1.1.0/10/APIA/ VIAA/150 (RTU PVS ID 1534) ietvaros.*

Secinājumi Conclusions

Pētījuma datu apstrādes un salīdzināšanas laikā ir gūti secinājumi:

1. Analizējot dalībnieka mācolu apmeklējumu biežumu un laiku un analizējot līdzdalību citās ar mācolu saistītās aktivitātēs, ir iespējams izveidot dalībnieka uzvedības algoritmu.
2. Anketēšanu var izmantot kā metodi lietotāja uzvedības algoritma noteikšanai, tālāko mācolu piedāvāšanas veida noteikšanai.
3. Lai nepieļautu informācijas kvalitātes zudumus, mācību forumu tā pat kā prāta vētru diskusijām ir jābūt moderētām.
4. Informācijas daudzumam mācolā ir jāatbilst zināšanu „zelta šķēluma”, t.i., pietiekošam informācijas daudzumam ir jābūt uztveramam optimālā laikā, lai tā netiktu uztverta pavirši un neradītu intereses zudumu pārlietu detalizētā un apjomīgā satura dēļ.
5. Mācoliem latviešu valodā ir jāpievieno atslēgvārdi angļu valodā, gan norādot, ka saturs ir latviešu valodā, lai neradītu „mānekļa lapas” iespaidu.
6. Zināšanu „zelta šķēluma” definēšanai mācolā ir iespējams izveidot analītisku kvantitatīvi novērtējošu algoritmu.

Kopsavilkums: Zināšanu apguves veidus internetā nosaka vairāki faktori. Kā tādus var minēt – mācolu kvalitātes faktori, iesaistīto personu ieinteresētība zināšanu apgūvē, mācību materiālu ticamība un svarīgums no apmācāmā viedokļa. Ir atrodami daudzi piemēri internetā, kur mūžizglītībai tiek izmantoti sociālie tīkli un diskusiju forumi. Izveidojot vairākus blogu portālus ar tiem pievienotajiem diskusiju forumiem, tika veikti lietotāju uzvedības mērījumi, kas tika salīdzināti ar

aptaušanās iegūtajiem datiem. Šo mērījumu rezultātā ir izveidoti vairāki lietotāju apmācības uzvedības algoritmi, kas tiek pilnveidoti ar turpmākajiem mērījumiem un izpētes vidēm.

Summary

Ways of acquiring knowledge on the Internet is determined by several factors. As such may be mentioned - Macola efficiency of the factors involved are interested in learning, teaching materials and the importance of credibility in the eyes of the learner. There are many examples can be found on the Internet, where lifelong learning is used in social networks and discussion forums. By creating a number of blog sites with the added discussion forums were conducted using behavior measurements were compared with survey data. This measurement result, a number of user behavior learning algorithms, which are improved with the subsequent measurement and research environments.

Literatūra Bibliography

1. Eom, S.E., Arbaugh, J.B. (2011). *Student Satisfaction and Learning Outcomes in E-Learning*: An.
2. Fensel, D. (2008). *Implementing Semantic Web Services*, Springer-Verlag,
3. Grewe, L. (2009). *OpenSocial Network Programming*, Wiley Publishing, Inc. Introduction to Empirical Research, IGI Global.
4. Pinheiro, C.A.R. (2011). *Social Network Analysis in Telecommunications*. Wiley Publishing, Inc.
5. Russell, R. (2010). *Stealing the Network: How to Own the Box*. Syngress Publishing, Inc.,
6. Weller, M. (2011). *The Digital Scholar How Technology Is Transforming Scholarly Practice*. Bloomsbury Academic

<p>Rūdolfs Gulbis Riga Technical University, Distance Education Study Centre, Azenes Str.2, Riga, LV-1048, Latvia E-mail: rgulbis@gmail.com Phone: +371 67089216</p>

VERBĀLĀ UN NEVERBĀLĀ KOMUNIKĀCIJA ROBEŽSARGU PROFESIONĀLAJĀ SAGATAVOŠANĀ

The Verbal and Non-verbal Communication in Professional Training of Border Guards

Alens Indriksons

Valsts robežsardzes koledža, Latvija

E-pasts: alensindriksons@inbox.lv

Abstract. *The main objective of organizations is to achieve goals. Achieving goals is not possible without successful communication in work environment. Verbal and non-verbal communication plays an important role in border guards professional training. The present paper explores the nature of verbal and non-verbal communication in organization, problems in communication process between persons who are involved in it. The paper covers border guard's skills related to communication which are defined in border guard's professional standards. It is difficult to implement some of them in Border Guard because of special rules and services conditions. The paper deals with the situations of verbal and non-verbal communication in professional training process in State Border Guard College.*

Keywords: *verbal and non-verbal communication, standard of border guard profession.*

Ievads

Introduction

Jebkura organizācija ir darba vieta, kur strādājošie pavada lielāko laika daļu no savas darba dienas un organizācijas pamatmērķis ir sasniegt tās izvirzītos mērķus. Savukārt mērķu sasniegšana nav iedomājama bez veiksmīgas komunikācijas darba vidē. Organizācijas rentabilitāte un ienesīgums ir tieši proporcionāls tās darbinieku pieliktajam pūlēm. Pieliktās pūles nenozīmē smagu fizisku darbu, bet gan radošu profesionālo pieeju, godīgas attiecības darbinieku starpā, brīvu informācijas plūsmu subordinācijas kārtībā no vadītāja līdz padotajam, ko iespējams panākt tikai ar kvalitatīvas lietišķās komunikācijas palīdzību.

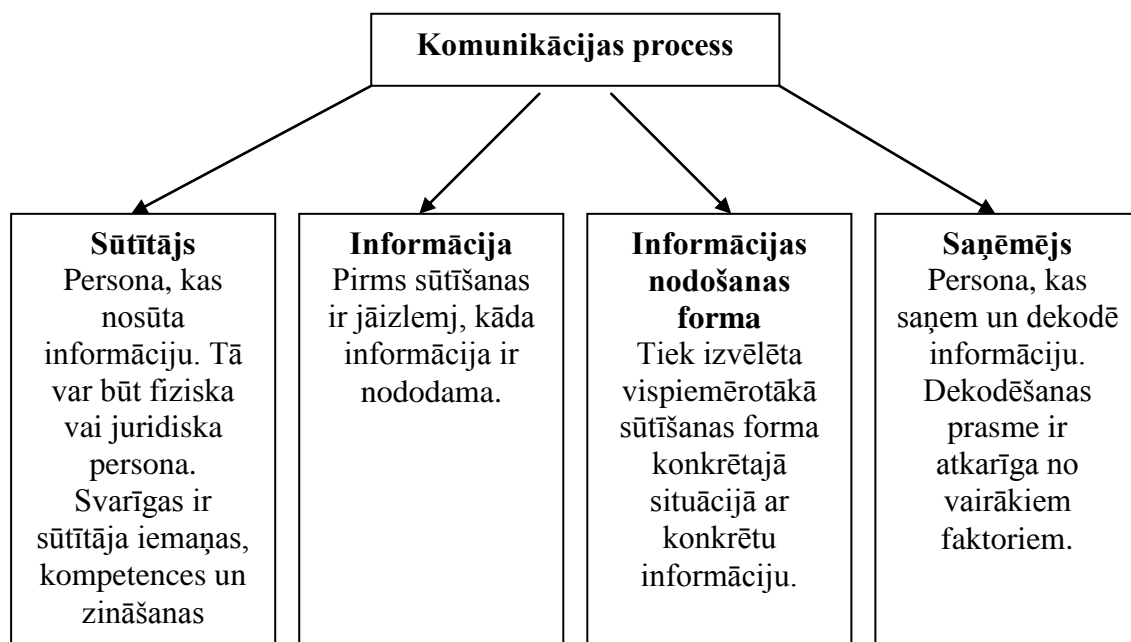
Lietišķā komunikācija ir informācijas apmaiņa starp divām vai vairākām personām vai grupām, kas kalpo darījumu veikšanai, sekmē izvirzīto mērķu sasniegšanu un vērsta uz savstarpējo saprašanos (Ezera et al., 2000). Komunikācija ir verbālās un neverbālās informācijas apmaiņas process. Lai komunikācija varētu norisināties, ir jābūt informācijai, kuru cilvēki nodod viens otram, izmantojot dažādus informācijas apmaiņas paņēmienus. Ir svarīgi, ka šai informācijai ir jābūt uztvertai tādā pat veidā, kādā tā tika nodota adresātam. Komunikācija ir abpusējs process, kurš nav iespējams bez atgriezeniskās saiknes starp tajā iesaistītajiem procesa dalībniekiem. Tā skaitās pabeigta, kad informācijas saņēmējs ir sapratis informācijas sūtītāja ziņu (Communication, 2012).

Referāta mērķis ir izpētīt teorijas par verbālo un neverbālo komunikāciju, komunikācijas veidošanās prasmes, analizējot robežsargu profesijas standartu.

Komunikācijas process un tā komponenti

The process of communication and its components

Komunikācija spēlē nozīmīgu lomu veiksmīgā organizācijas darbībā, tās izaugsmē un veiksmīgā attīstībā. Tā ir orientēta uz mērķu sasniegšanu un tiek regulēta ar noteiktām normām. Mūsdienās komunikācijā lielu lomu spēlē tehnoloģiju attīstība, piemēram, videokonferenču rīkošanas iespējas, mobilo telefonu lietošana, satelītu un e-pastu izmantošana. To var iedalīt divās kategorijās: verbālā komunikācija un neverbālā komunikācija (Oral Communication - Meaning, Advantages and Limitations). Verbālā komunikācija izpaužas kā tikšanās, intervija, grupu darbs, uzrunas u.c. Neverbālā komunikācija ietver sevī tādu pasākumu loku kā rakstisks ziņojums, dienas sadale (plāns), rokasgrāmatas u.c. Vārds „komunikācija” ir cēlies no latīņu vārda „communicatio”, kas nozīmē sazināšanās, attiecības. Komunikācija ir informācijas apmaiņa starp cilvēkiem viņu darbības procesā. Galvenie lietišķās komunikācijas procesa komponenti ir sūtītājs, informācija, informācijas nodošanas forma, saņēmējs un atgriezeniskā saikne (1.att.) (Reklāma kā mārketinga komunikācijas sastāvdaļa, 2010).



1.attēls. **Komunikācijas procesa galvenie komponenti**
 Figure 1. **The main components of the communication process**
 (Reklāma kā mārketinga komunikācijas sastāvdaļa, 2010)

Verbālā komunikācija nozīmē savstarpējo kontaktēšanos, izmantojot valodu. Tā ietver sevī sarunu citam ar citu, tā var būt tieša saruna vai saruna izmantojot telekomunikācijas. Tās formas ir tādas kā, piemēram, diskusija, prezentācija, uzruna. Verbālā komunikācija ir ieteicama gadījumos, kad tai ir gadījuma raksturs vai kad ir nepieciešama tieša saskarsme. Tikšanās, lekcijas, konferences vai intervijas veicina savstarpējās uzticēšanās veidošanos. Verbālās komunikācijas

priekšrocības ir augsts sapratnes līmenis, iespēja komunikācijas rezultātā mainīt viedokļus, panākot vienotu izpratni, tai ir liels atgriezeniskās saiknes apjoms. (Oral Communication - Meaning, Advantages and Limitations). Verbālā komunikācija ir labs veids laika un līdzekļu ekonomijai mērķu sasniegšanā. Komunicējoties mutiski vienam ar otru, ir iespējams atrast optimālo problēmsituācijas atrisinājumu, vienlaicīgi pārtraucot viedokļu dažādību un konfliktus. Tā ir svarīgs komponents grupu darbā, kā arī kalpo kā drošas un konfidenciālas informācijas tiešs nodošanas veids. Galvenie verbālās komunikācijas trūkumi ir saistāmi ar apstākli, ka tikšanos jeb garu uzrunu gadījumos laiks tiek izlietots neproduktīvi, un verbālai komunikācijai nav tāds pats juridisks spēks, kāds tas ir rakstiskai komunikācijai. Svarīgs aspekts ir arī informācijas pilnīgums, kas atsevišķos gadījumos var izsaukt pārpratumus un nesapratni. Pedagoģiskā prakse liecina, ka nepareizi veidota verbālā komunikācija var novest pie neizpratnes vai konfliktsituācijas (Монина et al., 2005). Verbālās komunikācijas neizbēgama sastāvdaļa ir ķermeņa valoda, kas notiek zemapziņas līmenī un kas parāda mūsu stāvokli, jūtas un emocijas (Кмот, 2006).

Neskatoties uz to, ka rakstiskā komunikācija seko pēc verbālās komunikācijas, rakstītie vārdi ir iedarbīgāki par pateiktajiem (Denijs, 2002). Tā ietver sevī pārdomātu un rūpīgu vārdu izvēli, teksta pareizu organizāciju un vajadzīgo teikumu un vārdu pareiza izvēle. Rakstiskā komunikācija ir svarīgāka, uzticamāka un drošāka par verbālo, taču salīdzinot tās, rakstiskā komunikācija prasa vairāk laika, kā arī atgriezeniskā saikne no mērķauditorijas nav tūlītēja. Izmantojot rakstisko komunikāciju, ir iespējams izstrādāt dažādus noteikumus, kuri ir paliekoši un noturīgi. I. Kalve (2002) norāda, ka ja ir kārtība dokumentos – var atrast nepieciešamo, būs mazāk problēmu brīžos, kad tie nepieciešami kā pierādījums. Dokumenta autors var būt gan juridiska persona, gan fiziska persona (Veics, 1998). Tā ir ilgtermiņa komunikācija, kas ir precīzāka par verbālo un kas attīsta un veido organizācijas tēlu. Rakstveida komunikācijas informāciju ir iespējams arī izmantot dažādu konfliktsituāciju gadījumos kā pierādījuma līdzekli. Raksturīga dokumentu sastāvdaļa ir rekvizīti, no tiem ir atkarīgs dokumenta juridiskais spēks (Skujiņa, 2006). Dokumenta juridiskais spēks – dokumenta īpašība (pazīmju kopums, statuss), kas nodrošina iespēju izmantot to kādas darbības veikšanai, tiesību izmantošanai un likumīgo interešu aizstāvībai (Ābele, 2003).

Rakstveida komunikācijai piemīt arī trūkumi:

- tā ir dārgāka lietošanā (datori, printeri);
- nav tieša kontakta starp komunikācijā iesaistītajiem dalībniekiem, līdz ar to nav iespējams operatīvi atrisināt kādu jautājumu;
- nepieciešamas teicamas pareizrakstības iemaņas un pareiza valodas gramatikas noteikumu ievērošana;
- jāievēro vispārīgie dokumentu izstrādāšanas un noformēšanas noteikumi, kas ir obligāti kā organizācijām, tā arī fiziskām personām (Jurevičs, 2003).

Komunikācija iestādē var norisināties vairākos virzienos: no augšas uz leju, no lejas uz augšu, horizontālā virzienā, diagonālā virzienā un uz āru vērstā komunikācijā (Communication Flows in an Organization). Tā var norisināties kā starp iestādes vadītāju un padoto un otrādi, tā arī starp vadītājiem, padotajiem un ar personām, kas nav tieši iesaistītas organizācijas struktūrā. Ja vienas iestādes iekšienē dominējoša ir verbāla komunikācija, tad komunikācija sadarbojoties ar citām iestādēm notiek gan verbāli, gan arī rakstiski. Mācību iestādē tiek praktizētas abu veidu komunikācijas, jo notiek gan mācību process, gan arī vienlaicīgi pasākumi, kas saistīti ar mācību procesa nodrošināšanu.

Pastāv arī īpašs komunikācijas veids, kurā iesaistītās personas komunicē, izmantojot ķermeņa valodu. Dž.Mouls (2003) norāda, ka saziņa tikai 20% gadījumu ir verbālā, pārējos procentus veido intonācija, ķermeņa valoda un citas izpausmes. Tā ir jūtu, emociju un attieksmes izrādīšanas valoda. Taču, lai tā tiktu plaši pielietota, ir nepieciešamas zināšanas par cilvēka uzvedību dažādos apstākļos un to ārējo pazīmju loku, kas liecina par kādu noteiktu cilvēka reakciju, un līdz ar to būtu iespējams izdarīt tālejošus secinājumus. Taču tas nav 100% drošs komunikācijas veids, bet gan balstīts uz pieņēmumiem (Mouls, 2003).

Analizējot komunikācijas norise veidus, jāsecina, ka efektīva komunikācija kalpo kā pamats veiksmīgai vadībai, darbības organizēšanai un kontrolēšanai. Komunikācija palīdz vadībai realizēt pārvaldi un atbildību pār notiekošajiem procesiem. Vienlaicīgi tā kalpo par pamatu darbības plānošanai, jo visa būtiskā darbību ietekmējošā informācija tiek novadīta līdz padotajiem, kuriem tas ir jāievieš praktiskajā dzīvē. Tāpat svarīga komunikācija ir izskaidrot rīcības plānus, katras personības lomu tajos un tā nav iespējama bez verbālās un rakstiskās komunikācijas.

Komunikācijas procesā ļoti svarīga ir atgriezeniskā saikne. Informācijas saņēmējs nav vienkārši tās uztvērējs, bet gan aktīvs procesa dalībnieks un atbildētājs informācijas sūtītājam. Dažkārt tā ir verbāla, kad saņēmējs atbild uz kolēģu ģenerētajām idejām ar komentāriem un jautājumiem. Dažkārt tā ir rakstiska, atbildot uz e-pastiem, ar vēstuļu vai ziņojumu palīdzību. Atgriezeniskajai saiknei ir izšķiroša nozīme veselīga klimata radīšanai uzņēmumā. Mūsdienās arvien vairāk un vairāk jūtams, ka darbā nepietiek tikai ar profesionālajām zināšanām vien, jāprot veidot arī attiecības ar cilvēkiem (Kupše et al., 2002).

Mūsdienās notiek aktīva komunikācija, izmantojot tehnoloģiskās iespējas. Savdabīgas iespējas informācijas meklētājam dod interneta lietošana (Rootam-Valter, 2002). Par cik tehnoloģijas attīstība ir padarījusi komunikāciju par ātrāku un vieglāku, ir ļoti svarīgi, lai komunikācija noritētu pēc iespējas jūtīgāk. Cilvēki komunicē par ļoti dažādām tēmām - sākot ar valsts pārvaldes struktūru, tās kultūru un beidzot ar reliģiju. Tādēļ ir jābūt ļoti uzmanīgiem, lai nerastos kultūras barjera – tā rodas, ja nav pietiekamu zināšanu par situācijas kulturāliem aspektiem, par dažādu tautu kultūras atšķirībām, pieņemtām normām un vērtībām. Lietišķo starptautisko saskarsmi bieži apgrūtina partnera tradīciju nezināšana un stereotipi (Odiņa, 2009). Tādā gadījumā informācija tiek uztverta sagrozītā veidā, kas var izraisīt pārpratumus. (Ezera et al., 2000). Nododamā informācija var tikt kodēta un

dekodēta nepareizi balstoties, piemēram, uz ticības un kultūras vērtībām, līdz ar to radot nesaprašanos un nesasniedzot komunikācijai izvirzītos mērķus.

Verbālajai un neverbālajai komunikācijai ir vienmēr jābūt pabeigtai darbībai. Tai ir jānovada visa nepieciešamā informācija tās adresātam. Pabeigta komunikācija attīsta un uzlabo iestādes reputāciju un ietaupa līdzekļus, jo informācija netiek pazaudēta komunikācijas procesā. Pabeigta komunikācija nekad neizraisa papildus jautājumus informācijas saņēmējam, un palīdz saņēmējam pieņemt pareizos lēmumus, jo visa svarīgā informācija tika saņemta. Tādēļ arī svarīgākajai informācijai ir jābūt pēc iespējas īsākai ar ierobežotu vārdu skaitu tajā. Tāda informācija būs vairāk redzama un saprotama tās saņēmējam. Informācijas sūtītājam un adresātam komunikācijas procesā ir jāmeģina iejusties „cita ādā”. Tādēļ komunikācijas procesā ir jāizvēlas pareizie vārdi, kas palīdzēs gan saprotami uztvert jauno informāciju, gan arī palīdzēs izvairīties no dažādiem pārpratumiem.

Teoriju analīze deva iespēju noteikt komponentes (sūtītājs, informācija, informācijas nodošanas forma, saņēmējs un atgriezeniskā saikne), kas ir ne tikai komunikācijas procesa pamatā, bet arī nozīmīgas robežsargu lietišķās komunikācijas prasmju veidošanā. Tas rada nepieciešamību analizēt robežsarga profesijas standartu.

Robežsargu profesijas standarts un tā saikne ar komunikācijas veidošanās prasmēm

The standard of border guard profession and its links for development communications skills

Robežsardze ir iekšlietu ministra pārraudzībā esoša tiešās pārvaldes iestāde. Robežsardze ir bruņota, un tās funkcijas ir valsts robežas neaizskaramības nodrošināšana un nelegālās migrācijas novēršana. Robežsardzes darbība tiek organizēta, ievērojot likumību, humānismu, cilvēka tiesības, atklātumu, vienvadību un balstoties uz iedzīvotāju palīdzību un tā nodrošina, lai tiktu ievērotas personu tiesības pārvietoties no vienas valsts uz citu valsti (Robežsardzes likums, 1997).

Lai spētu profesionāli pildīt savus pienākumus, ikvienam ir jāapgūst noteikts zināšanu un iemaņu daudzums, kurš turpmākajā darbā ir jāpapildina, tāpēc Ministru kabineta noteikumi par profesiju klasifikatoru, profesijai atbilstošiem pamatuzdevumiem un kvalifikācijas pamatprasībām un profesiju klasifikatora lietošanas un aktualizēšanas kārtību (Noteikumi par Profesiju klasifikatoru, profesijai atbilstošiem pamatuzdevumiem un kvalifikācijas pamatprasībām un Profesiju klasifikatora lietošanas un aktualizēšanas kārtību, 2010) nosaka Valsts robežsardzes jaunākā virsnieka profesijas standartu, Valsts robežsardzes vecākā virsnieka profesijas standartu un Valsts robežsardzes inspektora profesijas standartu. Profesijas standarts ir profesiju klasifikatora daļa un nosaka profesijai atbilstošos profesionālās darbības pamatuzdevumus un pienākumus, profesionālās kvalifikācijas pamatprasības, to izpildei nepieciešamās vispārējās un profesionālās zināšanas, prasmes, attieksmes un kompetences (Profesiju standarti, 2012).

1.tabula

Robežsargu profesijas standartā noteiktās prasmes, kas saistītas ar komunikāciju
Professional standards skills of border guards related to communication

VRS inspektors	VRS jaunākais virsnieks	VRS vecākais virsnieks
<ul style="list-style-type: none"> - Veikt personu, transportlīdzekļu robežpārbaudi; - Veikt ceļošanas dokumentu, transportlīdzekļu dokumentu, vīzu, uzturēšanās atļauju pārbaudi, kā arī atklāt tajos iespējamus viltojumus; - Veikt personu profilēšanu, intervēšanu un identificēšanu; - Noformēt dienesta un procesuālos dokumentus; - Izskaidrot patvēruma piešķiršanas procesu; - Izskaidrot pieņemto lēmumu izpildes, apstrīdēšanas un pārsūdzēšanas kārtību; - Veicot dienesta pienākumus, sadarboties ar kompetento iestāžu amatpersonām; - Sazināties ar personām; - Strādāt komandā; - Veidot pozitīvu saskarsmi, ievērot ētikas un uzvedības normas; - Pārvaldīt valsts valodu; - Pārvaldīt vienu svešvalodu saziņas līmenī; - Lietot profesionālo terminoloģiju valsts valodā un vienā svešvalodā. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dot uzdevumus robežsargu norīkojumiem; - Veikt robežsargu norīkojuma instruktāžu; - Veikt pārrunas ar pārbaudāmajām personām; - Aizpildīt un noformēt dokumentus atbilstoši normatīvo aktu prasībām savas kompetences ietvaros; - Organizēt profesionālās ētikas un uzvedības normu ievērošanu; - Strādāt patstāvīgi un komandā; - Veidot lietišķu un pozitīvu psiholoģisko klimatu kolektīvā; - Veikt informācijas apmaiņu ar sadarbības iestādēm; - Prast publiski uzstāties, paust un aizstāvēt viedokli; - Organizēt un vadīt personālu ārkārtas situācijās, izņēmuma stāvoklī un kara laikā; - Pielietot saimniecisko procesu organizācijas un vadīšanas metodes; - Pārvaldīt vismaz divas svešvalodas saziņas līmenī. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vadīt un kontrolēt patvēruma meklētāju un aizturēto ārzemnieku pārvietošanu apsardzes uzraudzībā, izmitināšanu un apsardzību; - Vadīt un kontrolēt izmeklēšanu pirmstiesas procesā; - Organizēt administratīvo aktu izstrādi un izdot administratīvos aktus savas kompetences ietvaros; - Organizēt struktūrvienības darbību reglamentējošo normatīvo aktu izstrādi; - Organizēt un kontrolēt dokumentu izstrādi un noformēšanu atbilstoši normatīvo aktu prasībām; - Organizēt sadarbības līgumu un starpresoru vienošanās projektu izstrādi, izvērtēšanu un kontrolēt to izpildi; - Motivēt padoto personālu un panākt noteiktu uzdevumu izpildi; - Raksturot padoto personālu, novērtēt tā darbības rezultātus un pielietot padotā personāla personīgās īpašības un profesionālo kompetenci uzdevumu izpildē; - Komunicēt, publiski uzstāties, paust un aizstāvēt savu viedokli.

Promocijas darba ietvaros tika analizēti jaunākā un vecākā robežsardzes virsnieka un inspektora profesijas standarti, kas nosaka tās profesionālās darbības un nepieciešamās profesionālās kompetences, kuras ir nepieciešamas Valsts robežas apsardzībai un kontrolei. Atbilstoši amatam, tās pēc satura ir atšķirīgas, taču analizējot nepieciešamās profesionālās prasmes, var redzēt, ka tās lielā mērā ir

saistītas ar komunikāciju un tās veidošanās prasmēm. Veiktā standartu analīze deva iespēju atlasīt un strukturēt 1.tabulā robežsargiem nepieciešamās prasmes, kuras ir cieši saistītas ar komunikāciju (Noteikumi par Profesiju klasifikatoru, profesijai atbilstošiem pamatuzdevumiem un kvalifikācijas pamatprasībām un Profesiju klasifikatora lietošanas un aktualizēšanas kārtību, 2 pielikums, 2010).

Kā redzams tabulā, daudzas no profesijas standartā ietvertajām prasmēm ir saistītas ar komunikāciju un tās veidošanu. Taču ir jāņem vērā, ka robežsargs ir Iekšlietu ministrijas sistēmas iestādes amatpersona, kura nodrošina Robežsardzes uzdevumu izpildi un kurai piešķirta speciālā dienesta pakāpe (Valsts Robežsardze).

Robežsardze savā darbībā vadās pēc vairākiem normatīvajiem aktiem, kas reglamentē un nosaka dienesta attiecības, tajā skaitā pēc Iekšlietu ministrijas sistēmas iestāžu un Ieslodzījuma vietu pārvaldes amatpersonu ar speciālajām dienesta pakāpēm dienesta gaitas likuma, kurā noteikts, ka amatpersonas pienākumi ir apzinīgi un godprātīgi pildīt amata pienākumus un augstāku amatpersonu rīkojumus un pavēles (Iekšlietu ministrijas sistēmas iestāžu un Ieslodzījuma vietu pārvaldes amatpersonu ar speciālajām dienesta pakāpēm dienesta gaitas likums, 2006). Tādēļ savstarpējā komunikācija pārsvarā norisinās pa vertikāli virzienā no augšas uz leju un aprobežojas tikai ar pavēļu un rīkojumu došanu bez atgriezeniskās saiknes un abpusējas procesā iesaistīto pušu mijiedarbības, un bez iespējas izteikt savu viedokli, uzskatus vai izteikt kritiku. Līdz ar to nereti ir visai apgrūtināta tādu prasmju sasniegšana kā pozitīvas saskarsmes veidošana, strādāšana komandā vai lietišķa un pozitīva psiholoģiskā klimata veidošana kolektīvā.

Attiecībā uz tādām profesijas standartos minētām profesionālajām komunikācijas prasmēm kā padotā personāla motivācijas veicināšana, tad iepriekšminētajā komunikācijas norises veidā no augšas uz leju, netiek realizēta motivācijas veicināšana, informējot un izskaidrojot padotajam tā darba lielo ieguldījumu un nozīmi, tādēļ var apgalvot, ka nenotiek iekšējās motivācijas veidošanas process padotajos. Visbiežāk kā motivācijas līdzeklis kalpo ārējā motivācija, taču tā, diemžēl, darbojas tikai ierobežotā laika posmā. Parasti tā dod rezultātus tikai tīkmēr, kamēr tiek realizēts konkrētais projekts vai līdz noteikta mērķa sasniegšanai. Kad šis dzinulis zudis, kolektīvam zūd arī motivācija (Pikeringa, 2002). Robežsardzē par ārējās motivācijas pamatu kalpo dienesta gaitas likums, kurā ir noteikti apbalvojumu veidi un to piešķiršanas kārtība. No otras puses par ārējās motivācijas pamatu kalpo arī Iekšlietu ministrijas sistēmas iestāžu un Ieslodzījuma vietu pārvaldes amatpersonu ar speciālajām dienesta pakāpēm disciplinārbildības likums, kurā ir atrunāti iespējamie soda mēri par dažādiem pārkāpumiem. Apkopojot iepriekšminēto, var izteikt pieņēmumu, ka bieži vien dienesta disciplīna atstāj lielu ietekmi uz komunikācijas sekmīgu pastāvēšanu.

Dažas profesijas standartā minētās prasmes būtu nepieciešams pilnveidot un papildināt. Kā piemērs ir jāmin prasme „sazināties ar personām”, kurai nav „mērauklas”, pēc kuras noteikt šo prasmi. Līdz ar to arī nav iespējams pieprasīt šīs prasmes no robežsarga.

Robežsardzē profesijas standarta apguve tiek realizēta ar Valsts robežsardzes koledžas palīdzību, kurā tiek apgūtas tās nepieciešamās speciālās zināšanas un iemaņas, kuras ir nepieciešamas robežsargam, lai tas varētu veikt savu galveno uzdevumu – Valsts robežas apsardzību un kontroli. Lai varētu sasniegt izvirzīto mērķi apgūt profesijas standartos ietvertās prasmes, Valsts robežsardzes koledžas nolikumā ir definēts koledžas uzdevums - tas ir, atbilstoši profesiju standartiem un valsts profesionālās izglītības standartiem, kā arī sadarbībā ar Valsts robežsardzi izstrādāt profesionālās izglītības programmas un organizēt to īstenošanu, kā arī sadarbībā ar Valsts robežsardzi, izstrādāt un īstenot robežsargu kvalifikācijas paaugstināšanas un pārkvalifikācijas programmas (Valsts robežsardzes koledžas nolikums, 2006).

Valsts robežsardzes koledža ir valsts dibināta Valsts robežsardzes pakļautībā esoša izglītības iestāde, kurā tiek nodrošināta un realizēta robežsargu profesijas standartos minēto prasmju un zināšanu ieguve. Tas tiek panākts, apgūstot profesionālās tālākizglītības programmu, apgūstot pirmā līmeņa profesionālās augstākās izglītības programmu vai apgūstot Valsts robežsardzes funkciju izpildei nepieciešamās profesionālās pilnveides programmas (Valsts robežsardzes koledžas nolikums, 2006). Lai varētu sekmīgi realizēt šos uzdevumus, ir nepieciešams izlemt, kādu mācību saturu ir nepieciešams mācīt. Mācību saturs ir daļa no izglītības satura un tā ir attīstības vecumposmam, sabiedrībai un laikmetam konkretizēta cilvēces pieredze, kas atbilstoši tās tematiskajām sastāvdaļām, parasti sadalīta (grupēta) mācību priekšmetos, mācībuursos vai tematiskajos ciklos (Skujiņa, 2000). Izglītības programmas galveno nolūku formulē stratēģiskais jeb vispārīgais mērķis. Izglītības programmas veidošanas loģika prasa, lai visi pieejamie resursi tiktu izmantoti šī mērķa sasniegšanai (Prets, 2000).

Sakarā ar to, ka Valsts robežsardzes koledža ir mācību iestāde, tajā noris gan verbālās, gan arī neverbālās komunikācijas procesi, bez kuriem nav iespējama koledžas un mācību procesa eksistence. Svarīgs verbālās komunikācijas veids ir starp priekšniekiem un padotajiem, jo koledža atrodas Valsts robežsardzes pakļautībā un tajā esošais personāls atrodas dienesta attiecībās. Neverbālā komunikācija veidojas koledžas darbības un mācību procesa nodrošināšanas procesā. Dažādu pavēļu, to projektu sastādīšana ir neverbālās komunikācijas ikdienas sastāvdaļa.

Robežsargu profesionālajā sagatavošanā verbālā komunikācija galvenokārt norisinās mācību procesa ietvaros, pedagogiem realizējot mācību programmas. L.Nilsens un L.Šunks (2002) norāda, ka viens no mācību raksturojošiem elementiem ir komunikācija starp mācītājiem un audzēkņiem. Ar komunikācijas starpniecību docētājs nodrošina, ka daļa no viņa zināšanām tiek nodota audzēkņiem un tiek noglabāta viņu atmiņā. Pēc V.Zelmeņa (2000) teiktā, verbālās jeb vārdiskās metodes ir visbagātākais informācijas avots un vispopulārākais tās transformācijas veids. Valoda ļauj arī piemērot informācijas satura plašumu un dziļumu uztvērēja attīstības līmenim. Kā galveno neverbālās komunikācijas piemēru var minēt pārbaudes darbu realizāciju.

Lai sagatavotu robežsargu atbilstoši profesijas standartā noteiktajam prasmju, zināšanu un iemaņu līmeņiem, robežsargu profesionālā sagatavošanas programmās ir ietverti vairāki mācību priekšmeti, kas ir saistīti ar komunikācijas prasmes veidošanu. Kā galvenie būtu jāmin lietvedība, tiesību un likumdošanas pamati, profesionālā svešvaloda, psiholoģija u.c.

Secinājumi Conclusions

1. Referātā izpētīta teorija par verbālo un neverbālo komunikāciju, kas dod iespēju izdarīt secinājumus, ka tā spēlē nozīmīgu lomu veiksmīgā organizācijas darbībā, tās izaugsmē un veiksmīgā attīstībā.
2. Verbālajai un neverbālajai komunikācijai ir vienmēr jābūt pabeigtai darbībai un nododamajai informācijai ir jābūt uztvertai tādā pat veidā, kādā tā tika nodota adresātam. Pabeigta komunikācija attīsta un uzlabo iestādes reputāciju un ietaupa līdzekļus, jo informācija netiek pazaudēta komunikācijas procesā.
3. Promocijas darba ietvaros veiktā robežsargu profesijas standarta izpēte ļauj secināt, ka atsevišķas prasmes, kuras tiek prasītas no robežsarga, ir cieši saistītas ar komunikāciju un tās veidošanu.
4. Robežsardzes darba specifika un normatīvie akti, kas nosaka un regulē dienesta attiecības norāda uz to, ka dažas profesijas standartā minētās prasmes ir grūti realizējamas, jo komunikācijas norises veidā „no augšas uz leju”, netiek realizēta motivācijas veicināšana subordinācijas kārtībā padotajam personālam. Tas nosaka nepieciešamību dažas no profesijas standartā minētajām prasmēm precizēt un pilnveidot.
5. Pētījums deva iespēju secināt, ka robežsargu profesionālajā sagatavošanā galveno lomu spēlē verbālā komunikācija, kas norisinās mācību procesa ietvaros, pedagogiem realizējot mācību programmas un neverbālā komunikācija, darbojoties ar lietīšķiem dokumentiem.

Summary

Communication is a process which begins with a person who codes (prepares and sends) information and ends with a person who through various channels receives and decode it. Good communication helps realize the management of company and it serves as a basis for business planning. Communication can be verbal (meeting, interview, group work, speeches) and non – verbal (written reports, manuals, timetable). Analysis of verbal and non-verbal communication processes in companies shows its importance. Effective communication serves as basis for successful management of company, organization and it also controls its activities. Communication has a result if the information which had been sent was understood exactly how information sender thought. Completed communication develops and improves the reputation of organization and saves its resources. Border guard's professional standards include certain skills closely related to communication which border guard's are required to have. Border Guard in its activities is guided by a number of laws that define and regulate the service. Some of the skills which are difficult to implement because of downward communication

should be changed. Verbal communication plays the main role in professional training process.

Literatūra Bibliography

1. Ābele, M. (2003). *Lietvedība*. R.: Latvijas Uzņēmējdarbības un menedžmenta akadēmija.
2. Communication. (2012). Skatīts 20.02.2012. <http://en.wikipedia.org/wiki/Communication>
3. Communication Flows in an Organization. Skatīts 19.02.2012. <http://www.managementstudyguide.com/communication-flows.htm>
4. Denijs, R. (2002). *Prasme sazināties un uzstāties*. R.: Jāņa Rozes apgāds.
5. Ezera, I. Graudiņa, I., Dreiberģa, S. (2000). *Lietišķā komunikācija*. R.: Kamene.
6. Iekšlietu ministrijas sistēmas iestāžu un Ieslodzījuma vietu pārvaldes amatpersonu ar speciālajām dienesta pakāpēm dienesta gaitas likums. LR likums (2006.g. 15.jūnijs). Skatīts 19.02.2012. <http://www.likumi.lv/doc.php?id=138750>
7. Jurevičs, A. (2003). *Ievads dokumentēšanā*. R.: Pētergailis
8. Kalve, I. (2002). *Jaunās paaudzes lietvedība*. R.: Biznesa augstskola Turība.
9. Kupše, A., Sietniece, I., Brālītis, V., Dubkevičs, L. (2002). *Saskarsme*. R.: LR Izglītības un zinātnes ministrija SIA J.V.L.
10. Moulis, Dž. (2003). *Biznesa kultūra un etiķete Eiropas valstīs*. R.: Jāņa Rozes apgāds.
11. Nilsens, L., Šunks, L. (2002). *Praktiskā pedagoģija*. R.: Preses Nams.
12. Noteikumi par Profesiju klasifikatoru, profesijai atbilstošiem pamatuzdevumiem un kvalifikācijas pamatprasībām un Profesiju klasifikatora lietošanas un aktualizēšanas kārtību. MK noteikumi Nr.461 (2010.g. 18.maijs). Skatīts 19.02.2012. <http://www.likumi.lv/doc.php?id=210806>
13. Noteikumi par Profesiju klasifikatoru, profesijai atbilstošiem pamatuzdevumiem un kvalifikācijas pamatprasībām un Profesiju klasifikatora lietošanas un aktualizēšanas kārtību. MK noteikumi Nr.461, 2.pielikums (2010.g. 18.maijs). Skatīts 18.02.2012. http://www.lm.gov.lv/upload/darba_devejiem/prof_stand_1210.pdf
14. Odiņa, A. (2009). *Etiķete un protokols*. R.: Zelta grauds.
15. Oral Communication - Meaning, Advantages and Limitations. Skatīts 19.02.2012. <http://www.managementstudyguide.com/oral-communication.htm>
16. Pikeriņa, P. (2002). *Personāla vadība*. R.: Jāņa Rozes apgāds.
17. Prets, D. (2000). *Izglītības programmu pilnveide*. R.: Zvaigzne ABC.
18. Profesiju standarti. Valsts izglītības satura centrs (2012). Skatīts 19.02.2012. <http://visc.gov.lv/saturs/profizgl/standarti.shtml>
19. Reklāma kā mārketinga komunikācijas sastāvdaļa (2010). Skatīts 20.02.2012. <http://lat.biztimes.lv/reklama-ka-marketinga-komunikācijas-sastavdala/>
20. Robežsardzes likums. LR likums (1997.g. 27.novembris). Skatīts 18.02.2012. <http://www.likumi.lv/doc.php?id=46228>
21. Roodam – Valter, J. (2002). *Sekretāra ABC*. R.: SIA EKVL.
22. Skujiņa, V. (2000). *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. R.: Zvaigzne ABC.
23. Skujiņa, V. (2006). *Lietišķo rakstu paraugi*. R.: Zvaigzne ABC.
24. Valsts robežsardzes koledžas nolikums. MK noteikumi Nr.978 (2006.g. 30.novembris). Skatīts 18.02.2012. <http://www.likumi.lv/doc.php?id=149049&from=off>

25. Valsts robežsardzes koledžas nolikums. MK noteikumi Nr.978 (2006.g. 30.novembris). Skatīts 18.02.2012. <http://www.likumi.lv/doc.php?id=149049>
26. Valsts robežsardze. Skatīts 20.02.2012. <http://www.rs.gov.lv/index.php?top=0&id=920>
27. Veics, V. (1998). *Uzvedības kultūra saskarsmē*. R.: RaKa.
28. Zelmenis, V. (2000). *Pedagoģijas pamati*. R.: RaKa.
29. Кмот, Н. (2006). *Язык тела*. М.: Издательство Астрель.
30. Мони́на Г.Б., Лютова-Робертс Е.К. (2005). *Коммуникативный тренинг*. Санкт-Петербург: „Речь”.

<p>Alens Indriksons State Board Guard College, Latvia Zavoloko iela 8, Rezekne, LV-4600, Latvia E-pasts: alensindriksons@inbox.lv</p>
--

TOWARDS USABILITY INTEGRATION INTO E-LEARNING DESIGN

Lietojamības integrācija e-apmācībā

Merija Jirgensons

Riga Technical University, Latvia

E-mail: mjirgensons@gmail.com

Abstract. *While e-learning use has sharply increased, the drop-out rate is high. This paper addresses some of the aspects that cause users to reject e-learning and not finish. It focuses on the concept of “usability”, especially pedagogical usability that is currently central to usability design. While the term is nebulous, it is identified by attributes such as learnability, efficiency and (subjective) satisfaction. Attributes can be measured and designers add new ones as the need arises. Satisfaction has become the focus of pedagogical usability experts who claim the term includes motivational and emotive factors and may be measured by psychometric testing. Currently, efforts are underway to integrate pedagogical usability into e-learning design and create attractive, flexible features that are easy to handle and available on demand. Efforts are also underway to design mobile learning that incorporates usability principles. Usability improvements have been incremental because the e-learning process is not clear to designers, but it is expected that awareness and innovations will correct this problem in the future.*

Keywords: *Usability, Pedagogical usability, (subjective) Satisfaction, Affective Attributes (factors), holistic approach, Human Computer Interaction (HCI), Ergonomics.*

What is Usability and why is there problem?

E-learning programs are becoming increasingly popular in higher educational institutions as well as businesses and other organizations. Even elite universities such as MIT, Harvard and Cambridge are part of this trend and are offering e-courses online. The reasons for this trend are not hard to find: e-learning is accessible, versatile, and economical, may be offered anytime, anyplace and is not geographically bound (Miller, 2005). Moreover, with the growing trend of older adults returning to school, the popularity of lifelong learning and the ongoing job training needs of business and other organizations the demand is predicted to continue. Yet the dropout rate for e-learning programs is high—much higher than in traditional face-to face classes; some researchers put the figure as high as 80% (Panagiotis and Polymenakou, 2009, 76). Researchers find this trend a serious concern and quite rightly argue that the drop-out phenomenon needs in-depth investigation if e-learning programs are to succeed and satisfy users.

Initially, e-learning programs were developed by technocrats interested in designing technically functional e-learning programs rather than pedagogical usability tools. Moreover, it was hoped that as technology advanced the usability issue would take care of itself. This, however, has not been the result, and more and more e-learning designers who are also pedagogues argue that usability, especially pedagogical usability must be directly addressed and planned for to produce satisfactory e-learning programs. (Kukulska-Hulme and Shield, 2004) Yet progress in this direction has been slow. In part this trend reflects still existing technological

limitations, but also a certain conservative mind-set among software developers. Their focus has been effectiveness and efficiency of technological operability, not user satisfaction. As Mark Notess and others have observed, user satisfaction and usability puts technocrats outside their comfort zones, and they have often put the blame on the technical incompetence of users rather than usability deficiencies of the software. (Notess, 2001; Michael J. Miller, 2005). Additionally, decisions about upgrading e-learning programs often reflect cost-cutting business measures. Many e-learning programs are off-the-shelf commercial solutions and even when they claim to offer innovations one or two issues may be addressed while the essential program remains the same. (Kukulka-Hulme, 2007) Therefore, it is not really surprising that users have often rejected these technological learning products and voted with their feet. Yet there is a growing consensus among IT professionals, researchers and pedagogues that e-learning programs must actively engage users if this method is to succeed as a pedagogical learning tool and convince more users to stay the full e-learning curriculum; therefore, the issue of usability has become central in defining new directions in e-learning design. Usability needs to be planned for and integrated into the design process right from the start. It cannot later be applied like a thick layer of peanut butter to cover-over poorly designed applications. (Nielsen, 1993; 16)

Usability Attributes

Usability is central to ergonomics that tries to fit office technology to the needs of workers (and not the other way around). Ergonomics has become of great concern to many international organizations, including the International Organization for Standards (ISO) (Nielsen, 1993; 227). As early as 1991, ISO recognized the need for ergonomic regulation of computers that were increasingly becoming a part of office equipment. In the directive of the same year entitled *Ergonomic requirements for office work with visual display terminals VDTs*, ISO issued guidelines for human computer interactions. (ISO 1991) The title of the document was eventually simplified to *Ergonomics of Human System Interaction* as it is known today. ISO identified usability as the central concern of ergonomics and defined it as follows: “the extent to which a product can be used by specified users to achieve specified goals with effectiveness, efficiency and satisfaction in a specified context of use,” and the organization has expanded upon this definition in subsequent directives (ISO 9241-11 1998). In ISO/IEC 9126-1 (2001), ISO increased usability attributes to five: understandability, learnability, operability, attractiveness, and usability compliance (Alonso-Rios et al, 54 (2010). The computer engineer Jakob Nielsen, a leading usability expert specializing in HCI (Human Computer Interaction) and ergonomics has done much to map-out the attributes of usability. He identified usability as consisting of: learnability, efficiency, memorability, low error rate or easy error recovery, and satisfaction. Learnability—originally coined by Nielsen, was recognized by ISO as authoritative (Nielsen, 1993 -26; Jeng, 2005-48) Nielsen’s and ISO’s attributes are considered

as basic and usability experts have expanded upon them to meet the needs of their specialties and to describe technological innovations.

Usability does *not* have one, over-arching definition; it is identified by attributes (Nielsen, 1993; 26). The advantage of identifying usability attributes is that they may be measured and tested. Analyses of Nielsen's basic terms reveal the level of user engagement and achievements. **Learnability**, the most basic attribute measures not only the expert but the novice, how long does it take the beginner to gain a working level of proficiency; **efficiency**, how quickly and how easily may the user complete tasks; **memorability**, can the novice or casual user easily recall recently learned operations and tasks; **easy error recovery**, how easily and quickly do users recover from errors; catastrophic errors indicates there is serious trouble and serious design and technological problems; (subjective) **satisfaction**, does the user exhibit satisfaction and enjoyment in completing tasks. (Nielsen, 1993; 26).

It is important to analyze user satisfaction in some depth because their positive attitudes towards e-products attract consumers, whether the products are commercial or educational much as Apple has done with its e-products and has shown how users may take satisfaction in and even identify with technology. Moreover, the most recent e-learning trend has been to expand upon the concept of user satisfaction to include emotional factors that affect users' motivation and ability to learn including, interest, boredom and anxiety (possibly feeling confused and fearful about the technology) (Panagiotis and Polymenakou, 2009; 76). Zaharias Panagiotis, a computer expert in Human Computer Interaction (HCI), and his colleagues have made user / learner motivation the focus of their studies. They argue that there is a strong correlation between user motivation and usability (Zaharias and Polymenakou, 2009; 89). They view successful learning as directly related to affective behaviors (emotional issues) that have more in common with pedagogical methods and values than as operational, functional technological events (*Ibid.*, 76). Therefore, they maintain:

... usability practitioners need to familiarize themselves with the educational testing research, learning styles, and the rudiments of learning theory. It seems that there is an ellipsis of research validated usability evaluation methods that address the user as a learner in a holistic way, which includes the consideration of cognitive and affective learning factors.

Achieving satisfaction in learning is an important aspect of pedagogic usability because it indicates that a user is totally absorbed in the learning tasks and feels competent in their execution so that a rhythmic pattern is achieved that carries the user on to the next task, suggesting Mihaly Csikszentmihalyi's flow theory of learning (1975). This is the learning ideal to which technology at this point can only aspire to.

Pedagogical Usability

One of the foremost exponents of how technology can teach us to learn is Tom Reeves who added a pedagogical dimension to computer based education

[usability]. Inspired by the ideas of Seymour Papert, an early advocate of the computer as a teaching tool and constructivist idea—an educational theory that claims that knowledge is socially and individually constructed on the basis of experience—Reeves has actively promoted a generative learning environment that is ergonomically supported and is perceived as a quality learning experience. (Reeves 1998) Reeves and his colleagues have argued that e-learning design was not simply an offshoot of computer technology but was more related to pedagogy whose methodology and approaches e-learning design needed to incorporate to be successful (Reeves et al., 2002; 2). He has mapped out the new field Computer Based Education (CBE) that he regards as based on fourteen pedagogical dimensions, each of which incorporates some aspect of learning theory or learning concept. It is a constructivist theory where individuals learn by doing, learn through discovery and from their mistakes. It is part individual, part social. Reeves claims it represents “anchored instruction” that is context and situation driven and not abstract without practical application that he believe traditional learning tends to be. The goal of constructivist education is knowledge generation—to encourage users to create their own knowledge (Reeves, 1998). Part of the “construction” of new knowledge involves electronic “mindtools” such as hypertext, multimedia, “HyperCard” (from Apple) (HyperCard was discontinued by Apple in 2004. It was an early example of a plug-in. It has been replaced by web based design tools such as HTTP, JavaScript and authoring tools, but there are still many clones on the market, like SuperCard, HyperNext, and HyperStudio. “HyperCard,” *Wikipedia* <http://en.wikipedia.org/wiki/HyperCard> (accessed 21 Feb 2012)) and spreadsheets. (Reeves, 1998) These methods also encourage collaborative learning. An amalgam of constructivism and “situated learning” (context driven) is “socioconstructivism” that may be the next learning theory. (Adito et al., 2005; 272)

Pedagogical usability is now a key influence on designers of e-learning software; but how people actually learn WITH computers—still presents a problem today. Pedagogy requires flexibility and dynamism and it has proven to be a real challenge for designers. It is not understood how social factors, pedagogical factors, psychological factors and other factors motivate users to interact with computer learning. How these factors impact upon interface design still needs to be evaluated. (Kukulska-Hulme and Shield, 2004). Recent studies have focused on the need to restructure technological design to be compatible with users’ needs and satisfaction and deliver content that is more in line with pedagogical practice. But these studies recognize, the adjustments to pedagogical approaches can only be incremental—as they have been all along, but now they are more planned and focused-- as designers and developers become aware of users’ needs through feedback and integrate the findings into learning design.

Tools for Usability Design

Authoring tools are among the most basic features of e-learning course design. David Griffiths and his colleagues are hard at work in simplifying this tool to make more usable for all levels of users. Griffiths describe his experience with

designing web-based authoring tools and the limitations of current programming languages that leaves many users unsatisfied; instead he adopted IMS LD, a highly sophisticated programming language. Reload Learning Design Editor and its successor, ReCourse can be used to author learning designs in this framework (Griffiths et al., 2009; 201). IMS LD can operate in the Open Source Eclipse system with plug-ins (Griffiths et al., 2009; 208). To develop its own framework for the program would be far too complex and demanding for a web based program. Yet by following an iteration process, he and his associates arrived at ways to simplify the authoring tool so that users at all levels could apply it. It is boon for the expert and Griffiths and his colleagues have tried to make adjustments for novices and intermediate level users. ReCourse features default files where less experienced users when completing a learning activity can simply click on edit and the relevant resources of that activity will automatically become part of that file. Experienced users have wider access to the system, can edit their own files, and have a wide selection of resources they wish to add to their files. (Griffiths et al 2009, 213) Griffiths and his colleagues champion the program, not only for its flexibility and creativity, but also because it highly adaptable to the learning format and supports a whole range of pedagogic requirements that can be delivered online. It also appears well matched with e-learning specifications. While the program in its present form is still daunting for the average user, the authors feel they have succeeded in simplifying many of the steps and have added usability features for the general public to be able to successfully apply. (Griffiths et al., 2009; 219).

Mobile Learning: the new frontier of pedagogical usability

Mobile learning is the new learning frontier. In tandem with computer-based learning, it has proven to be a capable assistant. Full course m-learning delivery, however, does not exist at this point although rapid technological advances may make this option available in the near future. Mobile learning is attractive because it adds a ubiquitous dimension to e-learning that allows it to take place anytime and anywhere and also greatly expands communications and collaborative potential. While its potential is clearly perceived, it is still a digital application on the brink. Its chief role is that of a digital assistant for computer based e-learning or traditional face-to-face instruction. However, as a teaching tool to support more recognized forms of learning, it has produced some interesting results and achieved notable successes. (Majumder, 2010) Mobile devices are effective as personalized learning support tools to assist users with certain aspects of their professions. The material uploaded in the mobile may be individualized to suit the users' needs and interests and is available at anytime when the need arises. (Majumder, 2010; 27). Moreover, students enjoy mobile devices and regard them as part of the necessary gear of the digital age. Yet interestingly, some students resist mobile devices as learning tools and regard them as part of recreation. They also fear mobile learning may be expensive, but with the dropping of mobile calling rates this fear may be set aside perhaps at a not a distant future. (Suki and Suki, 2011; 50).

Because of the increasing popularity of mobile learning portals, efforts have been made to systematize mobile learning usability principles similar to the attributes developed by Nielsen. The most comprehensive effort in this regard has been by Daniel Su Kuen Seong whose article "Usability Guidelines for Designing Mobile Learning Portals" (2006) provides ten guidelines (he does not refer to them as attributes because he feels more study must be made in order to identify them) to focus on when designing courses for mobile learning. The underlying concepts are usability and motivation, because, as Su points out, unless these concepts are the basis of the design, users will probably not be attracted to the learning program. He especially addresses issues such as small screen display by recommending that long text be broken up into small segmented chunks that fit small screens. (Su, 2006; 3) Su also thinks that scrolling should be kept to a minimum. As a preferred navigation method, he recommends menu hierarchies from which users may select desired items. Su feels this method has merit because it is extending a function that users are already familiar with. (Su, 2006; 4) While Su's guidelines are only suggestions at this point and mobile usability principles are still very much in flux, he has mapped out ground-work for developing usability attributes for mobile learning. Usability is an issue that m-learning designers need to identify and focus on if m-learning is to succeed as a learning approach.

Some promising experiments have been conducted testing mobile learning to enhance traditional forms. In a recent experiment at a technological university in Malaysia, computer scientists developed a platform independent mobile learning tool that was designed according to ADDIE (ADDIE is an instructional design model based on five steps. Development consists of continuous prototyping and feedback that sets up the next step in the sequence. <http://www.learning-theories.com/addie-model.html> (accessed 21 Feb. 2012)) guidelines for the primary purpose of testing usability principles for mobile learning delivery. The primary principles for which this tool was tested were: effectiveness, learnability, memorability, and user satisfaction—an amalgam of Nielsen's and ISO's usability attributes (Sahilu et al., 2011; 1310). In the experiment there were a total of 120 participants, all drawn from the engineering faculty. The participants were divided into two groups, each consisting of 60 students; the control group, and the test group. The control group was taught by strictly conventional methods (the article does not specify what these consisted of); while for the test group, the conventional learning was enhanced with the mobile learning tool. The participants in both groups were given a pre-test and post-test after the learning was completed. It was found that the participants in both groups scored about the same on the pre-test, but that on the post-test there noticeable differences. In factors involving memorability (memory) and learnability (criteria not defined), the test group did better; however, on issues involving content and well as understanding, the conventional group did better. (Sahilu et al., 2011; 1317-18). The researchers observed that the results may reflect the limitations of mobile learning at this point; its limited storage and inability to engage with complex cognitive issues in depth. Yet the authors felt that the outcome was impressive and showed the mobile learning not only had a place,

but also a future that would come with rapid technological developments and that would improve learning performance. (Sahilu et al., 2011; 1319) The conclusion that this reader draws from these result is that as a study-aid the mobile phone performs remarkably at this time, but as a tool for deeper cognitive development it is deficient. However, as Sahilu et all indicate, technological development may meet this challenge in the future and correct this problem.

Agnes Kukulska-Hulme, the mobile learning expert from Open University, sums up the current state of mobile learning. She argues that mobile learning design is an innovative undertaking; but that its future success will depend upon how effectively human factors (ergonomics) are integrated into the new technology. (Kukulska-Hulme, 2007). Her article is a discussion of mobile usability and how it could be more effectively integrated into m-learning. One of the major issues she regards as too many mobile devices on the market, each one slightly different with most mobiles having a life cycle of 12 months or less. Because the interface of mobiles differs with each manufacturer as do the applications, it is difficult to design learning materials for these devices. Kukulska-Hulme preference is for PDAs for which more standardized software applications suitable for m-learning could be designed. She notes that users often lack an understanding of how the PDAs may be used, but when instructed are quite happy about the variety of functions a PDA may perform including downloading academic articles, applying multi-media or brainstorming with colleagues. Yet she also notes that it is not always possible to predict how users will apply mobile functions and that users sometimes find creative uses for functions that designers had not imagined, but may in fact offer new uses and solutions. She points out that a number of guidelines have been published for producing m-learning products and that the best way to arrive at useable mobile learning design is to track m-learning over a longer period of time to update guidelines in light of more knowledge and experience. Her observations on mobile learning at this time may be summarized as being multifaceted but quirky, but also dynamic and evolving. (Kukulska-Hulme, 2007; 7).

Usability Testing and Evaluation

Usability testing should be done soon and often, and from the results modifications can be made that are more ergonomically orientated. Hostile interfaces are to be avoided, a result that can be accomplished by repeated testing. Iteration is the most fundamental principle of e-learning design for creating attractive and functionally usable products that are also pedagogically effective learning tools. (Nielsen, 1993; 16, 21)

The testing methods of usability include observation, scenarios (scenarios are “stories” that may be computer based or appear on a storyboard. They are projections of situations, equipment or software design that they test. They differ from modeling in that they do not take into account the entire project but address only a specific situation or equipment), automated logging of user activities, heuristic evaluations (usually by experts, but also experienced testers), thinking

aloud, and constructive interaction, especially suitable for public schools pupils who often exhibit problems in following directions and whose performance seems to improve in group activities. Retrospective testing with video film may be another approach if certain problems / issues warrant replay and re-think. User interviews and questionnaires are important evaluation methods and are especially appropriate for measuring user satisfaction. They need careful planning in design and execution and should be developed for all stages of a project development. Heuristics is one of the cheapest testing methods and therefore most often employed although feedback from users provide insight in usability issues.

The type of usability aspects that lend themselves to measurement are: the time users need to complete tasks, how many tasks users may complete within a given timeframe, the ratio between errors and successful executions, the time and ease with which the user recovered from errors, how many commands and menu items users were able to utilize, “dead-time” when users are not interacting with the system. To determine what is going on—is the system defective, is the user thinking, or is the user frustrated—is the task for the examiner to evaluate and then address these issues accordingly (Nielsen, 1993; 192ff).

Panagiotis and Polymenakou applied a psychometric-type questionnaire based on educational testing methodologies. The questionnaire was developed in five stages: (1) creating the survey, based on related studies and / or experience; (2) Sampling (3) two pilot testing sessions (4) working draft; (5) final version. It was intended to test the reliability and validity of the measuring instrument and by iteration adapting it to the group being tested (Panagiotis and Polymenakou, 2009), 79). The authors recommended adopting a motivationally based questionnaire to test subjects for the usability of learning applications and tools and how effectively they engage learners and motivate them. Finally, the authors caution further study of their method, because, as they note, construct validity—or when practice matches theory-- cannot be claimed from a single study but from a number of interrelated studies. (Panagiotis and Polymenakou, 2009; 89)

A highly detailed usability questionnaire was designed by Petri Nokelainen, a specialist in educational methodology, for elementary school children (Nokelainen, 2006; 178). Pedagogical usability was the focus of his study. The questionnaire that was developed was really a self-evaluation that Nokelainen regards as appropriate for evaluating subjective factors, such as pedagogic usability. The emphasis of the questionnaire was on the user: his / her control over the course and material and his /her expressions of engagement in the course. (Nokelainen, 2006; 189) The questions were direct to elicit direct answers. Some samples questions were: *I am proud of my own solution, or one that I made with others, to the problem presented in the learning material. (Definition: I feel that I or we together, have made something that is significant.); this learning material adjusts the difficulty to suit my skills. (Definition: I can practice something that is hard for me until I have learned it and before I move on to the next topic.)* (Nokelainen, 2006; 194-195) The results indicated that a Pedagogically Meaningful Learning Questionnaire (PMLQ) had been designed that it had been able to capture

the pedagogical usability profiles of the learning modules. It also showed that the learning materials had added a cross-disciplinary (Nokelainen does say “multidisciplinary,” but cross-disciplinary seems to me more appropriate because it means borrowing methods from two or more disciplines, which in fact is what happens here. The new terms for multidisciplinary is interdisciplinary where one discipline is built from a number of other disciplines, as for example “American Studies” or “Women’s Studies”. But the terms are close (Nokelainen, 2006); 190)) approach to the study of computer science and education and had moved e-learning towards a more holistic, human centered methodology. Nokelainen, however, warns that the sample was small and the learner group too restricted (elementary pupils) to be able to draw definitive conclusions about it. He recommends further study with different test groups to confirm validity and reliability of the questionnaire and its ability to capture usability profiles (Nokelainen; 2006; 189-190).

At present there are three main methods of usability evaluation: (1) Inspection or Heuristics usually by experts, but also by experienced experimenters (2) User based evaluations, usually questionnaires. Ardito et al have added a third category, (3) scaffolded criteria of abstract tasks (ATs) that address the technological aspects of e-learning design such as operability and functionality. (Ardito et al., 2006; 278, 281-282). Ardito and his colleagues refer to this method as Systematic Usability Evaluation (SUE). Systematic evaluation of e-learning software at present does not exist. Various usability experts have contributed a variety of methods that are of diverse quality. The evaluation methods above, however, most often appear in the literature, and have been user tested by diverse groups. When employed on an ongoing basis, they allow designers, pedagogues and experts to keep usability in focus as the e-products develop.

Conclusion

Usability has become a fundamental issue of e-learning development taking its direction from ergonomics and HCI requirements. Its scope has greatly increased over the last decade. It is only recently, however, that researchers have begun to perceive that e-learning is really a pedagogy and that technical developments need to support a dynamic, interactive learning environment. This awareness has focused researchers’ attention on ergonomic issues such as subjective satisfaction, motivation, affective attributes and pedagogic usability. It has been a challenge, however, to bring technological developments in line with subjective and motivational issues.

Pedagogical usability is now a key influence on e-designers; but how people actually learn WITH computer is still not understood. Reeves and his colleagues have accepted the challenge and promoted Computer Based Education (CBE) that has been described as “socioconstructionism”, a learning theory based on fourteen pedagogical dimensions. It is part social, part individual where users create online learning communities and construct knowledge based on their pedagogical and social experiences applying the currently available “mindtools.” Really flexible

and dynamic software systems do not at this point exist, but developers are at least focusing on the problem and are hard at work in creating more dynamic learning tools. Most likely the solutions will be arrived at by incrementally. Griffiths and his associates are at work in creating a dynamic authoring tool that they hope to simplify and make available on the web. They also feel that the expressive, flexible features of the software would be suitable to the interactive, dynamic scenarios that are suitable for pedagogic environments. Right now, however, it remains a tool for experts—although the designers are at work to achieve ever more simplified models.

Mobile learning as well offers the potential of a ubiquitous learning approach that makes it a useful application anytime, anyplace. In a support capacity m-learning provides excellent assistance to traditional e-learning. But at this point m-learning does not offer full course delivery. Some of the problems are concerned with technological insufficiencies such as limited memory and storage capacity, as well as lack of standardized parts or inadequately developed mobile infrastructures systems of some nations. Costs as well can be obstacles to students on limited budgets. Designers and experts, however, are hard at work in overcoming these obstacles and may offer a dynamic approach to m-learning that is attractive and affordable to users in the near future.

As with much of e-learning design, there is no defined testing and evaluation method and designers have at times developed methods of diverse quality. At present there are basically two: heuristics (by experts or experienced testers) and user evaluations most often by interviews and questionnaires. The first is the cheapest and fastest; the second is time consuming and requires much planning—yet user feedback is essential for the success of a project. Iteration is the basis of successful e-learning design; its results give direction to project development. Repeated and often is the rule of thumb because even when not perfect, some feedback is better than no feedback. At present e-technology cannot match the dynamic, interactive requirements of pedagogical usability. Yet designers and producers are focused on the issue and may in the near future offer innovations that will bring comprehensive, integrated e-learning systems that offer flexibility, ease of handling and choice.

Future work consists in analyzing usability as applied to online communities. More comprehensive and integrated systems are also currently being developed, not only with mobiles and web-based programs—some of which were discussed in this paper—but also television, internet and mobiles. How effective these projects are, how “useable”, how ergonomically sound, will need to be analyzed by future research as these projects develop. DESC at RTU is currently developing the EU regional project eBig3 that integrates television, internet and mobiles into a comprehensive learning system. Its ergonomic effectiveness will only be demonstrated with repeated iterations in the course of the project development. "Synergetic approach with eLearning, TV and mobile technologies to promote new business developments –“eBig3" (Contract) Nr. LLIII-183).

Bibliography

1. Alonso-Ríos, D., Vázquez-García, A., Mosqueira-Rey, E., Moret-Bonillo, V., (2010). Usability: A Critical Analysis and a Taxonomy. *International Journal for Human Computer Interaction*, 26(1), 53–74.
2. Ardito, C., Costabile, M.F., De Marsico, M., Lanzilotti, R., Levialdi, S., Roselli, T., Rossano, V. (2006). An Approach to Usability evaluation of e-Learning Applications. *Universal Access Info. Society* (Springer) (2006) 4: 270-283.
3. Concannon, F.A.F.;Campbell, M. (2005). What campus-based students think about the quality and benefits of e-learning. *British Journal of Educational Technology* 36(no. 3), 501-512
4. Granic, A.; Cukusic, M. (2011). Usability Testing and Expert Inspections Complemented by Educational Evaluation: A Case Study of an e-Learning Platform. *Educational Technology & Society*, 14 (2), 107–123.
5. Griffiths, D.; Beauvoir, P.; Liber, O.; Barrett-Baxendale, M. (2009). From Reload to ReCourse: learning from IMS Learning Design implementations, *Distance Education: Routledge*, 30(August, no.2), 201-222.
6. Faiola, A. and Sorin A.M. (2010). Enhancing human-computer interaction design education: teaching affordance design for emerging mobile devices. *International Journal of Technology and Design Education* (2010) (Springer) 20: 239-254.
7. International Organization for Standardization (ISO) (1998). 9241: Software Ergonomics Requirements for office work with visual display terminal (VDT), Geneva, Switzerland
8. Jeng, J., (2005). “What is Usability in the Context of the Digital Library and How Can It Be Measured? *Information Technology and Libraries*. June, 2005, 75-99.
9. Koole, M., McQuilkin, Janice, L.; Mohamed, A. (2010). Mobile Learning in Distance Education: Utility or Futility? “ (2010) *Journal of Distance Education* 24(no. 2): 59-82.
10. Kukulska-Hulme, A. (2007). Mobile Usability in Educational Contexts:What have we learnt?” *The International Review of Research in Open and Distance Learning (IRRODL)*, June 2007 <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/356/879>
11. Kukulska-Hulme, A.; Shield, L. (2004). The Keyes to Usability in e-Learning Websites. *Proceedings of the Fourth International Conference of Networked Learning 2004*, Lancaster, UK.
12. Miller, M.J. (2005). *Usability in E-Learning, ASTD’s Sources for E-Learning* <http://www.astd.org/LC/2005/> (accessed 6 Oct. 2011)
13. Majumder, M.; Pramatha Nath Basu. (2010). Usability Study of Personalized Learning in Mobile Learning Environment,” *International Journal of Interactive Mobile Teachnologies (iJIM)* (2010) 4(3): 25-29 <http://www.doaj.org/doaj?func=abstract&id=560253>
14. Nielsen, J. (2005). Ten Usability Heuristics http://www.useit.com/papers/heuristic/heuristic_list.html (accessed 12 October 2011)
15. Nielsen, J. (1993). *Usability Engineering*: San Francisco: Academic Press.
16. Nokelainen, P. (2006). An Empirical Assessment of Pedagogical Usability Criteria for Digital Learning Material with Elementary School Students. *Educational Technology and Society* 9(2) 178-197.
17. Notess, M. (2001). Tutorial: Usability, User Experience and Learner Experience, *e-Learning Magazine*, No8, August 2001, 3. <http://elearnmag.acm.org/archive.cfm?aid=566938> (accessed 6 Oct. 2011)
18. Paechter, M.; Maier, B. (2010). Online or face-to-face? Students' experiences and preferences in e-learning *Internet and Higher Education* 13 (2010) 292–297.

19. Panagiotis, Z.; Polymenakou, A. (2009). Developing a Usability Evaluation Method for e-Learning Applications: Beyond functional Usability. *International Journal for Human Computer Interaction*, 25(1), 75-98. 76.
20. Paternò, F.; Russino, A.; Santor C. (2007). *Remote Evaluation of Mobile Applications*. Lecture Notes in Computer Science (Springer) (2007): 155-168.
21. Reeves, Thomas, C. (1998). *Evaluating what Really Matters in Computer-Based Education*.
<http://www.eduworks.com/Documents/Workshops/EdMedia1998/docs/reeves.html>
 (accessed 10-02-2012)
22. Reeves, Thomas, C.; Benson, L.; Elliott, D.; Grant, M.; Holschuh, D.; Kim B.; Kim, H.; Lauber, E.; Lob, S. (2002). Usability and Instructional Design Heuristics for e-Learning Evaluation. *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*, Proceedings (14th Denver, Colorado, June 24-29, 2002 (available from ERIC).
23. Sahilu Wendeson, Sahilu. Development and Usability Evaluation of Platform Independent Mobile Learning Tool,” *World Academy of Science, Engineering and Technology* (80): 1310-1321.
24. Suki, Norazah Mohd; Norbyah Mohd Suki (2011). Using mobile device for learning: from students’ perspective. *US-China Education Review A* 1 (2011): 33-53. (ERIC).

The research and writing of the paper was supported by a grant from the European Regional Development Fund (ERDF), "E-technologies in innovative knowledge source and flow systems (ETM)" Project No. 2DP/2.1.1.1.0/10/APIA/ VIAA/150 (RTU PVS ID 1534). (Contract No. 2010/0222/2DP/2.1.1.1.0/10/APIA/VIAA/150).

Merija Jirgensons Riga Technical University
 Distance Education Study Centre (DESC)
 E-mail: mjirgensons@gmail.com
 Phone: +371 22023353

INTERNET, TELEVISION AND MOBILE TECHNOLOGIES FOR INNOVATIVE ELEARNING

Interneta, televīzijas un mobile tehnoloģiju izmantošana inovarīvām e-studijām

Atis Kapenieks

Riga Technical University, Latvia

E-mail: atis.kapenieks@rtu.lv

Bruno Zuga

Riga Technical University, Latvia

E-mail: bruno@rsf.rtu.lv

Ginta Stale

Riga Technical University, Latvia

E-mail: ginta.stale@gmail.com

Merija Jirgensons

Riga Technical University, Latvia

E-mail: mjirgensons@gmail.com

Abstract. *We are developing an innovative cross-media learning delivery system (eBig3, ETM) that goes beyond traditional web-based learning approaches. The approach combines wide availability of television and mobile technologies with the capacity and flexibility of Internet based e-learning. This approach allows the learner to use either a single learning delivery system (depending on availability and preferences) or a complementary combination of two or three delivery systems, thus supporting the anywhere, anytime — by any preference—learning paradigm. The development of the eBig3/ETM learning solutions includes integration of technical aspects of cross-media learning content delivery. Moreover, the approach incorporates pedagogical and usability principles based on an understanding of the target users learning needs and their contexts.*

Keywords: *e-learning, t-learning, m-learning, next generation life-long-learning, anywhere, anytime, by any preference learning.*

Introduction

As e-learning technologies continue to grow, they have become more popular and more central to teaching and learning in higher education as well as lifelong learning programs. Yet one of the problems is that technology enhanced learning undertakings often mimic traditional education approaches where technology is regarded as a way of transferring traditional learning forms via technological formats. One reason for this is that the screen is often viewed as a way to transfer the content of a printed book or a recorded lecture. The mobile screen is too small for large pieces of texts and diagrams; the digital TV is not sufficiently interactive, and classical e-learning alone meets the promise of any time any place learning only partially. Very large scale e-learning based life-long-learning is also not appearing mainly because of significant entry thresholds. Typical Life Long Learners are watching TV every day, and they are often not

satisfied with availability content in LLL context. They also usually have mobile phone; typically they use them to deliver SMSs and fail to exploit the full potential of these devices for learning due to the lack of appropriate context.

As a solution we are presenting the position paper identifying the new situation in e-ecosystem, and new trend in eLearning development. It is based on the complimentary deployment of three well known technologies: internet, television and mobiles (eBig3). The integrated approach eases the digital divide because the users feel comfortable with at least two of the three technologies that make-up the eBig3 system. Our approach differs from current “mostly eLearning” that widens a divide based on availability or complexity. Internet connection for rural areas still is largely behind the one available for cities in terms of reliability and speed, besides internet technologies and their updates are often too complex for many users, and they, therefore, exacerbate the digital divide. The technologies that most engage the public are those of our integrated learning system and historically the facts bear us out. The most popular technologies are Television since the 1950s, the Internet since the 1990s, and mobile phones (among the public) since the 1990s. All three technologies were initially designed for better transfer of information and proved so popular that a demand was created that ensured the rapid deployment of the technologies in just a few decades. Simultaneously, the increasing demand for life-long learning (LLL) access created by rising student enrolments and the phenomenon of adults returning to school produced many technology driven LLL solutions that produced a series of innovative learning approaches.

The new technologically driven learning approaches seemed to offer a solution to increased demand at comparatively low initial cost and many countries supported a wide array of e-learning projects. Yet the impact of these e-learning solutions was lower than expected because of a high student drop-out rate. The cause for this phenomenon was quite apparent: there was insufficient learning support and a lack of understanding of pedagogic usability principles as applied to e-learning delivery.

Objectives

- To identify the key obstacles that impede the effective delivery of the eBig3 technologies to support LLL in popular media format
- To eliminate the key obstacles that impede the effective delivery and usability of LLL in an eBig3/ETM format
- To design a new LLL approach (eBig3/ETM) based on integrated applications of available three popular technologies: Internet, TV and mobile telephone.
- To identify the set of new research challenges in the present context and technological developments.
- To design a prototypes of the new eBig3/ETM e-courses.

Methodology

The eBig3/ETM learning approaches do much to ease the challenges of the digital divide. These approaches do more than simply deliver e-learning over the

Internet but rather present it in a format that is attractive and familiar to most users and also extend their applications in an innovative and flexible way.

Table 1

Advantages of e-learning, m-learning, and t-learning technologies in LLL context

	e-learning	M-learning	T-learning
Advantages in a LLL context	<p>Great amount of open source content widely available</p> <p>There are well known approaches to support the completion of e-course.</p> <p>Universities award certificates and diplomas to mark to completion of e-courses</p> <p>Learning can be based on strong interaction and collaboration component.</p> <p>Can provide the greatest degree of interactivity of the three.</p> <p>Offers access to collaboration and learning.</p>	<p>Most people use the telephone daily; they have good skills in its basic applications.</p> <p>Individuals may any time any place find support and consult with tutors and peers over the telephone</p> <p>Learning is transferred in small chunks that are easily comprehensive to users. Its value is increased because it is read and understood.</p> <p>Learning can be personal that no one can disturb the learning process.</p> <p>Offers great communication capabilities inherently built into the system.</p> <p>Offers any time any place access communication</p>	<p>Many people use the TV daily to relax.</p> <p>With transition to digital TV the number of TV channels has increased while costs have decreased.</p> <p>Often video presentations are very effective means for transfer of complex knowledge.</p> <p>The TV reaches most people in communities world-wide and household penetration of TV is very high.</p> <p>Many TV viewers acknowledge TV content as being important and the one can be trusted.</p> <p>TV can be seen as a tool for social inclusion and life long learning.</p> <p>TV can be good for creation of motivation and influencing peoples' attitudes.</p> <p>TV is very strong in delivering audio/visual presentations and telling stories.</p> <p>TV has a high picture quality.</p> <p>TV has high viewer involvement and high emotional impact.</p> <p>TV has a wide reach from regional to national to global.</p> <p>TV can be made interactive, but it requires the extra effort and iTV ecosystem that's in place.</p> <p>Complementary interaction can be also provided in other media types such as internet or mobile.</p>

Our approach to e-learning is an inclusive next generation e-ecosystem for LLL that integrates eBig3/ETM technology design concepts making use of existing technologies such as mobiles, TV and the Internet already familiar to users and provides them with a wide-range of learning options in a guided, step-by-step approach to effectively exploiting available t-learning opportunities to suit their needs and interests, anytime, anyplace with any option. Our system proposes extending the meaning of the familiar and the new technologies as an enlargement

of the natural and logical knowledge users already possess. We feel the approach will do much to ease the digital divide. Table 1 presents the advantages of e-learning, m-learning, and t-learning technologies in a LLL context.

In Table 2 we present the weaknesses of e-learning, m-learning, and t-learning technologies in a LLL context.

Table 2

Weaknesses of e-learning, m-learning, and t-learning technologies in LLL context

	e-learning	M-learning	T-learning
Weaknesses in LLL context	<p>The Internet does not always allow for rich multimedia e-content delivery.</p> <p>Text based e-content is often not effective for knowledge transfer.</p> <p>The learning process is highly individual. Often study support is insufficient to encourage users to finish a course.</p> <p>Takes great effort to organize learner groups.</p> <p>High drop-out rate with insufficient knowledge on how to decrease it.</p>	<p>Only small amounts of content can be transferred and stored.</p> <p>The screen often has limited size and resolution.</p> <p>Battery life is limited.</p> <p>Diversity of devices with varying processor power and operating systems calls for multiple designs.</p> <p>Limited interaction in terms of text input.</p>	<p>Delivery of content must be done in real-time; timing is inflexible</p> <p>Viewer can chose content from limited options; the content is not on-demand.</p> <p>Non-existing or limited interaction possibilities</p> <p>Mainly one way communication and operating push or one content to all model</p> <p>Broadcasting linear programming model with no or little user content choice</p> <p>No possibility to collect user activity data unless TV is made interactive with an ecosystem in place.</p>

The Tables 1 and 2 demonstrate that LLL applicability of single technologies; they demonstrate that each technology has its own strengths, but none of them alone meets the needs of LLL of tomorrow that must include:

- Signing-up without hassle;
- Rich multimedia content;
- Flexible study support;
- Ubiquitous learning contexts;
- Some face-to-face seminars;
- Course completion awarded with a certificate.

The tables are also a source of inspiration for identifying smart combinations of the available technologies; unexpected applications lead to innovations and promote the increases of efficiency in LLL usage and an easing of the digital divide.

Table 3

Applicability of Internet eLearning, TV learning, and mobile learning for an integrated LLL approach

	Internet eLearning	TV learning	Mobile learning
Ease of joining the course	With university registrar or through an open courseware without registration.	No need to sign-up, just watch us on TV learning channels	With university registrar or through open courseware without registration
Content delivery	Over PC learning portal	Over TV channel	With a mobile device
Learning conditions	Individualized learning with PC	In relaxing settings among other TV viewers	Small screen with limited navigation
Study support availability	Possible over internet, but limited to when the computer is in use; e-mail, skype, chat	Very limited on broadcast TV; available only in the case of interactive Television systems.	Over the phone, but limited by a voice and small screen
Face-to-face seminars	2 to 3 course seminars when following a blended learning approach	No place for seminars for TV watchers	Limited amount of content does not require face-to-face seminars with mobile device
Course completion certificate	For registered users participating in face-to-face seminars	Not possible for TV viewers.	Limited amount of content insufficient certificate

The methodology of eBig3 approach is based on accessing the strengths and weaknesses of e-, t-, and m-technologies. In the following table we reviewed our experience in the application of e-, t-, and m-technologies as applied to LLL. The technologies were evaluated in relation on their applicability to (DESC at RTU is currently developing the EU regional project eBig3 that integrates television, internet and mobiles into a comprehensive learning system. Its ergonomic effectiveness will only be demonstrated with repeated iterations in the course of the project development. "Synergetic approach with eLearning, TV and mobile technologies to promote new business developments –“eBig3" (Līguma (Contract) Nr. LLIII-183):

- Ease of joining the course;
- Content delivery;
- Study support technology;
- Effective organisation of face-to-face seminars;
- Course completion awarded by a certificate.

By integrating three types of ICTs : e-, t-, and m-technologies, we designed the eBig3 learning approach that delivers the advantages of all three. Its advantages are demonstrated by Table 4:

Table 4

Applicability of eBig3/ETM learning approach to LLL

	eBig3
How to join the course	Sending SMS to an assigned mobile phone number presented eBig3 / ETM television component
Content delivery	Mainly over the Internet or printed workbook
Study support applications	Mainly over the mobile telephone
Face-to-face seminars	Easy to organise for registered course participants
Course completion certificate	Easy to issue to registered course participants

The tables show that each of the three technologies complements each other and have a stable place as a part of an integrated e-ecosystem.

Often E-, T-, M- components have been studied in isolation or as independent systems or joined together “mechanically”, such as testing the transmission potential of t-content over mobile devices. Our approach, however, goes beyond these isolated experiments and proposes to integrate the eBig3/ETM popular technologies into a single synergetic system so that users may operate these applications interchangeably according to need and convenience (Figure 1).

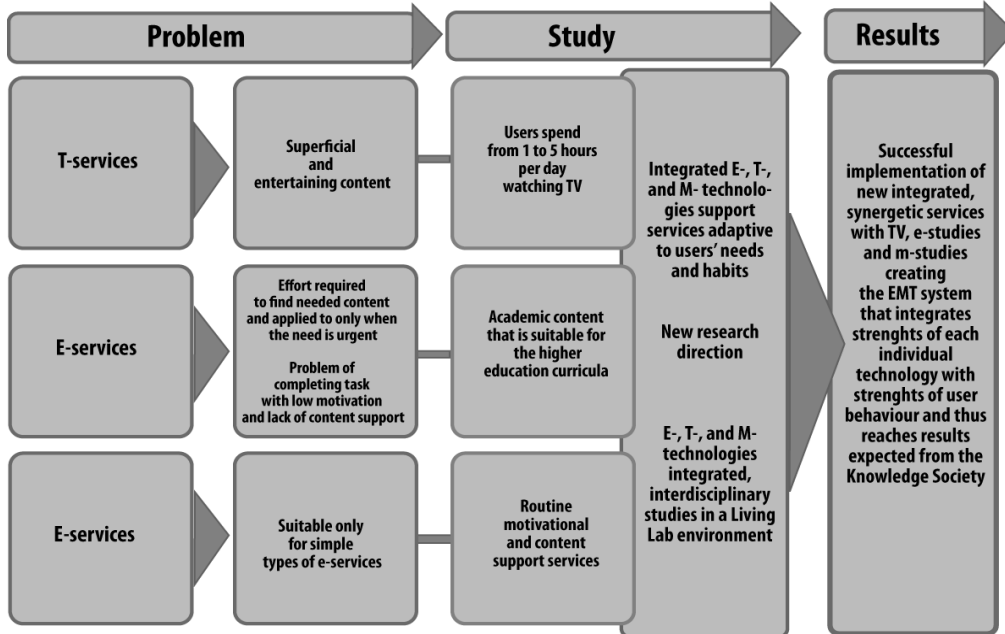


Figure 1. eBig3/ETM approach development

Our approach aims to design a functioning eBig3 ETM prototype that integrates e-, t- and m- contents and collects them in a newly designed e-portfolio environment. In the initial stages of the approach existing e-content could be used, but as the project advances new multiplatform contents will be designed to meet the specific requirements of the eBig3 ETM approach.

The project draws upon interdisciplinary knowledge on how best to integrate ETM/eBig3 system as a provider of various e-learning services meeting the needs and learning habits of large target groups.

We are working on the testing of the proactive e-portfolio technology usability and designing solutions in cross-platform learning delivery context.

Developments

Further development includes the integration of the technical aspects for cross-media learning content delivery and the production of learning content.

The video component of courses is broadcasted on TV channels. A video informs viewers that they may register for a course at a designated mobile phone number by sending an SMS.

The eBig3/ETM management portal user interface is designed as a traditional e-learning environment. The eBig3 ETM management /administrative portal interface is designed to encourage and support learners sending SMS to course participants.

Results

The system combines a wide coverage of TV technology with the accessibility of mobile technology and the capacity and flexibility of Internet e-learning. This combination allow a learner to use a single delivery channel at a particular time (depending on availability and preferences) or a complementary combination of two or three delivery systems, thus supporting learning anywhere anytime by the preferred technology.

Conclusions

1. There are new opportunities to design new more efficient approaches to e-learning for the next generation Life Long Learners.
2. The new eBig3/ETM approach eases the digital divide by extending the use of familiar technologies and producing innovations by identifying unexpected combinations.
3. The produced eBig3/ETM pilot courses open new areas of research that combine existing technologies and apply them in innovative combinations.

Acknowledgements:

The research and writing of the paper was supported by a grant from the European Regional Development Fund (ERDF), "E-technologies in innovative knowledge source and flow systems (ETM)" Project No. 2DP/2.1.1.1.0/10/APIA/ VIAA/150 (RTU PVS ID 1534). (Contract No. 2010/0222/2DP/2.1.1.1.0/10/APIA/VIAA/150).

Bibliography

1. Bruno Zuga, Ilmars Slaidins, Atis Kapenieks, and Armands Strazds, "M-learning and Mobile Knowledge Management: Similarities and Differences," in *Proceedings of the First International Conference on Interactive Mobile and Computer Aided Learning (ICML)*, Amman, Jordan, 2006.
2. Steve Dennen, "State of the Internet video, mobile and social," 2011.
3. ELU_Consortium, "State of the Art on Learning Using iDTV," FP6 project - Enhanced Learning Unlimited (IST-4-027866), Deliverable D2.3 01/09/2007 2007.
4. Glenn Enoch and Kelly Johnson, "Cracking the cross.Media code: How to use single.Source measures to examine media cannibalization and convergence," *Journal of Advertising Research*, vol. 50, 2010.

5. Chris Gregory, "The World of Television and Internet Convergence," Nielsen Media and Marketing Research Council, Los Angeles 2009.
6. H. Jenkins, *Convergence culture: Where old and new media collide*: New York: New York university Press, 2006.
7. Henry Jenkins and Mark Deuze, "Convergence Culture," *The International Journal of Research into New Media Technologies*, vol. 14, pp. 5-12, 2008.
8. B. Johanson, B. Forbes, J. H. Lee, and R. Salvador, "Will web and television converge?," 2009. <http://graphics.stanford.edu/~bjohanso/cs448>
9. Lori Demo Larry Dailey and Spillman Mary, "The convergence continuum: A model for studying collaboration between media newsrooms," *Atlantic Journal of Communication*, vol. 13, pp. 150-168, 2005.
10. W. Simpson and H. Greenfield, "IPTV and Internet video: Expanding the Reach of Television Broadcasting," p. 217, 2009.
11. James Verrinder, "Nielsen rolls out Convergence Panel," 2008. <http://www.research-live.com/news/nielsen-rolls-out-convergence-panel/3005296.article>
12. Uden L., Damiani E. The future of E-learning: E-learning eco-system. Proceedings of Inaugural IEEE International Conference on Digital Ecosystems and Technologies. IEEE DEST 2007, pp. 113 – 117.
13. Stale G., Cakula S., Kapenieks A. Application of a Modelling Method for Knowledge Flow Analysis in an Educational IT Ecosystem. Virtual and Augmented Reality in Education (VARE 2011), Valmiera, Latvija, 2011, pp. 92 – 97. ISBN 978-9984-633-18-3
14. Stale G. Madsen P.P. Behaviour and Context Awareness in an Educational IT Ecosystem. Published in the Annual Proceedings of Vidzeme University College „ICTE in Regional Dvelopment”. Valmiera, 2009. – Valmiera: Vidzeme University College, 2009.
15. Stale G., Majors I. Applying Knowledge Management Methods and Enterprise Modelling Methods to the IT “ecosystem” for Continuing Education in SME’s. Proceedings of Third IEEE International Conference on Digital Ecosystems and Technologies, 2009. June, Turkey, Istanbul. – Istanbul: IEEE, 2009, pp. 161 - 166.

Atis Kapenieks	Riga Technical University, Distance Education Study Centre 12, Azenes Str., Riga, LV-1048, Latvia E-mail: atis.kapenieks@rtu.lv Phone: +371 67089216
Bruno Zuga	Riga Technical University, Distance Education Study Centre 12, Azenes Str., Riga, LV-1048, Latvia E-mail: bruno@rsf.rtu.lv
Ginta Stale	Riga Technical University, Distance Education Study Centre 12, Azenes Str., Riga, LV-1048, Latvia E-mail: ginta.stale@gmail.com
Merija Jirgensons	Riga Technical University, Distance Education Study Centre 12, Azenes Str., Riga, LV-1048, Latvia E-mail: mjirgensons@gmail.com

DISTANCE EDUCATION IN HISTORICAL ASPECT

Tālmācība vēsturiskajā skatījumā

Irena Katane

Latvia University of Agriculture, Latvia

E-mail: Irena.Katane@inbox.lv

Edgars Katans

Latvia University of Agriculture, Latvia

E-mail: Edgars.Katans@gmail.com

Gita Vavere

Latvia University of Agriculture, Latvia

E-mail: Gita.Vavere@talmacibasvsk.lv

Abstract. *In this article the authors give theoretical substantiation to the ideas of distance education, as well as offer an insight into the development of distance education, where the experience of many countries is summarized. The aim of the article is to publish the results of the theoretical research on the history of distance Education. As a result of research, the authors drew several conclusions: 1) since the 18th century, when the first attempt of distance education had been registered, till nowadays the humankind has amassed rich experience in this sphere; 2) the correspondence education is the initial form of distance learning; 3) the development of distance education in the 20th century was facilitated by the development of information and communication technologies and their introduction into education; 4) in connection with the development of distance education, a new direction — media pedagogy — began its development in pedagogy.*

Keywords: *open educational environment, accessibility of education, distance education.*

Introduction

The education of the 21st century is characterized by the keywords *humanization of education, openness and accessibility of educational environment, diversity of education, globalization of education, and sustainability of education.* The humanization, accessibility, openness and diversity of educational environment are the guarantee of the sustainable development of education.

The ideas of humanization, democratization, including, the ideas of accessibility, could be found already in the works of great thinkers of Renaissance that became the source for the development of the conceptions of extramural education. Distance learning is one of the forms of extramural education.

The most rapid development of distance learning took place in the 20th century.

Distance learning has become more topical during the last decade as an alternative to the traditional educational process. As one of the forms of extramural education, distance learning, first of all, related to the broadening of opportunities offered in connection to home education under home environment and international education or crossborder education.

In the 20th century distance learning was mostly spread in higher education, then, thanks to the development of the methodology of distance learning and the introduction of new technologies in education, distance learning became accessible

also at the level of secondary and even basic education. Thus the significance of teachers' competencies becomes more important in the field of the methodology of distance learning.

Our experience proves that the audience of distance learning is rather wide: students of school age and grown-up students; the employed and the nonworking population; people who could not fit into the traditional educational system due to different reasons; people who resume their education again by choosing the second chance education to be obtained in a way of distance learning; people with special needs a.o.

In order the process of distance learning would be successful, so that it would truly serve the democratization and humanization of education, it is necessary to study the history of the development of distance learning, relating the ideas of distance learning to the ideas of the humanization and democratization of education. ***The aim of the article*** is to publish the results of theoretical research performed by the authors of the article on the history of distance education.

Materials and Methods

In order to perform research, aggregate, analyze and evaluate information about the developmental history of distance learning, the authors of the article carried out ***research in different directions***.

- The ideas of the humanization and democratization of education in the developmental history of pedagogical ideas, including the origin of the ideas of lifelong education.
- The conceptions of an open school, open education and open, humanistic target oriented educational environment.
- The origin and developmental history of distance learning as a form of extramural education.

Research methods: 1) the study, theoretical analysis and evaluation of scientific, methodological literature and different documents; 2) reflection of authors' personal experience in the field of distance learning.

Results and Discussion

The origin of distance learning ideas is connected with the ideas of humanization and democratization of education, first of all, with the ideas of accessibility of education for the whole nation, irrespective of people's social status, welfare level, sex and age, level of preliminary knowledge etc.

Such ideas were already expressed by J. A. Comensky, who developed and substantiated an educational conception, where the basic requirement was to teach "*profoundly everything to everyone in all kinds of ways*". It was a brave, even revolutionary idea in a social and political sense: 1) *everyone* meant the poor and the rich, the noble and the needy, the girls and the boys, as gentlemen and the servants, the old and the young; 2) *everything* meant the united concept and totality of views about the world, that expands during the lifespan of a person (as the annual rings of trees) on the basis of cycles; 3) *profoundly* meant broad and systemic knowledge; 4) *in all kinds of ways* meant that J. A. Comensky anticipated the diversity of the acquisition of , its alternative forms that could ensure the accessibility of education. Thus, the basis of

J. A. Comensky's educational conception includes the idea of lifelong education that is grounded on the principles of humanization and democratization of education. J. A. Comensky was one of the first who had his own vision of lifelong education that indicated a new direction in the development of pedagogy, namely, the development of evolutionary pedagogy. J. A. Comensky pointed out several stages of lifelong education, substantiation of which is based on the idea of the periodization of age stages and the principle of nature correspondence (Васильева, 2002; Кларин, Джуринский, 1988; Хапаева, 2007).

Humanization and accessibility of lifelong education, as well as ***the diversity of educational environment*** became the basic idea for the development of lifelong education concept in the 20th century.

In the second half of the 20th century and at the beginning of the 21st century one of the most important doctrines in the educational development are the concepts of ***open education, open educational environment, open school*** that in philosophy are defined as *postmodern* age (Collins, Greeno, Resnick, 1996; Koçe, 1999; Paul, 1996).

The concept of ***open education*** that emerged in the second half of the 20th century and was developed at the beginning of the 21st century is closely related to the conceptions of ***lifelong education*** and ***continuous education*** that are interconnected (Colletta, 1996, 22-27; Hasan, 196, 33-41; Sutton, 1996, 27-32).

The ideas of *a school as an open environment* gained a new quality and a new perspective at the end of the 20th century, when the influence of the globalization processes on education increased. Alongside with the exchange of experience with the schools of western countries the ideas of *an open school* as an integral part of society emerged in Latvia.

For instance, it follows from the model of *a school as an open system* developed by I. Raituma (Raituma, 2009) that only a school formed by many variable elements (resources, educational services, programs) that are closely related to the elements of both external and internal environments could be considered as an open system.

In her turn, I. Katane (Katane, 2005; Katane, 2007), on the basis of ecological approach in research and education, has developed and scientifically substantiated a model of *a rural school as open, humanistic target oriented educational environment* where the school, in fact, is a multifunctional center of education and culture for the whole rural community.

Humanization and democratization of education are related not only to the ideas of lifelong education, but also to the respect towards the individual approach and to the principles of ***the individualization*** of education that actualize the respect towards the uniqueness of the personality of an individual who studies.

Individualization is a search of different ways in order to achieve the unified educational result. According to the technological aspect, the individualization system has precisely defined study aims that are determined by the observed action of the learner; the standardized materials, appropriate to the study aims, are used — they forecast the learners' actions and enable to work individually without the teacher's assistance. The essence of individualization, according to I. Maslo (Maslo, 1995), is seen in the effectiveness of studies and upbringing that enables to develop every

child's talents and abilities. The scientist emphasizes that the individualization of studies envisages the united educational orientation, although these points are accessed using different ways. According to I. Maslo, the individualization of the pedagogical process at a school is one of the main pedagogical directions of the 21st century:

- individualization shall facilitate the development of both all pupils and every individual child at the same time;
- the individualization of studies shall be related to the whole study process, not only to its particular stages;
- teachers shall think about the differentiation of the exposition of study content, type and pace of acquisition;
- individualization can be successful only, when the teacher has appropriate materials (variants of the exercises, materials for the group work, etc.) that could be used for this purpose.

Individualization of education is interpreted differently at the present stage of modern pedagogy science (Собина, 2006):

- every pupil learns individually, independently from others, according to a specific study program, outside the system of forms-lessons; it means that the study process shall be oriented towards the pupils' individual psychophysiological peculiarities, instead of the average readiness of the pupils, the average level of development or progress; the pupils' individual differences and each pupil's individual peculiarities shall be taken into account within the study process;
- the respect towards the individual approach within the framework of the system of forms-lessons, when the study process in the classroom is organized by giving: a) the same exercises to the whole form, but their fulfillment and evaluation is individual; b) differential exercises for the groups or individuals; c) appropriate and developmental exercises according to every pupil's abilities and preliminary knowledge, where the work in one classroom and time is explicitly individualized.

The basic viewpoints concerning the humanization, including individualization, and democratization of education, first of all, ensuring of accessibility, enabled several educators to come up with the ideas of distance education.

The origin of distance education could be found in the year 1728, when teacher Caleb Philip offered an opportunity to acquire knowledge, study materials on a regular basis (once a week) by sending them via mail (Tālmācības vēsture, 2011).

In 1836 London University was established, where the exams could be taken externally. These opportunities were used not only by the students of this university, but also by the students of other universities (НИКИТИН, 2011).

The conception of correspondence studies emerged in the 19th century and became the historical source of the conception of distance education. This conception of *correspondence education* became popular and was implemented in several countries by means of mail services. Several colleges were established that offered to acquire several university study programs via mail. In the year 1840 the distance education was implemented on the all territory of England. The main merits go to Isaack Pitman: his students translated the fragments of the Bible and sent them via

mail for correction. This method was combined with the full-time studies of Scriptures, and later special tasks were also prepared. The new form of studies became the basis and the origin of the establishment of Isaac Pitman's Correspondence College. The traditions of distance education from England spread also in Germany. In 1856 the Frenchman Charles Toussaint and the German Gustav Langenscheidt established a correspondence school in Berlin, where languages could be mastered (Pittman, 1991; Хапаева, 2007).

The founder of the system of distance education in the USA was Anna Eliot Ticknor who established and was the director of the school of "*homeschooling*" ("*Boston-based Society to Encourage Studies at Home*") from 1873 till 1897. The studies were based on the exchange of letters between students and teacher, as well as on the specially designed tests. In 1873 Anna Eliot Ticknor also developed an educational model for women under the title "*Ticknor's Society*"; the model was based on the idea of the program implemented in Great Britain "The Society for the Assistance for Learning at Home". At that time (1882) such distance education was developed also in Japan (Anna Eliot Ticknor, 2008).

Several authors had the idea of correspondence studies at the same time. One of them was W. R. Harper, who introduced the alternative type of education in the USA in 1890, where the studies were possible by means of written communication via mail services; thus education became more accessible to those who: 1) could not leave their places of residence to go to the city universities to study as full-time students, 2) did not belong to elite. In 1892 William Rainey Harper established the Department of Extramural Studies at Chicago University, USA. The correspondence education as a form of extramural studies gained support, and it was some kind of protest against the undemocratic and inelastic educational system in several European countries and the USA, especially regarding the rural inhabitants. In 1906 the correspondence studies via mail were introduced at the University of Wisconsin (Pittman, 1991; НИКИТИН, 2011; Хапаева, 2007).

At the beginning of the 20th century the elements of distance education regarding the use of mail services were introduced also in Russia: at Nahodka Naval School (1906), as well as at Moscow University named after A.M. Shanavsky (1908). The education via mail started to spread also in Australia and Canada. After 1917 a special model of extramural education was developed in Russia within which there was also the correspondence through mail envisaged. In 1960ies there were already 11 universities in the U.S.S.R. that had the departments of extramural education (studies) (НИКИТИН, 2011).

Advocating "*wireless university*", famous educationalist and historian J. C. Stobart wrote to recently established BBC Company in 1926, substantiating the advantages of distance education at *an Open University*. In his turn, R. C. G. Williams argued for and implemented in practice the idea of "tele-university", namely, while working at *the Institution of Electrical Engineers*, he offered his prepared broadcast lectures combined with in advanced specially prepared and in advance sent through mail the broadcast lecture materials. R. C. G. Williams offered such lectures also at the traditional universities, introducing in education the multi-media concept (History of the Open University, 2011).

In 1938 the first congress of International Council for Distance Education took place in Canada, where the issues of correspondence education (education via mail) were discussed (Open Learning and Distance Education .. , 1999).

As the development of the radio took place already during the World War I, but the television became a part of everyday life in 1950ies, it influenced also the development of educational environment. The conceptions of *outdoor education* emerged that were based on the accessibility and individualization of education, ensuring more opportunities for the development of homeschooling. Sound, video recordings, television, radio records became the important and widely accessible learning materials (Gunawardena, McIsaac, 2004). These materials laid the foundation for *the media pedagogy*.

In March 1963 the representatives of the UK Labour Party, who dealt with the issues of educational policy, under the chairmanship of Lord Taylor presented on the accessibility of higher education for all those interested in, even for the representatives of working class. They suggested carrying out an experiment using radio and television, establishing *the University of the Air*, within the framework of which the serious, sustainable conception of adult education would be developed and implemented according to plan. H. Wilson, the leader of the Labour Party was particularly inspired by the idea of distance education. He took an active part in the preparation and implementation of the project of *the University of the Air* (later called *the Open University*) by inviting several organizations to take part in it. Jennie Lee, the Minister for the Arts of Great Britain, held the same views and became the partner of H. Wilson. Thanks to her persistence and fortitude, 'the wall' of the lack of understanding and even stagnation in thinking was destroyed and there were established contacts in the spheres of education and culture with Chicago (the USA) and Moscow (the U.S.S.R.). The official document about the establishment of *the University of the Air* was published in 1966 that, by the decision of the Cabinet of Ministers, was renamed *Open University* in 1967. The first student started to study at the Open University two years later (in 1971). H. Wilson, the prime minister, who won at the elections, monitored the project of the Open University himself. The Queen of Great Britain herself opened the Open University. All the necessary measures were taken in order the university would become accessible for the masses and at the same time would be also a prestigious educational institution. Mike Pentz, the first dean of the Faculty of Science, who was a very charismatic personality, contributed a lot in ensuring the accessibility of distance education. Thus, *the Open University* was established in Great Britain in 1969 that later became the largest educational institution, where 200,000 students from all over the world studied by means of distance education. The name of the university itself proves that the education there is accessible and democratic, because the tuition fee in the university is low, as well the students do not have to attend regular academic lectures at the study-rooms of the university. The French National Centre for Distance Learning (CNED) was also established in 1969. The following facts show the volume of its functioning: 2,500 different study courses; 350,000 students; branches in 120 countries; about 5,000 members of teaching staff were involved in the development and delivery of study courses; the most modern technical equipment, including, satellite television, video

and audio equipment, e-mail, Internet, as well as the traditional study aids. The Public Broadcasting Service (PBS TV) was established also in the USA. According to its essence, it was the consortium of 1,500 colleges and television companies. PBS TV offered several study programs that were broadcasted on four TV channels. The most significant were PBS Adult Learning Service programs in different fields, such as science, business and management (History of the Open University, 2011; Marwick, 1976; Краткая история дистанционного образования, 2003).

Later, alongside with the establishment of above mentioned institutions in Great Britain and France, similar establishments were opened also in other European countries, as well as Asia. The National Level Network of Radio and Television Educational Institutions was developed in China in 1979, where the study process was implemented by means of the satellites of the Earth. Particularly rapid development of distance education took place in the international educational environment thanks to the introduction of ICT in everyday life, including also education. The age of the Internet use in education began in the USA in 1980ies. For instance, in 1986 Charles Wedemeyer introduced the innovative media education at the University of Wisconsin, where all the opportunities of media were used, including also the latest information technologies, that was an important base for the development of distance education. The world-wide triumph of distance education started at the end of the 20th century. Very noticeable is *the National Distance Education University* (UNED) in Spain with 58 study centers in 9 countries, and Baltic University (BU) with its main office situated in Sweden (Stockholm) unites the centers of distance education in 10 countries. The Pennsylvania State University is recognized nowadays as a very prestigious institution of distance education. Its experience was used by UNESCO specialists, when developing the conception of virtual university (Gunawardena, McIsaac, 2004; НИКИТИН, 2011; Хапаева, 2007).

At the end of the 20th century 25% of all distance education programs in the USA represented the commercial education. Such companies as General Motors, J. C. Penney, Ford, Walmart, FedEx, using the corporate educational networks, offer their specialists the courses for the improvement of professional skills. IBM uses the environment of satellite education (Краткая история дистанционного образования, 2003).

The Conception on the Establishment and Development of the Uniform Network of Distance Education was adopted in Russia in 1994 (Васильева, 2002; НИКИТИН, 2011).

Distance education emerged in Latvia in 1990ies.

Distance education in Latvia is defined as a form for acquiring education, where the basis is independent studies, but the direct and continuous contact with the lecturer basically is not necessary, therefore it is replaced by video lectures and communication by means of ICT. In conformity with the Education Law of the Republic of Latvia (LR Izglītības likums, 1998), distance education is defined as an extramural method for acquiring education.

Nowadays several higher education institutions in Latvia offer distance education opportunities. Riga Technical University is a leading institution of higher education in the sphere of distance education. The aim of the Distance Education

Study Centre of Riga Technical University is to develop the opportunities of distance education in Latvia for everybody at the easy accessible university level, using the modern world's experience of distance education and technologies (Kas ir RTU .. , 2011).

The Latvia University of Agriculture also improves its e-environment, considering the accessibility and internationalization of its educational environment.

In 2009 the first distance education secondary school — Riga Distance Education Secondary School — started its activities in Latvia. At present it is the only such school Latvia implementing the accredited programs of secondary and basic education.

According to the authors' point of view, distance education with its considerable advantages in comparison to the traditional method used for acquiring education has a wide range of perspectives concerning development in Latvia. This would enable to make the educational environment more flexible, accessible, where it would be possible to implement the individualization of education according to each person's age, preliminary knowledge, skills and competences, state of health, abilities, interests, needs and plans for future.

Conclusions

- The ideas of the humanization, including individualization, as well as democratization of education, particularly the ideas of accessibility, became the base for the search and implementation of distance education.
- Since the 18th century, when there was registered the first attempt of distance education, until nowadays the mankind has amassed rich experience in this field. Distance education as an extramural method for acquiring education has spread all over the world, including also Latvia.
- Correspondence education is the initial form of distance education.
- The development of information and communication technologies and their introduction into education facilitated the development of distance education in the 20th century.
- In connection with the development of distance education, a new direction — *media pedagogy* — began its development in pedagogy.

Bibliography

1. Anna Eliot Ticknor 1823 – 1896. (2008). The Ticknor Society. [online] [20.10.2011]. Available at: <http://www.ticknor.org/Anna.shtml>
2. Colletta N.J. (1996). Formal, Nonformal, and Informal Education. In: Tuijnman A.C. (ed.). *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Second edition. France, Paris, Pergamo, pp. 22. - 27.
3. Collins, A., Greeno, J.G., Resnick, L.B. (1996). Environments for Learning. In: Tuijnman A.C. (ed.). *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Second edition. France, Paris, Pergamo, 960 pp.
4. Gunawardena Sh. N., McIsaac M. S. (2004) Distance Education. In Jonassen D. H. (ed.) *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*, 2nd New Jersey: Lawrence Earlbaum Ass. Incpp, pp. 355 – 396.

5. Hasan, A. (1996). Lifelong Learning. In: Tuijnman A.C. (ed.). *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Second edition. France, Paris, Pergamo, pp. 33- 41.
6. History of the Open University (2011). Open University. [online] [20.10.2011]. Available at: [http://www.mcs.open.ac.uk/80256EE9006B7FB0/\(httpAssets\)/F4D49088F191D0BF80256F870042AB9D/\\$file/History+of+the+Open+University.pdf](http://www.mcs.open.ac.uk/80256EE9006B7FB0/(httpAssets)/F4D49088F191D0BF80256F870042AB9D/$file/History+of+the+Open+University.pdf)
7. Kas ir RTU tālmācības centrs? (2011). (What is RTU Distance Education?) Rīga, RTU. [online] [20.10.2011]. Available at: http://www.vu.lv/index.php?option=com_content&view=article&id=9%3Akas-ir-rtu-talmcbas-studiju-centrs&lang=lv (In Latvian)
8. Katane, I. (2005). *Lauku skolas kā izglītības vides izvērtēšanas modelis* (The Evaluation Model of the Rural School as Educational Environment). Promocijas darbs pedagogijas zinātnes skolas pedagogijas apakšnozarē. Jelgava, Daugavpils, LLU TF IMI; DU, 195 lpp. (in Latvian)
9. Katane I. (2007). *No ekoloģiskās paradigmas līdz vides modelim izglītības pētniecībā* (From Ecological Paradigm till Environmental Model in the Research of Education). Monogrāfisko pētījumu sērija *Izglītības ekoloģija*. Jelgava, LLU, 239 lpp. (In Latvian)
10. Koķe T. (1999). Pieaugušo izglītības attīstība: raksturīgākās iezīmes (The Development of Adults Education: Characteristic Features). Rīga, Mācību apgāds NT, 102 lpp. (In Latvian)
11. Latvijas Republikas Izglītības likums (The Education Law of Republic of Latvia). (1998). *Latvijas Vēstnesis*, (17.11. 1998.), Nr.343. (In Latvian)
12. Marwick A. (1976). History of the Open University. *Oxford Review of Education*, Vol.2, No 2. [online] [20.10.2011]. Available at: <http://www.jstor.org/pss/1050207>
13. Maslo, I. (1995) *Skolas pedagoģiskā procesa diferenciācija un individualizācija* (The Differentiation and Individualization of Pedagogical Process of Schools). Rīga, RaKa, 172 lpp. (In Latvian)
14. Open Learning and Distance Education in Canada (1999). Canadian Association for Distance Education, Councils of Ministers of Education, Canada. [online] [23.09.2011]. Available at: http://www.hrsdc.gc.ca/eng/hip/lld/olt/skills_development/oltresearch/cadeapec_e.pdf
15. Paul, R.H. (1996). Experiential and Open Learning. In: Tuijnman A.C. (ed.). *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Second edition. France, Paris, Pergamo, 960 pp.
16. Pittman, V. (1991). Rivalry for respectability: collegiate and proprietary correspondence programs. *Second American symposium on research in distance education*. University Park, PA: Pennsylvania State University.
17. Sutton, P.J. (1996). Lifelong and Continuing Education. In: Tuijnman A.C. (ed.). *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Second edition. France, Paris: Pergamo, pp. 22.-33.
18. Tālmācības vēsture (The History of Distance Education). (2011). Rīga, BVK. [online] [20.10.2011]. Available at: <http://www.talmaciba.lv/lv/interesu-izglitiba-talmacibas-vesture> (In Latvian)
19. Васильева З.И. (ред.). (2002). История образования и педагогической мысли за рубежом и в России (The History of Education and Pedagogical Thought Abroad and in Russia). Москва, Академия, 416 с. (In Russian)

20. Кларин В., Джурицкий А. (сост.). (1988). Педагогическое наследие: Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци (The Pedagogical Heritage). Москва, Педагогика, 412 с. (In Russian)
21. Краткая история дистанционного образования (The Brief History of Distance Education). (2003). Санкт-Петербург: Центр дистанционного образования «Элитариум». (In Russian)
22. Никитин А.Д. (2011). Информационны технологии в обучении (Informative Technologies in Teaching), [online] [23.09.2011]. Available at: http://asu.ugatu.ac.ru/library/46/ito_lekciya_9.pdf (In Russian)
23. Собина Т.А. (2006) Индивидуализация обучения и развитие способностей учащихся (Individualization of Teaching and Development of Pupils' Abilities). Москва, Издательский дом «Первое сентября». [online] [02.11.2011]. Available at: <http://festival.1september.ru/articles/310765/> (In Russian)
24. Хапаева С.С. (ред.). (2007). *Дистанционное образование: опыт и перспективы* (Distance Education: Experience and Perspectives). Вып. 4. Москва, Диона, 84 с. (In Russian)

Irena Katane	Latvia University of Agriculture, Institute of Education and Home Economics J. Čakstes bulv. 5, Jelgava, LV 3001, Latvia E-mail: Irena.Katane@inbox.lv Phone: +371 29110582
Edgars Katans	Latvia University of Agriculture, Institute of Education and Home Economics J. Čakstes bulv. 5, Jelgava, LV 3001, Latvia E-mail: Edgars.Katans@gmail.com Phone: +371 26229726
Gita Vavere	Latvia University of Agriculture, Institute of Education and Home Economics J. Čakstes bulv. 5, Jelgava, LV 3001, Latvia E-mail: Gita.Vavere@talmacibasvsk.lv Phone: +371 26468184

MĀKSLINIEKA – PEDAGOGA PROFESIONĀLĀS PILNVEIDES ASPEKTI

Aspects of the professional development of the artist – educator

Inta Klāsone

Liepājas Universitāte, Latvija
E-pasts: inta.klasone@liepu.lv

Abstract. *The article reveals the involvement of the artist – pedagogue into the process of education and some important interconnected aspects of professional qualification development. Alongside with that, the tendencies of the epoch and activity orientation of the artist – pedagogue in accordance with Sustainable Development Strategy of Latvia until 2030 have been characterized. Involvement of a professional artist in the pedagogical process demands to acquire pedagogical science: significant aspects of teaching and upbringing. The article deals with components and functions of the concept of education, revealing its characteristic features in nowadays society and giving insight into the future system of education. The dynamics of the artist – pedagogue forms of qualification development. As a result, the conclusions have been worked out. The aim of the research is to reflect the aspects of the artist – pedagogue professional development, based on documents analysis, on the findings of pedagogues, art historians and survey of artists – pedagogues.*

Keywords: *art, artist, education, pedagogue.*

Ievads

Introduction

Šobrīd Latviju raksturo politiski un ekonomiski nestabila situācija. Tai līdztekus iezīmējas cilvēku iekšējās pasaules dezorientācija, neiecietība, neizpratne par laiku, telpu un vietu, kurā dzīvojam. Sabiedrības pārmaiņu laikmetā atklājas izteikta dinamika un pārmaiņas: notiek tradicionālās kultūras transformācija, dominē sociālo vērtību un ekonomikas krīze, informācijas un komunikāciju tehnoloģiju strauja ieplūšana mākslas procesos. Kopumā tas ierobežo un ietekmē ikvienas personības potenciālo iespēju attīstību un to izkopšanu tās pašizpaušmei un pašrealizācijai šajos sarežģītajos socializācijas un kulturalizācijas procesos. Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģijā līdz 2030.gadam ir vērsta uzmanība uz specifisku kompetenču un kvalifikāciju uzkrāšanu, kas nosaka cilvēka spējas iekļauties darba tirgū un veidot veiksmīgu profesionālo karjeru, izglītība ir arī cilvēka talantu, emocionālās un sociālās inteliģences un personības attīstības process. Tādēļ izglītības kvalitāte, pieejamība un saturs visos izglītības līmeņos un vecuma grupās tiek raksturota, kā Latvijas attīstības iespēja un cilvēkkapitāla vērtības palielināšanās priekšnosacījums (Latvijas ilgstējīgas..., 2010). Saskaņā arī ar filozofa H.G.Gadamera viedokli, izglītība vistiešākajā veidā ir saistīta ar kultūru un pirmām kārtām apzīmē cilvēka dabisko dotību un spēju izveidošanu (Gadamers, 1999).

Mākslas izglītības jautājumiem vēsturiski un mūsdienās pievēršas pedagogi, psihologi, mākslinieki, rakstnieki, filozofi un citu nozaru pārstāvji gan Latvijā, gan ārvalstīs. Specializētu mākslas izglītības iestāžu, muzeju, mākslas darbu krātuvju,

daudzveidīgu mākslas centru, mākslas aģentūru darbība daļēji ir rosinājušas sabiedrības tuvināšanos mākslas procesiem. Profesionālu mākslinieku iesaistīšanās izglītības procesā izvirza tiem nepieciešamību pēc jaunām kvalitātēm savā darbībā, tādām, kas atbilst pedagoga prasībām. Līdzsvarota mākslinieciskās un pedagoģiskās kultūras mijiedarbība ir viena no būtiskākajām pieejām mākslinieka-pedagoga pedagoģiskajā sagatavotībā. Šāda pieeja paver iespējas veidot personības kā individuālus kultūras pārstāvjus, kas neatkarīgam veidā iedzīvinās kultūras tradīcijas ilgtspējīgai attīstībai. Tas savukārt var izpausties personības kompetenču un attieksmju formās: cienīt citu kultūru ietekmē radītos mākslas darbus, censties raksturot savu mākslas pasaules uztveri, iedrošināt citu kultūru cilvēkus paust savai kultūrai raksturīgo un unikālo mākslas telpā, uzsvērt kopīgās mākslas vērtības.

Ikvienu pedagoga-mākslinieka profesionālās kvalifikācijas pilnveide aptver vairākus risināmos jautājumus un uzdevumus. Kā norādīts Izglītības, audiovizuālās jomas un kultūras izpildaģentūras veiktajā pētījumā par „Mākslas izglītība un kultūrizglītība Eiropas skolās” pastāvīga profesionālā pilnveide ir skolotāju profesionāls pienākums lielākajā daļā Eiropas valstu (Mākslas izglītība..., 2009). Tomēr vairumā gadījumu par mākslinieku-pedagogu piedalīšanos profesionālās pilnveides programmās nav atsevišķu noteikumu, taču ir vispārēji noteikumi par pedagogu profesionālo pilnveidi, kas kopumā attiecināmi tieši tādā pašā mērā kā uz citiem pedagogiem. Par mākslinieku – pedagogu dalību un iespējām piedalīties profesionālās pilnveides programmās pieejama ir tikai neliela informācija. Ja arī šāda informācija pastāv, tad tā norāda uz to, ka mākslinieku – pedagogu profesionālajai pilnveidei daudzās valstīs tiek pievērsta tikai neliela uzmanība (Mākslas izglītība..., 2010). Tanī pat laikā profesionālu mākslinieku iesaistīšana pedagoģiskajā praksē var dot būtisku ieguldījumu un paaugstināt mākslas izglītības kvalitāti, kā arī rosināt lielāku radošuma izpausmi un nodrošināt kultūras resursu pieejamību. Atsaucoties uz iepriekš minēto par pētījuma objektu ir izvēlēts pedagoģiskā darba pilnveides process, kā pētījuma mērķis noteikts: izglītības optimizācijas apstākļos, pamatojoties uz pedagogu, filozofu, mākslas zinātnieku, valsts stratēģiskās virzības vadlīnijām, izglītības institūcijas reglamentējošiem dokumentiem un aptaujas rezultātā iegūto datu apkopojumu, konstatēt risināmo problēmjautājumu aspektus mākslinieka - pedagoga pedagoģiskās prakses pilnveidei.

Mākslinieka darbības pamataspektu raksturojums

Description of artist's basic activity

Mākslai un māksliniekiem gadsimtu gaitā ir bijusi īpaša loma sabiedrībā. Arī Latvijai veidojoties un apzinoties sevi kā kultūras valsti palīdz māksla, veidojot saikni ar sabiedrību, apliecinot sevi vietējā un starptautiskā līmenī. Vispārīgā nozīmē ar mākslu tiek saprasti cilvēka, meistarības, iztēles un izgudrospējas procesi un produkti. Mākslas radīšanas būtībai vēsturiski caurvijas divu ievērojamu filozofu paustie pretējie viedokļi. Filozofa Aristoteļa skatījumā māksla ir tā, kas atdarina un attēlo parādības, sagādājot cilvēkam baudījumu un harmonijas sajūtu ar attēlojuma precizitāti (Aristotelis, 2008).

Savukārt, saskaņā ar filozofa Platona uzskatiem, cilvēka iekšējie impulsi, kolektīvā bezapziņa vai jūtas ir pamatā mākslas radīšanai (Platons, 2007). Māksla tiek raksturota, kā dialogs starp tās radītāju un uztvērēju, kura gaitā mākslinieks savas idejas pauž ar mākslinieciskās izteiksmes līdzekļiem (Mākslas un kultūras..., 2011). Kā atzīmē mākslas vēsturnieks E.H.Gombrihs, mākslinieks darbā ieliek visu savu sirdi un dvēseli, lai iecere tiktu izprasta. Dialogu ar radītājiem mākslas darbiem, mākslas zinātnieks raksturo kā nebeidzamu procesu, kura laikā atklājas aizvien kas jauns, jo to radīšana ir saistāma ar savrupu, aizraujošu pasauli, kurā ieskicētas savas likumsakarības informācijas nodošanā (Gombrihs, 1997). Savukārt, saistībā ar noteiktu māksliniecisko izteiksmes līdzekļu izmantošanu, vizuālās mākslas var iedalīt vairākās izpausmes formās. Mākslas pedagoge V.Hibnere vizuālās mākslas veidus vispārpieņemtajā uzskaitījumā ir strukturējusi šādi: vizuālās mākslas un sintezētās, kuras savu izpausmi gūst vienlaikus ar redzi un dzirdi uztveramās mākslās (Hibnere, 1998). Vizuālo mākslu uzskaitījums: grafika, glezniecība, tēlniecība, lietišķā māksla, arhitektūra dizains, interjera dizains, scenogrāfija, kolāža, foto māksla un sintezēto mākslu: elektroniskā, video māksla, teātris izvēlēts atbilstoši turpmāk pētījumā iesaistīto profesionālo mākslinieku - pedagoģu darbības jomām. Mākslas radītājs—mākslinieks vispārpieņemti tiek skaidrots kā cilvēks, kurš nodarbojas ar mākslu un kuram ir radošs talants kādā no mākslas nozarēm (Mākslas un kultūras..., 2011). Mākslinieka darbības rezultātā veidojas mākslas darbi ar tiem piemītošu saturu un formu, tādējādi, atklājot mākslinieka pārliecību un ideju. Katram vizuālās mākslas veidam piemīt sava valoda, kas ir iedarbīga un izteiksmīga, paužot jūtas un emocijas. Mūsdienās māksla ir ievērojami paplašinājusi savu izpausmi un pakļāvusi sevi daudzveidīgiem eksperimentiem operējot starp tradicionāliem mākslinieciskās izpausmes līdzekļiem un mediju radītiem attēliem. Tas rada jaunu teoriju veidošanos un daudzveidīgu mākslas virzienu līdzāspastāvēšanu. Par mākslas uzdevumu mūsdienās tiek izvirzītas tās iesakņošanās iespējas dzīvē un sabiedrībā. Starpdisciplināro jautājumu pētnieks V.Veļš uzskata, ka mūsdienās īstenais mākslas uzdevums publiskajā telpā ir pretoties skaistajai estetizācijai. Viņaprāt, mākslai nav jābūt patīkamai, tai nav jāpatīk kā vienai no precēm, bet drīzāk jāielaužas publiskajā telpā kā meteoram. Kā uzskata autors, mūsdienās mākslas darbi spēj mainīt gan savus tuvākos, gan tālākos nosacījumus, pieprasa neierastus kritērijus vai mākslas robežu atcelšanu. Par to liecina franču mākslinieka Marsela Dišāna radītie darbi un amerikāņu mākslinieka sirreālista, tašisma mākslas pārstāvja Džeksona Polloka izaicinājumi daiļradē divdesmitajā gadsimtā (Veļšs, 2005). Māksla iegūst aizvien jaunu lomu un uzdevumus, kas izpaužas - būt vienai no iespējamām komunikācijas formām pieaugošajā saziņas laikmetā. Kā uzskata zinātnieces J.Celma un I. Fedosejeva, tieši māksla ir tā, kas jutekliskā formā ietverto garīgumu padara par vispārnozīmīgu, iekļaujot to komunikācijas procesos (Celma&Fedosejeva, 2000). Profesionāla mākslinieka iesaistīšanās pedagoģiskajā darbībā izvirza zināšanu un izpratnes apguvi par izglītības procesa būtību.

Mūsdienu izglītību raksturojošās komponentes

The component of nowadays education

Izglītības jēdziena izpratne ir nozīmīga gan tiem, kuri studē, gan tie, kuri māca. Gadu gaitā tas ir ticis pārskatīts vairākkārtīgi, norādot tā ideālo raksturu un neatbilstību laikmeta tendencēm. Izglītības pamatjēdziena formulēšanā savstarpēji saistīti ir četri nozīmīgi aspekti:

1. Darbs, jaunas tehnoloģijas, automatizācijas, pakalpojumu sniegšanas pieaugums utt., kas rada strauju profesiju kvalifikācijas pārstrukturēšanos, kā arī darba kā dzīves priekšnoteikuma pārmaiņas. Teorētiskā izglītības konsekvence tiek raksturota, kā panākama, ne tikai pārvarot tradicionālo profesionālās un vispārīgās izglītības nošķiršanu. Tiek akcentēts aspekts par studējošo sagatavošanu darba dzīves aizvien pieaugošajai komplicētībai, kas līdztekus izvirza prasmes analizēt un sintezēt.
2. Racionālisms un zinātne. Šāda aspekta kontekstā izriet jaunas jutekliskuma, emocionalitātes, vienotas dzīves uztveres u.c. formas, sevi piesakot jaunajās sociālajās kustībās.
3. Subjektivitāte un īstenības pārstrāde. Jautājums skar mediju integrāciju pasaules izpratnes veidošanā. Kā norāda, zinātnieks H.Gudjons, svarīgi ir nepazīstamo uzskatīt nevis par draudīgu, bet gan par citādu, patstāvīgu, bagātinošu parādību (multikultūru izglītību). Izglītība ir tā, kas rada pamatu daudzveidīgai cilvēcisķai saskarsmei ar sevi un pasauli, kā arī sava pasaules uzskata izveidē uz salīdzināšanas bāzes.
4. Vērtīborientācija un ētika. Šāda aspekta izvirzīšana nosaka, ka bez faktisko zināšanu apguves izglītība sniedz iespēju orientēt savu gribu un būt atbildīgam. Sakarā ar pasaulē pieaugošām sabiedriskām pretrunām, aizvien kompleksākām problēmām un savstarpēji strīdīgām vērtīborientācijām aizvien svarīgāka kļūst spēja argumentēt un kritizēt, kā arī spēja redzēt perspektīvā (Gudjons, 2007; 223.,224).

Pašreiz izglītībā raksturīga ir situācija, kad aizvien palielinās nepieciešamo zināšanu daudzums ikdienā, tostarp arī ar mākslu saistītās kvalifikācijās. Tādēļ svarīgi ir apzināt izglītības pamatfunkcijas. Zinātnieks H.Gudjons atsaucas uz četrām izglītības pamatfunkcijām, kuras ir nozīmīgas arī mākslinieka – pedagoga profesionālajā darbībā: Heiristiskā funkcija, kas izpaužas prasmē ikdienas praktiskajā darbā saskatīt iespējas, kuras patiesi atbilst formulētajiem izglītības mērķiem, tādējādi palīdzot veiksmīgāk saskatīt neatrisinātus jautājumus un rast jaunus uzdevumus un tos no jauna formulēt; Leģitimēšanas funkcijas, kas izglītībā veido ieguldījumu kompetentas, patstāvīgas, par līdzcilvēkiem atbildīgas humānas dzīves izveidē; Strukturēšanas funkcija, lai noteiktā laikā koncentrētu uzmanību uz patiesi svarīgu tematiku un daudzo profesionālo aspektu jūklī norādītu uz nepārprotami svarīgāko; Kritiskuma funkcija, kas atklājas kā pretmets jaunu cilvēku ļaunprātīgai izmantošanai citu līdzcilvēku mērķiem. Kopumā var raksturot, ka izglītība ir process mūža garumā, tās saturs nav nosakāms neatkarīgi no laika. Kā norāda H. Gudjons, izglītība iedarbojas uz cilvēka uzvedību un darbību kā

dimensijas noteicošs un strukturējošs spēks un neierobežo studējošo ne attiecībā uz profesiju, ne sociālo kārtu, ne vecumu vai dzimumu (Gudjons, 2007). Raksturojot mūsdienu izglītību, var izdalīt tās saturisko nozīmību, jēgpilnu darbību laikmeta kontekstā, normatīvo kopsakarību ievērošanu, pētniecībā balstītas studijas, indivīda pašizpratnes aktualizāciju. Tas iezīmē vairākas nozīmīgas kvalitātes izglītībā: sadarbības spēju attīstīšanu, indivīda iesaistīšanos kultūras un mākslas dzīves procesos, mērķtiecīgu sistemātisku darbību, individualitātes attīstīšanu tās daudzpusībā gan morāli, gan estētiski, gan kognitīvi. Šobrīd var iezīmēt arī izglītības attīstības tendences nākotnē: tehnoloģiju attīstības rezultātā aizvien nozīmīgākas izmaiņas iegūs mācību formas, attīstīsies mācību individualizācija un mūžizglītība, iegūtās izglītības paplašināšana un pārkvalifikācija, aizvien aktualizēsies vērtībsistēmas aspekti, nozīmību iegūs patstāvīgas mācības un patstāvība, aktualizējot analītisko domāšanas un sadarbības nozīmi, iniciatīvas apveltītam, iegūstot profesionālo, metodisko un personisko kompetenci. Var pievienoties A. Šmites uzskatiem, ka inovāciju ieviešana izglītībā, prasa visas tās sistēmas struktūrelementu – satura, metožu, formas, līdzekļu, rezultativitātes pārskatīšanu. Pašreiz izglītībā notiekošie procesi nav izolēti, tie nav lokāli un izvirza nepieciešamību pēc speciāliem pētījumiem izglītības filozofijā, veicot mērķtiecīgu darbu visos izglītības līmeņos (Šmite, 2004).

Mākslinieka-pedagoga iekļaušanās izglītības procesā

Artist-pedagogue integration into educational process

Pedagoga darbību var raksturot kā komunikatīvu, kas izpaužas tolerantā partneru savstarpējā sadarbībā – aktīvā, efektīvā mijiedarbībā un interakcijā (Hibnere, Grasmāne, 2000). Profesionāla pedagoga darbības modeli un tā darbības komplicēto būtību ir izstrādājis profesors R. Svītlands (Sweetland, 2007). Izstrādātā modeļa pamatā ir atspoguļoti profesionāla pedagoga un studenta mijiedarbības nozīmīgi jautājumi studiju procesa īstenošanas gaitā. Adaptētā tabulā nr.1 „Profesionāls pedagogs” ir doti atsevišķi nozīmīgi jautājumi, uz kuriem jācenšas rast atbildes, lai varētu īstenot laikmeta prasībām atbilstošu izglītības procesu. Pedagogu un studējošo sadarbību nodrošina komunikācija, kuru ietekmē vairāki būtiski aspekti, to atklāj 1.tabula.

Pedagoga profesijas nozīme laika gaitā saglabājas. Līdz ar to arī mākslinieka pedagoga darbība ir pakļauta nepārtrauktai profesionālai pilnveidei, sekojot laikmeta izvirzītajām prasībām izglītībā, tādējādi ietekmējot pedagoģiskā darba rezultātus arī mākslas izglītībā. Pedagoga profesionālās pilnveides darbs ir ciešā kopsakarā ar pedagoģijas zinātnes attīstību, zināšanām un izpratni par jauniešus raksturojošām iezīmēm, interesēm un vajadzībām. Savulaik Izglītības, apmācības, kultūras un jaunatnes lietu komisārs J. Figels norādīja, ka Eiropas Savienība ir atzinusi mākslas izglītības svarīgo lomu jaunatnes dzīves prasmju veidošanā 21.gadsimtā. Pedagoga profesijas nozīme laika gaitā arī mākslas jomā saglabājas. Līdz ar to arī mākslinieka pedagoga darbība ir pakļauta nepārtrauktai profesionālai pilnveidei, sekojot laikmeta izvirzītajām prasībām izglītībā, tādējādi ietekmējot pedagoģiskā darba rezultātus arī mākslas izglītībā. Mākslas izglītības mērķi Eiropas

telpā izvirza: māksliniecisku prasmju attīstīšanu, zināšanas un izpratni, darbojoties dažādos mākslas veidos; kultūras izpratnes padziļināšanu, mākslinieciskās pieredzes apmaiņu, mākslinieciskās gaumes attīstīšanu; radīt arī individuāla un sociāla/kultūras rakstura iznākumus (piemēram, ticība saviem spēkiem un pozitīvs pašnovērtējums individualitātes izpausmi, darbu komandā, starpkultūru izpratni un līdzdalību kultūras procesos) īpaši akcentējot radošumu (Mākslas izglītība...,2009).

1.tabula

Profesionāls pedagogs
Professional educator

Pedagogs		Komunikācija		Students
<p>Kādā veidā pedagogs īsteno pilnvērtīgu studiju procesu, lai studējošais kļūtu par veiksmīgu sabiedrības locekli? Pedagoģija <i>Kādas zināšanas studējošiem nepieciešamas?</i> Standarti, mērķi, uzdevumi, rezultāti <i>Kādā veidā studijas tiek īstenotas?</i> Pētniecība, prakse, filozofija, modeļi, stratēģijas <i>Kā īstenot veiksmīgu studiju procesu?</i> Pētniecība, prakse, izglītības filozofija, modeļi un stratēģijas <i>Kā uzzināt, ko studējošie zin?</i> Pētniecība, prakse, novērtējums.</p>	<p>Kādu ietekmi uz studējošiem atstāj pieņemtie lēmumi?</p>	<p>Kādā veidā tiek nodota informācija? Pedagogi, studenti, sabiedrības locekļi, kultūra <i>Lēmumi</i> Prakse, resursi, pētījumi, izglītības dokumenti un saturs, psiholoģija, socioloģija, novērtēšanas standarti, sabiedrība, kultūra, izmaiņas likumdošanā, īpašās vajadzības, ģeogrāfija, klimats <i>Novērtējums</i> Kādā veidā lēmumus pieņem pedagogi, studenti, sabiedrība, izglītības iestāde? Kā tiek nodrošināta cilvēku savstarpējā līdzatbildība? <i>Zināšanas</i> Filozofija/pārliecība/pieņēmumi/logika Kādas ir pārliecinošas zināšanas? Kādi ir pieņēmumi vai mērķi to nepieciešamībai? Mācīšanās mērķi Kādi ir veicinošie un kavējošie faktori? <i>Zināšanu mērķi</i> Kas ir zināšanas? Kultūrvides, mediju, standartu, satura, uc. noteiktas Kas studējošiem jāzin? Kultūrvides, mediju, standartu, satura, u.c. noteikts</p>	<p>Cik noderīga studējošiem ir iegūtā informācija?</p>	<p>Kādā veidā jaunieši studē un kļūst par veiksmīgiem sabiedrības locekļiem nākotnē? Kas ir zināms par studējošiem? Kādas ir studējošo vajadzības? Kāda ir motivācija būt studentam?</p>

Šobrīd pasaulē dažādu valstu pieredzes rezultātā ir izveidojušies daudzveidīgi mākslas izglītības modeļi un pieejas vispārējās izglītības sistēmā, profesionālu mākslinieku sagatavošanā, kā arī sabiedrības radošās kapacitātes rosināšanā, sevis pašizpaušmei un pašrefleksijai šo mērķu sasniegšanai. Apzinoties izglītotāja-audzinātāja lomu J.A.Students pauž viedokli, ka pedagogs ir visas apkārtējās sabiedrības audzinātājs (Students, 1998). Iepriekš veiktie pētījumi par

iespējām, kuras mākslas izglītība var sniegt jaunatnes radošuma veicināšanā, apliecina nepieciešamību pakāpeniski pilnveidot mākslas izglītības kvalitāti, iesaistot māksliniekus, kuru pedagoģisko praksi var ietekmēt profesionālās kvalifikācijas pilnveides darbs gan pedagoģijas zinātnē, gan mākslā.

Profesionālās pilnveides darba veidu izpēte

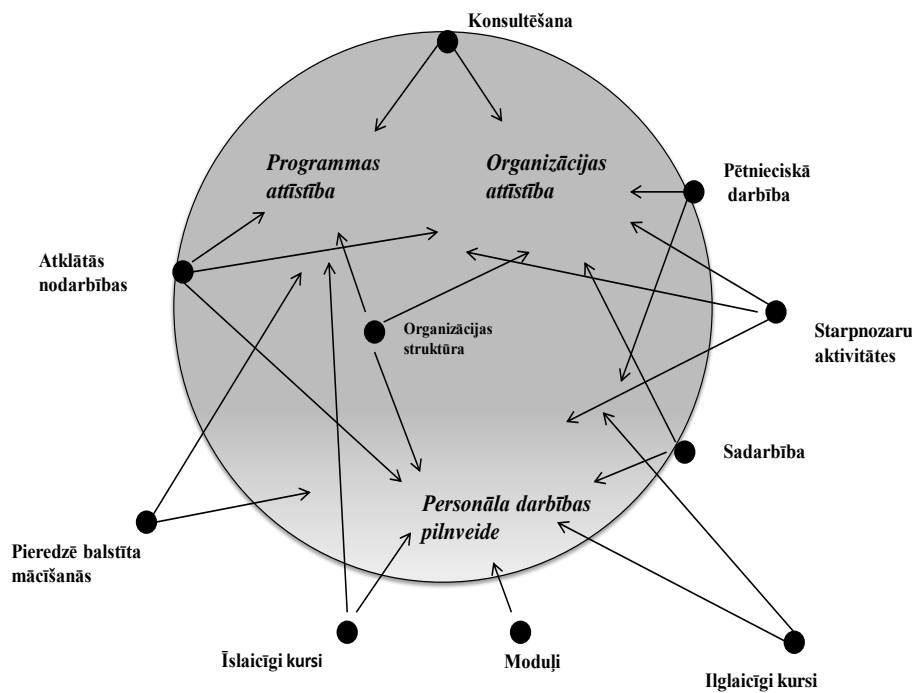
The research of professional development forms

Kā norāda A.Šmite, iesaistīšanās izglītības procesā izvērza ikvienam nepārtrauktu pamatzināšanu papildināšanu, paplašināšanu un pamatprasmju pilnveidi, pastāvīgu to attīstīšanu un izglītošanos (Šmite, 2004). Zinātnieks R.Elmore profesionālās pilnveides darbu skaidro kā jebkura pieaugušā izglītojošo darbību, kas paredzēta, lai pilnveidotu zināšanas, prasmes, spējas un izpratni par pedagoga darbību (Elmore, 2002). Līdz ar to profesionālās kvalifikācijas pētīšanas uzdevums ir sistematizēt profesionālās kvalifikācijas jauninājumu izstrādes un ieviešanas procesus. Veiktais pētījums šajā aspektā ļauj secināt, ka zinātnieka B. Lova atziņas par profesionālās pilnveides veidiem, ir attiecināms arī mākslinieku – pedagogu profesionālās pilnveides darbu. Par nozīmīgu darba veidu profesionālās pilnveides procesā uzskatot periodisku kursu organizāciju, kas tiek īstenoti pedagogiem izglītības iestādē, kuros piedalās praksē iesaistīti pedagogi, kuri tanī pat laikā ir arī darba devēji. Iesaistīšanās šādosursos tiek uzskatīta, kā pamats pedagoga saskarsmei ar pastāvošo praksi darba tirgū, tādējādi iegūstot izpratni par aktuāliem aspektiem potenciālās darba vietās. Darba vides izpēte sadarbībā ar absolventiem un tos aptaujājot, atklāj iespējas iegūt aktuālu informāciju turpmākajam pedagoģiskajam darbam. Dalība konferencēs un semināros spēj dot pedagogam māksliniekam vispārīgu ieskatu un izpratni par savu profesionālās prakses turpmāko stratēģisko virzību. Savukārt, institūcijas mērķtiecīgi organizēti mākslas un pedagoģiska rakstura tematiski pasākumi, spēj māksliniekus-pedagogus ierosināt uz jaunām atziņām personīgajā mākslinieciskajā jaunradē un komunikācijā ar studējošiem. Institūcijas atbalsts sadarbības tīklu veidošanai nodrošina savstarpējas informācijas apmaiņu iesaistīto dalībnieku vidū un veidojas kā labs pamats jaunu kontaktu izveidei. Mērķtiecīgi organizētas periodiskas konsultācijas savukārt nodrošina saskarsmi ar darba vidē iesaistītiem partneriem. Atbilstošu materiālu izpēte ir pateicīga darba forma atklāto nodarbību organizēšanai. Savukārt praksē balstītas studijas ļauj dziļāk izprast darba vidi un iesaistīto resursu apzināšanu. Profesionālā ētika, jaunas zināšanas un prasmes veidojas institūcijas organizēto tematisko pasākumu laikā. Integrēto pasākumu īstenošana mēdz ierosināt pārmaiņas esošajā izglītības procesā. Minēto darba veidu īstenošanas un to mijiedarbības rezultātā tiek nodrošināta saikne starp pētniecību, praksi un teoriju, līdztekus sasniedzot jaunu kvalitatīvu līmeni profesionālajā izaugsmē. Personāla kvalifikācijas pilnveidi B. Lovs saista ar šādiem trīs nozīmīgiem aspektiem:

1. Personāla sastāvs, kas palīdz viens otram savu darbu darīt savādāk, pilnveido savstarpējās attiecības, izpratni un prasmes;

2. Profesionālās pilnveides darba formas, kuru īstenošana veido jaunu pieredzi, jaunu uzdevumu izvirzīšanu, atbalsta materiālu pilnveidi vai piemērošanu, uztur un atbalsta jaunas aktivitātes turpmākai pilnveidei un to izvērtēšanai.
3. Institūcijas attīstība, kuras īstenošanas gaitā tiek izskatīta un analizēta tās darbības politika un prioritātes, tās piemērotība jaunām aktivitātēm (Law, 2007).

Institūcijas/Organizācijas attīstības, personāla darbības pilnveides un iekļautās programmas savstarpējās dinamiskās attiecības atklātas 1.attēlā.



1.attēls. **Savstarpēji saistītais pārmaiņu modelis**
An interdependent model of change
 (Lovs, 2007; 304)

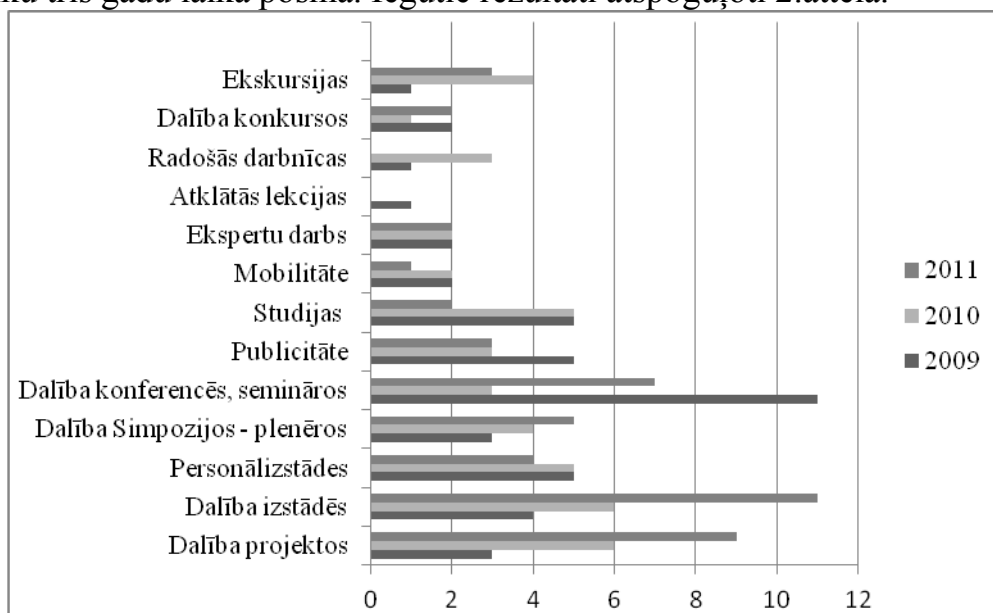
Personāla profesionālās pilnveides darbu nevar nodalīt atsevišķi kā neatkarīgu segmentu, tam ir jānotiek ciešā kopsakarā ar organizācijas darbības stratēģisko attīstību un noteikto programmu attīstību.

Mākslinieka-pedagoga profesionālās pilnveides darba izpēte Liepājas universitātē

The research of artist-pedagogue professional development forms at the Liepaja University

Mākslas nozares studiju programmas Liepājas Universitātē tika ieviestas pagājušā gadsimta deviņdesmitajos gados sadarbībā ar Liepājas Lietišķās mākslas

vidusskolas Pedagoģijas nodaļu. Tas noteica, ka studiju īstenošanas procesā tika iesaistīti pieredzes bagāti praktiķi un profesionāli mākslinieki (Liepājas Pedagoģijas...,2004). Izpētes gaitā atklājās, ka virkne reglamentējošo dokumentu šobrīd nosaka Liepājas universitātē (turpmāk LiepU) pedagoģiskajā procesā iesaistīto docētāju zinātniskās kvalifikācijas celšanas aspektus. Šajā sakarā var atsaukties uz LiepU personāla attīstības politiku 2012.–2018. (LiepU personāla..., 2011), kas paredz elastīgāku atbalstu mācībspēku slodžu plānošanā zinātniskās kvalifikācijas pilnveidei un iesaka daļēju zinātniskās darbu veidu finansēšanu. Ik gadu tiek izvērtēts mācībspēku zinātniskās kvalifikācijas pilnveides plāns (LiepU Macībspēku..., 2011), kurā galvenokārt atspoguļojas studijas doktorantūrā, akadēmiskais atvaļinājums vai zinātniska stažēšanās un zinātniskās kvalifikācijas pilnveide ārzemēs. Arī darba kārtības noteikumos pasniedzēja pienākumos ietilpst sava profesionālā līmeņa paaugstināšana ne retāk kā reizi 6 gados un kvalifikācijas paaugstināšana ārpus darba vietas (Darba kārtības...,2012). Ikgadējos pārskata ziņojumos par pētniecības darba rezultātiem un plānoto turpmāk, kā arī ikgadējos studiju programmu ziņojumos ir ietverti gan zinātniskās, gan radošās darbības detalizēti aspekti un studiju īstenošanā iesaistītā personāla atlases politika. Autore īstenojot pētījuma datus, anketējot profesionālus mākslniekus, kuri iesaistīti mākslas bakalaura studiju programmu īstenošanā, atklāj profesionālās pilnveides formu dinamiku trīs gadu laika posmā. Iegūtie rezultāti atspoguļoti 2.attēlā.



2.attēls. Mākslinieku pedagoģu profesionālās pilnveides dinamika
Dynamics of the artists pedagogues professional development

Anketēšanas gaitā tika noskaidrots, ka galvenās kvalifikācijas pilnveides darba veidi mākslinieku – pedagoģu vidū 2009.gadā bija dalība konferencēs un semināros, kā arī personālizstāžu organizācijā un mācoties. 2010. gadā dominējošās kvalifikācijas pilnveides formas ir dalība mākslas izstādēs, iesaistoties izglītojošo projektu īstenošanā un mācoties. Savukārt 2011.gadā ļoti strauji ir pieaugusi

mākslinieku pedagogu dalība izstādēs, un salīdzinoši ar 2009.gadu samazinājusies dalība konferencēs un semināros. Kopumā var secināt, ka profesionālās pilnveides darbs māksliniekiem-pedagogiem ir jāplāno daudzpusīgāk un līdzsvarotāk, iekļaujot daudzveidīgus darba veidus.

Autores īstenotā pētījuma dati par kvalifikācijas pilnveides rezultātu ietekmi uz studiju procesu atklāj: pētījumā iesaistītie mākslinieki – pedagogi piekrīt, ka profesionālās pieredzes pilnveide ir devusi iespēju kļūt par labāku pedagogu un sekmējusi studiju darba kvalitāti. Tomēr aptaujas dalībnieku atbildes apliecina, ka vēlētos saņemt lielāku atbalstu kvalifikācijas pilnveidei no izglītības iestādes. Profesionālās pilnveides kavējošie iemesli tiek nosaukti: ierobežotās finansiālās iespējas, administrācijas atbalsta nepieciešamība, nepietiekams plānošanas darbs un piemērotība attiecīgās mākslinieka – pedagoga profesionālās kvalifikācijas pilnveidei. Veiktais pētījums atklāj, ka māksliniekiem - pedagogiem profesionālās kvalifikācijas pilnveidē nākas saskarties ar problēmām un nelielām iespējām.

Secinājumi

Conclusions

1. Profesionālās kvalifikācijas pilnveides formas māksliniekiem-pedagogiem kļūst aizvien nozīmīgākas, jo mākslas un izglītības joma iegūst aizvien komplicētāku raksturu. Tas nosaka, ka māksliniekiem-pedagogiem būs jārod iespēja iesaistīties jēgpilnos profesionālās kvalifikācijas pilnveides veidos.
2. Institūcijai ir mērķtiecīgāk jāpievēršas līdzsvarotas mākslinieciskās darbības un zinātniskās pētniecības profesionālās kvalifikācijas pilnveides plānošanai iesaistītajam personālam, lai nodrošinātu nepārtrauktu profesionālo attīstību māksliniekiem - pedagogiem.
3. Inovatīvas pedagoģiskās prakses meklējumu laikā, kuru ietekmē tehnoloģiju straujā attīstība māksliniekam-pedagogam pašam ir jāuzņemas pamatbildība par profesionālās kvalifikācijas pilnveidi.
4. Mākslinieka-pedagoga profesionālā izaugsme un darbība ir ciešā kopsakarā ar studējošo izglītības kvalitāti. Tādu izglītības kvalitāti, kas lielā mērā ietekmēs cilvēka dzīves, darbības un apziņas līmeņus: notikumu un ar tiem saistīto pārdzīvojuma līmeni; cilvēka un vides harmonizācijas līmeni; cilvēka sociālā statusa nostiprinājuma līmeni; cilvēka prasmes, radošumu, spējas, talantu.

Summary

At present Latvia has been characterized by politically and economically unstable situation. Alongside there can be noticed disorientation of persons` inner world, intolerance, incomprehension about time, space and a place, where to live in. Changes in society reveal marked dynamics and changes: transformation of traditional culture, dominance of social values and economical crisis, rapid flow of information and communication technologies into art processes. Balanced reciprocity of artistic and pedagogical culture has been one of the essential approaches in the work of the artist – pedagogue. Continuous professional development has been a professional responsibility of teachers in majority European countries. However, in most cases there are no separate rules on artist

pedagogues taking part in professional development programmes, yet there are general rules on professional development of pedagogues that in total apply to the same extent as to other pedagogues. Involvement of professional artists into pedagogical process demands to acquire pedagogical science: significant aspects of teaching and upbringing. In the process of implementation a qualitative pedagogical process, one of the most significant aspects has been continuous self development in both art and education. The understanding of the concept of education, its essence and characteristic features is significant. Contemporary process of education reveals the following important qualities: development of collaboration skills, joining in the processes of culture and art life, goal oriented systematic activity, development of individuality. Professional development of pedagogues is in close interconnection with the development of pedagogical science. Previously carried out research work on opportunities, which art education can offer to foster youth creativity, certify the necessity to improve gradually the quality of art education that can be influenced by professional qualification development. In general the research updates the following issues: what kind of support receive artists pedagogues for their professional development; what kind of professional activities artists pedagogues join in; problems and issues for professional qualification development of artists pedagogues in perspective.

Literatūra Bibliography

1. Aristotelis. (2008). *Poētika*. Rīga: Jāņa Rozes apgāds.
2. Celma, Jeļena & Fedosejeva, Ilze.(2000). *Estētika. Estētisko ideju vēsture Eiropā*. Rīga: Zvaigzne ABC.
3. *Darba kārtības noteikumi Liepājas Universitātes darbiniekiem* (2012). Aprakstīts 2012. gada 13. februārī no <http://kvs.liepu.lv/d.php?f=fed4b7a12db55b0486172e4fbcfb971b8c26e8f5>
4. Elmore, Richard. (2002). *Bridging the Gap Between Standards and Achievement*. Aprakstīts 2012. gada 10. februārī no http://shankerinstitute.org/Downloads/Bridging_Gap.pdf
5. Gadamer, Hans Georgs. (1999). *Patiesība un metode*. Rīga: Jumava.
6. Gombrihs, Ernsts. (1997). *Mākslas vēsture*. Rīga: Zvaigzne ABC.
7. Gudjons, Herberts. (2007). *Pedagoģijas pamatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC.
8. Hibnere, Valentīna. (1998). *Bērna vizuālā darbība*. Rīga: RaKa.
9. Hibnere, Valentīna & Grasmāne, Lilija. (2000). *Bērna vizuālā darbība. II daļa.* Rīga: Raka.
10. *Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija 2030* (2010). Aprakstīts 2012. gada 18. februārī no http://www.latvija2030.lv/upload/latvija2030_lv.pdf
11. *Liepājas Pedagoģijas akadēmija 2004*. (2004). Talsi: Talsu tipogrāfija.
12. *LiepU Mācībspēku zinātniskās kvalifikācijas pilnveides plāns* (2011). Aprakstīts 2012. gada 15. februārī no <http://kvs.liepu.lv/d.php?f=a16da99c5e5a9627077e1a079005f19bdb0acf21>
13. *LiepU personāla attīstības politika 2012. – 2018.* (2011) Aprakstīts 2012. gada 18. februārī no <http://kvs.liepu.lv/datnes.php?mape=/Ieksheeje%20normativie%20dokumenti>

14. *Mākslas izglītība un kultūrizglītība Eiropas skolās* (2009). Aprakstīts 2012. gada 18. februārī no http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113LV.pdf.
15. *Mākslas un kultūras vārdnīca ar interneta atslēgvārdiem* (2011). Rīga: Zvaigzne ABC.
16. Platons. (2007). *Dialogi Ions Lahēts Eutidēms*. Rīga: Zinātne.
17. Students, Jūlijs Aleksandrs. (1998). *Vispārīgā pedagogija, II: Zinātne un māksla sevis un citu audzināšanā*. Rīga: RaKa.
18. Šmite, Anita. (2004). *Izglītības iestādes vadība. I DAĻA. Pedagogs. Organizācija. Pārmaiņas*. Rīga: RaKa.
19. Šmite, Anita. (2004). *Izglītības iestādes vadība. II DAĻA. Misija. Funkcijas. Konceptija. Plānošana*. Rīga: RaKa.
20. Sweetland, Robert. (2007). *Professional Educator*. Aprakstīts 2012. Gada 10. februārī no <http://www.homeofbob.com/pedagogy/professional/profDevModlGen.html>
21. Velšs, Volfgangs. (2005). *Estētikas robežceļi*. Rīga: Laikmetīgās mākslas centrs.
22. Watts, Anthony Gordon; & Law, Bill; & Killen, John; & Kidd, Jennifer; & Hawthorn, Ruth. (2007). *Rethinking careers education and guidance: theory, policy and practice*. London, New York: Routledge press Thaylor&Francis Group.

Inta Klāsone Liepāja University
 Lielā iela 14, Liepāja, LV – 3401, Latvia
 E-mail: inta.klasone@liepu.lv

SVEŠVALODU STUDIJU PEDAGOGISKIE PAMATPRINCIPI

Pedagogical Principles of Foreign Language Studies

Diāna Liepa, Ausma Špona
Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija, Latvija
E-pasts: diana.liepa@rpiva.lv

Abstract. *Adult learners' study process is affected by former life's experiences: memories, various events, relations and former study habits etc. Adult learning that is based on adults' own initiative and responsibility have been defined in several ways: self-directed learning, self-planned studying, self-studying, independent studies, autonomous studying, autodidactics as well as open learning. Aim of the study: to propose pedagogical principles of foreign language studies. Materials and methods: analysis of scientific and methodological literature, modelling, observation, Methods of data processing and analysis: quantitative (data analysis by using the data processing software SPSS 17.0. In the Research results approve high necessity to optimise the study process taking into consideration the principles that were researched in adults' learning and teaching.*

Keywords: *being well-organised, co-operation, individualisation, self-study, subject.*

Ievads

Introduction

Mūsdienu sabiedrībā arvien pieaug vajadzība pēc speciālistiem, kas prot ne tikai izpildīt, bet arī paši noteikt mērķus, izveidot plānus, realizēt un novērtēt tos. Radīt apstākļus šādu personību tapšanai lielā mērā ir mācību iestāžu uzdevums.

Studijas (mācības) ir mācīšanas un mācīšanās procesu kopums, mērķtiecīga docētāju un studentu mijiedarbība, kas vērsta uz studenta patstāvīgu, mērķtiecīgu un apzinātu darbību.

„Cilvēks gūst sekmes dzīvē vienīgi tik daudz, cik viņš ir pašdarbīgs.”
(Students, 1930:66)

Mācīšanās, kas pamatojas uz paša cilvēka iniciatīvu un atbildību, tiek saukta dažādi: pašvirzīta mācīšanās, paša plānota mācīšanās, pašizglītība, patstāvīga mācīšanās un autonoma mācīšanās.

D.Rumpīte autonomiju definē kā kompleksu procesu, kas ietver izziņas vajadzību apzināšanos, mērķu izvirzīšanu, piemērotāko metožu izvēli un lietojumu un pašnovērtējumu. (Rumpīte, 1998:32)

M.Nouls attīsta ideju par pašvirzīto mācīšanos. Individīda pašvirzības līmenis ir atkarīgs no mācīšanās iespējām. Pašvirzītā mācīšanās pamatojas uz trim galvenajiem faktoriem: analīzi, motivāciju un atbildību. (Knowles, Holton, Swanson, 1973, 2005, 65)

Pašvirzītā mācīšanās ir tāda studiju forma, kurā studenti uzņemas atbildību par sava darba plānošanu, mērķu un uzdevumu noteikšanu, realizēšanu, iegūto prasmju izmantošanu un darba novērtēšanu.

Pašvirzītā mācīšanās vispirms sākas ar katra cilvēka vēlmi pilnveidoties, un tikai pēc tam seko plānošana, darbošanās un atbildība par sasniegto. Atbildība tiek saistīta ar sasniegtajiem rezultātiem un to novērtējumu. Studentiem ir jāizprot,

kāpēc jāmacās, kas jāmacās un kā. Iepriekšējā dzīves pieredze var tikt izmantota kā pamats analīzei, novērtējumam un secinājumu pieņemšanai.

Katra studiju kursa saturs sasaistāms ar studentu personisko pieredzi.

„Pieredze ir dzīvē iegūto, personiski pozitīvi novērtēto, paradumos nostiprinājušos un daudzveidīgās darbības situācijās lietojamo zināšanu un prasmju kopums.” (Špona, 2006:103)

Pieredze veicina apgūstamā satura izpratni. Esošo pieredzi iespējams apkopot, analizēt un tikai pēc tam sākt runāt par jauno studiju saturu. Iepriekšējai pieredzei var būt gan pozitīvs, gan negatīvs raksturs, dažkārt iepriekšējā pieredze un aizspriedumi var kavēt meklēt radošākus situācijas risinājumus un pieņemt jaunus izaicinājumus.

„Patiesa mācīšanās nav tieši novērojama, bet ir izsecināma no pieredzes, kas balstās uz ilgstošu uzvedības pārmaiņu pamata.” (Gudjons, 1995, 2007:236)

Pēdējos gados arvien vairāk tiek akcentēta pašpieredzes loma. Īpaši profesionālajā pilnveidē un tālākizglītībā cilvēka iepriekšējai pieredzei ir milzīga nozīme. Pieredze var būt divējāda:

- pašpieredze, ko cilvēks iegūst ar tiešās uztveres palīdzību;
- pastarpināta pieredze, ko iegūst ar valodas un komunikācijas palīdzību, – visbiežāk tā ir citu cilvēku pieredze. (Koļe, 1999:42)

„Pedagoga uzdevums ir palīdzēt dalībniekiem integrēt personisko pieredzi mācīšanās aktivitātēs.” (Lieģeniece, 2002:85)

Pašpieredzi veido personiski nozīmīgas zināšanas, prasmes, attieksmes pret sevi, citiem un pasauli. Citu pieredze ir citiem nozīmīgas zināšanas, prasmes un attieksmes.

Pētījuma metodoloģija

Research methodology

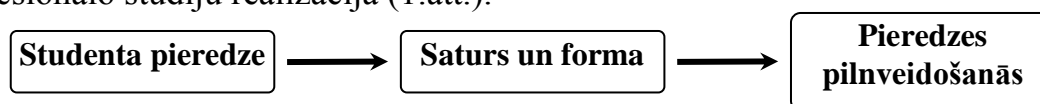
Svešvalodu studiju modeļa pamatā ir pieaugušo svešvalodas mācīšanās pieredzes pilnveidošana (personas darbībā praktiski apgūto kompetenču – prasmju, zināšanu, vērtību, attieksmju – kopumu) atbilstoši lietošanas vajadzībām.

Svešvalodu studijas raksturo

- studentu pieredzes izzināšana (valodas prasmju apguves līmeņu noteikšana, valodas mācīšanās pieredzes apzināšana, motīvu, interešu un vajadzību noskaidrošana);
- svešvalodas satura veidošana mijšakarībā ar studentu iepriekš iegūto pieredzi un sabiedrības procesu vajadzībām;
- interaktivitātes mijšakarība satura un satura apguves organizācijas vienotībā, ievērojot studentu svešvalodu mācīšanās pieredzi;
- mācīšanās pieredzes pilnveidošanās interaktivitātes mijšakarībā, satura un formas vienotībā.

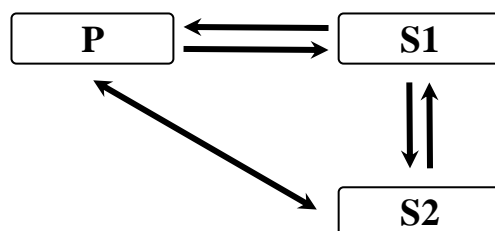
Iepriekšējo pētījumu rezultātā radās secinājums, ka iespējams pilnveidot svešvalodu studiju kursus atbilstoši svešvalodu studiju modelim pieaugušo

svešvalodas mācīšanās pieredzes pilnveidei dažādām mērķgrupām akadēmisko vai profesionālo studiju realizācijā (1.att.).



1.att. Svešvalodu studiju modelis studentu pieredzes pilnveidošanai atbilstoši lietošanas vajadzībām

Studiju procesa plānošanā un realizācijā svarīga subjektīvo un objektīvo faktoru mijiedarbība, docētāja un studentu sadarbība. Studiju procesa organizācija pamatojas uz studentu pašdarbību, docētājam ir konsultanta loma. Iesākot darbu ar katru jaunu grupu, veicama tās iepriekšēja izpēte, plānojama un paredzama turpmākā darbība un tās izpilde. Docētājam jāsadarbības ar grupu kopumā un katru tās dalībnieku atsevišķi. Šīs attiecības attēlotas shēmā (2. att.), kur P ir pedagogs, S1 un S2 apzīmē studentus.



2.att. Sadarbība studiju procesā

Minēto teoriju turpmākajā analīzē personība ir darbības subjekts, kas pats, veidojoties darbībā un saskarsmē ar citiem cilvēkiem, nosaka šīs darbības un saskarsmes raksturu.

Saskaņā ar šo pieņēmumu, var secināt, ka pedagogs studiju procesa organizēšanas sākumā ir subjekts, kas ietekmē studentus, māca izvirzīt mērķus, plānot darbību tā, lai students pilnīgi paustu subjekta pozīciju, spētu apzināties savas vajadzības, mācīšanās nozīmīgumu, spējas, prastu organizēt un novērtēt savas darbības procesu un rezultātus.

Analizējot visas iepriekš minētās studiju procesa pamattiecības, var secināt, ka svešvalodu studiju procesa plānošanā, organizācijā un realizācijā tiek integrēti dažādi attiecību veidi. Piemēram, ikdienas darbā tiek izmantots arī tāds attiecību veids, kurā viens vai vairāki studenti sadarbojas ar pārējiem studentiem, stāstot, prezentējot savus tematus, pēc tam uzdodot uzdevumus, jautājumus, izvēršot diskusiju.

Pārsteidzoši bieži studiju kursa sākumā studenti, izsakot savas vēlmes, min stingru attieksmi no pedagoga puses, kas nozīmē, ka blakus minētajiem nosacījumiem studentiem ir svarīgi apzināties arī docētāja noteiktās prasības un regulāras, konkrētas pārbaudes nosacījumus. Šādai studentu vēlmei pēc stingrības no pedagoga puses ir vairāki skaidrojumi:

- 1) studenti kā klienti vēlas saņemt gatavu produktu: plānu, organizāciju, kontroli u. c.;
- 2) savas iepriekšējās mācību pieredzes laikā viņi nav iemācījušies plānot, organizēt, kontrolēt un objektīvi novērtēt gan mācību darbības procesu, gan tās rezultātus;
- 3) neizpratne par mūsdienīga studiju procesa būtību.

Analizējot anketēšanas datus, Z.Čehlova un Z.Grīnpauks secina, ka skolotāju noteiktie mērķi un uzdevumi galvenokārt vērsti uz paša skolotāja darbību. Skolēni stundas organizēšanā nepiedalās. Liela daļa skolotāju stundās nepietiekami rada situācijas, kas ļautu skolēniem apzināties savas darbības mērķi, parādīt iniciatīvu tā noteikšanā un aktīvi piedalīties tā izpildē. Skolotājs reizēm pārprot mācību darbības aktivizāciju, pārslogo skolēnu, neļauj viņam radoši izpausties. (Čehlova, Grīnpauks, 2003:37)

Svešvalodas studiju organizācija pamatojas uz svešvalodas pamatmērķi. Studiju procesā tiek izmantotas metodes un pieejas, kuras rada iespēju studentiem pašiem darboties, iesaistīties apzinātā mācību procesa plānošanā, organizācijā, realizācijā un novērtēšanā.

1. tabula

Sadarbības shēma svešvalodas studijās

Darbības posmi	Pedagoga darbība	Pieaugušā valodas apguvēja darbība	Rezultāti
Valodas apguves un mācīšanās pieredzes novērtēšana	Vērtēšanas formu un materiālu sagatavošana.	Valodas apguves un mācīšanās pieredzes novērtēšana	Valodas apguves līmeņu, lietošanas vajadzību, motīvu, interešu noteikšana
Plānošana, mērķu, uzdevumu noteikšana	Plānošanas prasmju mācīšana, līdzekļu piedāvāšana	Plānošanas prasmju apguve, līdzekļu izvēle	Pieredzes un savstarpējo attiecību bagātināšanās
Variatīva metožu un tehniku izvēle	Metožu un tehniku izvēles ieteikumi	Variatīva metožu un tehniku izmantošana	Savstarpējo attiecību bagātināšanās, jaunu zināšanu un prasmju apguve
Darbības realizācija	Pieredzes nodošanas un savstarpēja pieredzes apmaiņas organizēšana	Pieredzes apmaiņa un bagātināšana	Svešvalodas apguves un savstarpēja (students – docētājs) mācīšanās pieredzes bagātināšanās. Svešvalodas apguve lietošanas vajadzībām
Vērtēšana (pašnovērtēšana)	Rezultātu un mērķu salīdzināšana un analīze	Pašanalīze, apgūto prasmju un zināšanu novērtēšana, pašnovērtēšana	Pašanalīzes, vērtēšanas prasmes. Apmierinātība vai neapmierinātība ar paveikto

Svešvalodas studiju procesa organizēšana notiek piecos posmos: studentu pieredzes apzināšana un novērtēšana, darbības plānošana, mērķu un uzdevumu noteikšana, pieredzes apmaiņa, valodas apguve lietošanas vajadzībām un apgūto

zināšanu un prasmju novērtēšana (pašnovērtēšana). Docētājs ieņem konsultanta, padomdevēja pozīciju un, balstoties uz valodas apguvēju grupas izpētes rezultātiem, savu pieredzi un zināšanām par valodu apguvi, studentu individuālajām vajadzībām un grupas attīstības nosacījumiem, cenšas ieteikt līdzekļus darbības veikšanai.

Studiju procesa rezultāts ir cilvēku pašregulācija attiecībā pret sevi, citiem cilvēkiem, pret darbu un dabu, pret kultūru, valsti un sabiedrību. (Špona, 2006:109)

Nozīmīgākie līdzekļi studiju procesā ir cilvēku mijiedarbība, cilvēka personiski nozīmīga un daudzveidīga dzīves darbība, lietu, dabas, mākslas un sabiedriskās mikro-, mezo- un makrovides. Daudzveidīgo ietekmju mērķtiecīga virzība un saistība ar pašaudzināšanu nosaka studiju procesa produktivitāti. (Špona, 2006:109)

Pamatojoties uz sadarbības un līdzdarbības modeli, svešvalodu studiju organizēšanā svarīgi ievērot sešus nozīmīgākos studiju principus.

1. Studenta pieredzes apzināšanas un pašapzināšanas princips prasa, lai tiktu ievērota studentu pieredze un personības īpašības. Studijas mainās atkarībā no studenta personības, viņa mērķiem, motivācijas, vērtību orientācijas un interesēm. Tos pieņem un tiem pieskaņojas. Studenti piedalās mācību mērķa un uzdevumu noteikšanā, studiju satura, līdzekļu un metožu izvēlē. Svarīga studentu spēja apzināties sevi, savas zināšanas, prasmes, vajadzības un rīcības motīvus.
2. Mērķtiecības princips.
Prasme noteikt mērķi, apzināt un analizēt savu motivāciju un vajadzības, plānot un īstenot mērķa sasniegšanu.
3. Sistēmiskuma un sadarbības princips.
Princips prasa studentu personisko mērķu, uzdevumu, satura, metožu, studiju līdzekļu un vērtēšanas (pašnovērtēšanas) ievērošanu. Studiju process norisinās docētāja un studentu, kā arī pašu studentu savstarpējas sadarbības rezultātā. Kopēja, savstarpēji saskaņota darbība studiju procesa plānošanā, organizēšanā, realizēšanā un novērtēšanā.
4. Personiskā nozīmīguma princips.
Veicamajai darbībai un izvēlētajam saturam studentiem jābūt personiski nozīmīgiem, jo tikai tad studiju darbība var pāraugt pašvirzītā, motivētā darbībā.
5. Patstāvīgas darbības princips.
Šis princips nozīmē nevis mācību darbības veidu, bet gan patstāvīgu studiju procesa organizāciju. Izpratne par studiju procesa plānošanu, norisi un savas darbības nozīmi tajā.
6. Reflektēšanas princips. Cilvēka teorētiskas domāšanas veids, savas rīcības un psihiskā stāvokļa analīze.

Studentu spēja novērtēt paveikto saskaņā ar plānu, vajadzības gadījumā mainīt uzdevumus, pievērst lielāku uzmanību tiem uzdevumiem, kas nepadodas, konsultēties ar docētāju, mainīt laika termiņus un izvirzīt jauna veida uzdevumus.

Sekmīga studiju norise un panākumu gūšana lielā mērā ir atkarīga no pedagoga ieguldītā darba šī mācību procesa sagatavošanā: studentu izpētē, kopēja

darba plānošanā un organizēšanā, svarīgāko principu ievērošanā, labvēlīgas un draudzīgas vides radīšanā, iedvesmošanā, patstāvīgas darbības stimulēšanā, intereses radīšanā u. c. Studiju būtība izpaužas studenta patstāvīgā darbībā, students pats ir jaunu zināšanu, prasmju un attieksmju veidotājs, taču šis process notiek ar profesionāla, saprotoša un aizraut spējīga pedagoga palīdzību.

Rezultāti

Results

Pētījumā izmantotās metodes: didaktiskās literatūras analīze, esošās prakses kontentanalīze, modelēšana. Empīriskās metodes:

- datu ieguves metodes – novērošana, eksperiments;
- datu apstrādes un analīzes metodes:: kvantitatīvās (datu grafiska attēlošana, datu analīze, izmantojot analītisko datu apstrādes programmu *SPSS 17.0*).

Balstoties uz veseluma pieeju valodas apguvē, sadarbības, līdzdalības un citu subjekta kompetenci veidojošo principu ievērošanu, plānotas, organizētas un realizētas arī angļu valodas nodarbības. Viens no studentu izvēlētajiem tematiem – „Prezentācijas” (sk. 2. tab.).

2. tabula

Docētāja un studentu sadarbība svešvalodas nodarbībās. Temats „Prezentācijas”, LU „Sociālais pedagogs”

Darbības posmi	
Interesu un vajadzību noskaidrošana	
Docētāja darbība	Uzdevumu izskaidrošana, konsultēšana Docētājs sniedz nelielu ieskatu par prezentācijas struktūru
Studentu darbība (16 studentu)	Grupu izveidošana (4–5 cilvēki grupā), lomu sadalīšana: <ul style="list-style-type: none"> • lasītājs • 2 runātāji • rakstītājs Grupās tiek izrunāti jautājumi par studentu pieredzi pētījumu prezentēšanā Diskusija Kopēju secinājumu izdarīšana, uzdevumu izvirzīšana Nodarbības plānošana
Rezultāti	Noskaidrotas studentu vajadzības un intereses, prezentējot pētījumus angļu valodā, izvirzīti uzdevumi
Vērojumi	Diskusijās noskaidrots, ka visi studenti ir saskārušies ar pētījumu prezentāciju, tomēr tikai daži no viņiem to ir darījuši svešvalodā. Pētījuma prezentāciju angļu valodā uzskata par ļoti grūtu uzdevumu. Studenti vēlas izprast prezentācijas struktūru, nepieciešamos vārdus un izteicienus angļu valodā, vēlas spēt uztvert un izprast citu prezentācijas un prezentēt paši

Darbības sagatavošana	
Docētāja darbība	Uzdevumu izskaidrošana, konsultēšana, satura piedāvāšana dažādiem

	<p>līmeņiem</p> <p>M. Grussendorf „English for Presentations”, Oxford, 2007</p> <p>M. Harris, D. Mower, A. Sirkorzynska „New Opportunities”, Longman, 2006, <i>Pre-Intermediate, Intermediate, Upper-Intermediate</i></p> <p>D. Pauna „Bridging the Gap”, Zvaigzne ABC, 2001</p>
Studentu darbība	<p>Mērķu un uzdevumu izvirzīšana, nodarbības plānošana</p> <p>Mērķis: apgūt prasmes, uztvert un izprast citu prezentācijas, spēt prezentēt pašiem</p> <p>Uzdevumi: tematu sadalīšana pa grupām, satura atlase, uzdevumu sagatavošana.</p>
Rezultāti	<ol style="list-style-type: none"> 1. grupa izvēlas apakštematu: prezentācijas ievads 2. grupa izvēlas apakštematu: prezentācijas galvenā daļa 3. grupa izvēlas apakštematu: prezentācijas nobeiguma veidošana 4. grupa izvēlas apakštematu: prezentāciju veidi <p>Katra grupa atlasa piemērotus materiālus</p>
Vērojumi	<p>Studenti aktīvi pauž savu viedokli mērķu un uzdevumu izvirzīšanā. Ātri vienojas par tematu sadali un materiālu atlasī</p>
Variatīva metožu un tehniku izvēle	
Docētāja darbība	Ieteikums darbu turpināt grupās
Studentu darbība	Studenti izvēlas darboties grupās
Rezultāti	Studentu darbības efektivitātes palielināšanās, sadarbības un līdzdarbības principu ievērošana
Vērojumi	Studenti veido grupas, kurās ir cilvēki ar atšķirīgiem valodas prasmju apguves līmeņiem, lai varētu savstarpēji sniegt palīdzību cits citam
Darbības realizācija	
Docētāja darbība	<p>Konsultēšana, atbalsts</p> <p>Patstāvīgajiem darbiem tiek piedāvāti izvēles temati par dažādu valstu izglītības sistēmām. Iepriekšējās nodarbībās aplūkots temats par Latvijas izglītības sistēmu un veikts tās salīdzinājums ar Lielbritāniju, iepazīta attiecīgā terminoloģija, paplašināts attiecīgais vārdu krājums. Studenti tematus var izvēlēties arī paši</p>
Studentu darbība	<p>Uzdevumu sagatavošana</p> <p>Darbību vadīšana un skaidrošana</p> <p>Darbu sāk 4. grupa ar pārskatu par formālām un neformālām prezentācijām, sniedz prezentāciju paraugus. Skaidro uzdevumus un palīdz to veikšanā (klausīšanās, valodas lietojums)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. grupa sagatavojusi paraugu prezentācijas ievada daļas veidošanai, izdales materiālus, klausīšanās uzdevumu, kā arī uzdevumu prezentācijas ievada daļas atveidošanā 2. grupa sagatavojusi pārskatu par prezentācijas galvenās daļas veidošanu, izdales materiālus, valodas lietošanas uzdevumus 3. grupa sagatavojusi pārskatu par prezentācijas nobeiguma daļas veidošanu, izdales materiālus, valodas lietošanas uzdevumus <p>Novērtēšana</p> <p>Prezentācijas kritēriju izstrāde grupās un kopīgi</p> <p>Vienošānās par patstāvīgajiem darbiem</p> <p>Izvēlētie temati:</p> <ul style="list-style-type: none"> • izglītības sistēma Skotijā (pašnoteiktais temats) • izglītības sistēma ASV

	<ul style="list-style-type: none"> • izglītības sistēma Krievijā • izglītības iespējas ārzemēs • Latvijas izglītības sistēmas uzlabošanas iespējas (pašnoteiktais temats) • studijas Dānijā (pašnoteiktais temats)
Rezultāti	Veidojas izpratne par prezentācijas struktūru, nepieciešamo vārdu un izteicienu lietošanu, prasmes uztvert un izprast citu prezentācijas, prezentēt pašiem Kopīgi izveidoti prezentācijas vērtēšanas kritēriji
Vērojumi	Studenti aktīvi iejūtas pedagoga lomā, ar lielu atbildību skaidro, vērtē un darbojas citu grupas biedru vadībā. Novērojot studentu darbību var secināt, ka iespēja iejusties skolotāju lomā viņus aizrauj visvairāk. Studenti aktīvi lieto angļu valodu gan materiāla sagatavošanas laikā, gan grupas prezentācijas, gan citu grupu ierosināto darbību laikā. Tad, kad prezentācijas struktūra ir skaidra un lietojamās valodas formas apzinātas un praktizētas, studenti izvēlas patstāvīgo darbu tematus, lai varētu sagatavot prezentāciju nākošajai nodarbībai. Trīs studenti vēlas prezentāciju gatavot patstāvīgi, jo jūtas droši ar savām angļu valodas prasmēm. Pārējie drošāk jūtas grupā, tādēļ izvēlas prezentāciju gatavot kopā.
Vērtēšana (pašnovērtēšana)	
Docētāja darbība	Rezultātu un uzdevumu salīdzināšana un analīze
Studentu darbība	Pašanalīze, apgūto prasmju un zināšanu novērtēšana, pašnovērtēšana Prezentācijas vērtēšanas kritēriju izstrāde
Rezultāti	Studenti apmierināti ar pašu un citu paveikto nodarbības gaitā, uzskata, ka nopietni darbojušies un ir sagatavoti patstāvīgajam darbam. Īpaši tiek atzīmēta kopēja prezentācijas kritēriju izstrāde, kas palīdz nostiprināt izpratni par prezentācijas struktūru un uzstāšanās nosacījumiem
Vērojumi	Vērtēšana notiek mutiski, citam citu atbalstot ar uzslavām un ieteikumiem. Savstarpējās attiecības ir labvēlīgas, attieksme pret darbu – pozitīva. Nelielas domstarpības rodas, nosakot prezentāciju veidošanas kritērijus, grūtības vienoties par vienu variantu

Atbilstoši attiecīgajam tematam docētājai nodarbības gatavošanas laikā bija jāatrod atbilstoši teksti, audioieraksti, jāsagatavo vizuālais materiāls. Tika izmantoti dažādu autoru veidotie mācību līdzekļi un audioieraksti. Mācību materiāli tika piedāvāti atbilstoši trim valodas prasmju apguves līmeņiem, studentiem tika radītas iespējas tos izvēlēties pašiem. Studenti varēja noskatīties citu studentu grupu prezentāciju ierakstus. Lai gan studenti darbā iesaistījās aktīvi un ieinteresēti, daļa studentu nodarbības sākumā jutās nedroši, kautrējās, lūdza grupas biedru palīdzību. Nodarbības beigās nedrošība bija zudusi, jo studenti pārliecinājās, ka darbības tiek organizētas atbilstoši viņu spējām, izprata to veikšanas nozīmi angļu valodas lietošanas vajadzībām. Ņemot vērā studentu individuālās un valodas prasmju līmeņu atšķirības, darba veikšanas ātrums bija atšķirīgs. Liela nozīme darba gaitā bija pozitīvai attieksmei un savstarpējai palīdzībai, tomēr radās arī dažas problēmas. Prasmēs vājākie un nepārliecinātākie studenti nevēlējās runāt, pildīt uzdevumus. Sekmīgākajiem grupas biedriem un docētājam bija papildus jādabojas

ar šiem studentiem. Grupas biedru pārliecināšana un cenšanās iesaistīt darbībā sekmīgākajiem studentiem dažkārt kļuva par apgrūtinājumu un traucēkli pašu darbībā. Novērojama parādība, ka dažādu līmeņu studentu iesaistīšanai vienā grupā ir gan pozitīvas, gan negatīvas iezīmes. Pozitīva ir savstarpēja sadarbība un atbalsts, bet negatīvi tiek vērtēta katra studenta individuālo iespēju ierobežošana. Būtu jādažādo grupu veidošanas nosacījumi, un to cēloņi jāizskaidro studentiem. Prasmēs vājākie studenti dažkārt vēlas darboties grupā ar spēcīgākajiem, lai justos drošāk. Tomēr ir arī gadījumi, kad spēcīgākie studenti viņus biedē. Aprakstītajā nodarbībā trīs studenti patstāvīgo darbu izvēlējās sagatavot un prezentēt pa vienam, kas liecina pa vēlmi strādāt individuāli un atbilstoši pilnveidot savas prasmes. Veidojot grupas no viena valodas apguves līmeņa studentiem, docētājs un spējīgākie studenti varētu uzņemties konsultantu lomu. Konsultanti nodarbībā varētu būt iepriekš izvēlēti studenti, kuri attiecīgo materiālu sagatavojuši iepriekš. Par konsultantiem vajadzētu uzaicināt arī studentus, kuri attiecīgo studiju kursu jau ir apguvuši iepriekšējos studiju gados. Nodarbība pagāja ļoti darbīgi, visi studenti tika iesaistīti procesā.

Nodarbības vērotais ļauj secināt, ka iesaistīšanās studiju procesa plānošanā un organizēšanā studentiem nav pierasta un saprotama. Lai gan studenti bija ieinteresēti un aktīvi, dažkārt viņi nespēja saprast, kāpēc pašiem ir jāizvēlas saturs, jāveido uzdevumi u. tml. Šādos gadījumos bija nepieciešams docētāja skaidrojums.

Pirmā un otrā semestra studentu pašnovērtējuma, docētāju un grupas vērtējuma vidējo vērtību dinamika liecina, ka studentu sekmes ir progresējušas. Statistiskā analīze apstiprina ar Vilkoksona T kritēriju iegūto rezultātu – testa vērtējums beigās ir augstāks nekā sākumā. Veicot datu ticamības un validācijas noteikšanu programmā SPSS ar Kronbaha -Alfa testu, iegūti rezultāti: Sākumā $\alpha > 0.8$ (0.893) liecina, ka kopa ir ticama ar novērtējumu „laba”. Beigās $\alpha > 0.9$ (0.964) liecina, ka kopa ir ticama ar novērtējumu „teicama”.

Secinājumi

Conclusions

- Studijas (mācības) ir mācīšanas un mācīšanās procesu kopums, mērķtiecīga docētāju un studentu mijiedarbība, kas vērsta uz studenta patstāvīgu, mērķtiecīgu un apzinātu darbību.
- Svešvalodas studijas raksturo:
 - ✓ studentu pieredzes izzināšana (valodas prasmju apguves līmeņu noteikšana, valodas mācīšanās pieredzes apzināšana, motīvu, interešu un vajadzību noskaidrošana);
 - ✓ svešvalodas satura veidošana mijsakarībā ar studentu iepriekš iegūto pieredzi un sabiedrības procesu studijām;
 - ✓ interaktivitātes mijsakarība satura un satura apguves organizācijas vienotībā, ievērojot studentu svešvalodu mācīšanās pieredzi;
 - ✓ mācīšanās pieredzes pilnveidošanās interaktivitātes mijsakarībā, satura un formas vienotībā.

- Studiju procesa organizēšanā ievērojami šādi pedagoģiskie pamatprincipi: studenta pieredzes apzināšanas un pašapzināšanas, mērķtiecības princips, sistēmiskuma un sadarbības, personiskā nozīmīguma, patstāvīgas darbības un reflektēšanas princips.

Summary

In the article essential adults' learning pre-conditions, opportunities are described; also, the educators' training principles to optimise the study process have been worked out.

In order the study process would proceed effectively, the unity of learners' cognitive interests and awareness of certain results have to be achieved. A lecturer must be able to inspire learners to discover new values and accept them. The organisation and planning of the study process have to consider the acquisition and further development of content, level of knowledge, skills, relations and values of the related course as well as learners' specific features and interests. During the planning and implementing of the study process close collaboration between the lecturer and students is going on as well as mutual collaboration among the students themselves is carried on. The organisation of the study process is based on students' self-studying whereas the educator performs a consultant's role.

In the Research results (i.e. explored literature sources, talks with students and observation of lectures) approve high necessity to optimise the study process taking into consideration the principles that were researched in adults' learning and teaching. To optimise the study process is a vital necessity as the quality of studies and future specialists depend on it. The study process has to be carried out considering basic adults' learning pre-conditions but it requires a continuous professional growth of lecturers.

Adult learning is a targeted process based on former knowledge and learning experience, self-directed learning, adults' impact on the study process, pre-conditioned and meaningful, reachable goal learning and creation/ setting of an appropriate study situation;

Adults who are pursuing studying have to be well-aware why they pursue it, what they have to pursue and how they have to pursue it. Adult 's learning is self-directed self- studying and autonomous. Methods and approaches used in the study process give adult learners opportunities to perform but without their conscientious involvement in the planning, organisation, carrying out and evaluation of the study process. Educators' understanding of the principle of individualisation varies.

Literatūra Bibliography

1. Čehlova, Z., Grinpauks, Z. (2003). *Skolēnu integratīvo prasmju veidošanās*. Rīga: RaKa, 114 lpp.
2. Gudjons, H. (2007). *Pedagoģijas pamatatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC, 394 lpp.

3. Knowles, M., Holton, E., Swanson, R. (2005). *The Adult Learners*. USA: Elsevier Butterworth Heinemann, 378 p.
4. Koķe, T. (1999). *Pieaugušo izglītības attīstība: raksturīgākās iezīmes*. Rīga: Mācību apgāds NT, 102 lpp.
5. Lieģeniece, D. (2002). *Ievads andragoģijā*. Rīga: RaKa, 44 lpp.
6. Rumpīte, D. Studentu autonomija kreatīvā speciālo nozaru angļu valodas apgūvē/Mācību autonomija svešvalodu apgūvē. Konferences materiāli, galv. red. prof. Kaltigina M. (1998) – Rīga: Vārti, 28.–33. lpp.
7. Students, J. (1930). *Ievadījums audzināšanas mācībā: Programma – konspekts pašmācībai*. – Rīga: CIS, 230 lpp.
8. Špona A. (2006). *Audzināšanas process teorijā un praksē*. Rīga: RaKa, 209 lpp.

<p>Diana Liepa, Ausma Špona</p>	<p>Rīga Teacher Training and Education Management Academy Rīga, Imantas 7.līnija, Latvia E-mail: diana.liepa@rpiva.lv Phone: +371 27111149</p>
---	--

STUDĒJOŠO MĀCĪBU PĒTNIECISKĀS DARBĪBAS IZVĒRTĒJUMS DIZAINA STUDIJU PROGRAMMĀS RĒZEKNES AUGSTSKOLĀ

Evaluation of Students' Research Activities in the Design Study Programmes at Rezekne Higher Education Institution

Silvija Mežinska

Rēzeknes Augstskola, Latvija
E-pasts: Silvija.Mezinska@ru.lv

Abstract. *Nowadays education and research is promoting development of design industry. In order to find unique Latvian design identity the quality of design is increasing. New possibilities and requirements for design education and research are raised by social and ecological issues. In order to promote sustainable design education research strategy is needed, therefore it is essential to pay attention to research strategy in education process. The aim of the article is educational research as significant part of research competence theoretical and empirical evaluation and its activation in design courses' education process in Rezekne Higher Education Institution. The analysis of the learning research process was carried out in accordance with the principles of action research, theoretical researches in the context of the issue were carried out and the results were obtained: opinions of 80 full time students in the age group 19-25 years, about the role of learning research process of designers' education. The research has practical meaning, because it recommends suggestions for perfection of study process in connection to investigation and analysis of educational research promoting/delaying activities, and necessity to promote students' research competence for professional project work in the future.*

Keywords: *design education, learning research action, research skills, research competence, research learning environment.*

Ievads

Introduction

Dizaina humānistiskā eksistēšanas jēga kultūrā ir balstīta uz cilvēka vajadzībām un problēmu risināšanu. Kioto dizaina deklarācijā teikts, ka dizains risina problēmu, piešķir funkcionalitāti un nozīmi, rada koncepcijas. Dizainam piemīt arī sociālā atbildīguma komponents, kas cieši saistīts ar sabiedrības vērtībām. Dizains dod ieguldījumu, lai veidotu ilgtspējīgu, uz cilvēku centrētu radošu sabiedrību. (Kyoto Design Declaration, 2008)

Tieši pētniecības procesa padziļināšana, balstot to savā praktiskajā pieredzē veicina problēmu risināšanai noderīgu konstruktīvu veidošanos (Salīte, 2009).

Jau P. Mollerupa (Mollerup, 2004) veiktajā pētījumā tika norādīts, ka Latvijā ” kopumā ņemot, ir vāja izpratne par dizainu un tā plašajām izmantošanas iespējām, lai stiprinātu ekonomikas spēju radīt pievienoto vērtību un veicinātu ilgtspējīgu attīstību. Tāpat, ka dizaina studijās netiek mācīta pētniecība. Tiek piedāvāts attīstīt dizaina pētniecību uz starpdisciplināru programmu pamata.”

Zinātnes un tehnoloģijas attīstības vadlīnijās (Zinātnes un tehnoloģijas attīstības pamatnostādnes 2009.-2013.) stratēģiskais mērķis, studiju kvalitātes un

efektivitātes celšanas jomā ir palielināt pētniecības īpatsvaru studijās. Tātad dizaina nozares pilnvērtīgas attīstības iespējas mūsdienās varētu nodrošināt izglītība un pētniecība ar starpdisciplināru pētniecības stratēģiju, lai sekmētu inovatīvu, ilgtspējīgu dizaina izglītību.

Dizainam ir dots izaicinājums risināt problēmas ilgtspējīgai nākotnei. Pētniecība dizainā dod iespēju iegūt ikvienam dizaineram izpratni ilgtspējīgas nākotnes veidošanā.

Nacionālais attīstības plāns kā prioritāti iekļauj pētījumu attīstību un praktisku pielietojumu. Valsts inovāciju koncepcija un programma paredz radīt inovāciju vidi, lai sekmētu zinātnisko izstrāžu praktisko izmantošanu.

Lai īstenotu un attaisnotu dizainam izvirzītās prasības, būtiski ir sekmēt visās dizaina izglītības pakāpēs profesijas standartos atrodamo pētniecības un jaunrades prasmju attīstību un pilnveidi. Tātad dizaina izglītībā ir aktuāla topošā dizainera kā pētnieka izaugsme un pētniecības kompetences pilnveide dizaina studijās augstskolā nepārtrauktu pētījumu veikšanai praktiskajā dizaina projekt darbībā.

Pētījuma organizācija un metodes **The methods of research**

Turpinot jau iepriekš iesāktos studiju vides pētījumus, (Mežinska, 2011) darbības izpētes pieeja dod iespēju mācīšanās procesa modelēšanai un tā izpētei. Tiek veikts studējošo mācību pētnieciskās darbības izvērtējums dizaina studiju programmās RA, lai nodrošinātu labvēlīgas iespējas pētnieciskās mācību vides radīšanai. Tā ‘‘uzlabo’’ mācīšanos un sekmē studējošo pētnieciskās darbības pilnveidi.

Pētījuma mērķis: studējošo mācību pētnieciskās darbības izvērtējums dizaina studiju programmās, atklājot tās pilnveides būtiskākos virzienus studentu skatījumā.

Pētījuma objekts: studiju process dizaina studiju programmās.

Pētījuma priekšmets: studējošo mācību pētnieciskā darbība.

Pētījuma jautājumi:

- Kā teorētiskajos avotos tiek raksturota mācību pētnieciskā darbība?
- Kā tiek vērtēti būtiskākie studējošo mācību pētniecisko darbību raksturojoši nosacījumi dizaina studiju programmās studentu skatījumā? Kas sekmē pētnieciskās mācību vides radīšanu?

Izmantotas kvalitatīvās un kvantitatīvās datu ieguves, apstrādes un analīzes metodes. Kvantitatīvie dati dotajā pētījumā nodrošina mācību pētnieciskās darbības izvērtējuma statistisko rādītāju ieguvu. Anketēšanā iegūti studentu - topošo dizaineru viedokļi, piedalās: Rēzeknes Augstskolas (RA) studiju programmu: Vides dizains; Interjera dizains, pilna laika studiju 80 studenti. Respondenti izvērtē dizaina aktualitātes un to ieviešanu dizaina studijās augstskolā, studiju saturu, procesa organizāciju pētnieciskās darbības veikšanas iespējas, inovatīvas pētnieciskās dizaina projekt darbības perspektīvas. Anketas saturs tiek balstīts dizaina nozares attīstības stratēģijā un studiju rezultātos balstītu dizaina studiju kritērijos. Datu grafiska attēlošana veikta, izmantojot SPSS. Anketēšanas periods

2012. gada pavasara semestris. Kvalitatīvo datu ieguvei tiek izmantotas diskusijas studentu grupās, lai iegūtu detalizētāku informāciju un konstatētu esošos problēmjaucējumus.

Teorētiskais pamatojums **Theoretical statement**

Mūsdienu izpratnē izglītības mērķis ir nodrošināt gatavību dzīvei nākotnes sabiedrībā, aktivizējot studentu un docētāju domāšanas potenciālu, attīstot patstāvīgas pētniecības kompetenci mainīgās sociālās vides uzdevumu risināšanai.

Aprakstot inovatīvu pieeju izglītībā, kā viens no inovatīviem ceļiem Eiropā un ASV tiek minēta tieši mācību pētnieciskā darbība.

Jau Sokrāts aktīvi ieviesa mācību praksē pētnieciskās metodes. „Sokrāta sarunas” mūsdienās dēvē par daļēju meklējumu vai heuristikām metodēm. Ž.Ž.Russo (1712-1778) „brīvās audzināšanas” teorijā, J.H.Pestalocijs (1746-1827) attīstošo mācību idejās, J.F.Herbarta pētnieciskajā darbībā u.c. viduslaiku autoru darbos ir saskatāma pētnieciskās apmācības ideja. Ā.Distervēgs (1854-1932) zināms ar frāzi „slikts skolotājs sniedz patiesību, labs – palīdz to atrast” (Савенков, 2006).

Universitāšu izglītībā būtiskas pārmaiņas notiek 19.gs.: augstākās izglītības praksē tiek ieviestas pētnieciskās mācību metodes. Pētnieciskās darbības izmantošanas mācību procesā idejas atbalstītājs ir arī Dž. Djuijs, kurš uzskata, ka mācību process ir organizējams tā, lai audzēknis atrastos pētnieka statusā. Izziņas vajadzības un intereses rada pētnieka instinktu, kas mācību procesu padara aizraujošu. Mācību videi jānodrošina iespēja aktīvai patstāvīgai pētnieciskai darbībai.

Kolumbijas universitātes profesors V. Killpatriks (1871-1965) izstrādā „projektu metodi”, kas risina praktiski pētniecisku uzdevumu. Iesaistoties reālā darbībā tiek apgūtas zināšanas.

Taču neskatoties uz garu un sarežģītu mācību pētnieciskās metodes vēstures procesu, termins „pētnieciskās mācības” (*exploratory education* - angl.)/pētnieciskās darbības izmantošana mācību procesā izglītības praksē tiek ieviests salīdzinoši nesen 20.gs.otrajā pusē.

21. gs. saskaramies ar to, ka pētnieciskā darba prasmes un iemaņas ir nepieciešamas ikvienam, neatkarīgi no viņa darbības jomas, kas rada nepieciešamību pēc pētnieciskajām mācību metodēm. Taču vairumā gadījumu skolēnu/studentu pētnieciskai praksei ir vieta tikai ārpusstundu/ārpusstudiju laikā vai arī zinātniski pētnieciskajos darbos.

Viena no pieejām, kas atsevišķos gadījumos ir arī mācību pētnieciskās darbības sastāvdaļa ir problēmapmācība. Tās vēsturiskie analogi ir Dž. Djuija un G. Keršenšteina izglītības satura konceptuālie modeļi, kad tiek izvirzīta problēma, piedāvāti iespējamie risinājumi, pārbaudes rezultātā izdarīti secinājumi, tie tiek piemēroti jaunai situācijai un vispārināti. Pēc Dž.Djuija domām pedagoģijā pārāk liels akcents likts uz gatavu zināšanu sniegšanu, bet maz ievirzes skolēna/studenta pētnieciskai darbībai (Савенков, 2006).

Pētnieciskās pieejas izmantošana mācību procesā „bagātina” izglītības saturu. Dž. Renzulli sākotnēji to izmanto attiecībā uz apdāvinātu bērnu mācību satura pilnveidi. Radot mācību vidi, kad ikviens var izrādīt savu pētniecisko aktivitāti, pieeja izmantojama arī vispārējā izglītībā. Patstāvīga pētnieciskā prakse sekmē arī radošo spēju pilnveidi.

Mācību pētnieciskā un projektu metodes galvenokārt gūst atzinību 90.gados. M. Klarins raksturo mācību pētniecisko darbību: „audzēknis ir situācijā, kad izziņas procesā viņš pats pārvalda pieejas un jēdzienus problēmas risināšanā, pedagogs tikai organizē, virza šo procesu. Visa pamatā ir audzēkņa pieredze, kura meklējumu, pētnieciskās darbības gaitā paplašinās.”

Mūsdienu pētnieciskās mācīšanās teorijā izšķir 3 praktiskās realizācijas līmeņus:

- 1) pedagogs formulē problēmu, stratēģiju, taktiku, skolēns/students patstāvīgi risina to;
- 2) pedagogs formulē problēmu, risinājuma metodi meklē audzēknis (vai arī to dara kopīgi);
- 3) problēmas formulējumu un tās risinājuma ceļu audzēknis realizē patstāvīgi. (Савенков,2006)

Kāda situācija veidojas studijās augstākajā izglītībā? Vai notikušās pārmaiņas studiju procesa organizācijā ir bijušas labvēlīgas pētniecībai? Vai studentu patstāvīgajā darbā veiksmīgi iekļaujas arī pētnieciskā darbība? Jo mūsdienu pedagogijā tieši patstāvīgas mācīšanās un spriedumu veidošanas spējas ir galvenie līdzekļi personības pašrealizācijai. Kā tiek raksturotas studijas augstskolā (skat 1. tabulu) ?

1. tabula

Studiju procesa raksturojums (Rubene, 2006)

Description of study process

Raksturojums	Autors
Studijas augstskolā atbilstoši kritiskās pedagogijas nostādnēm tiek skatītas studējošā subjekta perspektīvā – kā sociāli pārveidojoša, pašnoteikta, pētoša mācīšanās, kas vērsta uz studējošā kritiskās spriestspējas pilnveidošanos	(Wagner, 2001)
Studiju process tiek definēts kā atsevišķa zinātnieka vai pētnieku grupas pētnieciskās darbības rezultātā atklātā zinātniskā priekšmeta apstrāde ar kritiskās analizēšanas un izvērtēšanas palīdzību.	(Rubene, 2006)
Studijas kā pētoša mācīšanās nozīmē refleksiju par personisko akadēmisko pieredzi un brīvību, kas izpaužas kā mācīšanās un pētniecības brīvības un kritiskas zinātniskās argumentācijas vienotība. Studiju gaitā zināšanas tiek sistematizētas kritisko spriedumu veidošanās procesā .	(Wildt, 2003).

Studenta kā profesionāļa, kā pētnieka tapšana ir iespējama, docētājam aktīvi piedaloties studenta studēšanas procesā, veicinot viņa patstāvīgās studēšanas/mācīšanās pieredzes veidošanos. Mācībspēks un students ir līdztiesīgi

studiju procesa dalībnieki, kas vienlīdz ieinteresēti kopīgos rezultātos katrā no studiju procesa komponentiem (Rubene, 2004). (skat. 2. tabulu).

2.tabula

Studiju procesa komponenti (Rubene, 2004)

Component of study process

Studiju procesa komponenti	zinātniskais	pedagoģiskais	komunikatīvais
Darbība	<i>zinātnisko atklājumu process, patstāvīgs pētnieciskās izziņas process</i>	specifisks mācīšanas/docēšanas un mācīšanās/studēšanas mijiedarbības veids	komunikācijas process, kas noris institucionālos un sabiedriskos ietvaros kā studentu un mācītbspēku mijiedarbība, kas izpaužas mērķos, kas izvirzīti studiju procesam un sasniedzamajiem rezultātiem, satura apgūvē, didaktiskajās organizācijas metodēs un formās, vērtējumā un pašvērtējumā.

Šo līmeņu savstarpējā mijiedarbība studiju procesā veido saikni starp pedagogu studentu un studiju saturu. Galvenokārt zinātniskajā līmenī saskatām tiešu saikni ar pētniecisko darbību. Vai studijās pētniecisko praksi saistām ar studiju un diplomdarbu izstrādi? Vai par pētījumu tiek uzskatīta studiju un diplomdarbu praktiskās daļas izstrāde? Vai jēdzienu izpratnes process, literatūras apskats, dažādu atziņu meklējumi un reproduktīvs uzskaitījums uzskatāms par mācību pētnieciskās darbības neatņemamu sastāvdaļu? Šie jautājumi izraisa diskusijas un atšķirīgus viedokļus.

Pētniecība ir jaunu zināšanu meklējumu ceļš, tas ir viens no cilvēka izziņas darbības veidiem. Zinātniskajai pētniecībai neapšaubāmi izvirzām prasības pēc objektivitātes, precizitātes, ticamības. Savukārt mācību pētnieciskās darbības mērķis ir zinātnisko meklējumu prasmju attīstība, izglītības pilnveide procesā, kas tuvināts zinātniskajiem meklējumiem, gatavība un spēja patstāvīgi, radoši apgūt jaunus darbības veidus jebkurā cilvēkdarbības jomā.

Pētnieciskās darbības pamatā ir pētnieciskās prasmes. Pastāv dažādi pētnieciskās prasmes skaidrojumi, taču vairākumā gadījumu ar pētniecisko prasmi saprot domāšanas prasmi un praktiskā darba iemaņas, kas skolēniem/studentiem palīdz veikt novērojumus, izvirzīt pieņēmumus, izplānot un veikt pētījumus, interpretēt pētījumu rezultātus, izdarīt secinājumus un izskaidrot savu darbu citiem. Pētniecisko prasmju apguve ir nozīmīga, lai varētu apgūt zinātniskus priekšstatus un mācīšanās prasmi kā pamatu mūžizglītībai (Kalniņa, 2007).

Arvien jāpieaug skolēna/studenta lomai un līdzdalībai pētnieciskajā procesā, jo tikai meklējumdarbība palīdzēs veidoties par dzīvei mainīgajos apstākļos sagatavotu personību. Skolēns/studenti mācoties atkārti zinātnieka pētījumu un atklāj subjektīvi jauno. Viņš, pieejamības ietvaros, izmanto pētīšanas metodes,

kuras izmanto zinātnieks: pētāmās problēmas apzināšana, balstīts esošajās zināšanās pieņēmums (hipotēze) par iespējamo sakarību, eksperiments vai faktu vākšana, faktu grupēšana pēc pētāmajam priekšmetam būtiskām pazīmēm (kritērijiem), sakarību formulēšana (zinātniskā pētījumā to eksperimentāla pārbaude), secinājumi un atklāto sakarību formulējumi (Žogla, 2009).

Daugavpils Universitātes (DU) pieredze - skolotāju izglītībā realizētais darbības pētījums, kas tiek izmantots ar mērķi radīt mācīšanās vidi, kurā tiek piedāvāta iespēja skolotāja pētniecisko prasmju attīstībai skolotāju izglītības programmās (Salīte & Pipere, 2006)

Lai sekmīgi īstenotu RA dizaina studiju programmās studējošo mācību pētniecisko darbību arī tiek izmantoti darbības pētījuma principi.

Darbības pētījums studējošo mācību pētnieciskās darbības izvērtēšanai dizaina studiju programmās

Action research of evaluation of students' research activities in the design study programmes

Dizaina izglītībā un dizainera profesionālajā darbībā nākotnē tiek izvirzīta prasība nodrošināt augstu inovāciju pakāpi, kas balstīta uz radošumu. Pārmaiņas (transformācija) un inovācija, kā arī radošums ir raksturīgākie dizaina izglītības un pētnieciskās projektdarbības atslēgas vārdi, kā arī darbības pētījumu raksturojoši jēdzieni.

Tā kā darbības pētījums var tikt izmantots kā līdzeklis kompleksu problēmu risināšanai sabiedrībā, tad gan E. Neilsena (Neilsen, 2006) pētītais idejas vēsturiskais pirmsākums, gan K. Levina (Lewin, 1946) (1890-1947) u.c. autoru ieviesto jēdzienu aktualitāte ir attiecināma arī dizaina izglītībā, dizaina studijās augstskolā. Tieši pētnieciskās mācību vides radīšana ir viens no nosacījumiem topošā dizainera pētnieciskās projektdarbības un pētnieciskās kompetences pilnveidei.

Ir saskatāma pieaugoša tendence apliecināt attīstību, kurā notiek meklējumi no personīgi nozīmīgas pieredzes un personīgi nozīmīgu teoriju (Whitehead & McNift, 2006).

Nepieciešamībā pēc pētnieciskās mācīšanās vides dizaina izglītībā studējošiem, sasaistot mācības un pētniecību, notiek kopīga jaunu zināšanu un pieredzes konstruēšana. Līdz ar to, izmantojot darbības pētījuma principus, ir iespējas sekmēt refleksīvas mācīšanās vides pilnveidi/veidošanos, kas veiksmīgi nodrošina pētniecisko mācību darbību. Studiju un pētniecības apvienojums sekmē "mācīšanos caur pētīšanu" un "pētniecību caur mācīšanos", kas ir inovatīvas mācīšanās iespējas, un "sava veida „transformatīva mācīšanās vide” (Maslo, 2006), kur no vienas puses katram ir iespēja atrast sevi interesējošu mācību saturu un sev piemērotu mācīšanās veidu un no otras puses mainīties spējīgu mācīšanās vidi. Šī divpusējā pieeja var sekmīgi realizēt studējošo pašizglītošanos.

Atkarībā no izglītības līmeņa, darbības pētījuma principi var tikt izmantoti gan pētnieciski praktiskās, gan zinātniski pētnieciskās dizaina projektdarbības īstenošanā.

Darbības pētījums ir praktisks pētījums izglītības problēmas atrisināšanai, kam seko kvalitātes uzlabošanās (Qualitative Research Methods, 2004). Šajā procesā iekļaujas zinātnieki, izglītības administratori, mācībspēki. Darbības pētījums apvieno zinātni, pētījumu un darbību, meklē veidus kā uzlabot mācību procesu, pilnveido kompetences, kuras (dizaineriem) ir nepieciešamas aktīvai dalībai zināšanu sabiedrībā. Pētījuma veikšana sekmē jaunas prasmes, analītiskās spējas, ļauj izmēģināt daudzveidīgas metodes un dod iespēju pašapliecināties tā dalībniekiem. Darbības pētījumā diagnosticē situāciju, izstrādā situācijas uzlabošanas plānu, īsteno to un novērtē iegūtos rezultātus. (Geske & Grinfelds, 2008)

Darbības izpētes pieeja ir relatīvi vienkārša, bet ļoti iedarbīga mācīšanās uzlabošanas metode. Darbības izpētes metode var tikt aprakstīta kā pētniecisko metodoloģiju kopa, kurā vienlaicīgi norit pakāpenisku darbību (vai izmaiņu) un pētniecības (vai izprašanas) procesi. Process norit spirālveidā starp darbībām un kritisko refleksiju. Vēlākajos ciklos, ņemot vērā jau iegūtos datus un to interpretāciju, tiek uzlabota iepriekšējo ciklu darbība. Pētnieciskie līdzekļi – jautājumi, uzdevumi un problēmas tiek lietoti praktiķiem nozīmīgos vietējās prakses kontekstos. Pētāmā darbība pašiem dalībniekiem tiek mainīta tās pētīšanas procesā (Maslo, 2006)

Dizaina studijās augstskolā topošajam dizaineram, gatavojoties reālai projektdarbībai, ikdiena ir saistīta ar nepieciešamību veikt reālās situācijas izpēti, cilvēku vajadzības noteikšanu, lai risinātu aktuālās problēmas. Dizaina ilgtspējības izpratnē ir jābalsta topošā dizainera sagatavošana, tai ir jābūt dizainera pārliecībai un personiskai interesei.

Dizaina studiju programmās studējošajiem pirmā pētnieciskā pieredze pilnveidojas studiju kursā „Pētījumu un projektu rakstīšanas metodoloģija” 1. studiju gadā, topošie dizaineri tiek iepazīstināti ar zinātniski pētnieciskā darba metodoloģiju, veidot un attīstīt zinātniski pētnieciskā darba iemaņas, lai studenti varētu patstāvīgi veikt pētniecisko darbu visā studiju procesā, apgūst teorētisko un empīrisko pētījumu veikšanas metodiku. Studējošais kursa noslēgumā prot izmantot atbilstošu analīzes metodiku pētījumu veikšanai savā konkrētajā profesijā.

Pētnieciskā darba pieredze pilnveidojas studējošo prakses laikā pēc pirmā studiju gada, kad prakses uzdevumos tiek iekļauts pētnieciskais darbs Latvijas muzeju krātuvēs un datu bāzēs. Iesākto pētījumu turpinājums tiek nodrošināts nozares profesionālās specializācijas studijuursos, kur topošie dizaineri patstāvīgā darba uzdevumos pēta dizaina projektēšanas virsuzdevumus un likumsakarības, veic objektu uztveres likumsakarību izpēti un analīzi, konkretizē savus pētījumus nozares aktualitātēs un problemātikā.

Tādējādi topošo dizaineru pētnieciskā darbība tiek iekļauta studiju procesā un ir mērķtiecīgi organizēta, iegūst ciešu saikni ar darbības pētījumu.

Arī turpmākos studijuursos iekļautie pētnieciskie uzdevumi nodrošina mērķtiecīgu profesionāli plānotu un vadītu procesu:

- dalība projektu darbu un radošajos konkursos, piemēram, Rīgas starptautiskajā jauno dizaineru biennālē, Mākslas dienās u.c.;

- studējošo „aizraušana” ar vērtīgu, nozīmīgu, aktuālu jautājumu risināšanu: reklāmas stendu vai vides objektu projektēšana augstskolas prezentācijas pasākumiem, piemēram, studiju programmas „Interjera dizains” 3. studiju gada studentu grupa ir iesaistīta interesantā un atbildīgā uzdevumā Austrumlatvijas radošo pakalpojumu centra aktu zāles sienu gleznojuma vai noformējuma projektēšanā. Radošo pašizpaušmi un pētniecisko darbību studenti apliecina Rēzeknes pilsētvides un arī RA telpu svētku noformējumu projektos;
- Mācībspēki ir partneri un koordinatori zinātniski pētnieciskajā darbā, piemēram, sekmējot dalību ikgadējā zinātniskajā konferencē „Personība. Laiks. Komunikācija”, Starptautiskajā jauno pētnieku un studentu zinātniski praktiskā konference “Izaicinājumu un iespēju laiks: problēmas, risinājumi, perspektīvas” u.c.;
- piedalīšanās un pieredzes apmaiņa mākslas un dizaina semināru un izstāžu apmeklēšanā, piemēram, starptautiskā mēbeļu un dizaina izstāde „Baltic Furniture“, izstāde „Gada balva dizainā”, Dizaina un amatniecības katedras jubilejai veltīta studentu darbu izstāde „Izglītība+Dizains=15”, Latvijas Tekstilmākslas asociācijas izstāde „Sešpadsmitā”, 3.Rīgas starptautisko jauno dizaineru biennāle, Ziemeļu un Baltijas valstu dizaineru izstāde „16 soļus tuvāk”, LMA Dizaina nodaļas ekspozīcijas ”React!” prezentācija un diskusija u.c.

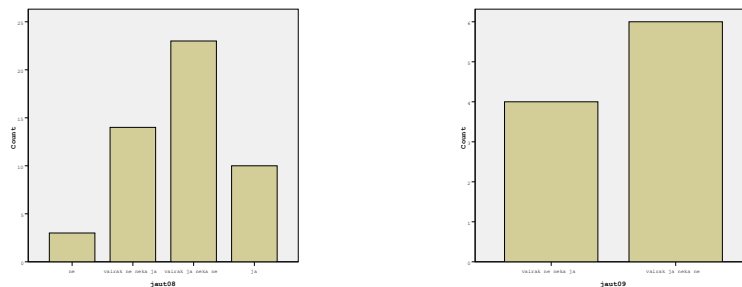
Pētījuma rezultāti

The results of research

Pētījumā studējošo mācību pētnieciskās darbības izvērtējums balstīts dizaina nozares attīstības stratēģijas pamatnostādņēs, atsaucoties uz 2009.gada Eiropas radošuma un inovācijas manifestu (Manifesto for Creativity and Innovation in Europe, 2009), Valsts kultūrpolitikas 2006.-2015.gadam vadlīnijām attiecībā uz radošo industriju darbības perspektīvām, sasaistot to ar izglītības vadlīnijām: Boloņas procesa principu ieviešanu augstākajā izglītībā, studiju programmu pilnveidošanu un studiju rezultātu formulēšanu atbilstoši Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūrai. Respondenti izvērtē inovatīvas pētnieciskās dizaina projektdarbības perspektīvas, dizaina studiju programmu pilnveidi: studiju saturu, procesa organizāciju, pētnieciskās darbības veikšanas iespējas.

Anketēšanas rezultātu izvērtēšana tiek veikta pa grupām, lai iegūtu salīdzinošus rezultātus, taču izvērtējot RA interjera un vides dizainā studējošo anketēšanas rezultātus, iegūtie vidējie rādītāji abos gadījumos ir augstāki par vidējo līmeni. Kopumā ir pozitīva tendence dizaina attīstības un inovāciju nepieciešamības izpratnei un mācību pētnieciskās darbības izvērtējumam studentu skatījumā. Īpaši augstu novērtējumu ir guvušas dizaina ilgtspēju sekmējošas iezīmes: dizaina uzņēmējdarbības veicināšana, profesionālo dizaineru un studentu sadarbība, ciešāka sadarbība ar prakses vietām kopīgu pieredzes apmaiņas semināru organizēšanā, dizaineru sasniegumu popularizēšana sabiedrībā, un Latvijas dizaineru piedāvājumu atpazīstamības veicināšana ārvalstīs. Diemžēl studējošie atzīst, ka paši izrāda salīdzinoši mazu aktivitāti dizaina izstāžu, semināru

apmeklēšanā, visbiežāk aprobežojoties ar studiju procesā iekļautajām mācību ekskursijām. Salīdzinoši viduvēji pēc respondentu domām novērtēta studējošo patstāvīgā pētnieciskā darbība un pētnieciskās studiju vides iespējas RA (skat.1.att.a,b)



1.att.Studējošo patstāvīgā pētnieciskā darbība studiju vidē dizaina studiju programmās.

Students research process in study environment in design study programs

Kvalitatīvajā pētījumā, studenti sevi vērtē kā radošus un aktīvus, lai gan daļa joprojām atzīst, ka studijās veic tikai docētā uzdoto. Tiek uzskatīts, ka studiju vidē ir impulss mācību pētnieciskai darbībai, kas būtiski ietekmē viņu personības attīstības virzību, sekmē nepieciešamo zināšanu, prasmju, kompetenču attīstīšanu. Kā nozīmīgas mācību pētniecisko darbību raksturojošas pazīmes tiek minētas patstāvīgas pētnieciski radošās pieejas nodrošināšana, aktīvo mācību metožu izmantošana un daudzveidīgi pētniecisko darbību sekmējoši pasākumi studijās, ERASMUS mobilitāte. Studējošie kā nozīmīgākos nosacījumus pētnieciskās vides nodrošināšanai min: studiju saturā iekļautas pētnieciskās tēmas ilgspējas kontekstā, organizētas prakses ar turpmākās profesionālās darbības modelēšanu, mērķtiecīgu informācijas komunikāciju tehnoloģiju izmantošana, organizēta pētnieciska darbība, pētniecisko problēmu risināšanas prasmju apguve.

Studiju programmu “Interjera dizains” un „Vides dizains” studiju process tiek virzīts tā, lai studenti apgūtu ne tikai teorētisko materiālu, bet arī, lai tiktu veicināta studentu mācību pētnieciskā darbība, patstāvība. Diemžēl, ne vienmēr izdodas sagaidīt maksimālu jauniešu aktivitāti studiju procesā, atraisīt viņu pētniecisko potenciālu, ne vienmēr studentu mērķtiecīgums un ieinteresētība pētnieciskai darbībai profesionālajos studijuursos ir apmierinoša. Tam varētu būt dažādi kavējošie faktori, kas ierobežo studentu patstāvību mācību pētnieciskajā darbā, pētniecisko prasmju pilnveides nepieciešamība.

Pēc studentu domām RA dizaina studiju programmās:

- studiju saturs ir balstīts studiju rezultātos, izmantota zinātniskā literatūra, docētāju pētījumi, lai gan tiek uzskatīts, ka tas daļēji atbilst jaunākajām zinātniskajām nostādnēm;
- studiju kursu mācību un uzskates materiāli ir pieejami, par nepietiekamu tiek vērtēts darbs ar zinātniskajām publikācijām;
- studiju procesa organizācija kopumā tiek vērtēta atzinīgi: konsultācijas, ieteikumi patstāvīgajam pētnieciskajam darbam, mācību ekskursiju organizēšana, taču studenti atzīst, ka ne vienmēr ir sabalansēts kontaktstundu

un patstāvīgā darba apjoms, nepieciešama daudzveidīgu mācību metožu izmantošana, pilnveidojams tehniskais nodrošinājums;

- pētnieciskās darbības izvērtējumā atzinīgi tiek vērtēti pētniecības virzieni, referātu un prezentāciju sagatavošana, kas sekmē pētniecisko darbu, taču par nepietiekamu studenti atzīst piedalīšanos zinātniskajās konferencēs, pētnieciskajā darbā ārpus studijām, zinātniskajos projektos.

Pētnieciskas mācību/studiju vides nodrošināšanu sekmē :

- radoša saskarsme, labvēlīga studentu un docētāju daudzveidīga pētnieciski radoša sadarbība;
- studiju vides resursu pilnvērtīga izmantošana, nepieciešamie mācību līdzekļi, informācijas komunikāciju tehnoloģijas, saturs, metodes utt.;
- studentu sasniegumu virzīšana, orientējot uz pētniecību, ilgtspējību, mūžizglītību;

Secinājumi

Conclusions

1. Šajā pētījumā dizaina studijās mācību pētnieciskā darbība tiek skatīta integrēti, izvērtējot dizaina jēgpilnu izpratni un dizaina studiju satura atbilstību.
2. Salīdzinoši izvērtējot dizaina izglītībā studējošo viedokļus par mācību pētnieciskās darbības rezultativitāti, iegūto datu analīze apliecina, ka ir izpratne dizaina nozares attīstībai nākotnē, pozitīvs vērtējums pētnieciskai studiju videi RA no studējošo puses, kaut gan atsevišķi studiju rezultātos balstītas studijas raksturojoši kritēriji ir pilnveidojami: piemēram, dizaina nozares zinātniski pētnieciskā darbība studijās.
3. Mācību pētniecisko projektdarbību raksturo analītiskais, eksperimentāli pētnieciskais, projektīvais un konstruktīvais komponenti ar plašu mērķu apgabalu, kas, izmantojot studiju vides iespējas un atklājot studentu potenciālu, sekmē pētniecisko prasmju un kompetences pilnveidi, topošā dizainera kā pētnieka profesionālu izaugsmi.
4. Profesionālajā dizaindarbībā nākotnē pētnieciskā kompetence ir līdzeklis, meklējot risinājumus sekmīgai projektdarbībai, inovāciju kultūrai, radošās industrijas attīstībai.

Summary

In the research conducted by P.Mollerup (Mollerup, 2004) it was indicated that "overall there is weak understanding of the broad opportunities to use design to strengthen the ability of economy to create the added value and facilitate sustainable, research is not taught in design studies. It is necessary to develop design research on the basis of interdisciplinary programmes."

In order to implement and justify the requirements put forward for design, it is essential to facilitate the development and improvement of research and creative skills found in the profession standards of all stages of design education. Thus, the growth of the prospective designer as a researcher and development of the research

competence in design studies are topical in design education with continuous researches in practical design project activities.

Applying qualitative and quantitative data processing and analysing methods: graphical depiction of data using SPSS. The quantitative data within the given research ensure acquisition of the statistical indicators for evaluating research activities within the study process. The questionnaires were given to 80 full-time students-prospective designers of the study programmes “Environment Design” and “Interior Design” at Rezekne Higher Education Institution (RHEI). The respondents have evaluated the topicalities of design, studies, content of studies, process organization, opportunities for conduct scientific research, and innovative perspectives of research projects in design. The content of the questionnaire is based on the development strategy of the branch and learning outcomes in design studies. The research period is the spring semester of 2012. Discussions in students’ groups were used to obtain the qualitative data and more detailed information and identify the existing problem areas.

Exactly creating the research learning environment is one of the conditions for the improvement of the prospective designers’ research project activity and research competence where the search is directed from personally significant experience to personally significant theory (Whitehead & McNift, 2006).

Therefore applying the principles of action research it is possible to facilitate development/formation of reflexive learning environment ensuring successful research learning activities. Combination of studies and research facilitates “learning through research” and “research through learning” – innovative learning opportunities and “transformative learning environment” (Maslo, 2006), where, on the one hand, everybody has an opportunity to find learning content one is interested in and a suitable way of learning and, on the other hand, flexible learning environment.

In design study programmes at RHEI the first research experience is formed in the 1st year in the study course “Methodology of Research and Writing Projects” the prospective designers are introduced with the methodology of scientific research. Students start forming and developing their scientific research skills to conduct research independently in the whole study process, acquire the methodology of theoretical and empirical researches. In the end of the course students are able to apply appropriate methodology of analysis to conduct researches in the respective profession.

Research experience develops during students’ practice after the 1st year of studies because practice tasks include research in the stocks and databases of the museums in Latvia. The continuation of the researches is ensured within the professional specialization study courses of the branch where prospective designers research major tasks and regularities of designing, explore and analyse the regularities of object perception, specifies the topicalities and problems of the branch within the independent work assignments.

The research activities of prospective designers are included into the study process and are purposeful, thus gaining a close link with action research. The real

research tasks included into other study courses also ensure a purposeful, professionally planned and led process.

The evaluation of students' research activities is based on the basic standpoints of the design branch development strategy referring to the European Manifestation of Creativity and Innovation 2009, guidelines of the National Cultural Policy 2006-2015 regarding the perspectives of creative industries relating them the guidelines of education: introduction of the principles of the Bologna process in higher education, development of study programmes and formulation of learning outcomes in compliance with the European Qualification Framework. The respondents evaluate the perspectives of innovative research in design projects, learning outcomes based studies at the higher education institution, development of study programmes: content, process organization, opportunities for conducting research.

The results of the questionnaire are evaluated in groups to obtain comparable results; however, assessing the results of questionnaire provided to the interior and environment design students at RHEI the obtained average indicators in both cases are higher than the average level. Overall there is a positive tendency for the development of design, understanding of the necessity for innovations and evaluation of the research activities in studies from the students' point of view. The characteristics facilitating sustainability of design are highly appreciated: encouragement of entrepreneurship in design, cooperation between professional designers and students, closer cooperation with practice places in organization of joint seminars for exchange of experience, dissemination of designers' achievements in society and promotion of recognition of Latvian designers offers abroad. Unfortunately students admit that they themselves demonstrate comparatively low activity in attending design exhibitions and seminars, most frequently just limiting to the field excursions included into the study process. Students' independent research activities are evaluated comparatively low which is not always facilitated by the study environment at RHEI according to the students' opinion (skat.1.att.)

The study process of the study programmes "Interior Design" and "Environment Design" is oriented towards acquisition of theoretical material and facilitation of students' research activity, independence. Unfortunately, not always the students demonstrate maximum activity in the study process, show their creative potential, not always students' determination and interest in research activity in professional study courses are satisfactory. There are various impeding factors which can limit students' independence in the research activities in the study process and the level of their research skills.

According to the students' opinion in the design programmes at RHEI:

- the content of studies is based on learning outcomes, there is used scientific literature and the researches of academic staff although it is believed that they partially comply with the latest scientific standpoints;
- study materials and visual materials are available; work with scientific publication is insufficient;

- the study process organization overall is appreciated: consultations, recommendations for independent research, organization of field trips; however, students admit that not always there is a balance between contact hours and independent work, it would be advisable to apply various teaching methods and develop technical provision;
- as regards the evaluation of research activities there are the directions of research, preparation of reports and presentations facilitating research activity; however, students mention insufficient participation in scientific conferences, extracurricular research and scientific projects.

Literatūra Bibliography

1. Berg, L.B. (2004). *Qualitative Research Methods. For the social sciences*. Pearson, California State University Geske, A. & Grīnfelds, A. (2006). *Izglītības pētniecība*. R.: LU Akadēmiskais apgāds.
2. Kalniņa, D. (2007). Pētnieciskā pieeja dabaszinību apgūvē. *Skolotājs*. - Nr. 2(62). 18.-28.
3. *Kyoto Design Declaration* (2008). Skatīts 14.02.2012. <http://www.cumulusassociation.org/cumulus/initiatives-a-partners/kyoto-design-declaration>
4. *Manifesto for Creativity and Innovation in Europe* (2009) Skatīts 10.10.2011. http://www.create2009.europa.eu./index_en.html
5. Maslo, E. (2006). Skolēnu, skolotāju, studentu un docētāju spēju pilnveide savas mācīšanās izpētes procesā. *No zināšanām uz kompetentu darbību: mācīšanās antropoloģiskie, ētiskie un sociālkritiskie aspekti*. I. Maslo red. (57.-59.) Rīga LU Akadēmiskais apgāds.
6. Mārtinsone, K. (2011). *Ievads pētniecībā: stratēģijas, dizaini, metodes*. R.: RAKA.
7. Mežinska, S. (2011). Evaluation of the study environment in view of a prospective designer. Proceedings of the International Scientific conference, Society, Integration. Education / Rēzekne, 2011.- Volume I, (p.191.-200.) (ISBN 978-9984-44-064-4) (ISSN 1691-5887)
8. Mollerup, P. (2004). Download from *Design for Latvia Mollerup 2004*. (11.06.2011.) documents from www.km.gov.lv EbookBrowse.
9. Neilsen, E. (2006). But let us not forget John Collier: Commentary om David Bergals' Personal and intellectual influences leading to Lavins paradigm on action research. *ACTION Research*, Volume 4(4), (pp.389-399.) SAGE Publications, London.
10. Rubene, Z. (2004). *Kritiskā domāšana studiju procesā*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds
11. Rubene, Z. (2006). Pašnoteiktās mācīšanās izpratne jauniešu kritiskās domāšanas izpētē studiju procesā, *No zināšanām uz kompetentu darbību. Mācīšanās antropoloģiskie, ētiskie un sociālkritiskie aspekti*. I. Maslo red. (72.- 90.) Rīga: LU Akadēmiskais apgāds,
12. Salīte, I. & Pipere, A. (2006). Aspects of sustainable development from the perspective of teachers, *Journal of Teacher Education and Training*, 15.-32. 6,p.
13. Salīte, I. (2009). Ilgtspējīga izglītība demokrātijas un darbības pētījuma skatījumā. *Skolotājs* 1/2009.8-13.
14. *Valsts kultūrpolitikas vadlīnijas 2006.-2015.gadam*. http://www.km.gov.lv/lv/dokumenti/planosanas_doc.html
15. Whitehead J. & McNift, J. (2006). *Action Research: Living Theory*. SAGE Publication. London.
16. *Zinātnes un tehnoloģijas attīstības pamatnostādnes 2009.-2013.gadam*. http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Zinatnes-un-tehnologijas-attisibas-pamatnostadnes-2009-2013-gadam.pdf
17. Žogla, I. (2009). Pētniecība skolotāja profesionālajā darbība, *Skolotājs*. - Nr. 3(75).47.-52.
18. Савенков, А.И. (2006). *Психологические основы исследовательского подхода к обучению*. М.Ось-89.

Silvija Mežinska Rezekne Higher Education Institution
Atbrīvošanas aleja 115, Rēzekne, LV-4600, Latvia
E-mail: Silvija.Mezinska@ru.lv
Phone: +371 4622862

CILVĒKKAPITĀLA VEIDOŠANĀS TEORĒTISKIE ASPEKTI EKONOMIKAS UN IZGLĪTĪBAS NOZARES MIJEDARBĪBĀ

Theoretical aspects of human capital formation in the interaction between the economic and education sectors

Iveta Mietule

Rēzeknes Augstskola, Latvija

E-pasts: mietule@inbox.lv

Abstract. *In the 21st century, together with the development of society and economics, including technology, the importance of human capital as a production resource is not decreasing, on the contrary – it is growing. Today's situation in the EU countries (demographic and ethnic problems) makes us consider the leading role of population as human capital in the development of economics as well as evaluate human capital formation conditions.*

The aim of the research is to explore theoretical aspects of human capital concerning the mutual interaction of the fields of economics and education. In the economic theory, there have been hot debates regarding human capital, its formation necessity, costs and benefits from the state and individual's point of view. From the author's point of view, the role of employer being a moving force in forming human capital is underestimated. It is crucial to involve employers in the formation of the human capital, making a dialogue in relation to the implementation of professional and higher education programmes.

Keywords: *human resource, human capital, economics, income, education.*

Ievads

Introduction

21.gs. attīstoties sabiedrībai un ekonomikai, t.sk., tehnoloģijām, cilvēka kā ražošanas resursa nozīme nemazinās, bet gan pilnīgi pretēji – palielinās. Fundamentālās izmaiņas sabiedrībā zinātniski-tehniskās un informācijas revolūcijas laikmetā veicināja cilvēkkapitāla teorijas rašanos un attīstību. Ja 20.gs. vispārējās labklājības nodrošināšanas un uzņēmējdarbības attīstības noteicošie faktori bija ieguldījumi tehnoloģijās, tad 21.gs. katra pasaules līmeņa kompānija apzinās, ka to pamatvērtība un izaugsmi noteicošais faktors ir tā rīcībā esošie cilvēkresursi. Jāatzīmē, ka Latvijā tāpat kā citās postsociālisma valstīs tirgus ekonomikas pirmsākumos lielu vērtību pievērsa tieši finanšu investīcijām ražošanas iekārtās un tehnoloģijās. Nereti kā ekonomisko attīstību raksturojošie rādītāji tika izmantoti investīciju lielums absolūtajos skaitļos, tiešo investīciju dinamika u.c. Katra valsts ar tai pieejamiem monetārajiem un fiskālajiem instrumentiem (t.sk., nodokļu sistēma) radīja labvēlīgus apstākļus investīciju piesaistē. Šo investīciju galvenais virziens bija investēšana ražošanas līdzekļos un infrastruktūrā. Šodienas situācija ES valstīs (demogrāfiskās un etniskās problēmas) liek izvērtēt iedzīvotāju kā cilvēkresursu vadošo lomu ekonomikas attīstībā un cilvēkkapitāla veidošanās nosacījumus.

Pētījuma mērķis – izpētīt cilvēkkapitāla veidošanos teorētiskos aspektus ekonomikas un izglītības jomas savstarpējā mijiedarbībā.

Pētījuma metodes – pētījumā izmantotas vispārpieņemtās analīzes metodes, loģiski – konstruktīva metode, kvalitatīvās pētīšanas metodes: monogrāfiskā metode, speciālās literatūras un zinātnisko publikāciju kontentanalīze un speciālo gadījumu pētījuma metode, datu grafiskās analīzes un attēlošanas metodes.

Cilvēkkapitāla veidošanās teorētiskie aspekti **Theoretical aspects of human capital formation**

Cilvēkresursi (*angļu val.-human resource*), cilvēkkapitāls (*angļu val.-human capital*), ieguldījumi cilvēkresursos ir termini, kas pietiekami strauji ienāk uzņēmumu stratēģiskās vadīšanas koncepcijās un personālvadības nostādņēs. Kaut arī šie jēdzieni ir salīdzinoši jauni un kā pētījumu objekts plašākā nozīmē parādījās 20.gs. 50.- 60.g., jāatzīmē, ka par cilvēkkapitāla teorijas izstrādi T.Šulcs (*T.Schultz*) 1979.gadā un G.Beķers (*G.Becker*) 1992.gadā saņēma Nobela prēmiju ekonomikā. Saskaņā ar G.Beķera atziņām, cilvēkkapitāla analīze var palīdzēt izskaidrot daudzas likumsakarības darba tirgū un tautsaimniecībā kopumā. Cilvēkkapitāla koncepcija balstās uz atziņās par izglītības, medicīnas, migrācijas un radniecīgu izdevumu ietekmi uz nākotnes ieņēmumiem.

Izvērtēt ieguldījumu efektivitāti cilvēkresursos ir diezgan sarežģīti, jo mūsdienu ekonomikas fundamentu veidojošajā trijādē darbs-zeme-kapitāls, tieši darbs (t.sk., ieguldījumi darbaspēkā) ir resurss, kura ekonomiskais novērtējums nav viennozīmīgs. Lai izvērtētu ieguldījumu efektivitāti cilvēkresursos, ekonomiskajā literatūrā tiek piedāvāta virkne teoriju un modeļu, starp tām populārākā ir cilvēkkapitāla teorija. Būtiskākās atziņas:

- iezīmējas darbaspēka tirgus dalībnieku ilgtermiņa un investīciju aspekti;
- pāreja no tekošajiem rādītājiem uz rādītājiem, kas aptver visu cilvēka dzīves ciklu;
- darbalaika (cilvēkstundas) kā būtiskākā ekonomiskā resursa atzīšana. (Becker,1994).

Cilvēkkapitāla teorija piedāvā vienotu analītisko modeli, lai izskaidrotu tādas, šķietami atšķirīgas un nesaistītas parādības, kā izglītības loma ekonomikas attīstībā, pieprasījums pēc izglītības un medicīnas pakalpojumiem, ienākumu dinamika darbinieku vecuma kontekstā, atšķirības sievietes un vīriešu ienākumos, ekonomiskās nevienlīdzības pāreja no paaudzes uz paaudzi u.tml. Ieguldījumi izglītībā, veselības nodrošināšanā, migrācijā un citi līdzīga veida izdevumi tiek izdarīti ar mērķi, nodrošināt papildus ienākumus nākotnē. Šie izdevumi jeb investīcijas cilvēkresursos ir svarīgas gan pašam indivīdam, gan sabiedrībai kopumā.

Uzņēmuma intelektuālo kapitālu veido vairāki svarīgi komponenti, bet tieši cilvēkkapitāls kā ekonomiska kategorija ir pozicionējusies dažādu ekonomisko pētījumu virzienos:

- cilvēkkapitāls (investīcijas izglītībā) kā indivīda darba samaksu ietekmējošs faktors, kas ir interpretēts darba ekonomikas teorijā (R.G.Ērenbergs, S.R.Smīts, K. Ross, L.Leslijs, P.Brīnkmanis u.c.);

- cilvēkkapitāls kā valsts kopējo attīstību ietekmējošs faktors, kas apliecinājumu ir guvis makroekonomiskajos pētījumos par tiešo korelāciju starp ieguldījumiem izglītībā un valsts tautsaimniecības attīstību (R.Levine, D.Renelts);
- cilvēkkapitāla uzskaitē ir problemātiska, jebkura izmantotā datu kopa (investīcijas izglītībā, iedzīvotāju skaits ar augstāko izglītību, patentēšanas aktivitāte) ir tikai aproksimācija (G.Dāvidsons, A.Meļihovs);
- cilvēkresursu izmaksas kā finanšu uzskaites objekts (J.E.Grojers, U.Johansons, E.Flamholcs u.c.);
- cilvēkkapitāla kā intelektuālā kapitāla komponenta uzrādīšana finanšu pārskatos (U.Johansons, E.Flamholcs, D.P.Nortons, R.Kaplāns u.c.).

Atsevišķu autoru jēdziena „cilvēkkapitāls” definīcijas, būtība un veidojošie komponenti ir apkopoti 1.tabulā.

1.tabula

Jēdzienu „cilvēkkapitāls” definīcijas
Definition of the “human capital” concept

Nr.	Jēdziena formulējums	Avots
1.	Cilvēkkapitāls- kopējais investīciju daudzums darbinieka apmācībā, ražīgumā un nākotnē. Cilvēkkapitāls var tikt skatīts kā darbinieka kompetence, viņa saskarsmes un vērtību radīšanas spējas klientam.	Edvinsson L., Malone M.S., Intellectual Capital, USA, Edvinsson Leif, 1997
2.	Cilvēkkapitāls ir cilvēkresursos ieguldītais, uzkrātais līdzekļu kopums; tā ir produktīva bagātība, ko iegulda izglītība, profesionālajā sagatavošanā, pieredzes apmaiņā, veselības nostiprināšanā, pilnvērtīga uztura nodrošināšanā un daudzu citu dzīves kvalitāšu attīstībā.	Garleja R., Cilvēkpotenciāls sociālā vidē, Izdevniecība RAKA, 2006
3.	Ar cilvēkkapitālu saprot cilvēka zināšanas, prasmes un iemaņas, kas veicina viņa darba produktivitāti.	Аширов Д.А. Управление персоналом. Москва, Изд. Проспект, 2005
4.	Ar cilvēkkapitālu saprot cilvēka veselības stāvokli, zināšanas, iemaņas, prasmes, kas veicina viņa darba ražīgumu un pozitīvi ietekmē viņa ienākumu līmeni.	Экономическая теория, Под.ред. Н.И.Добринина, Изд.Питер, 2000
5.	Cilvēka kapitāls- indivīda spēja dot sabiedrībai kādu labumu. Cilvēkkapitāls var būt iedzimtas spējas, talants, izglītība, iegūtā kvalifikācija u.tml.	Ekonomikas skaidrojošā vārdnīca., Aut.kol. R.Grēviņas vadībā, R.:Zinātne, 2000
6.	Cilvēkkapitāls (cilvēciskais kapitāls) – cilvēku spējas ražīgai ekonomiski aktīvai darbībai, viņu zināšanas, prasme un pieredze. Investīcijas cilvēciskajā kapitālā ir veselības aprūpe, izglītība, profesionālā sagatavotība un citas aktivitātes, kas padara cilvēkus ekonomiski daudz ražīgākus.	Latvijas nacionālais attīstības plāns 2007-2013, www.nap.lv/lat/nacionalais_attistibas_plans
7.	Cilvēkkapitāls ir investīcijas cilvēkresursos, lai uzlabotu to produktivitāti.	Pearce D.W., The MIT dictionary of modern economics, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, 1995,188. lpp

Jēdziena „cilvēkkapitāls” definīciju saturiskā analīze norāda uz diviem dominējošiem komponentiem: investīcijas un izglītība. Definīciju komponentu izvērsta analīze ir apkopota 2.tabulā.

2.tabula.

Jēdziena „cilvēkkapitāls” definīciju komponenti
(definīciju numerācija pēc 1.tab.)
Definition components of the “human capital” concept
(definition numbering in regard to tab. 1.)

Nr.	Definīciju komponenti	Definīcijas						
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1.	Investīcijas/Ieguldījumi	V	V					V
2.	Uzkrātais līdzekļu kopums		V					
3.	Darbinieki	V						
4.	Cilvēkresursi		V					V
5.	Cilvēki/indivīds			V	V	V	V	
6.	Apmācība/Izglītība	V	V			V	V	
7.	Profesionālā sagatavošana		V	V			V	
8.	Kvalifikācija					V		
9.	Zināšanas			V	V		V	
10.	Kompetence		V					
11.	Prasmes/Iemaņas			V	V		V	
12.	Pieredzes apmaiņa		V					
13.	Saskarsmes spējas	V						
14.	Iedzimtas spējas/talants					V		
15.	Indivīda spēja					V	V	
16.	Nākotne	V						
17.	Ražīgums/Darba produktivitāte	V		V	V			V
18.	Produktīva bagātība		V					
19.	Vērtību radīšana spēja	V						
20.	Ekonomiski aktīva darbība						V	
21.	Ekonomiski ražīgs						V	
22.	Ienākumu līmenis				V			
23.	Labums sabiedrībai					V		
24.	Veselības stāvoklis/ Veselības nostiprināšana		V		V		V	
25.	Pilnvērtīgs uzturs		V					
26.	Dzīves kvalitātes		V					

Jēdziena „cilvēkkapitāls” definīciju komponentu analīze norāda uz sekojošām sakarībām:

- 1) *cilvēkkapitāla veidošanās tiek interpretēta*
 - darba attiecību ietvaros (1.definīcija);
 - indivīda līmenī (2.,3.,4.,5.,6.,7.definīcija);
- 2) *cilvēkkapitāla veidošanās pamatelements ir*
 - izglītība, profesionālās iemaņas, pieredze u.tml. (1.,3.,5.definīcija);
 - izglītība, profesionālās iemaņas, pieredze, kā arī veselības aprūpe, pilnvērtīgs uzturs, tas ir elementi, kas retāk tiek akcentēti kā cilvēkkapitālu veidojošie komponenti (2.,4.,6.definīcija);
 - vispārējās investīcijas (7.definīcija);
- 3) *jēdziena definīcijās tiek akcentēts*
 - indivīda iedzimtās spējas, talants (5.definīcija);
 - cilvēkkapitāla veidošanās indivīda dzīves laikā (1.,2.,3.,4.,5.,7.definīcija);

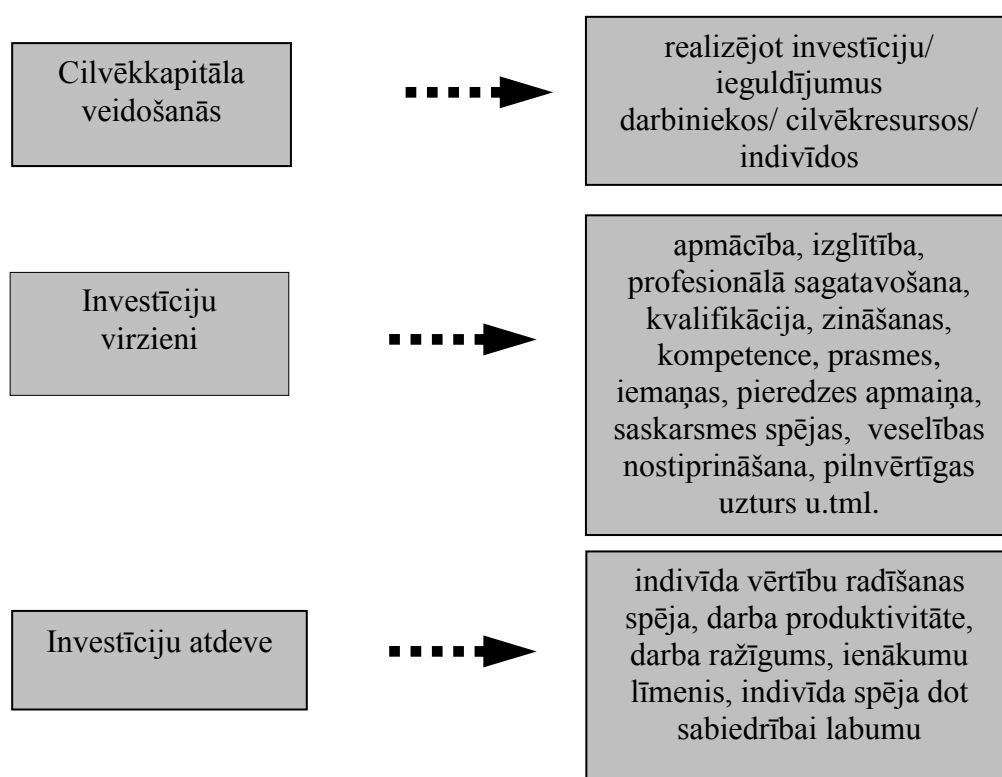
4) kā cilvēkkapitāla rezultatīvie ieguvēji tiek norādīti

- indivīds (3.,4.definīcija);
- darba devējs (darbinieku kompetence, produktivitāte) (1.,2.,3.,7.definīcija);
- sabiedrība (5.,6.definīcija).

Cilvēkkapitāla veidošanās: subjekti, virzieni un atdeves rādītāji

Formation of the human capital: subjects, directions and return indices

Būtiskākā atšķirība starp jēdzienu „cilvēkkapitāls” un jēdzienu „cilvēkresursi” ir investēšanas faktorā. Cilvēkkapitālu kā ekonomisko jēdzienu var interpretēt, ja cilvēkresursos, t.sk., darbiniekos, ir izdarītas investīcijas, t.i., finanšu līdzekļu ieguldījums, kas ir indivīdu, uzņēmumu vai valdības izdevumi ar mērķi palielināt savu kapitālu. Jēdziena „cilvēkkapitāls” definīciju komponenti pēc investīciju virzieniem un atdeves ir apkopoti 1.attēlā.



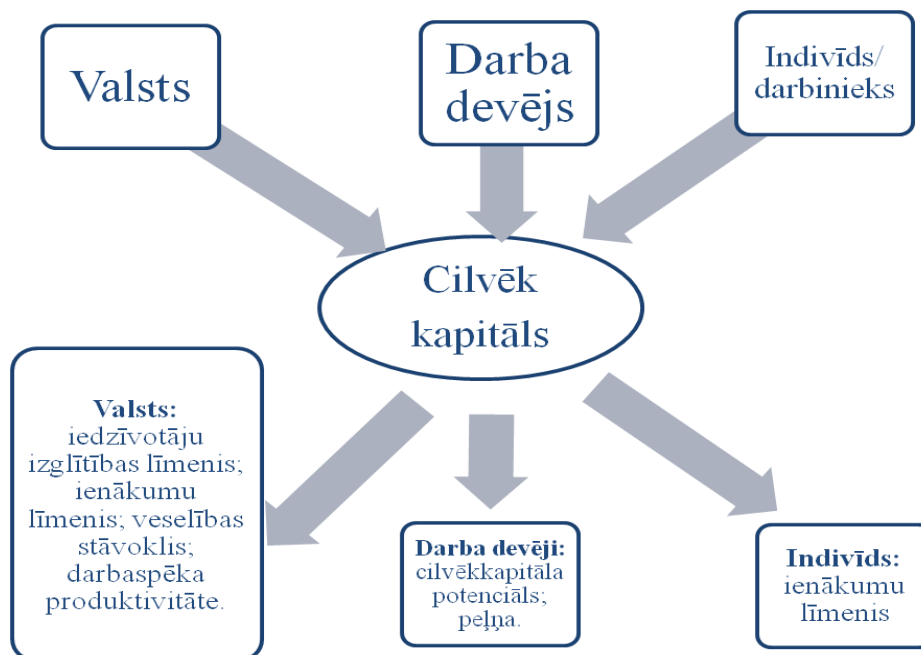
1.att. Cilvēkkapitāla veidošanās: investēšanas virzieni un atdeve

(autores sastādīts)

Formation of the human capital: investment directions and return

(developed by the author)

Investīcijas cilvēkkapitālā ir mērķtiecīgi izdevumi šodien, lai nodrošinātu papildus ienākumu nākotnē. Investīciju virzītāji, objekti un rezultatīvie rādītāji, kas veido cilvēkkapitālu, ir apkopoti 2.attēlā. Cilvēkkapitāls indivīdu līmenī veidojas, realizējot izdevumus, kas saistīti ar izglītības ieguvī, lai nodrošinātu noteikta līmeņa ienākumus nākotnē. Pamatojoties uz cilvēkkapitāla teoriju pastāv tiešā sakarība starp personas izglītību un ienākumu līmeni.



2.att. Cilvēkkapitālu veidojošie investīciju virzītāji, objekti un rezultatīvie rādītāji (autore interpretācija)

Valsts investīcijas cilvēkkapitālā realizē, novirzot budžeta līdzekļus izglītības un medicīnas nozarei. Jāatzīmē, ka teorētiskās atziņas par cilvēkkapitāla veidošanos primāri akcentē izglītību kā cilvēkkapitāla pamatkomponentu, tomēr, autoraprāt, iedzīvotāju veselības stāvoklis ir ne mazāk svarīgs cilvēkkapitālu veidojošs nosacījums. Rezultatīvie rādītāji, kas raksturo cilvēkkapitālu tautsaimniecībā kopumā, ir iedzīvotāju vispārējais izglītības līmenis, iedzīvotāju ienākumu līmenis, dzīves līmenis un kvalitāte, kas lielā mērā ir atkarīga no ienākumu līmeņa absolūtajos skaitļos un pirktspējas, veselības stāvoklis, vispārējā darbaspēka produktivitāte, kura ir atkarīga no iepriekšējo rādītāju kopsakarībām (2.att.).

Darba devēji investē to rīcībā esošajos cilvēkresursos (personālā), apmaksājot izglītības, apmācības un veselības pasākumu izdevumus, lai kāpinātu uzņēmuma cilvēkkapitāla potenciālu, ar mērķi nodrošināt uzņēmuma peļņu, kas ir būtiskākais uzņēmuma darbību raksturojošais rādītājs. Autors šos izdevumus definē kā darba devēja tiešās investīcijas cilvēkresursos (2.att.).

Darba samaksa ir indivīda ienākumu daļa (atsevišķos gadījumos vienīgais ienākums un vairumā gadījumu- dominējošais ienākums), kas ir cilvēkkapitāla finansēšanas avots indivīda līmenī. Šī ienākuma pirmavots ir darba devēji, līdz ar to, darba samaksu var nosacīti definēt kā darba devēju netiešās investīcijas cilvēkresursos jeb cilvēkkapitālā. Darba samaksa un darba devēja izdevumi darbinieku apmācībai, izglītībai un veselības aprūpei ir personāla izmaksu

komponenti, kā arī cilvēkkapitāla veidošanās finansiālais nodrošinājums, kuru darba devējs var realizēt atšķirīgos veidos, t.i.,

- izdarot tiešās investīcijas personāla apmācībā, izglītībā, medicīniskajā aprūpē u.tml.;

- vai nodrošinot darba samaksas līmeni, kas stimulē darba ņēmēju uz uzņēmuma rīcībā esošā cilvēkkapitāla potences kāpināšanu. Tas, cik lielā mērā darba samaksa nodrošina cilvēkkapitāla izaugsmi, ir atkarīgs no citiem faktoriem, kas ir ārpus indivīda un darba devēja ietekmes, t.i., darba samaksas pirktspējas līmenis, indivīda patēriņa prioritātes un struktūra u.c. Darba samaksa ir sava veida investīcijas cilvēkresursos, ja tās patēriņa virzieni atbilst investīciju virzieniem cilvēkresursos saskaņā ar cilvēkkapitāla veidošanās pamatnostādņem (1.att), t.i., visa veida izglītības, apmācības, veselības nostiprināšanas, pilnvērtīga uztura u.tml. izdevumi. Autoraprāt, cilvēkkapitālu kā ekonomiskās izaugsmes potenciālu ir jāskata ņemot vērā darba samaksas līmeni, tā spēju nodrošināt gan darba ņēmēju primārās vajadzības, gan investīcijas, kas veido indivīda cilvēkkapitālu.

Cilvēkkapitāla uzturēšana un vadība mikro un makrolīmenī prasa relatīvi lielus izdevumus, tāpēc likumsakarīgi rodas nepieciešamība pēc šo izdevumu lietderīguma izvērtēšanas. Ekonomiskās teorijas atziņas nepārprotami apgalvo, ka šāda veida izdevumi (investīcijas cilvēkresursos) ir efektīvi. Kā piemēru var minēt iedzīvotāju izglītības līmeni, kas tiek uzskatīts par svarīgu valsts resursu. Daudzi ekonomisti tieši izglītības līmeni min kā noteicošo faktoru Japānas ekonomiskajiem panākumiem pasaules tirgū. Ekonomikas teorijā par cilvēkkapitālu, tā veidošanas nepieciešamību, izmaksām un guvumiem dominējoši diskutē no valsts un paša indivīda viedokļa. Autoraprāt, ir nepietiekami novērtēts darba devējs kā virzītājspēks cilvēkkapitāla formēšanā.

Secinājumi

Conclusions

Pētījuma rezultātā ir sniegts cilvēkkapitāla veidojošo subjektu apkopojums, kas ļauj izdarīt sekojošus secinājumus:

1. Izvērtējot katra cilvēkkapitāla veidošanā iesaistīto subjektu izmaksas un atdevi raksturojošos rādītājus, var secināt, ka subjektu izmaksām ir atšķirīgas iezīmes, finansēšanas avoti un apmērs. Savukārt, atdeve no investīcijām cilvēkresursos ir guvums gan darbiniekam, gan darba devējam, gan arī valstij (sabiedrībai) kopumā, neatkarīgi no šo investīciju avota.
2. Kā primārais investīciju virziens, kas paaugstina cilvēkkapitāla kapacitāti ir investīcijas izglītībā. Problēmjautājumus par visa veida izglītības finansēšanu kā investīcijām cilvēkresursos plašu rezonansi Latvijā ir guvis pēdējos gados, kad, izvērtējot valsts tautsaimniecības pašreizējo stāvokli un attīstības perspektīvas, galvenais akcents tiek likts uz darbaspēka kvalifikāciju un izglītības kvalitātes neatbilstību darba tirgus prasībām.
3. Raksturojot cilvēkkapitālu, tas aplūkojams kvantitatīvā un kvalitatīvā aspektā. Latvijā ir relatīvi augsts studējošo īpatsvars, kas sekmē cilvēkkapitāla veidošanos kvantitatīvā līmenī. Tomēr, lai īstenotu Latvijas izaugsmes modeli,

- jāuzsver augstākās izglītības un cilvēkkapitāla kvalitāte - cik laba tā ir un kā to izmantot Latvijas tautsaimniecības konkurētspējas palielināšanai.
4. Latvijas vispārējās konkurētspējas veicināšanai ir būtiski profesionālās un augstākās izglītības iestādēm veidot ilglaicīgas partnerības attiecības ar plašāku sabiedrību un privāto sektoru, lai pielāgotos darba tirgus un sabiedrības mainīgajām vajadzībām.
 5. Ņemot vērā Latvijas zemo IKP uz iedzīvotāju skaitu, kas nosaka budžeta līdzekļu nepietiekamību, ir jāveicina iespējas izglītības finansēšanā iesaistīt darba devējus. Pozitīvie aspekti, ko radītu problēmas risinājums būtu sekojoši:
 - darba devēji finansiāli atbalstītu sev nepieciešamo (tirgus vajadzībām atbilstošu) programmu apguvi un iegūto specialitāšu finansēšanu;
 - tiktu „atvieglota” budžeta izdevumu nasta;
 - tiktu veicināti ieguldījumi cilvēkkapitālā, līdz ar to arī darbaspēka produktivitātē sabiedrībā kopumā.

Summary

The aim of the research - to explore the theoretical aspects of the human capital formation concerning the mutual interaction of the fields of economics and education.

Research methods – generally accepted analysis methods have been used in this research - logic – constructive method, qualitative research methods: monographic method, content analysis of special literature and scientific publications as well as special case studies method, graphical data analysis and display methods.

As a result of the research, generalisation of human capital forming subjects is provided, which, in its turn, makes it possible to draw the following conclusions:

1. Estimating costs and evaluating indices, characterising return of each subject involved in the formation of human capital, it can be concluded that subject costs have different characteristics, sources of financing and amount. However, return on investment in human capital benefits employers, employees and the state (public) in general, regardless the source of this investment.
2. The primary investment direction that increases the capacity of human capital is investment in education. Challenges regarding all types of education funding as investment in human capital have gained great attention in Latvia in recent years, evaluating the national economic state of the country as well as development perspectives, the emphasis is put on the inadequacy of labour force qualification and quality of education in regard to the labour market requirements.
3. Characterising human capital, it can be observed from both quantitative and qualitative aspects. There is a relatively high proportion of students that promote human capital formation at the quantitative level. However, in order to implement the development model of Latvia, there should be put an emphasis on the quality of higher education and human capital – how good it

is and how it can be used to improve the competitiveness of national economy of Latvia.

4. To promote general competitiveness of Latvia, it is essential for professional and higher education institutions to develop sustainable partnerships with public and private sectors in order to adapt to the changing needs of the labour market and society.
5. Taking into consideration low GDP per capita that indicates insufficiency of budgetary funds, it is important to contribute to education funding, involving employers. Positive aspects that would bring solution to problems are as follows:
 - Employers would provide financial support to the acquisition of the programme they need (corresponding to market needs) as well as financing of the obtained specialties;
 - Budget expenditure burden would be “relieved”;
 - That would encourage investment in human capital, consequently in the productivity of labour force in the society in general.

Literatūra Bibliography

1. *Latvijas nacionālais attīstības plāns 2007-2013*, pieejas veids: www.nap.lv/nacionalais_attistibas_plans.
2. Becker, G. (1994). *Human Capital*. University of Chicago Press. 3 ed. 412 p.
3. Brūna, I., Mietule, I., (2008). Cilvēkresursu un cilvēkkapitāla uzskaitē finanšu grāmatvedībā. *Tautsaimniecības attīstība: problēmas un risinājumi*. RA Izdevniecība. Rēzekne. 105.-117.lpp.
4. Daum, J.H., (2002). *Intangible Assests and Value Creation*. John Wiley&Sons Ltd. UK. 444 p.
5. Edvinsson, L., Malone, M.S., (1997). *Intellectual Capital*. USA. Edvinsson Leif. 217 p.
6. *Ekonomikas skaidrojošā vārdnīca*. (2002). Aut. kol. R.Grēviņas vadībā. Rīga. Zinātne. 702 lpp.
7. *Ekonomikas un finanšu vārdnīca*. (2003). Rīga. Apgāds Norden AB. 511 lpp.
8. Flamholtz, E.G., (1999). *Human Resouce Accountig: advances in concepts, methods, and applications*. USA. 390 p.
9. Garleja, R., (2006). *Cilvēkpotenciāls sociālā vidē*. Izdevniecība RAKA. 199 lpp.
10. Grojer, J.K., Johanson, U. Human Resource Costing and Accounting – Time for reporting regulation? pieejas veids www.fek.su.se/home/bic/meritum/download.court.pdf.
11. Guideline for Intellectual Capital Statements from the Danish Ministry of Trade and Industry, pieejas veids: <http://www.efs.dk/download/pdf/videnUK.pdf>.
12. Holmen, B.J., (2005). Intellectual Capital Reporting. *Management Accounting Quarterly*. No.4. 4-13 p.
13. *Human Capital in transformation*. Intellectual Capital prototype report. Petersson L.E., Skandia 1998, pieejas veids: www.juergendaum.com/news/11_13_2001.htm
14. Johanson, U., Eklov, G., Holmgren, M., Martensson, M. *Human resource costing and accounting versus the balanced scorecard*. School of Busines stockholm University, pieejas veids www.oecd.org/dateoecd/16/48/1948006.pdf.
15. Ravindra, T. *Human Resource Accounting-A New Dimension*. Social Science Research Network, pieejas veids http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=961570#.

16. Аширов, Д.А., (2005). *Управление персоналом*. Москва. ТК Велби. Изд. Проспект. 432 стр.
17. *Экономическая теория*. (2000). Под.ред.Н.И.Добринина. Изд.Питер. 544 стр.

<p>Iveta Mietule Rezekne Higher Education Institution Atbrīvošanas aleja 90, Rēzekne, LV-4600, Latvia E-mail: mietule@inbox.lv Phone: +371 29273350</p>
--

STUDĒJOŠO CENTRĒTAS STUDIJAS LIEPĀJAS UNIVERSITĀTĒ

Student- centred learning in the Liepaja University

Ilma Neimane

Liepājas Universitāte, Latvija
E-pasts: ilma.neimane@liepu.lv

Rita Rupeika

Liepājas Universitāte, Latvija
E-pasts: rita.rupeika@liepu.lv

Abstract. *The idea about student focused higher education has been actualized during the meeting of European ministers of Education and Science at Levene Kommunike in 2009, where higher education priorities in Europe were determined. Changing the role of student psychologically and economically as well to the student focused higher education represents obtaining the study course subordinating it to achieved results not vice versa.. During the new study model the student becomes the partner of the teacher in case if he/she understands his/her rights, he/she is listened to and there is a possibility to achieve the identified goals and challenges. University of Liepaja has started to develop the following approach in study process.*

Keywords: *flexible study, sustainable development of education, student-centred learning, student-centred study.*

Izglītība ilgtspējīgai attīstībai nozīmē izglītošanas sekmēšanu visās sabiedrības grupās, kur augstākās izglītības iestādes tiek raksturotas kā pārmaiņu nesējas izglītības un sabiedrības pārveidošanā ilgtspējīgas nākotnes nodrošināšanā.

Piedāvātā pētījuma aktualitāte izriet no jaunākajām stratēģiskajām nostājām augstākajā izglītībā Eiropas izglītības telpā, kas iesaka noteikt izmērāmus studiju rezultātus, akcentējot studenta spējas, vajadzības un vienlaikus veidojot pamatu cilvēka mūžizglītībai.

Mērķis ir noskaidrot studentu centrētas izglītības raksturojošos faktoros, noteikt to aktualitāti Liepājas Universitātes studiju procesā un piedāvāt risinājumus studentu intelektuālās kapacitātes stiprināšanā.

Teorētiskās literatūras un izglītības normatīvo dokumentu analīzes rezultātā pētījumā tiek piedāvāts studentu centrētas izglītības skaidrojums izglītības ilgtspējīgas attīstības kontekstā. Studenta centrētas studijas kā svarīgu faktoru studiju kvalitātes nodrošināšanā Liepājas Universitātē atklāj aptauja, kurā piedalījās 828 studenti un tās analīze.

Pētījums pamatā balstīts gan uz pedagogijas teorētiku Ž.Piažē, Dž.Djuija, K.Rodžera u.c., gan Eiropas augstskolu pieredzi studentu centrētu studiju nodrošināšanā.

Ilgtspējīgas attīstības jēdziena izpratne tiek skaidrota kultūras un sabiedrības izglītības kontekstā. "Izglītība paaugstina cilvēku labklājību un ir izšķirošs faktors, veicinot cilvēku aktīvu darbību un atbildīgu sabiedrības dalībnieku veidošanos.. pat

valstīs, kurās ir stabila izglītības sistēma, pastāv nepieciešamība pārveidot izglītības sistēmu, mācību procesu un sabiedrības apziņu tā, lai veicinātu plašāku sabiedrības izpratni, kritisko domāšanu un atbalstu ilgtspējīgai attīstībai.” (Izglītība pārmaiņām: ilgtspējīgas attīstības mācīšanas un mācīšanās rokasgrāmata, 2011).

Taču pārmaiņas parasti ir saistītas ar emocionālām un psiholoģiskām grūtībām.

Nemot vērā vietējo ekonomisko, sociālo un ekoloģisko kontekstu, S. Sterlings, ilgtspējīgas izglītības sekmēšanā saskata atšķirības studiju socializācijas funkcijās, profesionālās apmācības funkcijās un transformatīvajās funkcijās. Lai ikviens varētu konstruktīvi risināt globālās tendences, ir būtiski akceptēt 21.gadsimta iezīmes:

- problēmu izvērtēšana globālā kontekstā;
- kooperatīva un atbildīga darbošanās;
- kultūru daudzveidības akceptēšana;
- kritiska un sistemātiska domāšana;
- konfliktu risināšana bez varmācības;
- vidi saudzējošs un aizsargājošs dzīvesveids;
- cilvēktiesību aizsardzība;
- līdzdalība politikā. (Izglītība pārmaiņām: ilgtspējīgas attīstības mācīšanas un mācīšanās rokasgrāmata, 2011).

19.gs. psiholoģijas zinātnes pētījumu ietekmē pedagogi ierosināja tradicionālās mācību pieejas aizstāt ar praktisku darbošanos grupās, kur skolēns pats aktīvi konstruē savu mācīšanās gaitu. Pamatojoties uz pedagogijas teorētiķu Ž.Piažē, Dž.Djuija, Ļ.Vigotska u.c. pētījumiem par skolēnu mācību pieredzi, K.Rodžers uzsvēra, ka ideju veidošanās jau skolas gados ir veicinājusi studentu centrētu izglītību. Studentu centrētas studijas ļauj studentam autonomi piedalīties atklājumu procesos un tos novērtēt. Iespēja novērtēt savus rezultātus kļūst par stimulu studenta personīgajai un augstskolas kopējai izaugsmei. Pateicoties H.Gārdnera spēju teorijai un B.Blūma mērķu taksonomijai, studenti konstruē sev piemērotus darba rezultātu ieguves veidus un nostiprina uz studentu centrētu studiju aktualitāti, kas veicina viņu motivāciju; stiprina komunikāciju; samazina nodarbību kavēšanas iemeslus; veido studentu un mācītspēku attiecības; rosina aktīvu studiju procesu; nostiprina atbildību par sasniegtajiem rezultātiem.

Nozīmīgs ir jau 1969.gadā izdotajā darbā „Brīvību mācībām” K.Rodžera secinājums, ka nevienam neko nevar iemācīt, augstskola var nodrošināt tikai vidi, kur mācīties.

Kvalitatīva izglītība, nodrošinot nepieciešamās zināšanas, spējas un prasmes, sekmē studenta kā indivīda personīgo un profesionālo izaugsmi. Tā akcentē studenta spējas un vajadzības, radošumu un nepārtrauktu attīstību, tādējādi veidojot pamatu mūžizglītībai.

„Cilvēka attīstības koncepts noliek indivīdu visas attīstības centrā. Tas ir vienīgais ceļš, pa kuru cilvēka attīstības mērķis – katra indivīda universālā attīstība – tiks sasniegts. Tātad pasīva pieeja vai mēģinājums aktivizēt tikai šauri definētus

ekonomiskos faktoros var palēnināt vai pat pārtraukt plašākus attīstības procesus. Tāpēc būtu, cik vien iespējams, jāatbalsta pārejas ceļš un attīstības stratēģija uz cilvēka attīstības konceptu, kas ir saistīts ar dažādiem ekonomiskiem, sociāliem un kultūras aspektiem, tādā veidā transformējot tos sinerģiskā un papildus sabalansētā attīstības faktoru kompleksā.” (Vidnere, 2011).

Izglītības kvalitāte, kā viens no kompleksa no faktoriem, sastāv no ieguldījuma, piemēram, studenta sagatavotība, akadēmiskā personāla kvalifikācija u.c., no izglītības procesa, piemēram, mācīšanas un mācīšanās process un paredzamā rezultāta, t.i., mācību procesa rezultātiem.

Mūsdienās „...pedagoģiskais process ir orientēts uz studentu, kas mācās... Tas... ir personības darbībā balstīts process.” (Žogla, 2001).

Tādējādi ir mainījusies pieeja, un studiju process balstās uz demokrātisku uzskatu saskaņošanu.

Studiju programmu pamatā ir studentu vajadzības. Vajadzības var uzskatīt kā nesaskaņu, pretrunu starp pašreizējo stāvokli un labāku stāvokli, t.i., kur students ir tagad, un to, kur students vai mācībspēks grib, lai students būtu. Studenta centrētā izglītībā būtiska loma ir studentu iniciatīvas un motivācijas izpaušmei sadarbībā ar pasniedzējiem.

„...studentam ir nepieciešamība mācīties uz sevi virzītā veidā, tāpēc docētājam ir jāiesaistās savstarpējā sadarbībā ar studentu, nevis jādabojas tikai kā zināšanu sniedzējam.” (Lieģeniece, 2002).

Pārmaiņas ir ietekmējušas mācībspēka darba stilu, aizvien vairāk izmantojot metodes, kas palīdz organizēt studentu piedāvāt savas studiju materiāla interpretācijas, palīdz viņam izlemt, kā pierādīt savu kompetenci un vienlaikus formulēt studiju mērķus. Šāda pieeja nodrošina gan katra studenta individuālu izaugsmi, gan uzlabo mācībspēka saziņas prasmi un spēju iedziļināties studentu interesēs. Kā uzsver Dž.Hendersons, izglītības demokratizācijā ir trīs pamatprincipi: pārdomāta iepazīstināšana ar studiju saturu, studentu pašu studijas un sociāla mijiedarbība, kuri ir iekļaujami jebkurā augstskolas izvēlētajā studiju modelī.

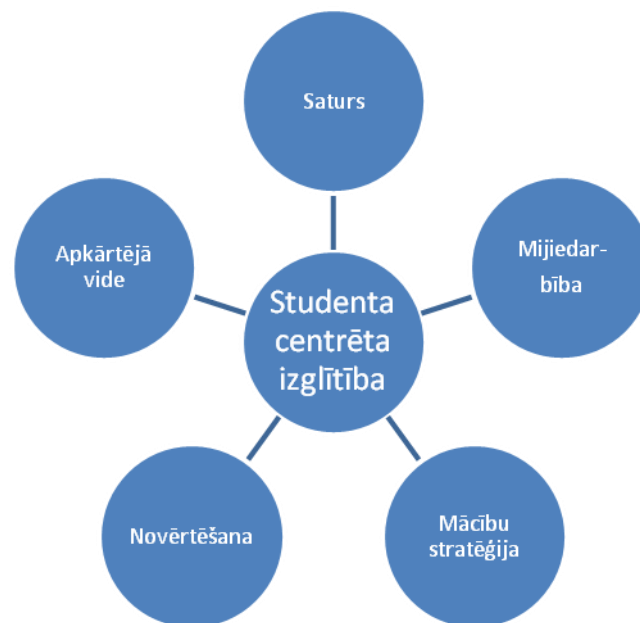
Jaunākās tendences Eiropas izglītības telpā iesaka noteikt izmērāmus rezultātus (Eiropa 2020). Tātad, izmantojot studenta centrētu pieeju, meklējami kritēriji gan studenta individuālajai izaugsmei, gan augstākās izglītības iestādes izaugsmei.

Koncentrējot uzmanību uz studiju rezultātiem, studenta centrētu izglītību nevaram uzskatīt par metožu kopumu, ko mācībspēks izmanto savā darbā. Tā ir komplicēta sistēma, ko, ņemot vērā Eiropas studentu apvienības pieredzi, iespējams attēlot šādi (skatīt 1.att.) (Llanes in Ohm, 2010).

Ņemot vērā sistēmas komplicētību, aktuāla ir studentu centrētas izglītības definīcija. Ņemot vērā Latvijas augstākās izglītības aktualitātes, studenta centrētu izglītību raksturo:

- studiju rezultāti programmai, katram atsevišķam studiju modulim/ kursam;
- kredītpunkti ir saistīti ar studiju rezultātiem;

- atsevišķo studiju kursu rezultātu kopums veido programmas studiju rezultātus;
- studenti zina un saprot, kādi ir paredzētie studiju rezultāti;
- paredzēto studiju rezultātu (ILO) sasniegšana un paši studiju rezultāti ir centrālais jautājums studiju programmas iekšējā izvērtēšanā;
- sekmju vērtēšanas un atzīmju likšanas kritēriji balstās uz studiju rezultātiem (t.i. atzīme parāda vai un cik lielā mērā studiju rezultāti ir sasniegti);
- studenti galvenokārt mācās patstāvīgi: individuāli vai grupās, bet mācībspēks galvenokārt konsultē un pārrauga viņu mācīšanos;
- mācībspēku sagatavotie studiju materiāli ir veidoti tā, lai palīdzētu studentiem pastāvīgi mācīties. (Doveika, 2011).



1.attēls. **Studenta centrēta izglītība**
Figure 2. **Student-centered education**

2010.gadā Bukarestē augstākās izglītības paradigma studentu centrētām studijām izvirza šādus pamatprincipus:

- studentu centrētas studijas ir pastāvīgi atgriezenisks process;
- studijās nedarbojas atziņa: „Viena pieeja visiem”;
- studentiem ir atšķirīgi mācīšanās stili;
- studentiem ir atšķirīgas vajadzības un intereses;
- efektīvu studiju rezultātu sasniegšanā būtiska ir izvēle;
- studentiem ir dažādas pieredzes un pamatatziņas;
- studentiem jādod iespēja kontrolēt sava studiju procesu veidošanu;
- palielināma studentu atbildība, kas vienlaikus veicina domāšanas, problēmu risināšanas, konstruktīvas kritizēšanas, u.c. prasmju apguvi;
- veicināma sadarbība starp studentiem, mācībspēkiem un citiem studiju procesā iesaistītajiem darbiniekiem. (Student Centred Learning Toolkit, 2010).

Pamatojoties uz iepriekš minētajiem pamatprincipiem, ar studentu centrētām studijām saprot konstruktīvisma teorijā balstītu konkrētā augstākās izglītības iestādē realizējamu studiju modeli, ko raksturo metožu novatorisms, iesaistīto personu aktīva saziņa, nopietna attieksme pret studiju rezultātiem (Student Centred Learning Toolkit, 2010).

Studentu centrētas studijas pazīstamas arī kā elastīga izglītošanās, patstāvīgas studijas, tālmācība, atvērtas studijas.

Studenta centrētas paradigmas mērķis ir nodrošināt elastīgu studiju sistēmu, kas ļauj studentam izmantot individuālu dzīves un mācīšanās stilu. Šādā situācijā gan mācībspēks, gan institūcija kļūst par studiju atbalsta nodrošinātāju nevis noteicēju. Studiju procesā vissvarīgākās ir studenta prasības, bet pārējie sistēmas elementi iespējami efektīvi studentam ļauj sasniegt savus studiju rezultātus.

Analizējot R.Gordona Universitātes zinātnieku atziņas, jāsecina, ka praksē, pastāvot atšķirīgiem studentu centrētu studiju modeļiem, individualizācija tiek panākta, izmantojot studiju resursu sistēmu. Šādus resursus students var izmantot no izglītības iestādes neatkarīgā, bet sev piemērotā laikā, vietā un tempā.

Lielbritānijas zinātnieki iesaka studiju materiālu sadalīt atsevišķās vienībās. Katrai vienībai pievienojams studiju ceļvedis, kas ietver mērķus un studiju rezultātu jeb kompetences deskriptorus. Ceļvedī ieteicams piedāvāt arī studiju stratēģijas, kas ļauj studentam izvēlēties sev personīgi izdevīgākās izmantojamās metodes un formas. Par studiju materiāla kvalitāti liecina iespēja to izmantot neatkarīgi no konkrētā mācībspēka, izmantojot materiālu, ir iespēja atkārtot iepriekš aizmirstus faktus, tas ir izmantojams studentiem ar dažādiem zināšanu līmeņiem, tajā ir ietverti precīzi studiju rezultāti katras vienības beigās, materiāls ir interaktīvs, un tas veicina studenta motivāciju. (Making Effective Use of Student-Centred Learning Methods, 1996).

Materiālu sagatavošana ir laikietilpīga un prasa no mācībspēkiem papildus daudz darba iemaņu, tāpēc mācību materiālu sagatavošanai ir ieteicami kursi gan mācībspēkiem (materiālu autoriem), gan augstākās izglītības iestādes vispārējam personālam, kas palīdz studentam sasniegt paša izvirzītos mērķus.

Mainoties mācībspēka pozīcijai studiju procesā, viņa pamatuzdevums ir koncentrēties uz individuālām konsultācijām nevis vispārējo grupu vajadzībām. Studiju materiāla vienība sekmīgi ir apgūta, ja gan mācībspēks, gan students vienlaicīgi ar novērtējumu ir saņēmuši atsauksmes par studentu sasniegtajām kompetencēm. Šāda pieeja nodrošina gan ārēju stimulāciju, gan palīdz sasniegt pietiekami augstu motivāciju studijām augstskolā. Tā kā studentu centrētām studijām nepieciešama pietiekami augsta motivācija, tad kā liecina Eiropas vadošo universitāšu pieredze, iepriekš minētais studiju modelis vairāk piemērojams vecāko kursu studentiem.

Ilgu laiku studentu centrētu studiju modelis un tradicionālās studijas tika uzskatīti par savstarpēji izslēdzošiem modeļiem. Pēdējos gados abi modeļi tiek sintezēti integrētā sistēmā. Izveidoto sistēmu kopš 20. gs. beigām raksturo elastīgu studiju jēdziens. Ar elastīgām studijām tiek saprasta studiju sistēma, kas ietver atbildes uz šādiem jautājumiem: „Cik? Kad? Kur? Ko studē?” Elastīgās studijās

visplašāk izmanto tradicionālās lekcijas, kas tiek papildinātas ar dažāda veida izdales materiāliem, e-materiāliem, tālmācības studijām, nepilna laika studijām, u.c., ko students var izmantot patstāvīgās studijās. Popularizētas tiek studiju rokasgrāmatas, kurās iekļauti lekciju kopsavilkumi.

Izmantojot tradicionālās studiju formas, mācību grāmatas tiek papildinātas ar studiju ceļvežiem, pievēršot uzmanību studiju materiāla apguves plānojumam, papildus piezīmēm pie atsevišķām nodaļām, pašvērtējuma jautājumiem, utt.

Izmantojot kvalitatīvus studiju materiālus, ir iespējams samazināt tradicionālu lekciju skaitu, un tās aizstāt ar „elektroniskām lekcijām” un pārdomātu lekciju un patstāvīgā darba plānojumu. Šādi darbojoties, pastāv iespēja atbrīvot mācībspēka laiku pētniecībai, materiālu izstrādei un profesionālajai pilnveidei.

Studiju procesā iekļaujami pēc vajadzības arī papildus kursi, kas palīdz potenciālajam studentam iekļauties paša izvēlētajā studiju kursā. Dažkārt nepieciešami kursi, kas palīdz atgriezties studijās pēc ilgāka pārtraukuma.

Studējot palielinās studenta intelektuālā kapacitāte. Paredzamais rezultāts nav vienas dimensijas instruments, jo izzinātais studiju kurss atklāj, analizē un modelē izvēlētas profesionālās darbības jautājumus. Tādēļ studiju programmās lielāks uzsvars tiek likts uz studiju rezultātu un iegūto kompetenču novērtēšanu.

Augstākās izglītības virzība ir vērsta uz kvalifikāciju ietvarstruktūras ieviešanu augstskolās.

Kvalifikāciju ietvarstruktūra ir augstākās izglītības kvalifikāciju vienots raksturojums, kas norāda to līmeni, studiju rezultātus un iegūšanai nepieciešamo studiju darba apjomu. (Kraže, 2008).

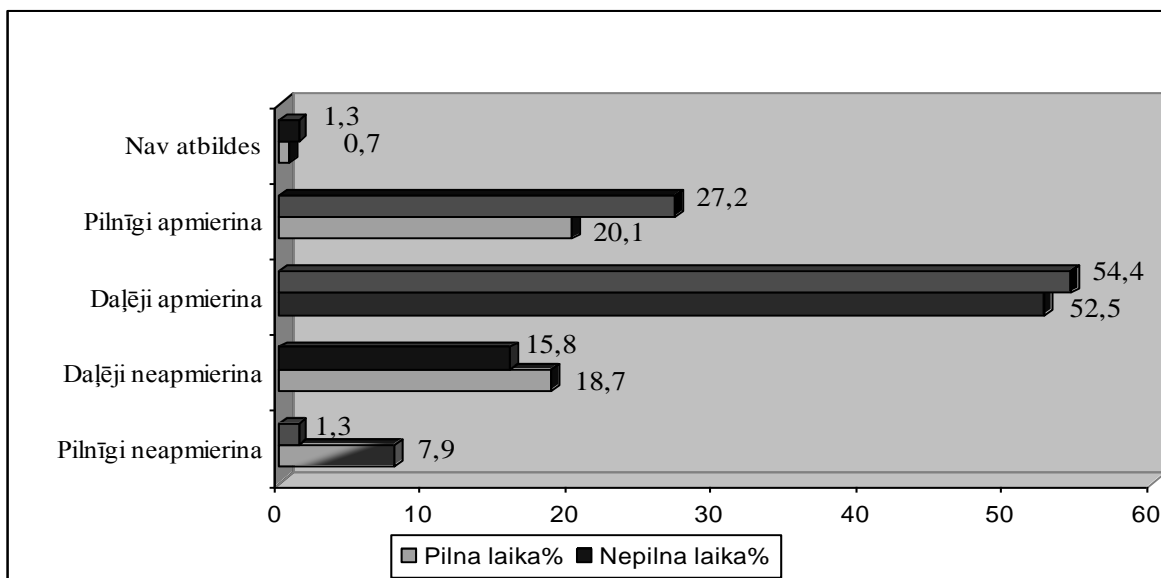
Mācīšanās (studiju) rezultāti (*learning outcomes*) ir apgalvojumi par to, ko students zina, prot un kādus uzdevumus tas ir spējīgs veikt (zināšanas, prasmes, kompetences) attiecīgās programmas, priekšmeta kursa, moduļa, atsevišķas nodarbības noslēgumā. (Rauhvargers, 2008).

Strauji mainīgajā mūsdienu pasaulē studiju rezultāti veicina cilvēka spēju adekvāti risināt problēmas, orientēties informācijā, novērtēt un sistematizēt to.

Apzinoties studenta centrētu studiju aktualitāti studiju kvalitātes nodrošināšanā, Liepājas Universitātē studiju programmu pašnovērtējumu ietvaros Kvalitātes vadības sistēmas pārraudzībā tika veikta studentu aptauja. Aptaujas rezultāti liecina par studentu centrēta studiju modeļa esamību Liepājas Universitātē. Aptauja tika veikta laikā no 2011.gada februāra līdz 2011.gada 31.martam. Kopumā aptaujāti tika 828 studenti.

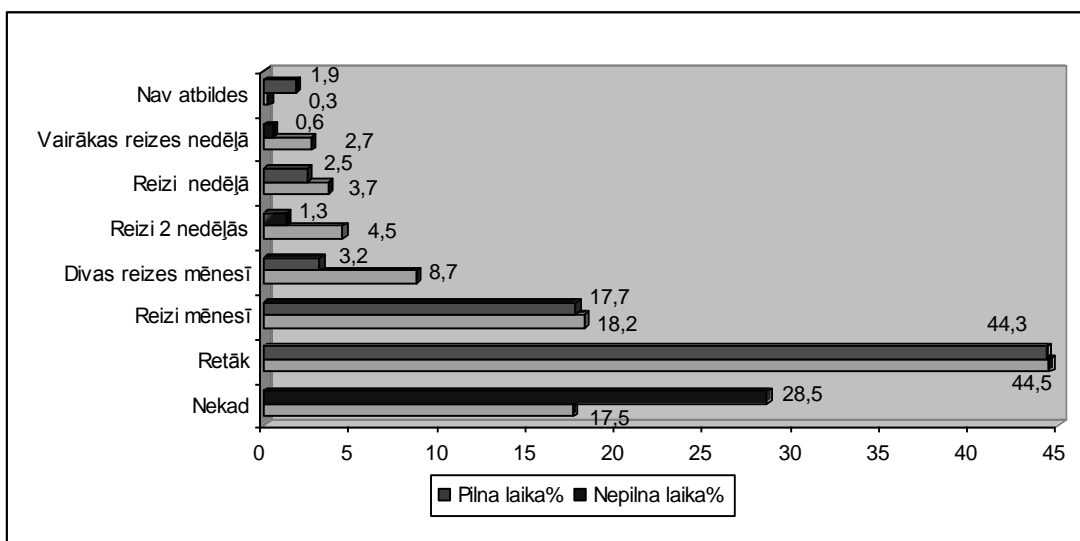
Piedāvātajā pētījumā tika analizēts studiju procesa norise, nodrošinājums ar mācību resursiem un studenta, mācībspēka un augstākās izglītības iestādes mijiedarbība.

Studiju procesa norise tika aktualizēta ar jautājumiem par nodarbību plānojumu un konsultāciju pieejamību. Iegūtie rezultāti apkopoti 2.attēlā un 3. attēlā.



2.attēls. Cik lielā mērā Jūs apmierina/neapmierina nodarbību plānojums ?
 Figure 2. How much satisfied/unsatisfied you are with lesson planning?

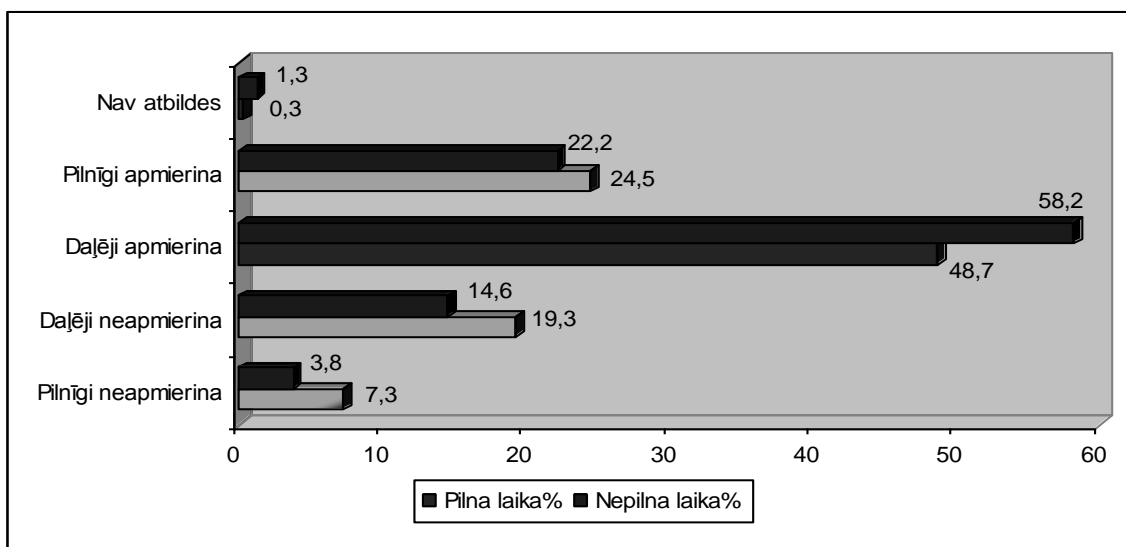
Varam secināt, ka 27% pilna laika un 20% nepilna laika studenti ir pilnīgi apmierināti un vidēji 50% pilna un nepilna laika studenti ir daļēji apmierināti ar nodarbību plānojumu. Daļēji neapmierināto un pilnīgi neapmierināto studentu skaits ir 11%, kas veido 1/10 daļu no aptaujāto studentu skaita. Iegūtie rezultāti liecina par nodarbību plānojuma izvērtēšanas nepieciešamību, kas veicinātu izglītības pieejamību ikvienam studentam.



3.attēls. Cik bieži Jūs izmantojat pasniedzēju konsultācijas?
 Figure 3. How often do you use lecturer's consultations?

3.attēlā iegūtie rezultāti liecina, ka mācībspēks vidēji konsultē studentus reizi mēnesī, tomēr rezultāti liecina, ka vairāk kā 44% tiek konsultēti retāk kā reizi mēnesī. Neskatoties uz to, ka akcents tiek likts uz patstāvīgām studijām, būtu nepieciešama papildus analīze par konsultāciju norisi.

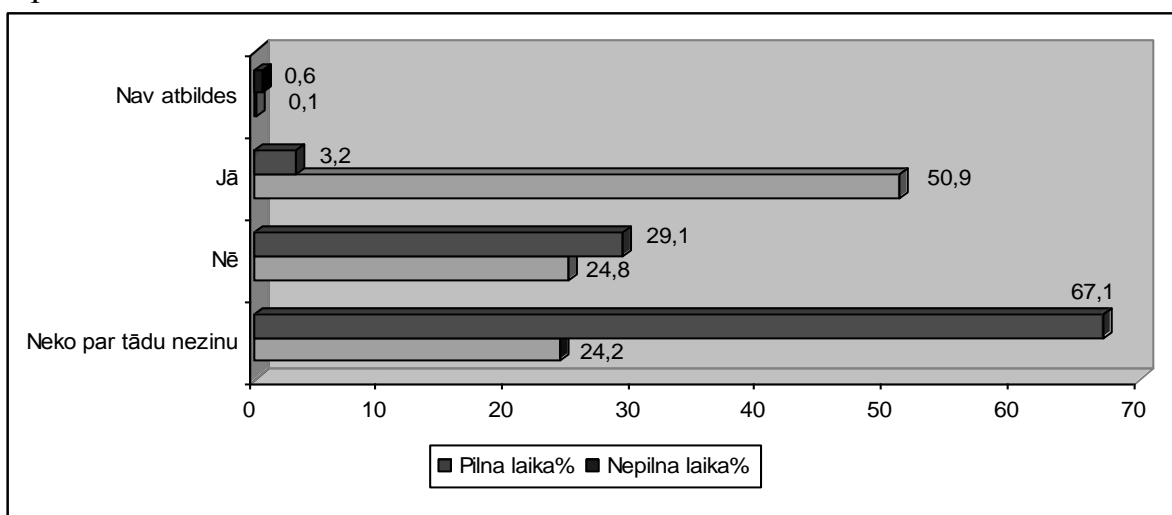
Nodrošinājums ar mācību resursiem attēlots 4.attēlā un 5.attēlā.



4.attēls. Cik lielā mērā Jūs apmierina/neapmierina studiju procesa nodrošinājums ar literatūru un metodiskajiem materiāliem?

Figure 4. How much satisfied/unsatisfied you are with provision of study process with literature and methodical materials?

Nodrošinājums ar literatūru un metodiskajiem materiāliem ir daļēji apmierinošs- 58,2% pilnā laikā un 48,7% nepilnā laikā. Kā ietekmējošie faktori tiek minēti nepilnīgas svešvalodu zināšanas, eksemplāru skaits, metodisko materiālu nepietiekamība.



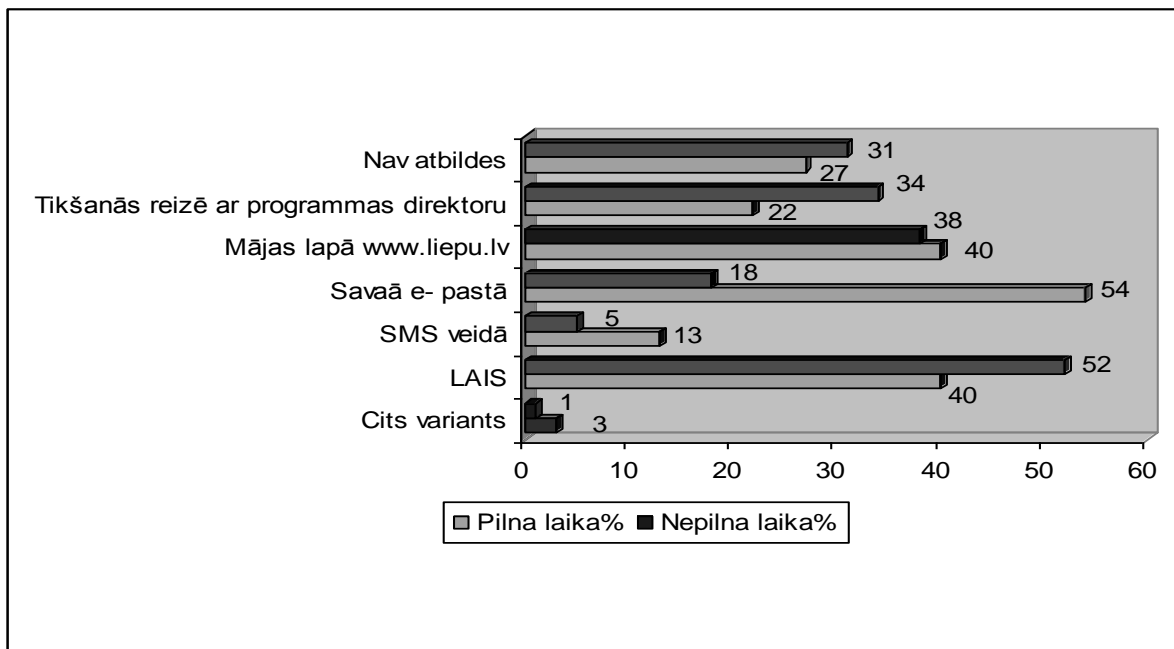
5.attēls. Vai studiju kursu ietvaros tiek piedāvātas apmācības MOODLE vidē?

Figure 5. Is there offer to use MOODLE for learning in the study course?

Krasi atšķirīgi ir pilna laika un nepilna laika studentu viedokļi. Universitātē visplašāk MOODLE vidi pielieto pilna laika studenti, veicot studiju kursā plānotos studiju uzdevumus. Paplašināma MOODLES vides izmantošana, studējot attālināti,

t.i., aizstājot tradicionālās lekcijas un pārbaudījumu formas, kā arī pilnveidojot patstāvīgā darba studijas.

Studenta, mācībspēka un augstākās izglītības mijiedarbība tika raksturota ar informācijas apriti (skatīt 6.attēlu).



6.attēls. **Kā Jums būtu visērtāk saņemt informāciju par aktualitātēm studiju procesā un LiepU?**

Figure 6. **What is the most comfortable way for you to receive information about news in study process and LiepU?**

Par Liepājas Universitātes un studiju procesa aktualitātēm students iegūst informāciju dažādos saziņas veidos. Populārākie ir e-pasts, Latvijas augstskolu informatīvā sistēma un universitātes mājas lapā. Studentu centrētu studiju nodrošināšanai veicināma atbalsta nodrošināšana studentam no visām iesaistītām institūcijām.

Secinājumi

Conclusions

1. Ilgtspējīga izglītība sekmē studenta kā indivīda spējas un vajadzības, radošumu un nepārtrauktu attīstību. Psiholoģijas zinātnes pētījumu rezultātā pedagogi veicinājuši studentu centrētas izglītības ieviešanu augstākajā izglītībā.
2. Studentu centrēta izglītība ir balstīta uz demokrātisku uzskatu saskaņošanu, t.i., pārdomātu iepazīstināšanu ar studiju saturu, studentu pašu studijām un sociālo mijiedarbību. Studentu centrēta izglītība ir komplicēta sistēma, kuras pamatelementi ir: saturs, mijiedarbība, mācību stratēģija, novērtēšana, apkārtējā vide, kas ļauj studentam izmantot individuālu dzīves un mācīšanās stilu.

3. Studentu centrētas studijas tiek nodrošinātas ar efektīvu studiju resursu sistēmu, ko students var izmantot no izglītības iestādes neatkarīgā, bet sev piemērotā laikā, vietā un tempā. Tradicionālās lekcijas tiek papildinātas ar rokasgrāmatām, studiju ceļvežiem, e materiāliem, tālmācības studijām, u.c.
4. Studentu centrētās studijās palielinās studenta intelektuālā kapacitāte, kas nodrošina studenta kā indivīda personīgo un profesionālo izaugsmi.
5. Liepājas Universitātē studenta centrētās studijās tika pētīti studiju procesa norise, nodrošinājums ar mācību resursiem un studenta, mācībspēka un augstākās izglītības iestādes mijiedarbība.
6. Studentu centrētu studiju nodrošināšanai ir jāizvērtē nodarbību plānojums, veicama papildus analīze par konsultāciju norisi, aktualizējama metodisko materiālu sagatavošana un MOODLES vides izmantošana patstāvīgajām studijām un stiprināma atbalsta sistēma.

Summary

1. Long-term sustainable education promotes student as individual, skills and needs, creativity and continuous development. Results of psychological research have given the teachers possibilities to implement students focused studies into higher education.
2. Students focused studies are based on democratic opinion agreement: well-considered examination of study content, students studies and social interaction. Students focused studies is a complicated system where the main elements are: content, interaction, study strategy, evaluation, environment, which can allow students use individual life and learning style.
3. Students focused studies are provided by the effective study resources system which can be used by the student at any suitable for him/her time, place and speed without any dependence of educational institution. Traditional lectures are supplemented by handbooks, study guide-books, e-materials, correspondence studies, etc.
4. Students intellectual capacity which provides students personal and professional development is being increased because of students focused studies.
5. In frame of students focused studies at University of Liepaja the study process implementation, study resources provision and students, teaching staff and higher educational institution cooperation have been researched.
6. For the students focused studies implementation it is very important to evaluate the lectures planning, analyse the process of students tutoring, methodical materials preparation and use of MOODLES for individual studies and support system.

Literatūra Bibliography

1. Bērziņš, E. (2010). *Uz studentu centrēta sociālā atbalsta sistēma – iespējas vai utopija...*[tiešsaiste]: 2010 [skatīts 2012.g. 29janv.]. Pieejams <http://www.lsa.lv/uz-studentu-centreta-sociala-atbalsta-sistema>

2. *Ch 6 - Making Effective Use of Student-Centred Learning Methods* [tiešsaiste]: [A course booklet for the Postgraduate Certificate in Tertiary-Level Teaching] The Robert Gordon University, 1996. [skatīts 2012.g. 29.janv.] Pieejams www.nalanda.nitc.ac.in/.../Ch06.htm
3. *Constructivist Learning* [tiešsaiste]: [skatīts 2012.g. 16.febr.] Pieejams http://www.seasite.niu.edu/Tagalog/Teachers_Page/Language_Learning_Articles/constructivist_learning.htm
4. Doveika, I. (2011). *Studiju rezultāti no teorijas un praksi*. [tiešsaiste]: 2011 [skatīts 2012.g.14.febr.]. Pieejams www.nki-latvija.lv/wp-content/uploads/2011/10/Doveika.pdf
5. Kraže, S. (2008). Studiju rezultātu formulēšana un iekšējās kvalitātes nodrošināšana. *Semināra „Boloņas procesa realizācija Latvijas augstskolās – problēmas un risinājumi” materiāls*. 2008. g. 28.apr.
6. *Izglītība pārmaiņām: ilgtspējīgas attīstības mācīšanas un mācīšanās rokasgrāmata*. [tiešsaiste]: [skatīts 2011.g. 20.dec.] Pieejams http://videsskola.lv/attachments/020_Rokasgramata.pdf
7. Lieģeniece, D. (2002). *Ievads andragoģijā jeb mācīšanās "būt" pieaugušo vecumā*. Rīga : RaKa, 2002. 183 lpp.
8. Llanes in Oohm. *On strategic management of higher education* [tiešsaiste]: 2010 [skatīts 2012.g. 14. febr.]. Pieejams <http://jrllanes.wordpress.com/2010/10/06/european-student-union/>
9. Rauhvargers, A. (2008). Studiju rezultātu formulēšana un iekšējās kvalitātes nodrošināšana. *Semināra „Boloņas procesa realizācija Latvijas augstskolās – problēmas un risinājumi” materiāls*. 2008. gada 28.apr.
10. *Student Centred Learning Toolkit*/[Education International, The European Students' Union] Brussels [tiešsaiste]: 2010 [skatīts 2011.g.20.dec.]. Pieejams <http://www.esu-online.org/resources/6068/Student-Centred-Learning-Toolkit/>
11. *Stratēģija Eiropa 2020*. [tiešsaiste]: 2010 [skatīts 2011.g.30.nov.]. Pieejams ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_LV_ACT_part1_v1.pdf
12. Vidnere, M. (2011). *Etnopsiholoģija. Etniskais cilvēks un sabiedrībā*. Rīga: RAKA, 2011. 301 lpp.
13. Žogla, I. (2001). *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: RaKa, 2001. 275 lpp.

Ilma Neimane	Liepāja University Lielā iela 14, Liepāja, Latvia E-mail: ilma.neimane@liepu.lv Phone: +371 63407772
Rīta Rupeika	Liepāja University Lielā iela14, Liepāja, Latvia E-mail: rita.rupeika@liepu.lv Phone: +371 63426249

E-ENVIRONMENT IMPACT ON IMPROVING STUDENTS' ENGLISH LANGUAGE KNOWLEDGE AT LATVIA UNIVERSITY OF AGRICULTURE

**E-vides loma angļu valodas zināšanu pilnveidošanā Latvijas
Lauksaimniecības universitātē**

Inese Ozola

Latvia University of Agriculture, Latvia
E-mail: inese.ozola@llu.lv

Anda Zeidmane

Latvia University of Agriculture, Latvia
E-mail: anda.zeidmane@llu.lv

Abstract. *Information culture of a person is the combination of knowledge, skills and habits of work with information and information technologies. Information culture characterizes the level of a person's development in the information society. On the other hand, the English language, as "the language of science and technology" serves as a mediator in the information search not only for personal purposes, but also for the study and research purposes online. The aim of the present paper is to examine the impact of e-environment on improving students' English language knowledge at the tertiary level. The paper describes the results of the research carried out among the undergraduate students to determine their opinion regarding studying English at the university and their habits in using e-environment in English. The results of the study could assist in updating the content of ESP courses, including CLIL elements and innovative activities based on Web 2.0 tools in teaching/learning English.*

Keywords: *communication in the English language, e-environment, ESP, information culture.*

Introduction

In the 21st century the knowledge of foreign languages plays a significant role in business and science, therefore it should be an essential part of education, especially at the tertiary level since students and young professionals are offered various mobility opportunities within the European Union borders and beyond. On the other hand, IT rapid development has formed a new social relationship – the information society and the e-environment has become an integral part of people's lives. The universities have transformed their study process and use various ICT tools and software including e-courses that support blended learning approach. The students are eager to use technologies but they have to be competent users of information sources and they need a good command of English to be able to study and do research independently searching, selecting and evaluating the quality of information online.

Problem of research

The curriculum of the Latvia University of Agriculture (LLU), a regional university, includes content-based courses of *Professional Foreign Language* studies in the first years, which according to the needs analysis is mostly implemented in

English (English for Specific Purposes, ESP). The English language studies as a part of the curriculum are not separated from the whole study process, the interdisciplinary approach is stressed when preparing specialists of agriculture and engineering. Besides, the English language serves as a mediator in the information search for the study and research purposes online as well as communicating in social networks as English has become “the established language of science and technology” (Fortanet-Gomez&Räisänen, 2008). The undergraduate students carry out the research activities in the last years of the study programme when they have to apply their information competence and the English language competence in real situations. The aim of the present paper is to examine the conditions regarding the use of the English language knowledge by students in e-environment and find out the possibilities to integrate their ICT habits in the studying process to improve their professional English language competence which could be valuable for further studies in special courses, doing research and elaborating on their Bachelor theses.

Theoretical discussion

The increasing expansion of Information Technologies worldwide creates a new social relationship – the information society. Therefore the necessity of the search and use of information has emerged. The concept of literacy has expanded and acquired a new name – information culture. The objective of the education system is the development of information skills.

Directions among the definitions of information culture include (Asherov, A., Bogdanova, T., 2007): 1) information culture of person; 2) information culture of society; 3) information culture as sphere of culture, special kind of culture; 4) information culture as methodological means of cognition. Information culture of person is the complex of knowledge, skills and habits of work with information and with information technologies. These components refer to user’s information culture. On the other hand, information culture could be defined as the process and the result of person’s development in information society. Information culture characterizes the level of person’s development in information society. The above mentioned refers to specialist’s information culture. Both user’s and specialist’s information culture determine the style of thinking. Describing information culture as the methodological device of cognition it could be mentioned that information culture has some cognitive (skills and ideas about new information image of the world at hypotheses and theories), operational and contextual (practical skills and habits, connected with the receiving, storing, transmitting and processing information), communicative (principles and rules of person’ behavior in information and communicative systems), valuable and reflexive aspects (vital aims, estimations and attitude to the world).

Methods of forming person’s information culture could be used according to the source of knowledge and skills (practical, visual, verbal and work with a book), according to the cognitive activity (reproducing and searching) and connected with integrated methods of training. The information culture is formed at the classes on information science, at non-computer disciplines (including foreign languages) and special disciplines, during distance education, in the library and during individual learning (Zeidmane A., Vintere A., 2008).

Currently students in higher education often believe themselves to be competent users of information resources because of their daily interactions with the internet (Macklin, A., Fosmire, M., 2003). This can lead to disinterest in learning skills to improve their use of search engines and electronic research databases. In addition, the case of transferring between social and academic environments, using the same technology, can hamper the study process in the classroom.

E-learning is an essential part in transformation of society to “information society“. Nowadays it becomes an easily available and effective education tool. In higher education it is widely spread, at least as a progressive support of traditional education. Many authors have been interested in its efficiency and in its particularities distinguishing it from traditional education. On the other hand, e-learning is based on a voluntary approach, consciousness, responsibility and ambitions of individual students who are self-responsible for the selection of their study materials, the way they study, their specialization. They themselves state the goals of their education and adapt them to their own needs, conditions, life rhythm and lifestyle. This shows how the focus of education and responsibility for results is being transferred to the student even more. This form of education plays an important role in life-long education process; e-learning can be also a part of an organized form of study (education, learning), for example distance learning, as well as attendance form of study.

When dealing with the organization of the e-learning study process, the attention should be paid not only to teaching special subjects, but also to the development of a range of important competences: personal and social responsibility, ability to plan, communication, language skills, skill to cooperate and others. In addition, e-learning study process at universities includes not only the use of designed e-courses by the academic staff, but also student independent research work, in which information search is an important constituent part.

The knowledge of foreign languages is necessary for obtaining versatile scientific information online. European Reference Framework (2010) has included communication in foreign languages among eight key competences for lifelong learning stating that essential skills for communication in foreign languages consist of ability to understand spoken messages, to initiate, sustain and conclude conversations, and to read, understand and produce texts appropriate to the individual’s needs. Communication in one’s own language and in foreign languages influences the development of all the other competences as language influences the way people are thinking (Vigotskis L., 2002).

The teaching of language for special purposes for non-philologist students at the tertiary level is meant to develop competences necessary for the world of work. I. Luka (2007) considers that the competence of foreign language for special purposes consists of communicative, intercultural and professional activity competence the components of which interact in a definite socio-cultural context. Study courses of foreign languages for special purposes or ESP, if the foreign language is English, are designed according to the needs analysis and mostly are content-based. Students at the university improve their language skills acquired during the secondary school, and gain new skills and the knowledge necessary for the future carrier and the academic environment. The focus is on the development of knowledge and skills necessary for

the reception of scientific and professional texts, and production skills, speaking and writing, are concerned with scientific and professional activities.

Material and methods of research

General methods of research are used: comparative analysis, synthesis, surveys. Undergraduate students of economics and engineering (n=118) of the Latvia University of Agriculture were surveyed. The questionnaire contained 11 questions in which students had to express their opinion regarding studying English in higher education, the use of the Internet and Web 2.00 tools in the English language.

Results and discussion

In order to examine the role of using e-environment in fostering the English language studies, the authors of the article set the following objectives: 1) to compare the LLU applicants' English language proficiency with the average level of school-leavers in Latvia in terms of the results of the Centralized Form 12 English Language Exam, 2) to find out the students' opinion regarding studying English at the university, 3) to analyze the students' habits in using e-environment in English. The results of the study could assist in updating the content of ESP study courses and including innovative activities using, for example, Web 2.0 tools in teaching/learning English.

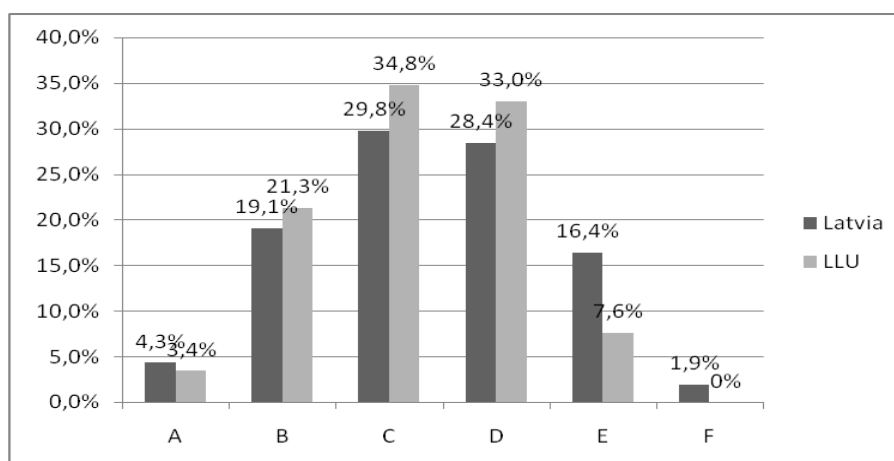


Figure 1. **The comparison of the results of Centralized Form 12 English Language Exam of school-leavers in Latvia and the LLU applicants in 2010**

The authors were interested in the undergraduate students' profile therefore it was important to find out their English proficiency level and to compare it with the average level in Latvia on the whole. Students are not supposed to take an entrance exam in English, since they all pass the secondary school-leaving exam in General English. Figure 1 gives an insight into the Centralized Form 12 English Language Exam results in Latvia in year 2010 in comparison with the LLU applicants' average English language proficiency level (obtained by the LLU applicants' survey). The proficiency levels in Latvia are evaluated by Levels from A to F, Level A characterizing the most advanced English proficiency level, but Level F – the least advanced proficiency level. Levels B and C in Latvia correspond to B1-B2 according

to EU classification, level D in Latvia corresponds to A2 according to EU classification. One can notice that Level C accounted for 29.8% of school-leavers in Latvia in comparison with 34.8% of the LLU applicants. Level D accounted for 28.4% of the school leavers in Latvia comparing with 33% of the LLU applicants. The results show that there is a slight difference between the average language proficiency level among the school-leavers in Latvia on the whole and the LLU applicants, the LLU applicants having a slightly less advanced level. The dominating amount of Levels C and D (B1 and A2 according to the to EU classification) permits to make a conclusion that the English proficiency level of majority of the LLU students (77.8%) should be improved significantly during their studies at the university.

Since English is taught in the 1st and 2nd year of the Bachelor programme, the undergraduate students could be classified as pre-experienced, in-study learners (Robinson in Dudley-Evans and St. John, 1998) that have just arrived from the secondary schools. This should be taken into account when setting the aims and designing syllabus for the ESP course, choosing linguistic and professional content and methodology used in the classroom.

As regards undergraduate students' IT habits, they are “digital residents” as opposed to the notion of “digital visitors” due to the fact that they have had computer science classes since the age of 12. On the other hand, students not always are interested in searching the information for the study purposes, they have not acquired skills of information selection and critical evaluation (the issue of information culture). There are several aspects to be considered: the cooperation between the lecturer and the student in achieving the aim, motivation and the students' autonomous learning.

As it was mentioned before, the survey comprised 11 questions. Firstly, it was important to find out the students' opinion regarding the aspects of the English language studies they would like to focus on for professional and academic purposes. It was a multiple choice question and the respondents had to range the aspects of language learning from most important to less important. Figure 2 shows that students consider terminology of the subject field most important, which is followed by reading scientific texts, business communication activities and presentation skills.

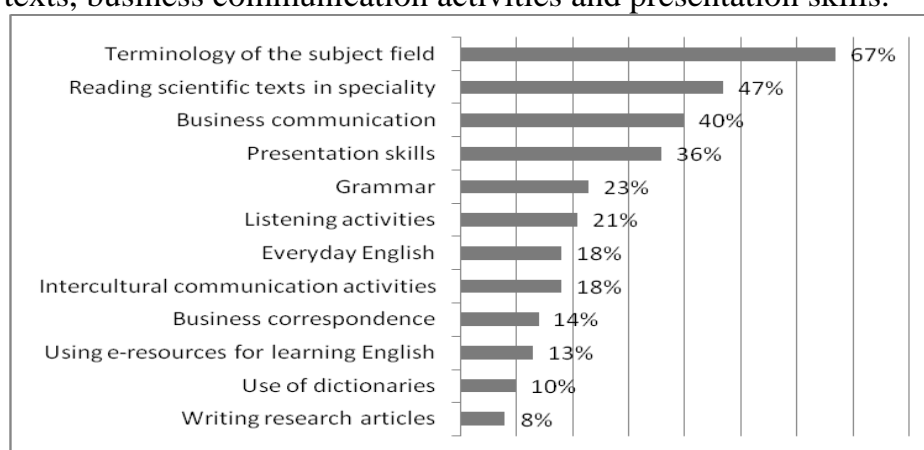


Figure 2. **Ranking of ESP classroom activities by students**

The second question referred to their opportunities to communicate in English. The results show (see Fig. 3) that 18.6% of the students use the English language every day, which means that they are keen on improving their English language skills.

25.4% of respondents practice English more than 2 hours per week, and almost 40% - communicate in English two hours per week and 22% - less than two hours per week. It can be concluded that there are two groups of students of almost equal number with different interests concerning practicing the English language. Approximately 60% of students do not use the English language outside the classroom. The reason of it could be, firstly, the fact that students are not motivated because the rural regions of Latvia are not accustomed to seeing foreigners. Secondly, the discussions with the students show that those, who have chosen non-philological specialities, sometimes feel discouraged after their experience of learning languages at the secondary school or that in the first year of the university they do not feel motivated enough to see the benefits of mastering foreign languages. However, the approximately 40% of respondents are eager users of different sources in the English language, including the Internet since students have no opportunity of communicating face-to-face with foreigners in the campus of the university.

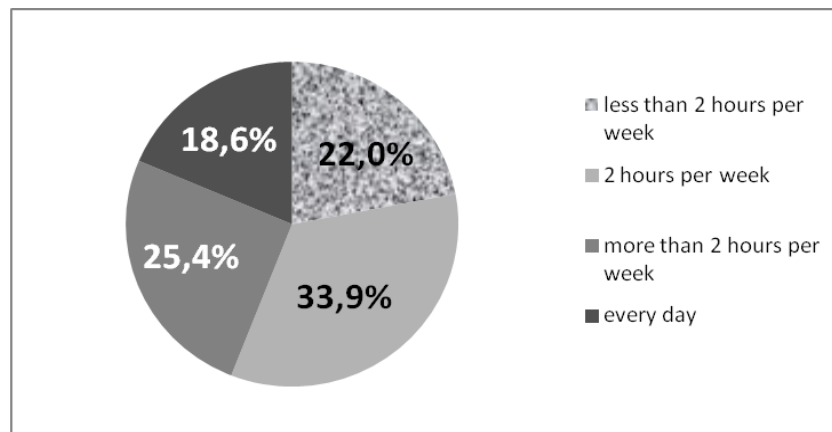


Figure 3. **The opportunities to communicate in English by students**

The analysis of the obtained data of the next question referred to the students' reasons of using the English language online. It was a multiple-choice question where respondents had to choose from several options. The most common reasons in the order of priority were the following (see Fig.4): 89.5% of respondents prefer listening to music, 75.4% of respondents like watching videos, 63.2% use the Internet for finding some specific information for the study process, 33.3% read technical specifications of various products, 19.3% of respondents visit chat rooms and 17.7% of respondents use the English language sites because of other reasons. It could be concluded that the English language is mostly used for entertainment purposes, since the first two places are occupied by the activities of listening to music and watching videos. However, 2/3 of respondents admit that they use the websites in the English language to search for the information necessary for the study process enriching their knowledge or doing homework.

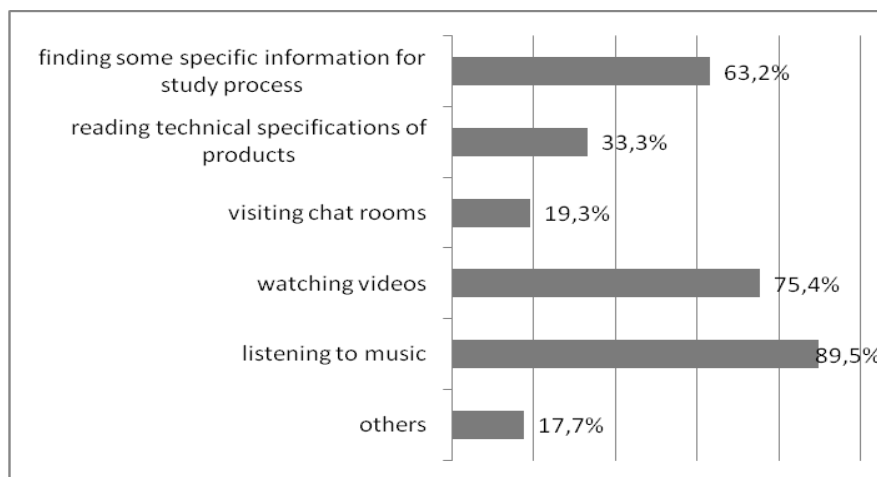


Figure 4. **The reasons of using the Internet in English by students (answers in %)**

The authors were interested to compare the use of Web.2.0 tools in English and students' native language (see Table 1). It turned out that young people are quite accustomed to the opportunities provided by the technological advancement. The percentage of respondents using chat rooms and discussion forums in their native language was quite impressive: 93% of respondents stated that they used chat rooms and 73% of respondents admitted that they used discussion forums in their native language at least twice a week. The result was quite opposite as regards the frequency of using the English language websites: 25% of respondents stated that they sometimes used chat rooms in English, and only 10% of the respondents participated in English discussion forums at least twice a week. Reading blogs is a common activity – 52% of respondents read blogs in English at least once a week, but 80% of respondents read blogs in their native language. Writing blogs is not an activity favoured by the first year students as 80% of respondents do not write blogs in their native language, and 87% do not write blogs in English.

Table 1

The frequency of using Web 2.0. tools in English and their native language

Students' opinion regarding their use of Web 2.0. tools	<i>Hardly ever</i>	<i>At least once a month</i>	<i>At least twice a week</i>
frequency of using chat rooms in English	5%	70%	25%
<i>frequency of using chat rooms in native language</i>	2%	5%	93%
frequency of using discussion forums in English	16%	74%	10%
<i>frequency of using discussion forums in native language</i>	7%	20%	73%
frequency of reading blogs in English	7%	41%	52%
<i>frequency of reading blogs in native language</i>	2%	18%	80%
frequency of writing blogs in English	87%	2%	11%
<i>frequency of writing blogs in native language</i>	80%	2%	18%

It could be concluded that students are keen users of Web 2.0 tools in their native language, except for writing blogs. It means that young people are “digital residents”, they are interested in using various online applications. However, the majority of students are not interested and motivated to use the tools in the English language. As regards the negligible number of respondents writing blogs, it is a thought-provoking result which could encourage the academic staff to introduce didactical methods to improve this skill.

Conclusions

1. Latvia University of Agriculture is a regional university which provides education to the students from the regions of Latvia therefore students have different motivation of practicing English language out-of-class and they have various levels of the English language proficiency, according to the data of Centralized Form 12 English Language Exam.
2. The results of the survey show that only 63 % of the undergraduate students consider e-environment as the source of obtaining useful information for the study process in the English language, 75 – 90% of students use the Internet for entertainment. Besides, students do not have a habit of searching the information in the original language if it possible to find the translation.
3. The results of the students’ opinion regarding the aspects of the English language studies for professional and academic purposes reveal that terminology of the subject field, reading scientific texts, business communication activities and presentation skills are ranked as most important.
4. To encourage the use of e-environment in the English language studies, it is necessary to arrange an active and most importantly regular cooperation with the lecturers of special subjects as a result of which the foreign language study content would be regularly updated by issues related to the special subjects. Another suggestion would be to define a problem in the course of the special subject and look for the solution with the assistance of the information search in foreign language, the language teacher having the role of a tutor.
5. One of the solutions of the interdisciplinary cooperation is the application of the method of CLIL (Content and language integrated learning). CLIL is an approach of learning the content of specific subjects with the help of foreign language. The teachers working with CLIL can be language teachers and special subject teachers or both, native speakers and non-native speakers or both.
6. As young people are considered to be “digital residents” in “information society”, the academic staff should include innovative activities in ESP course based on Web 2.0 tools: discussion forums, chat rooms, blogs and wikis.

Bibliography

1. Asherov, A., Bogdanova, T. (2007). Information Culture in Engineering education. Proceedings *SEFI and IGIP Annual Conference 2007*: Copyright. University of Miskolc.
2. Dudley-Evans T., St.John M.J. (1998). *Developments in ESP*. Cambridge University Press.
3. *European Reference Framework*. (2010) http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/il-learning/keycomp_en.pdf

4. Fortanet-Gomez, I., Räisänen, Ch.(ed) (2008). *ESP in European Higher Education – Integrating Language and Content*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
5. Luka, I. (2009). Development of Students’ English for Special Purposes competence in Tourism Studies at Tertiary Level. English for Specific Purposes World. Online. *Journal for Teachers. Issued by TransEarl*. Issue 4 (25), Vol. 8, 2009, pp 32. http://www.esp-world.info/Articles_25/Ineta_Luka_ESP_World.pdf
6. Macklin, A., Fosmire, M. (2003). *Becoming an information leader at Purdue University*. College and Research Library News, 64.
7. Marsh D., Marsland B., Stenberg K.(2001). *Integrating Competences for Working Life – Unicom*, University of Juvaskyla, Finland, p.262.
8. *Results of the Centralized Form 12 English Language Exam, 2010*. Available at: http://visc.gov.lv/eksameni/vispizgl/statistika/2010/dokumenti/ANG_limeni_1.jpg
9. Vigotskis, Ļ. (2002). *Domāšana un runa*. [Thought and Language]. Rīga: Izdevniecība “EVE”.
10. Zeidmane A., Vintere A. (2008). Information Culture in Engineering Education. *Journal of the Problems of Education in the 21st Century: “Information and Communication Technology in Education Opportunities and Challenges”* Vol.5, 2008. pp.129.–135.

Inese Ozola	Latvia University of Agriculture, Department of Languages Liela street 2, Jelgava, LV-3001, Latvia E-mail: inese.ozola@llu.lv Phone: +371 29665289
Anda Zeidmane	Latvia University of Agriculture, Department of Mathematics Liela street 2, Jelgava, LV-3001, Latvia E-mail: anda.zeidmane@llu.lv Phone: +371 26773224

PEDAGOGISKĀS PRAKSES ORGANIZĀCIJA STUDENTU RADOŠAS PROFESIONĀLĀS DARBĪBAS VEICINĀŠANAI

Organization of Pedagogical Practice for Facilitation of Students' Creative Professional Activity

Aina Strode

Rēzeknes Augstskola, Latvija

E-pasts: aina.strode@ru.lv

Abstract. *Development of teacher's creative individuality is a dynamic process of personality transformation and self-development. Aim of the article is to determine the possibilities to facilitate students' self-dependent professional activities as a condition of creativity. Within the framework of the article, the results of the experts' judgment method are analyzed using content analysis. Experts' assessment confirms the correspondence of the model to the consummation of student's individual development and learning objectives. Students' creative professional activity is contributed by facilitation of student-oriented and social-oriented studies activity; provision of the action approach; ensuring the unity of theory and practice between the study courses and pedagogical practice as well as in the content of each one.*

Keywords: *cooperation, creative professional activity, didactical model, professional practice, reflection, self-dependent activity.*

Ievads

Introduction

Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģiskie principi – jaunrade, tolerance, sadarbība un līdzdalība, norāda izglītības kā cilvēka personības veidošanas faktora attīstības virzību, ko raksturo konkurētspējīga augstākā izglītība un zinātne, mācīšanās mūža garumā, radošuma un uzņēmējspēju izkopšana visos izglītības līmeņos (Latvija 2030. Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija, 2009).

Radošas skolotāja individualitātes veidošanās ir dinamisks personības attīstības process. Radoša individualitāte izpaužas kā profesionālā radošuma augstākā raksturiezīme, kas ietver iniciatīvu; intelektuālās spējas, zināšanu plašumu un dziļumu; jūtīgumu pret pretrunām, tieksmi uz radošajām šaubām; jauninājumu izjūtu problēmās, profesijā, izziņas kāri.

Pedagoģiskās kompetences hierarhijas modelis ietver sešus profesionālās kompetences paveidus: *zināšanu, darbības, komunikatīvo, emocionālo, personības un radošo kompetenci* (Коточитова, 2001). Šajā modelī tiek uzsvērta secīguma principa nozīmība pedagoga profesionālisma veidošanā studiju procesā. Profesionālo studiju posmā galvenokārt uzmanība tiek pievērsta *zināšanu, funkcionālajai un komunikatīvajai* kompetencei, kas, pilnveidojoties pieredzei, tiek papildinātas ar *emocionālo, personības un radošo* kompetenci. Radošā kompetence raksturo pedagoga darbu profesionālās meistarības stadijā. Tā saistīta ar autonomu skolotāja profesionālo darbību, kas ietver augstu pašapziņu, autoritāti un prestižu, gatavību patstāvīgi pieņemt lēmumus un uzņemties attiecīgo atbildību.

Obligāts radošās darbības komponents ir patstāvība, kas veidojas darbībā. Tās attīstība nav iespējama bez prasmes atšķirt galveno, operatīvi orientēties nosacījumos

un apstākļos, veidot darbības algoritmus, prognozēt rezultātus (Сластенин et al., 2002).

Ņemot vērā profesionālās attīstības specifiku, kas skaidro radošuma izpausmju nosacījumus profesijā, patstāvības lomu radošajā darbībā, rodas objektīva vajadzība izpētīt patstāvīgas profesionālās darbības veidošanās iespējas un līmeņus jau sākotnējā profesionālās attīstības stadijā, t.i. profesionālo studiju kontekstā un it īpaši pedagoģiskajā praksē, lai nodrošinātu sekmīgu personības profesionālo pašrealizāciju skolotāja darbā.

Patstāvīga profesionālā darbība realizējama balstoties uz zināšanu, prasmju un attieksmju kopumu, kura apguve ir studiju programmas mērķis un rezultāts un izpaužas kā profesionālā bakalaura gatavība praksē pierādīt profesionālās iemaņas – praktiski veikt profesionālos pienākumus (Rauhvargers, 2005).

Raksta mērķis – noteikt studentu patstāvīgas profesionālās darbības kā radošas darbības nosacījuma veicināšanas iespējas profesionālajā praksē.

Pētījums ietver teoriju izpēti par pētījuma priekšmetu – studenta patstāvīgas profesionālās darbības veidošanos kā radošas darbības nosacījuma, studiju procesa (pedagoģiskās prakses) organizatorisko pieeju teoriju analīzi, modeļa izstrādi un empīrisko *studentu patstāvīgas profesionālās darbības izpratnes* un tās veidošanās nosacījumu izpēti.

Raksta ietvaros, izmantojot kontentanalīzi, analizēti ekspertatzinumu metodes rezultāti.

Pedagoģiskās prakses modelis studentu patstāvīgas profesionālās darbības veidošanai

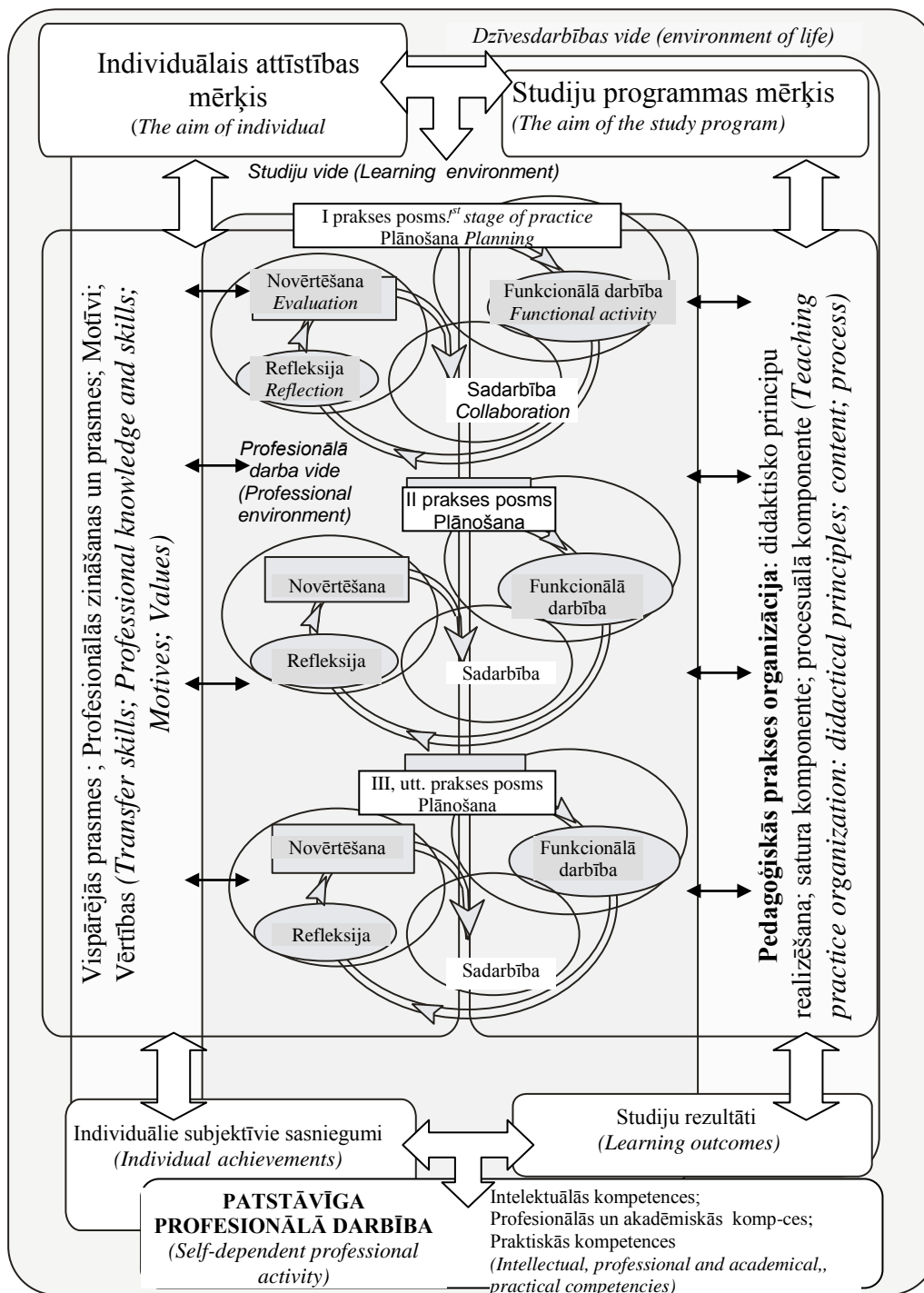
The model of pedagogical practice for development of students' independent professional activity

Profesionālā prakse studiju procesā ir studiju organizācijas forma – patstāvīgā darba veids un studenta profesionālās patstāvības veidošanās līdzeklis. Atziņa, ka patstāvības un pieredzes veidošanās noris aktīvas darbības procesā, nosaka darbības pieejas noteicošo lomu patstāvīgas profesionālās darbības veidošanās procesā pedagoģiskajā praksē.

Didaktiskais modelis ir pedagoģijas zinātniskas teorijas konstrukcija, kas vispārīgi analizē un modelē, t.i. palīdz plānot didaktiskos procesus skolā (augstskolā) (Gudjons, 2007). Didaktiskā modeļa izstrādes mērķis ir savienot didaktiskā veselumā atsevišķos studiju satura un procesa elementus, kuru mijsaikā ietekmē studentu patstāvīgas profesionālās darbības kā pedagoģiskās prakses un studiju programmas rezultāta veidošanos.

Modeļa izveidē ņemtas vērā N.Kuzminas (Кузьмина, 1990) definētās indivīda profesionālās virzības 3 faktoru grupas, kas raksturo arī studenta darbību ietekmējošos apstākļus profesionālajā praksē:

- objektīvie faktori – saistīti ar reālajiem darbības nosacījumiem;
- subjektīvie faktori – studenta zināšanas, prasmes, motīvi, virzība, spējas, prasmes, apmierinātība, radošums;
- objektīvi subjektīvie faktori – saistīti ar profesionālās vides organizāciju.



1.att. **Studentu patstāvīgas profesionālās darbības veidošanās modelis**
(Strode, 2010: 57)

Fig. 1. **Model for the development of students' independent professional activity**
(Strode, 2010: 57)

Studiju rezultātu sasniegšanas procesā norādīta patstāvīgu profesionālo darbību veidojošo faktoru – funkcionālās, refleksijas un komunikatīvās darbības un prasmju attīstības vieta darbības pētījuma struktūrā (skat. 1.att.). Profesionālās patstāvības veidošanās process nevar notikt bez subjektīvo un objektīvo komponentu

mijiedarbības, kas izpaužas kā organizēta ārējo apstākļu radīšana, to funkcionēšana, lai nodrošinātu studentu profesionālās patstāvības veidošanās iespējas. Tas atbilst kritiski konstruktīvās pieejas galvenajiem struktūrkomponentiem: iepriekšējās pieredzes izmantošanai jaunu zināšanu, prasmju apguvē; studiju procesā iesaistīto subjektu sadarbībai un refleksijai par darbību un tās rezultātiem, ar mērķi, noteikt jaunus indivīda attīstības uzdevumus.

Pedagoģiskās prakses norises atbilstību darbības pieejai nosaka prakses uzdevumi, kuri paredz studenta aktivitāti izziņas procesā, profesionālo prasmju apguvē, veicot skolotāja darba funkcijas profesionālajā vidē, analizējot sasniegtos rezultātus individuāli un sadarbībā ar skolotājiem, docētājiem un citiem studentiem. Darbības pētījumā, kas noris profesionālajā darba vidē, secīgi tiek atkārtoti darbības cikli problēmu noteikšanai un risināšanai. Tos vienkāršoti var aprakstīt kā problēmu identificēšanu un analīzi; darbības plāna izstrādi situācijas uzlabošanai; plāna ieviešanu; darbības efekta novērošanu; refleksiju; cikla atkārtošānu turpmākajiem uzlabojumiem. Katrs cikls var aprakstīt atsevišķa prakses uzdevuma izpildes secību, piemēram, mācību stundas sagatavošanu un vadīšanu, vai arī atsevišķa prakses posma norisi.

Humānistiskās pieejas, kritiski konstruktīvās pieejas un komunikatīvās pieejas mijiedarbība nodrošina studentu patstāvīgas profesionālās darbības veidošanās individuālo īpatnību ievērošanu studiju procesā. Skolotāja individualizācijas process pedagoģiskajā darbā var izpausties dažādi: (1) individuālās atšķirības kā fragmentāras vai epizodiskas atšķirības profesionālajā darbībā un uzvedībā; (2) individuālais stils kā noturīgas atšķirības profesionālajā darbībā, individuāla paņēmieni un uzdevumu saskaņošana profesionālajā darbībā; (3) individualitāte kā neatkārtojāmības izpausme, individuāls profesionālais pasaules uzskats (Сластенин, Подымова, 1997). Pedagoģiskās prakses laikā veidojas personības īpašības, kas ir radoša pedagoga "kodols": iniciatīva, patstāvība, refleksijas prasmes, savu iespēju adekvāts novērtējums, kritiskā analīze u.c.

Apgūstot skolotāja darba funkcijas pedagoģiskajā praksē, nozīmīgs attīstības virzītājs ir regulāra refleksija praksē un par praksi, analizējot metodisko un pētniecisko uzdevumu izpildes rezultātus, sadarbībā ar prakses vadītāju, nosakot ceļus turpmākajam darbam. Sistemātiskas refleksijas veicināšanā svarīga ir skolotāja prakses vadītāja, docētāja klātbūtne, atbalsts un kompetence problēmu izvērtēšanā. I.Beļickis uzsver, ka „refleksija, respektīvi, pārdomas, prātošana u.tml., ir komunikatīvās didaktikas augstākā iecere” (Beļickis, 2000: 130). Docētāja-studenta-skolotāja prakses vadītāja sadarbībā izvirzītie uzdevumi, to realizācija kļūst par studenta apzinātu intelektuālo īpašumu tikai tad, kad viņš pats, kritiskā un argumentētā mācīšanās procesā uzsvēris un izpratis priekšmetu, ir pārliecinājies par zināšanu un prasmju personīgo nozīmību un nepieciešamību. Mijiedarbīgā studiju procesā, jānodrošina pietiekami plašs darbības konteksts, kurā students var pašapliecināties un gūt pārliecību par iegūstamo zināšanu un prasmju personisko nozīmīgumu, pārbaudīt to realizāciju profesionālajā darbībā.

Refleksijas nozīmību skolotāju izglītībā pamato tās saistība ar radošumu profesionālajā darbībā, kas izpaužas kā prasme saskatīt, realizēt un analizēt pedagoģiskos uzdevumus oriģinālā veidā, saprast un ātri reaģēt pedagoģiskajās

situācijās, paredzēt rezultātus. Tas nozīmē, ka radošums pedagoģiskajā praksē balstās uz refleksiju, refleksijas prasmi un praksi.

J.Slobodčikovs un V. Isaevs (Слободчиков, Исаев, 1995) norāda refleksijas attīstības stadijas, kas raksturīgas arī studentu darbībai praksē. Tās ir: (1) konstatējošā refleksija - šajā posmā subjekts nav spējīgs atzīt savu dzīves stratēģiju, tāpēc viņš darbojas saskaņā ar situāciju. Radošums kā apkārtējās pasaules izziņas forma izpaužas tieksmē noteikt un pārvarēt esošās normas; (2) salīdzinošā refleksija - galvenais jēdziens ir „sociālā loma”, ko raksturo tieksme atbilst ieņemamajai darbības pozīcijai. Šajā situācijā subjekts kļūst apkārtējās realitātes pētnieks, eksperimentējot un pārveidojot esošās situācijas; (3) sintezējošā refleksija ļauj apzināties sevi kā attīstībā esošu personību, savu esību un potences. Tas ir augstākais radošuma mehānisms, jo ļauj apzināt kā objektīvos, tā subjektīvos apkārtējās pasaules un personiskās individualitātes ierobežojumus un iezīmēt ceļus to pārvarēšanai.

Motivācijas trūkums, bailes riskēt un zināšanu trūkums par mācīšanu un refleksiju ir faktori, kas negatīvi ietekmē produktīvu refleksiju (McAlpine & Weston, 2002). V.LaBoskei (LaBoskey, 1995: 26) uzsver, ka studijuursos jāatbalsta studentus, topošos skolotājus, attīstot iekšējos nodomus reflektēt un mācīties uzdot jautājumus. Līdzās personiskajiem jeb iekšējiem faktoriem, refleksijas procesu lielā mērā ietekmē arī ārējie faktori, kas veidojas prakses vietā. Tā ir mācīšanās vide, ko veido laiks, telpa un atbalsts refleksijai (Colton & Sparks-Langer, 1993; Moon, 2002). Atbalsts refleksijas procesā, kas prakses modelī ietverts sadarbības komponentā, ir īpaši svarīgs iesācējiem, jo viņiem ir ierobežotas zināšanas un pieredze, lai veiktu atbilstošu izvēli.

Patstāvīgas profesionālās darbības veidošanās modelī topošā skolotāja (studenta) vieta tiek pieņemta kā personiskās un profesionālās attīstības pozīcija, kur ārējā pedagoģiskā iedarbība atbilst personas iekšējam potenciālam. Tas, no vienas puses, nozīmē mērķu, motīvu un pedagoģisko prasību darbības veidu atbilstību, bet, no otras puses, iziešanu aiz norādītajām robežām. Rezultātā studiju procesā tiek veicināta studentu meklējumdarbība un profesionālā patstāvība, stimulējot viņu aktivitāti, izvēli, radošumu. Mācīšanās rezultativitāte ir atkarīga no katra iesaistītā subjekta personīgās ieinteresētības, viņa izziņas procesu un gribas īpašībām, no viņa prasmes sadarboties. Mācīšanās rezultātus ietekmē arī ārējie nosacījumi, t.i., studiju procesa organizācija, fiziskā un psiholoģiskā vide.

Pedagoģiskās prakses modeļa ekspertvērtējums **Expert judgement of pedagogical practice model**

Izstrādātā pedagoģiskās prakses modeļa izvērtēšanai izmantota *ekspertatzinumu metode*. Tā ir lietpratēja veikta izpēte, kāda konkrēta jautājuma pārbaude, kurā nepieciešamas speciālas zināšanas jeb ekspertīze. Pētījumā izmantota individuālā, slēgtā neklātienes *aptaujas forma*. Individuālajās aptaujās eksperti piedalās neatkarīgi viens no otra. Slēgta tipa aptaujās ekspertu neinformē par citu ekspertu atbildēm. Neklātienes aptaujās anketas tiek aizpildītas individuāli, bez tiešas ekspertīzes organizētāju palīdzības (Millan, 2004).

Ekspertu izvēli noteica atbilstošo respondentu akadēmiskā un profesionālā kompetence, pieredze skolotāju sagatavošanā augstskolās un prakses vietās. Pētījumā piedalījās 4 eksperti no 4 Latvijas universitātēm. Saziņa tika veikta elektroniski.

Eksperti iepazinās ar izstrādāto pedagoģiskās prakses modeli studentu patstāvīgas profesionālās darbības veidošanai, tā teorētisko pamatojumu un aprakstoši izteica savu viedokli, norādot modeļa piemērotību studiju organizācijā un topošo skolotāju profesionalitātes attīstībā.

Pētījuma rezultāti. Eksperti atzinīgi novērtēja modeļa izstrādē izmantotās teorētiskās un organizatoriskās pamatnostādnes, t.i. kopveseluma un darbības pieejas aktualizēšanu; kompetenču pieeju studentu patstāvīgas profesionālās darbības attīstīšanā; sadarbības konteksta perspektīvu pedagoģiskajā procesā; studentcentrēta procesa mērķtiecīgu plānošanu; orientāciju uz studenta pašpiederzes aktualizēšanu; pētniecības aspektu respektēšanu patstāvīgas profesionālās darbības attīstīšanā. Modeļa shēma tika atzīta kā labi izprotama, jo atveidojot kopveselu procesu, tā ir strukturēta, uzsverot atsevišķo komponentu saistību, ietekmi un virzību. Modeļa realizācijas kvalitāti sekmē darbības cikliskuma ievērošana, katrā posmā iekļaujot refleksiju, kurai ir liela nozīme individuālās profesionālās darbības analīzē un katra posma novērtēšanu, kas sniedz korekcijas turpmākajā darbībā. Modelī pārliecinoši iestrādāta iespēja izmantot studentu iepriekšējo pieredzi jaunu zināšanu, prasmju apguvē. Studiju rezultātu sasniegšanā nozīmīga ir iesaistīto subjektu sadarbība un refleksija par darbību un tās rezultātiem, ar mērķi novērtēt paveikto un izvirzīt jaunus indivīda attīstības uzdevumus.

Kopumā modeļa realizācija nodrošina teorijas un prakses sasaisti, studenta individuālās attīstības un studiju programmas mērķu sasniegšanu.

Eksperti saskata iespējas, izmantojot modeli, attīstīt studentu patstāvīgas profesionālās darbības veidošanās specifiku atbilstoši satura dimensijai, t.i., konkrētajiem studiju prakses mērķiem un uzdevumiem (studiju gadam – attiecīgajam studiju kursam), pilnveidot koleģiālo sadarbību (students-skolotājs) sinerģijas līmenī, bagātinot studenta profesionālo identitāti; iesaistīto subjektu profesionalitātes līmeni. Modeļa cikliskā struktūra dod iespēju to pielāgot katra studenta individualitātei (subjektīvie un objektīvie faktori), turklāt modeļa shēmu var radoši papildināt, ievērojot tās būtību. Izstrādātā modeļa shēma dod norādes prakses metodisko materiālu pilnveidei (prasības docētajam un skolotājam studentu prakses vadīšanai u.tml.), kvalitatīvo atšķirību izstrādei katram prakses posmam.

Ekspertu vērtējumā bažas rada modelī iekļautās profesionālā darba vides (skola u.tml.) gatavība pilnvērtīgi nodrošināt nepārtrauktu patstāvīgas profesionālās darbības komponentu realizāciju, ko ietekmē ekonomiskās un politiskās pārmaiņas, apmaksāto kontaktstundu limits docētāju un skolotāju slodzēs, kuras atvēlētas studentu pedagoģiskajai praksei. Prakses norisi, atbilstoši modeļa struktūrai, var apdraudēt: studenta pieredzes un pedagoģisko prasmju nepietiekamais līmenis; neadekvāts studenta pašnovērtējums; profesionālās motivācijas trūkums; atbalsta un iedrošinājuma nepietiekamība praksē; subjektīvo vai objektīvo faktoru radītās izmaiņas individuālās attīstības un studiju programmas mērķī.

Turpmākajai pētījuma attīstībai norādīta nepieciešamība izstrādāt studentu pedagoģiskās darbības detalizētus pašrefleksijas kritērijus.

Secinājumi Conclusions

Virzība uz radošu profesionālo darbību noris saistībā ar profesionālās patstāvības attīstību. *Studentu patstāvīga profesionālā darbība* – profesionālā darbība praksē, ko raksturo mērķtiecība un atbildība prakses uzdevumu un skolotāja funkciju izpildē, izmantojot profesionālās zināšanas, prasmes un attieksmes, kas tiek analizētas, vērtētas un attīstītas teorijas un prakses vienotībā, sistemātiskas refleksijas procesā, ko nodrošina regulāra subjektu (students – skolotājs – docētājs) sadarbība. Patstāvīga profesionālā darbība ir studiju programmas apguves rezultāts.

Izstrādātā *studentu patstāvīgas profesionālās darbības veidošanas modeļa* realizācija iespējama, ja tiek ievēroti aksioloģiskie (vērtību), ontoloģiskie (saturiskie), darbības un morfoloģiskie (struktūras) nosacījumi skolotāju profesionālajā sagatavošanā sekojošās jomās: studentorientētas un sociālorientētas studiju darbības veicināšana; darbības pieejas nodrošināšana; teorijas un prakses vienotības nodrošināšana starp studiju kursiem un pedagoģisko praksi, kā arī katra tā saturā.

Modeļa realizēšana saistīta ar šādu didaktisko principu īstenošanu: personiskajā dimensijā – *izvēles, radošas aktivitātes, patstāvības un atbildības princips*; sociālajā dimensijā – *sadarbības princips*; studiju (pedagoģiskās prakses) satura dimensijā – *integrācijas, refleksijas, sistemātiskuma, nepārtrauktības, saprotamības, kompensācijas un kontroles princips*.

Summary

Introduction. Development of teacher's creative individuality is a dynamic process of personality transformation and self-development. Self-dependency is a compulsory component of creativity and it develops only through activity. Its development cannot be imagined without the ability to distinguish the essential as well as to orient oneself in conditions and circumstances operatively; to make algorithms and to anticipate the results (Сластенин et al., 2002).

Considering the particularity of professional development, which clarifies the conditions of expression of creativity within the profession and the role of self-dependency in creativity, an objective necessity appears to research formation possibilities and levels of a self-dependent professional activity at the initial stage of professional development, i.e., within the context of professional studies and especially in pedagogical practice in order to secure successful professional self-realization of a personality in teacher's work.

Aim of the study. Aim is to determine the possibilities to facilitate students' self-dependant professional activities as a condition of creativity, which occur in interaction of subjective and objective components and become apparent as an organized creation of external conditions, their functioning in order to secure the qualitative changes of students' subjective components (aim, general skills, professional knowledge, skills, motives and values) within the process of professional work.

Materials and methods. The research involves exploration of theories about the subject of the research – the formation of student's self-dependent professional activity as the analysis of the condition of creativity, theories of organizational approaches to the study process (pedagogical practice), elaboration of a model and empiric research of *students' self-dependent professional work* comprehension and its

formation conditions. Within the framework of the article, the results of the experts' judgment method are analyzed using content analysis.

Pedagogical practice is a constituent of the study process, which can be characterized by the holistic and action approaches that justify the subjection of its' parts, stages, components and functions to a common aim – the development of student's individuality, perfection of a self-dependent professional activity and pedagogical competence as an integrated indicator. The tasks of professional practice anticipate development of professional research skills and formation of prospective specialists' personal qualities. During the practice such personal qualities as initiative, self-dependency, reflexivity, adequate evaluation of one's own opportunities, critical analysis, etc. being the "core" of a creative teacher are developed.

The structure of the pedagogical practice model for students' self-dependent professional activity development corresponds to the participatory action research and is based on humanistic, critically constructive and communicative approaches ensuring the student-centred study process. The cycle of the model can be simply described as identification and analysis of problems; elaboration of an action plan for improvement of the situation; introduction of the plan; observation of the effects of the actions; reflexion; repetition of the cycle for further refinements .

The significance of reflection in teacher training is justified by its coherence with creativity in professional activity, which is expressed as an ability to perceive, realize and analyze pedagogical tasks in an original way, to comprehend and react fast in pedagogical situations as well as to anticipate the results. It means that creativity in pedagogical practice is based on reflection, proficiency and practice of reflection.

Results. For expert judgement the individual, closed form of distance survey was applied. The evaluation of the model provided by 4 experts was summarized. In general, experts see possibilities to develop the peculiarities of students' self-dependent professional activity formation using the model according to the content dimension, i.e., particular aims and tasks of the studies' practice, development of collegial collaboration (student-teacher) on the synergetic level, as well as enriching the student's professional identity on the proficiency level of the subjects engaged. The cyclic structure of the model provides an opportunity to adjust it to the individuality of each student (subjective and objective factors), furthermore, the model scheme can be creatively supplemented considering its essence. The scheme of the elaborated model provides references for improvement of methodological materials for practice (requirements for lecturers and teachers regarding supervision of students' practice, and the like), as well as the development of qualitative differences for each stage of practice.

Conclusions. Orientation towards professional activity is tightly linked with the development of professional self-dependency. *Students'* self-dependent professional activity – professional work in practice, which is characterized by purposefulness and responsibility in execution of the practice tasks and functions of a teacher using professional knowledge, skills and attitudes which are analyzed, assessed and developed in the unity of theory and practice; as well as the systematic reflection process ensured by regular mutual collaboration of the subjects (student – teacher –

lecturer). Self-dependent professional activity is the result of acquisition of the study program.

Implementation of the elaborated didactical model in formation of students' self-dependent professional activity is possible if axiological (values), ontological (content), action and morphological (structures) conditions of teachers' professional training are observed in the fields mentioned below: facilitation of student-oriented and social-oriented studies activity; provision of the action approach; ensuring the unity of theory and practice between the study courses and pedagogical practice as well as in the content of each one.

The didactical principles of model implementation are as follows: in the personal dimension – *the principle of choice, creative activity, self-dependency and responsibility*; in the social dimension – *collaboration principle*; in the content (pedagogical practice) dimension – *integration, reflection, consistency, continuity, comprehensibility, compensation and control principle*.

During pedagogical practice students have to have an opportunity to acquire professional roles and behaviour, which will become determinant in their professional work; to have an opportunity to self-express, to apply own skills, to experiment, to use a research approach within own work and personality development, which result in student's self-dependent professional activity, pedagogical reasoning, pedagogical reflection and progression towards professional work.

Literatūra Bibliography

1. Beļickis, I. (2000). *Vērtīborientēta mācību stunda*. Rīga: RaKa, 278 lpp.
2. Colton, A.B. & Sparks – Langer, G.M. (1993). A Conceptual Framework to Guide the Development of Tacher Reflection and Decision Making. *Journal of Teacher Education*, 44(1), p. 45 – 54.
3. Gudjons, H. (2007). *Pedagoģijas pamatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC, 394 lpp.
4. LaBoskey, V.K. (1995). A Conceptual Framework for Reflection in Preservice Teacher Education. In J.Calderhead, P.Gates (eds.), *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*. Routledge Falmer, p. 23 – 38.
5. McAlpine, L. & Weston, C. (2002). Reflection: improving teaching and students learning. In N.Hativa, P.Goodyear (eds.), *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, p. 59 – 77.
6. Millan, J. (2004). *Educational Research: Fundamentals for the Consumer*. Boston, MA: Allyn and Bacon, 234 p.
7. Moon, J.A. (2002). *Reflection in Learning and Professional Development: Theory and Practice*. London: Kogan Page, 371 p.
8. Strode, A. (2010). *Studentu patstāvīga profesionālā darbība pedagoģiskajā praksē*. Rēzekne: RA izdevniecība, 186 lpp.
9. Коточитова, Е.В. (2001). *Психологические особенности творческого педагогического мышления*. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 24 с.
10. Кузьмина, Н.В. (1990). *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва: Высшая школа, 167 с.
11. Слостенин, В.А., Исаев, И.Ф., Шиянов, Е.Н. (2002). *Педагогика*. Москва: АСАОЕМА, 483 с.
12. Слостенин, В.А., Подымова, Л.С. (1997). *Педагогика: инновационная деятельность*. Москва: ИЧП "Издательство Магистр", 224 с.

13. Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. (1997). *Психология человека: введение в психологию субъективности. Учеб. пособие для вузов.* Москва: Школа-Пресс, 384 с.
14. Rauhvargers, A. (2005). *Veidojot Kvalifikāciju ietvarstruktūru Latvijas augstākajai izglītībai.* Skatīts 05.05.2009, no:
http://www.aic.lv/bolona/Latvija/Atsev_prez/LV_FRame24012005.pdf

Aina Strode

Rezekne Higher Education Institution
Atbrīvošanas aleja 115, Rēzekne, LV-4601, Latvia
E-mail: aina.strode@ru.lv
Phone: +371 25438580

PROMOTION OF STUDENT SELF-DIRECTION IN COOPERATIVE LEARNING IN UNIVERSITY

Studentu pašnoteikšanās veicināšana kooperatīvās mācīšanās procesā augstskolā

Gunārs Strods

Rezekne Higher Educational Institution, Latvia

E-mail: gunars@ru.lv

***Abstract.** This article presents results of implementation of principles of direction and liberalization in cooperative learning in teacher training. The purpose of the study was to work out and implement an educational model for promotion of student self-directed learning skills in teacher training in university, and explore the relationships between the cooperative learning process and self-directed learning development. Empirical data were collected through self-directed learning-readiness tests (SDLRS/LPA), student self-assessment questionnaires, and interviews at the beginning and the end of the semester. The data of experiment group were compared with control group data, and 170 students were involved in the study. Results indicate that self-directed learning readiness improves through cooperative learning processes for students of all levels, while in traditional process below average and average level students' readiness improves, and above average level students' readiness expressions are limited and readiness for self-direction decreases.*

***Keywords:** self-directed learning, cooperative learning, higher education.*

The European Commission White Paper *Teaching and Learning: Towards Learning Society* stems from the observation that the changes currently in progress have improved access to information and knowledge, but have simultaneously required considerable adjustments in the skills required and in working patterns. The society of the future will be a learning society. In light of this, it is evident that education systems, primarily the education of teachers and of those involved in training, have a central role to play (European Commission, 1995, 2001, 2010; Faure, 1972).

These tasks demand high collaboration and self-directed learning skills. Self-directed learning has various definitions. All definitions characterize the self-directed learner as responsible for his or her own learning and organization of the learning process (Knowles, 1975; Bolhuis, 1996). Learning should change from teacher-directed to student self-directed. Self-directed learners are more self-confident about their ability making the learning process meaningful and self-monitoring (Garrison, 1997).

To become a self-directed learner requires change from following the instructions of others to creating one's own tasks. The five stages of movement from teacher-directed to self-directed learning include 1) incidental self-directed learning, 2) teaching students to think independently, 3) self-managed learning, 4) self-planned learning, and 5) self-directed learning (Gibbons, 2002). Balanced implementation of principles of direction and liberalization are necessary in study-process organization. Cooperative learning gives the opportunity for development

from direction to self-direction and promotes students self-directed learning skills development (Corno, 1992; Beckett & Hager, 2002; Helds, 2006; Strods, 2007).

An educational model for student self-directed learning readiness promotion was based on implementation of principles of direction and liberalization in cooperative learning (Gibbons et al., 1980; Merriam & Caffarella, 1991, 1998; Eraut, 2000; Livingstone, 2001; Colley, Hodkinson & Malcolm, 2002). Principles for implementation are adapted from Veide's (1998) description of direction and liberalization in secondary school as noted in Table 1 (Strods, 2006).

Table 1

Principles of direction and liberalization

- (A) The training plan and the learning outcomes of studies course can be modified by the students and educator according to the student's needs
- (B) It is reasonable to establish time and content limits, but students do not necessarily complete the task similarly or at the same time.
- (C) Many of the topics include a variety of scientific disciplines, so the different subject combinations in more lasting projects are often more successful than adherence to strict demarcation of the subject.
- (D) A variety of methods equally limited by topic, imagination of educator, knowledge of the nature of communication and sensitivity to students
- (E) Small groups of students choose how to complete the task or answer to research question, when and how to present group results, and the process of collaboration. Necessity for mandatory or compulsory learning does not arise if students can choose preferred methods and focus.
- (F) Students agree upon rules of cooperation. The fewer restrictions on student behavior, the more feelings of responsibility, solidarity, equality and independence of the student increase.
- (G) The community needs assessment – not only the student. Assessment should be non-discriminatory and based on evaluation of task results and group interaction, peer evaluation, and self-evaluation.
- (H) Praise can facilitate learning if it is genuine – and expression of positive feelings, not a psychological dressing-down.

Implementation of principles of direction and liberalization in the study process occurs when educators and students agree on common learning processes (Senge, 1990; Ramsden, 1992; Smith, 1999, 2003; Rudzītis, 2003; Rogers, 2003, 2004). The educator discusses with the students expected learning outcomes and helps the students define group and individual learning outcomes. Learning tasks in challenging situations encourage students to recognize their strengths and weaknesses and motivate them to complete the given task. Cooperative learning groups of three students develop the execution plan and include description of each member's individual responsibility, as well as learning outcomes in the final presentation.

Group size is based on Newcomb's (1953) and Festinger's (1957) cognitive orientation of small group theory. Human knowledge cannot be separated from behavior. To reach a balance, change is needed in either knowledge or behavior. Humans behave in compliance with a cognitive framework, but team members use interpersonal relations to balance the cognitive framework. Cognitive frameworks consist of social perception, attraction, attitudes and knowledge. If two group members perceive each other positively, then this attitude may be transferred to the third. Balance is stable if all three relations are positive, or one positive and two negative. Dissonance occurs when two relationships are positive and one is negative. If a pair or a group has a difference in their cognitive framework, the frequency of communication in the group increases. Frequency and content of communication in a triad keeps the group in balance and cohesive. Festinger (1957) found that the tendency to compare oneself to others decreases if differences increase between group members. If the cognitive framework of group members are similar, this leads to consensus. If the differences between group members are large and artificially inflated, the individual does not seek inclusion in the group. If the differences between group members are smaller, consensus is reached through conformism.

During the task students must adjust and analyze the process of cooperation – frequency, type and content of communication. Evaluation and analysis of the collaborative process in group work is an indispensable part of the learning task (Watkins & Marsick, 1993; Mandl & Reinmann-Rothmeier, 1995; Dunne & Bennet, 1996). The instructor organizes evaluation of student learning outcomes and, based on these outcomes, sets up a new, challenging learning situation. Group participants for some tasks are self-selected but for others, by the instructor. Throughout the semester students work in groups for short and long terms – one week or for the semester. Groups are organized based upon gender, age, learning style, residence, etc. Heterogeneity of group mates demand communication and planning for individual contribution (Cohen, 1994).

Several cooperative learning strategies and modifications of strategies were implemented to comply with basic elements of cooperative learning:

1. Positive interdependence

- Students must fully participate and put forth effort within their group
- Each group member has a task/role/responsibility; therefore each must believe that s/he is responsible for her or his learning and that of the group

2. Face-to-face interaction

- Group mates promote each other's success
- Students explain to one another what they have learned or are learning and assist one another with understanding and completion of assignments

3. Individual accountability

- Each student must demonstrate mastery of the content being studied
- Each student is accountable for his or her learning and work, therefore eliminating "social loafing"

4. Social skills

- Social skills must be taught in order for successful cooperative learning to occur
- Skills include effective communication, interpersonal and group skills - leadership, decision-making, trust-building, communication, conflict-management

5. Group processing

- Every so often groups must assess their effectiveness and decide how it can be improved (Bennett, Rolheiser – Bennett & Stevahn, 1991; Jonson & Jonson, 1993; Brown & Ciuffetelli, 2009).

The stages or degrees of movement from entirely teacher-directed learning toward self-directed learning include the following:

- **Incidental self-directed learning**
The occasional introduction of self directed learning activities into courses or programs that are otherwise teacher-directed (e.g. individual projects, stations, or brief introduction of any other forms of self directed learning on the spectrum).
- **Teaching students to think independently**
Courses or programs that emphasize the personal pursuit of meaning through exploration, inquiry, problem solving and creative activity (e.g. debates, case studies, investigations, trials, dramatizations, fieldwork)
- **Self-managed learning**
Courses or programs presented through learning guides that students complete independently.
- **Self-planned learning**
Courses or programs in which students pursue course outcomes through activities they design themselves
- **Self-directed learning**
Courses or programs in which students choose the outcomes, design their own activities and pursue them in their own way (Gibbons, 2002, 2004, 2008).

Cooperative learning situations include incidental self-directed learning, independent thinking, setting of learning targets and planning their achievement, problem solving, and presentation of achievements. Students equal collaborate with each other and educator during classes in university and outside. The type of cooperative learning implemented for students self-directed learning promotion comply with description of informal cooperative learning:

...incorporates group learning with passive teaching by drawing attention to material through small groups throughout the lesson or by discussion at the end of a lesson, and typically involves groups of two (e.g. turn-to-your-partner discussions). These groups are often temporary and can change from lesson to lesson (very much unlike formal learning where 2 students may be lab partners throughout the entire semester contributing to one another's knowledge of science). Discussions typically have four components that include formulating a

response to questions asked by the educator, sharing responses to the questions asked with a partner, listening to a partner's responses to the same question, and creating a new well-developed answer. This type of learning enables the student to process, consolidate, and retain more information learned (Johnson, Johnson & Holubec, 1988; Mandl & Reinmann-Rothmeier, 1995).

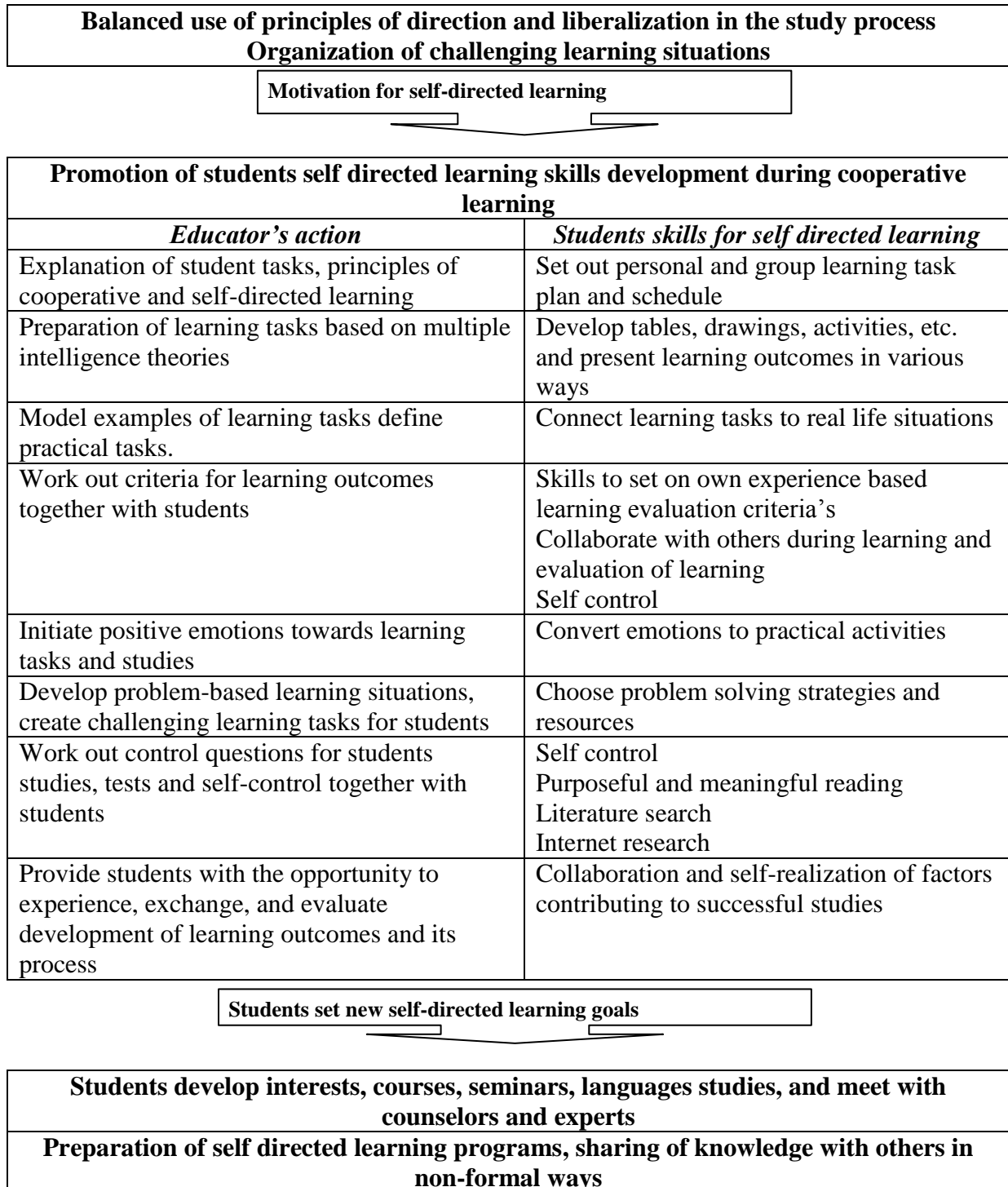


Figure 1. Educational model for promotion of student self-directed learning

Gibbons (2009) notes a transition from teacher-directed to self-directed learning in the cooperative learning study process model corresponding to the third and fourth degree in a self-managed and self-planned learning situation. Based upon Gibbons third and fourth levels, I worked an out educational model for promotion of cooperative learning and student self-directed learning skills in 2004, seen in Figure 1, which was implemented in teacher training programs and adapted as part of a experiment (Strods, 2003, 2006).

The volume of independent study at university demands that students have self-directed learning skills. However, there is an observed discrepancy between student readiness to act and performance requirements. On the one hand, pedagogy students experience contradiction between the ideals of the teaching profession and reality, and, on the other hand, between the ideals of themselves as teachers and their actual capabilities. This requires development of student self-directed learning skills by the university. Little research has examined the impact of organization of the study process on student self-directed learning.

This research was designed to create and implement an educational model for promotion of student self- directed learning skills among teacher candidates, explore relationships between cooperative learning process and development of self-directed learning and compare self-directed learning readiness and self-assessment of cooperative and traditional studies group students.

This study uses both quantitative and qualitative approaches in a concurrent mixed methods design (Teddlie & Tashakkori, 2006). Self-directed learning readiness, self-assessment, and interview data were collected from small (6-20) groups of students who participated in cooperative learning-based educational model pilot projects. Data were examined and compared with traditional studies group student data.

Data was collected between 2004 and 2010. Each year, a cooperative group of students took the SDLRS test in the beginning of each semester and at the end of semester after participation in a pilot program. Data were examined and compared with traditional studies group student data. The control groups were of similar size, but the students did not participate in the pilot project. All students completed a self-assessment questionnaire about their studies - priorities, goal-setting, time planning, skills, collaboration, and satisfaction with personal and professional growth evaluation (Long, 2009) at the beginning and end of the semester. All students also gave written answers to two open-ended questions. Eleven of cooperative group students interviewed at the end of semester using a structured interview format.

A total of 146 female and 24 male first-, second- and third-year students between the ages of 19 and 21 participated in the study. Of them, 133 students took the SDLRS test, 170 completed a self-assessment questionnaire and answered written questions. Eleven students participated in interviews. All students were introduced to the purpose of study.

Quantitative data was collected through the self-assessment questionnaire and Guglielmino's (1977) Self-Directed Learning Readiness Scale (SDLRS). It was designed to measure the various attitudes, skills, and characteristics that comprise an individual's current level of readiness to manage his or her own learning. The adult form of the SDLRS has 58 items. Respondents are asked to read a statement and then indicate the degree to which that statement accurately describes their own attitudes, beliefs, actions or skills (Guglielmino, 2009).

Persons with high SDLRS scores usually prefer to determine their learning needs and plan and implement their own learning. This does not mean that they will never choose to be in a structured learning situation. They may well choose traditional courses or workshops as a part of a learning plan.

Persons with average SDLRS scores are more likely to be successful in more independent situations, but are not fully comfortable with handling the entire process of identifying their learning needs and planning and implementing the learning.

Persons with below average SDLRS scores usually prefer very structured learning options such as lecture and traditional classroom settings. SDLRS scores indicate the current level of readiness for self-directed learning. Research studies have proven that SDLR levels can be raised through appropriate educational interventions (Guglielmino & Guglielmino, 1994). The average score for adults completing the SDLRS-A questionnaire is 214 and the standard deviation is 25.59 (Guglielmino & Guglielmino, 2006) as noted in Figure 2.

Table 2

SDLRS scores and level of self-directed learning readiness (Guglielmino, 2009)

<i>SDLRS-A score</i>	<i>Readiness for self-directed learning</i>
58-201	Below average
202-226	Average
227-290	Above average

SDLRS was translated into Latvian following the translation guidelines of the author Lucy M. Guglielmino (2006).

The self-assessment questionnaire includes 19 questions with a 10-point Likert-type scale, multiple-choice questions and one optional question. The self-assessment questions required students assess their own study skills, ability to collaborate, and other abilities. The multiple-choice questions required students to indicate the level of their priorities, goals, and time and materials management skills. The optional questions offered students the opportunity to elaborate on a specific topic of their choice.

Table 3

Levels of self-directed learning readiness for all samples in the beginning and end of semester

Levels of self-directed learning readiness for all samples in the beginning of semester.	Levels of self-directed learning readiness for all samples in the end of semester.
	<i>Number of SDLRS-A score</i>

Number of SDLRS-A score

<i>Total – 133</i>	<i>Total - 133</i>
Below average – 63	Below average - 58
Average – 53	Average - 57
Above average - 17	Above average -18

Qualitative data was collected through structured interviews and include open-ended questions about student learning processes. Face-to-face interviews required the participant to elaborate on characteristics of self-directed learners. Qualitative data was analyzed using the AQUAD 6 program, and quantitative data was analyzed using SPSS 15. SDLRS scores were calculated by Guglielmino and her associates. The Cronbach-Alpha test, Kolmogorov-Smirnov test, Chi-Square test, Pearson Correlation, and Wilcoxon Signed Ranks Tests were used for statistical analysis.

Table 3 present levels of self-directed learning readiness for all samples in the beginning and end of each semester.

Results in table show above average and average SDLRS score increase, and a decrease in the number of samples with scores below average. The first and second SDLRS show 73 positive, four ties, and 56 negative ranks.

Figure 2 presents differences between levels of self-directed learning readiness of cooperative and traditional studies groups in the beginning and the end of the semester.

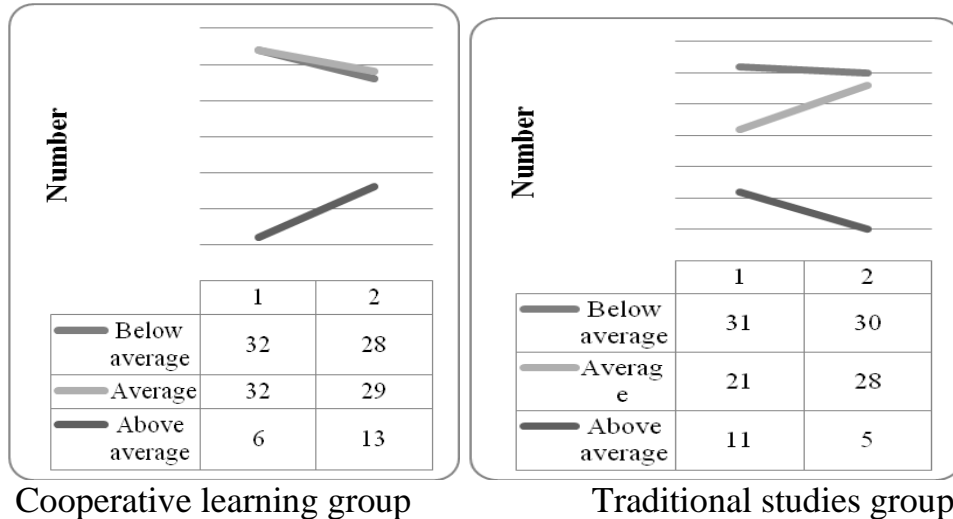


Figure 2. Levels of self-directed learning readiness of cooperative and traditional studies groups in the beginning and the end of semester

Figure 2 indicates that the cooperative group has six samples with above average SDLR in the beginning and 13 samples in the end of semester. The traditional studies group has 11 samples with above average SDLR in the beginning and five samples in the end of semester. The number of samples with average SDLR decreases in the cooperative group (32 - 29) and increases in the traditional studies group (21 - 28). The number of samples with SDLR below

average decreases in both groups (trial from 32 to 28 and control from 31 to 30). Self-directed learning readiness improved in cooperative learning processes for students of all levels, while in the traditional process, below average and average level students' readiness improves. Above-average students' readiness expressions are limited and readiness for self-direction decreases.

SDLRS scores in the cooperative group using the Wilcoxon Signed Ranks Test results indicate a significant difference between beginning and the end - $p = ,011 < ,05$. The Wilcoxon Signed Ranks test results indicate no significant difference between SDLRS scores in the traditional studies group in the beginning and the end of semester - $p = ,749 > ,05$.

SDLRS scores of all samples in the beginning and in the end of semester using the Wilcoxon Signed Ranks test results indicate no significant difference between beginning and the end - $p = ,102 > ,05$.

The mean score statistics for SDLRS are presented in Table 4.

Table 4

Mean score statistics for SDLRS in cooperative, traditional studies and all samples groups in the beginning and the end of semester

Group	Statistics	Beginning of semester	End of semester
Traditional studies	Number	63	63
	Mean	204,49	201,63
	Standart deviation	20,184	21,029
Cooperative	Number	70	70
	Mean	200,17	205,44
	Standart deviation	20,380	22,969
All samples	Number	133	133
	Mean	202,22	203,64
	Standart deviation	20,326	22,071

As indicated in Table 4 SDLRS mean scores in the beginning of semester were higher in the traditional studies group, but at the end of semester, mean scores were higher in the cooperative group. SDLRS mean scores in all samples were higher at the end of semester. The trial group showed an increase of 5,27 points. In the traditional studies group, the SDLRS fell an average of 2,86 points. SDLRS mean scores in the cooperative, traditional studies, and all samples groups in the beginning and end of semester were lower than the average score 214 for adults.

Self-assessment questionnaire data was analyzed using the Cronbach-Alpha test, $(\alpha) = ,672$. Questions about respondents' gender, age and test date were excluded from the analysis.

Mean scores of self-assessment of learning skills at the beginning and end of semester were compared with paired-samples T test. Mean scores were higher in the end in both the trial and control groups. V

The value of T test for traditional studies group $p = .003$, cooperative group $p = .206$ not including in confidence interval of difference and indicate significant differences. In the cooperative group, the significance is lower than in the traditional studies group. The cooperative group students were involved in creating learning outcomes and self-evaluation during the semester leading to more adequate self-assessment of their skills.

The ability to set priorities is important in self-directed learning. Choices were prioritized according to self-directed learning skills ranging from 6 to 1 point:

1. Learn about myself, develop myself in as many fields as possible,
2. Acquire knowledge that I consider necessary for me,
3. Acquire as much knowledge as much possible,
4. Make friends and have a good time,
5. Graduate with as little effort as possible, and
6. Chose more than one or did not choose a priority.

Responses by respondents in both groups at the beginning and end of the semester show the dominance of first three priorities. Chi-square test between SDLRS score and chosen priority show an association - $p = .000$.

Students' responses show that most students reached their goals for the semester. The second most frequent answer is the goal for their entire period of studies. The third most frequently given answer is the goal for each course, and the fourth is the goal for each academic year. These four options dominated. From self-directed learning perspective, the better answer is the goal for all period of study, year, semester and course. This response, like others options with multiple choices, was rarely mentioned. The numbers of choices for the option of reaching goals for the semester increased in both the trial and control groups. Each semester ends with an examination session, and exam results influence student responses.

Time management is an important part of self-directed learning. Daily time management is necessary for character building and every day routines are an important part of self-discipline. A weekly plan is suitable for short-term operations, as well as a monthly time frame. Daily, weekly and monthly planning system includes both self-discipline and concrete goal implementation plans. Student responses show dominance of the weekly plan, which is confined to the syllabus. The second most frequent response is the monthly time schedule. This is associated with students' schedules including study, work, visits to parents, and activities in cultural and sports events. The third most frequent answer is a daily time schedule. These time plans are subject to external circumstances rather than students' plans. Multiple responses appeared rarely, and single-choice answers dominated. It can be concluded that students' study time planning systems are externally determined rather than self-directed.

Students' answers about systematic learning in the cooperative and traditional studies groups were similar. The cooperative group members, compared with the traditional studies group's responses, had a tendency to learn and prepare for classes more systematically. The cooperative-learning model demanded a regular presentation of their learning outcomes – not possible without regular

learning. About one-third of the students answered that they studied autonomously rather than expecting to learn all during class. This may indicate a degree of self-directed learning readiness, or possibly lost opportunities within the entire study process. Students with higher self-directed learning readiness had fewer negative responses for systematic learning, and students with above average self-directed learning readiness level had none at all. In the traditional studies group, students with an above average self-directed learning readiness level have more negative responses to systematic learning than students with average levels. At the end of the semester the cooperative group students with average self-directed learning readiness level had no negative responses, but those with above average did. Students with higher self-directed learning readiness in the traditional studies group had a reduction in the number of negative responses for systematic learning at the end of semester. Numbers of negative responses from respondents' with below average self-directed learning readiness levels in both groups at both the beginning and end of the semester were relative stable.

Self-directed learning is closely linked to self-discipline tasks and character building. Therefore, questions on student satisfaction about method and frequency of feedback on academic achievement and personal development are important. Chi-square test between SDLRS score and students' satisfaction about feedback show an association $p = ,000$. The Pearson correlation between SDLRS scores and student satisfaction about feedback on academic and personal development are presented in Table 5.

Table 5

Pearson correlation between SDLRS score and students satisfaction about feedback on academic and personal development

	Traditional studies group			Cooperative group		
	Beginning semester	of	End of semester	Beginning semester	of	End of semester
SDLRS- academic achievement	,177**		,283**	,327**		,486**
SDLRS personal development	– ,249**		,169**	,359**		,351**.

A similar tendency appears at the beginning and end of the semester in the cooperative and traditional studies groups, as higher self-directed learning readiness students are more satisfied with feedback. This leads to the conclusion that regular feedback is a necessity for below average self-directed learning readiness level students. It appears that examinations twice a year is not enough, but step-by-step acquisition of learning outcomes is better for students.

The respondents' replies about learning self-discipline skills and caring about their academic achievement is an important indicator of self-directed learning. In cooperative learning models, students complete tasks in small groups that make

their views on each individual group member's learning process essential. At the beginning of the semester, less than half members of the trial group reported learning self-control (45.8%), but at the end of the semester more than half (58.1%) reported doing so. In the traditional studies group 63.6% reported learning self-control at the beginning of semester, but by the end of semester, 65.2% of respondents reported doing so. The cooperative group experienced a growth of 12.3%, while the traditional studies group only developed these skills by 1.6%. This figure is due to the cooperative learning model, which demands students take responsibility for their own learning outcomes, as well as that of the others.

At the beginning of semester, 83,2% of the respondents in the cooperative group assessed the self-directed learning skills of their classmates as good, but at the end of the semester the percentage was 83,6%. In the traditional studies group, 85,4% considered rated those skills as good, but at the end of semester the percentage dropped to 78,3%. The cooperative group's view was relatively constant, but in the traditional studies group, the assessment of fellow students learning skills dropped.

Cooperative learning models are based on the principles of cooperation, which also includes elements of individual learning and competition. To ascertain that cooperation also affects competition, respondents were asked about student competition in the field of academic achievement. Descriptive statistics - mean, median, mode - indicate slightly more intensive competition in the cooperative group.

To explore relationships between self-directed learning skills, self-assessment and self-directed learning readiness, Pearson's correlation analysis was used to analyze the traditional studies and cooperative groups' responses at the beginning and end of semester. The results are summarized in Table 6.

Table 6 shows correlation between self-directed learning skills self-assessment and SDLRS in the control group compared to the beginning and end where seven skills decreased, but increased in two skills. In the trial group, it decreased in three skills, but increased in six. These results show that student self-assessment of self-directed learning skills is related to self-directed learning readiness – if self-assessment is higher, then self-directed learning readiness is higher as well. The cooperative learning process reinforces commitment to the process itself. A positive perception of themselves as skilled individuals is a prerequisite for the process. The cooperative learning process, working with fellow students, facilitates work that is not possible to complete alone. Learning in challenging situations helped form positive self-assessment and learning skills.

Table 6

Self-directed learning skills self-assessment and SDLRS Pearson's correlation analysis in control and trial group at beginning and end of semester

Traditio nal group	Cooperativ e group 1x	Tradition al group 2x	Cooperativ e group 2x
--------------------------	--------------------------	-----------------------------	--------------------------

	1x			
	SDLRS 1	SDLRS1	SDLRS2	SDLRS2
I have skills for rational work with books	,412(**)	,340(*)	,278(*)	,591(**)
I have skills to make notes effectively	,274(*)	,204	,317(*)	,444(**)
I have skills to find necessary literature	,396(**)	,529(**)	,296(*)	,670(**)
I have skills to draw up schemas, tables and other overview materials	,243(*)	,408(**)	,200	,433(**)
I have skills to prepare reports and presentations	,322(**)	,426(**)	,254	,568(**)
I have skills to find learning materials through internet	,118	,253	,098	,401(**)
I discuss with other students what I learn outside lectures and practical classes	,432(**)	,325(*)	,145	,211
I and other students stimulate each other to attend classes	,374(**)	,511(**)	,267	,256
I and others students study together in non formal groups	,093	,381(**)	,154	,142

After completing the SDLRS test and self-assessment questionnaire, 170 respondents participated in a structured interview. In the traditional studies group 85 students participated at the beginning of the semester and 76 at the end; in the cooperative group 85 students participated at the beginning and 78 at the end of semester. Students responded to two statements: 1. Skills I'd like to develop are ..., and 2. My studies would become more successful if....

The most frequently named skills were communication, presentation, organizational, teamwork, listening, empathy, and planning. These skills were mentioned in a professional development context. The most frequently mentioned personal skills were independence, time management, learning new things, self-awareness, ability to express and defend their opinion, self-evaluation, creativity, and official language (Latvian) skills. Analysis of responses to the skills show that they are similar in nature and are grounded in the necessity for key competences and self-directed learning development.

With regard to factors influencing successful studies, the most common factors were more free access to the library (almost 24 hours), easy and free access to the Internet (including university, home, public spaces, etc.), previously prepared lecture materials, clear descriptions of learning outcomes, more feedback from lecturers, more lectures on concrete subjects, and more cooperative and practical

tasks. Other factors included better collaboration with fellow students, more free time, better living conditions, improved finances, better time management, increased motivation, better official language (Latvian) skills, better Internet skills, and goal setting. These factors indicate that students are more oriented to seek external factors for their success.

Qualitative analysis using AQUAD 6 was used to create a coding system for linkage analysis (Huber, 2008). Five codes were set for analysis: above average level of readiness for self-directed learning; average level of readiness for self-directed learning; below average level of readiness for self-directed learning; students' views on the things needed for developing one's self-direction; students' reference to collaboration in the study process. These codes were more relevant to study purpose and content of structured interview.

Table 7 reveals detailed results of structured interview codes using linkage analysis in cooperative and traditional studies groups at the beginning and end of semester.

Analysis of the interviews indicates that the factors needed for one's self-direction are related to collaboration in the study process both within groups of students as well as between students and educators. Comparison of the frequency of correlations reveals that students in the traditional study process mention collaboration twice as frequently at the beginning of the semester than at the end of the semester – the frequency of correlation decreases from 20 to 10. In the cooperative group, the frequency of correlation increases from 17 to 41 from beginning to end. This leads us to believe that the cooperative learning process has positively influenced students' view on collaboration in personal development as noted in Table 6.

Analysis of the interviews also confirm results of the analysis of the self-directed learning readiness scale test. Within the cooperative group, readiness for self-directed learning increases by the end of the semester, but decreases among those involved in the traditional study process. The interviews reveal that in the traditional study process, students refer to closer collaboration with educators at the end of the semester indicating a decrease in self-direction and also that a learning group is not considered a means for self-development.

Table 7

Crosstab of frequency of linkages between codes in cooperative and traditional studies group interview at the beginning and end of semester

	Frequency of linkages at the beginning of semester		Frequency of linkages at the end of semester	
Linkages between codes	<i>Tradition al group</i>	<i>Cooperat ive group</i>	<i>Traditio nal group</i>	<i>Cooperati ve group</i>

Students' views on the things needed for development of their self-direction – Collaboration in the study process	20	17	10	41
Collaboration in the study process – above average level of readiness for self-directed learning	3	-	2	5
Collaboration in the study process – average level of readiness for self-directed learning	6	9	2	12
Collaboration in the study process – below average level of readiness for self-directed learning	11	8	5	6
Students' views on the things needed for development of their self-direction – Collaboration in the study process – above average level of readiness for self-directed learning	3	-	2	5
Students' views on the things needed for development of their self-direction – Collaboration in the study process – average level of readiness for self-directed learning	6	9	2	11
Students' views on the things needed for development of their self-direction – Collaboration in the study process – below average level of readiness for self-directed learning	10	6	5	6

Analysis of the correlation between the collaboration in the study process and the levels of readiness for self-directed learning reveal that in the traditional study process, collaboration as a desirable element was more frequently mentioned by the students with a high or medium level of readiness for self-directed learning at the end of the semester. In comparison, students with low readiness mentioned it half as often.

In cooperative learning, students with high or medium readiness increasingly stressed the necessity for collaboration, while those with low readiness did not. This indicates the positive relationship between collaboration and readiness for self-direction – the higher the readiness, the more likely collaboration will take place in the group, and it appears that the cooperative learning process reinforces this tendency. However, students with low readiness for self-directed also mention the necessity for collaboration. This indicates a link to the self-directed learning readiness scale; in the cooperative group there are opportunities for developing self-direction for students of all levels. Analysis of the results of the written structured interview indicates a correlation between cooperative learning and

readiness for self-directed learning – if students participate in the cooperative learning process, then their readiness for self-directed learning increases.

Eleven third-year social work teacher candidates were interviewed in January 2010 at the end of semester after participation in an educational pilot project. Summary of answers to questions:

1. Describe a person who is ready to learn independently or is ready for self-directed learning.

Samples of answers - goal orientation, interests for something new, read a lot, have a will power, communicable

2. Describe your readiness for self-directed learning. To what extent do you correspond to the description of the person ready for self-directed learning?

Samples of answers -if I have interest about something I know how to learn it; I learn not only from university; in first year that was difficult complete tasks, but step by step with cooperation with others I had courage to learn

3. What helps reach readiness for self-directed learning?

Samples of answers -will power, initiative to achieve something in life, books, people

4. What impedes reaching readiness for self-directed learning?

Samples of answers -laziness, no interests, reference to time constraints, no time, if not understood and not have somebody to ask, problems and unpredictable situations

5. How to evaluate a completed study course – did it help reaching readiness for self-directed learning?

Samples of answers - The same, but helped to study and work. How to properly teach; A lot of practical work, presentations were repeatedly assessed, learned how to united group and cooperative learning structures; Ok. Provide readiness. A lot of the self designed tasks, we seeking information and that were self directed learning.

Different, a lot of practical work and own way of thinking;

- Different. If usually individual learning then this was cooperation in group. It helps for self directed learning;

- A practical course of study. You can learn the best way to learn and master the content;

- Successful. Positive emotions. Opportunity to learn consolidate group. Will serve for further studies and I think that also for work. Helps for self development, not only how to teach others;

- There was a lot of exercise, which I knew that if will work in their profession, will use and recommend to others. Over the years the stock material to be I can to use. It was interesting. Perhaps that also influenced my self-directedness;

- Yes, helped. I will know how to do research. Different - a lot of work in groups;

- Does not help me directly. Did not differ;

- Different, a lot of practical tasks and presentations. Learn methods that could be used. I can better present myself and know how to present my work.

- Different. Very interesting. Develop skills for team work. Get knowledge about cooperative learning. I can help others, to share with others, working in a group and move towards the target.

The interviews with the participants of the cooperative group in the end of the semester confirm the relation of the theoretical and empirical research and that readiness for self-directed learning shall be developed and self-directed learning skills shall be acquired in the cooperative learning challenge situations in the cooperative learning process. The participants appreciated the study process of the pedagogical model for promoting self-directed learning and their growth of self-direction in it.

Conclusions

Main results of empirical study evidence for: students of cooperative groups have higher SDLRS mean score at end of semester; cooperative group students self assessment correlate with SDLRS score at the end of semester; the results of the interview confirm the results of the analysis of the self-directed learning readiness scale test – in the cooperative group readiness for self-directed learning in the end of semester increases, but in the traditional process – decreases.

Conclusions of university students self-directed learning skills promotion during cooperative learning process:

- development of self-directed learning skills are more successful if self-direction is significant for students and become a subject of self development;
- educator should organize challenging learning situations based on balanced using of principles of liberation and direction and support students self-directed learning;
- cooperative learning are used for long term tasks with academic and self-directed learning skills development goals;
- students need a reach learning environment.

Bibliography

1. Beckett, D., Hager, P. (2002). *Life, Work And Learning: Practice in Postmodernity*. London: Routledge.
2. Bennett, B., Rolheiser – Bennett, C., Stevahn L. (1991). *Cooperative Learning: Where Heart Meet Mind. Educational Connections*. Ontario.
3. Bolhuis, S. (1996). *Towards Active and Selfdirected Learning. Preparing for Lifelong Learning, with Reference to Dutch Secondar Education*. New York: American Educational Research Association.
4. Brown, H., Ciuffetelli, D.C. (2009). *Foundational methods: Understanding teaching and learning*. Toronto: Pearson Education.
5. Cohen, E. (1994). *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom*. New York: Teachers College Press.
6. Colley, H., Hodkinson, P.& Malcolm, J. (2002). *Non-formal learning: mapping the conceptual terrain. A Consultation Report*. Retrieved December 3, 2010, from The informal education archives: http://www.infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.htm.

7. Corno, L. (1992). Encouraging students to take responsibility for learning and performance. *Elementary School Journal* , 69-83.
8. Dunne, E., Bennet, E. (1996). *Talking and Learning in Groups*. New York: Routledge.
9. Eraut, M. (2000). Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge. F. C. (Ed), *The Necessity of Informal Learning*. Bristol : Policy press.
10. European Commission. (2010, 02 04). *New skills for new jobs*. Retrieved 04 26, 2010, from European Commission. Education and Training: http://ec.europa.eu/education/news/news2122_en.htm
11. European Commission. (2001, 11 21). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Retrieved 03 11, 2010, from Summaries of EU legislation: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52001DC0678:EN:HTML>
12. Faure, E. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
13. Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, IL: Row, Peterson.
14. Garrison, D. (1997). Self- directed Learning: Toward a Comprehensive Model. *Adult Education Quarterly* , 18-48.
15. Gibbons, M. (2008). *Becoming Self-directed*. Retrieved 03 22, 2010, from Self- Directed learning: <http://www.selfdirectedlearning.com/becomingSDL.html>
16. Gibbons, M. (2009). *Becoming self-directed*. Retrieved 03 23, 2010, from Self- Directed learning: <http://www.selfdirectedlearning.com/Activity8.html>
17. Gibbons, M. (2004). *Pardon Me, Didn't I Just Hear A Paradigm Shift*. Retrieved 02 24, 2010, from Self-directed Learning- Teaching, education, learning: <http://www.selfdirectedlearning.com/article3.html>
18. Gibbons, M. (2002). *The Self-Directed Learning Handbook: Challenging Adolescent Students to Excel*. San Francisco: Jossey-Bass.
19. Gibbons, M., Bailey, A., Comeau, P., Schmuck, J., Seymour, S., Wallace, D. (1980). Toward a Theory of Self-Directed Learning: a Study of Experts Without Formal Training. *Journal of Humanistic Psychology* , 20-41.
20. Guglielmino L.M., Guglielmino P.J. (1994). Practical experience with self-directed learning in business and industry human resource development. In R. B. R. Hiemstra, *Overcoming resistance to self-direction in adult learning. New Directions for Adult and Continuing Education* (pp. 39-46).
21. Guglielmino P.J., Guglielmino L.M. (2006). Culture, self-directed learner readiness, and per capita income in five countries. *SAM Advanced Management Journal* , 21-28.
22. Guglielmino, L. M. (2009). *What is the Self-Directed Learning Readiness Scale?* Retrieved 04 25, 2010, from Learning Preference Assessment: <http://lpsdlrs.com/>
23. Hells, J. (2006). Macīšanās kā konstruktīvs un sistēmisks jēdziens [Learning as constructiv and systemic concept]. In I. Maslo, *No zināšanām uz kompetentu darbību [From knowledge to competencies]* (p. 186). Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
24. Huber, G. (2008). *AQUAD Six. The program for the anlysis of qualitative data*. Retrieved 01 05, 2011, from <http://www.aquad.de/eng/index.html>
25. Johnson, D., Johnson, R., Holubec, E. (1988). *Advanced Cooperative Learning*. Edin: MN: Interaction Book Company.
26. Jonson D., Jonson R. (1993). *Circles of Learning. Cooperation in the Classroom. Fourth Edition*. Minnesota: Interaction Book Compan.
27. Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning*. New York: Association Press.
28. Livingstone, D. (2001, 01 31). *Adults' Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps, and Future Research*. Retrieved 03 11, 2010, from ERIC: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/29/c9/e8.pdf

29. Long, H. B. (2009, 11 16). *Skills for Self-Directed Learning*. Retrieved 02 22, 2010, from The University of Oklahoma:
30. <http://faculty-staff.ou.edu/L/Huey.B.Long1/Articles/sd/selfdirected.html>
31. Mandl, H., Reinmann-Rothmeier, G. (1995). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. K. B. Weidenmann, *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.
32. Merriam and Caffarella. (1991,1998). *Learning in Adulthood. A comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
33. Newcomb, T. (1953). An Approach to the Study of Communicative Acts. *Psychological Review*, Vol. 60 , pp. 393-404.
34. Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.
35. Roger, A. (2004). *Looking again at non-formal and informal education - towards a new paradigm*. Retrieved 03 10, 2010, from The encyclopaedia of informal education:
36. www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm
37. Rogers, A. (2003). *What is the Difference? A new critique of adult learning and teaching*. Leicester: NIACE.
38. Rudzītis, G. (2003). *Vecāko skolēnu un studentu sagatavošana pašizglītībai.[Preparing students for selfeducation]*. Jelgava: LLU.
39. Senge, P. (1990). *The fifth discipline:The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
40. Smith, M. (1999,2003). *Learning theory*. Retrieved 03 09, 2010, from The encyclopedia of informal education: www.infed.org/biblio/b-learn.htm
41. Strods, G. (2003). Studentu pašizglītība studiju procesā.[Students self-directed learning in university]. *Personality. Time. Communication. International scientific conference* (pp. 122-131). Rezekne: Rēzeknes Augstskola.
42. Strods, G. (2006). Studentu pašizglītības pedagoģiskie aspekti. [Educational aspects of students self-directed learning]. *Society. Integration. Education* (pp. 93-105). Rezekne: Rezekne University.
43. Teddlie, CH. & Tashakkori, A. (2006). A general typology of research designs featuring mixed methods. *Research in the schools*, 13 (1) , 12-28.
44. Veide, M. (1998). *Garīgās brīvības veidošanās pusaudžiem skolā. Promocijas darbs.[Development of adolescents spiritual freedom in school]*. Rīga: LU PPI.
45. Watkins, K., Marsick, V. (1993). *Sculpting the learning organization*. Jossey-Bass: San Francisco.

<p>Gunārs strods Rezekne Higher Education Institution Atbrīvošanas aleja 115, Rēzekne, LV-4601, Latvia E-mail: gunars@ru.lv</p>
--

DATORATBALSTĪTĀS MĀCĪŠANĀS SADARBOJOTIES IESPĒJAS KOMBINĒTAJĀS STUDIJĀS

Possibilities of Computer-supported Collaborative Learning in Blended-learning

Lāsma Ulmane-Ozoliņa
Liepājas Universitāte, Latvija
E-pasts: luo@liepu.lv

Abstract. *Higher education institutions in Latvia offer blended learning where traditional face to face lectures are combined with e-learning options. Research on blended learning in Latvia is very little. Author offers her view on blended learning analysis in Latvia and possibility to introduce computer-supported collaborative learning as tool to involve students in more active learning and learners' community building. As theoretical background author uses sociocultural theory and participatory metaphor. Article describes several very important issues to put attention on when starting to introduce CSCL and blended learning in Latvia's higher education institutions.*

Keywords: *blended learning, computer supported collaborative learning, higher education, participatory metaphor.*

Ievads

Introduction

Kombinētās studijas Latvijā ienākušas īpaši tām nepievēršot uzmanību. Izglītības zinātnē Latvijā kombinētās studijas pētītas maz. Kombinētās studijas tiek definētas kā pārdomātas klātienē un tiešsaistes mācīšanās salikums (Garrison&Kanuka, 2004; Garrison&Vaughan p.5, 2007). Tomēr pašreiz kombinēto studiju definīcija ir plašāka, jo kombinētās studijas sevī ietver ne tikai tiešsaistes mācīšanos, bet e-studijas kā tādas.

E-studiju izmantošana bieži asociējas ar mācību materiālu pieejamības nodrošināšanu internetā, izmantojot virtuālās studiju vides. Tomēr e-studijas mērķtiecīga izmantošana izglītības institūcijās paver iespēju nodrošināt datoratbalstīto mācīšanos sadarbojoties, izmantojot informācijas un komunikācijas tehnoloģijas (turpmāk tekstā IKT). Balstoties uz sociokulturālo teoriju un piedalīšanās metaforu (A.Sfard), datoratbalstītā mācīšanās sadarbojoties kombinētajās studijās varētu veicināt studentu aktīvāku iesaistīšanos studiju procesā un sekmēt studentu savstarpējo sadarbību jaunu zināšanu radīšanā un apgūvē.

Raksta mērķis ir analizēt datoratbalstītās mācīšanās sadarbojoties ieviešanu augstākajā izglītībā kombinēto studiju kontekstā un apkopot „labās prakses” ieteikumus to realizēšanai Latvijas augstākās izglītības institūcijās.

Kombinētās studijas Latvijā Blended-learning in Latvia

Latvijā termins „kombinētās studijas” parādījās līdz ar e-studiju attīstību. 2003. gada tālmācības kursā „Tālmācības un e-studiju metodika un tehnoloģija”,

kuru izstrādājuši Rīgas Tehniskās universitātes Tālmācības studiju centra vadošie speciālisti ar Latvijas Izglītības un Zinātnes ministrijas atbalstu, kombinētās studijas tiek definētas kā ar e-studiju elementiem papildinātas tradicionālās studijas. Dažkārt kombinētās studijas tiek saprastas kā klātienē verbālā komunikācija kombinācijā ar tiešsaistes vai e-studiju neverbālo komunikāciju (Garrisson&Vaughan, 2007; Graham, 2006). Ņemot vērā jaunās tehnoloģiju attīstības tendences vai konkrētāk web 2.0 darbības līdzekļus, e-studijās verbālo komunikāciju var nodrošināt tikpat veiksmīgi kā klātienē, īpaši vēl izceļot asinhrono komunikācijas darbības līdzekļu plašo pieejamību.

Zinātniskajos un metodiskos materiālos par kombinētajām studijām nav noteikts vienots procentuālais līdzsvars starp tradicionālām studijām un e-studijām, lai kombināciju nosauktu par kombinētām studijām. Allen un Seaman (2006) ierosinājuši, ka par kombinētām studijām var runāt, ja tiešsaistes vai e-studiju elementi nodrošināti 30 % līdz 79% apmērā no visa kursa. Ja tradicionālās studijas mērķtiecīgi ir papildinātas ar kādu no e-studiju elementiem, tad šādu formu var saukt par kombinētajām studijām. Pēc autores personiskās pieredzes, strādājot e-studiju jomā desmit gadus, jāatzīst, ka visbiežāk procentuāli lielāku daļu sastāda tradicionālās studijas. Savukārt Diaz un Strickland (2009) norāda, ka kombinētās studijas ir noderīgas situācijās, kad institūcija un tās personāls nav gatavi veidot e-studiju kursus, bet vēlas izmēģināt to atsevišķus elementus; atbalstot tos studentus, kuri tehnoloģiski prasmīgi un vēlas savas prasmes izmantot studiju procesā u.c. (Diaz&Strickland, 2009).

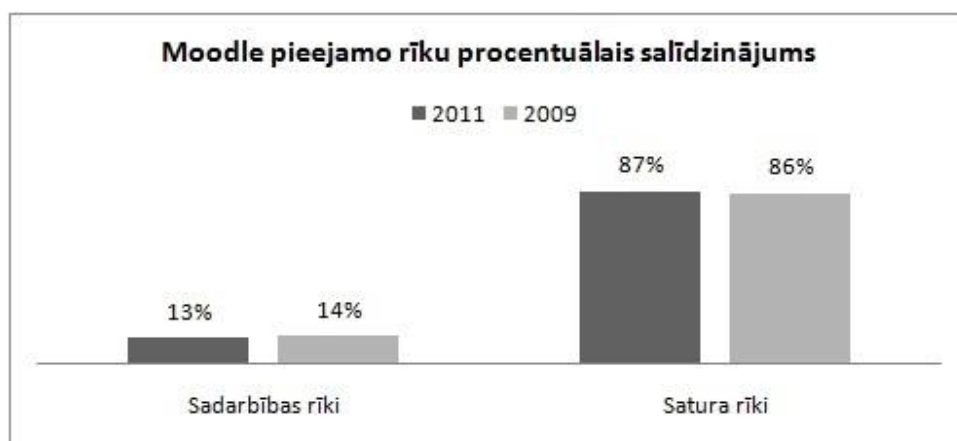
Līdzšinēji e-studijas Latvijā vairāk saista ar mācību materiālu nodrošināšanu. Latvijā kopš 2010.gada tiek realizēti projekti - „Profesionālajā izglītībā iesaistīto vispārīglītojošo mācību priekšmetu pedagogu kompetences paaugstināšana” un „Vispārējās izglītības pedagogu tālākizglītība”, kuros kā viena no inovācijām tiek uzsvērtā e-mācību attīstība un mācīšanās vadību sistēmas Moodle ieviešana mācību procesā. Arī augstākās izglītības institūcijas, piemēram, Rīgas Tehniskā universitāte, Latvijas Universitāte, Liepājas Universitāte, Latvijas Lauksaimniecības universitāte, nodrošina saviem docētājiem iespēju apgūt mācību materiālu veidošanu e-studiju vajadzībām un mācīšanās vadības sistēmas Moodle lietošanu. Tomēr salīdzinoši mazs uzsvars likts uz sadarbības nodrošināšanu e-studijās, atstājot to klātienē nodarbībām.

Salīdzinot datus par Moodle rīku izmantošanu no trīs Latvijas universitātēm par 2009.gadu un 2011.gadu, redzams, ka Moodle rīku izmantojums 2011.gadā salīdzinot ar 2009.gadu ir dubultojies. Tomēr proporcija starp sadarbību nodrošinošo rīku grupu un saturu pieejamības nodrošināšanas rīku grupu ir liela, t.i. 1 pret 6, kur 1 ir sadarbību rīki un 6 ir satura rīki (skatīt 1.att).

Ievērojot 1.att rezultātus, Latvijā kombinētās studijas varētu definēt kā klātienē nodarbību verbālās komunikācijas kombinēšana ar e-studiju saturu pieejamības nodrošināšanas rīkiem.

Latvijā sastopamies ar problēmu, ka studiju organizācijai docētājiem nav nodrošināts metodiskais atbalsts. Tā kā e-studiju elementi parasti ir saistīti ar IKT, tad šīs funkcijas nodrošināt ir uzdots profesionāļiem ar izglītību un zināšanām

datortehnoloģijās, inženierzinātnēs, programmēšanā. Reti kad šajās profesionālu komandās ir profesionālis ar zināšanām un pieredzi pedagoģijā, kas apgrūtina metodisku kombinēto studiju, kā arī e-studiju ieviešanu augstākajā izglītībā un izmantot e-studiju iespējas nodrošināt studentu savstarpējo sadarbību. Savukārt Liepājas Universitātē tiek nodrošināts metodiskais atbalsts pedagoģijas jomā, bet nav nodrošināts atbalsts IKT. Arī šeit vērojams nepilnvērtīgs docētāju atbalsts kombinētajām un e-studijām.



1.att. Moodle pieejamo rīku procentuālais salīdzinājums
Comparison in percents of Moodle tools usage

Latvijas augstākās izglītības institūcijās vajadzētu nodrošināt tehnisko un metodisko atbalstu docētājiem nevis vienu no tiem, kas sekmētu mērķtiecīgu un efektīvu kombinēto studiju attīstību augstskolās. Bagātīgāka atbalsta nodrošināšana radītu pozitīvu efektu uz studentu sasniegumiem vai vismaz uz viņu aktīvāku iesaistīšanos studiju procesā, jo būtu sagaidāms, ka gan studiju materiāli, gan pats studiju process būtu kvalitatīvāks. Iespējams tas radītu arī pozitīvāku attieksmi pret e-studijām un kombinētajām studijām kopumā, gan no studentu puses, gan no docētāju.

Datoratbalstītā mācīšanās sadarbības Computer-supported collaborative learning

Pētniece Andres (2002) atzīst, ka labi izstrādāta tiešsaistes mācīšanās sadarbības rada studentiem unikālu un augsti motivētu mācīšanās pieredzi, kas nebūtu iespējama tradicionālā mācīšanās formā. Šis apgalvojums motivē tuvāk iepazīties un iepazīstināt citus ar datoratbalstīto mācīšanās sadarbības (*computer-supported collaborative learning*), jeb turpmāk tekstā DAMS.

Kā viens no teorētiskiem pamatiem darbā izmantota Annas Sfard (1998) piedāvātās divas mācīšanās metaforas - „piedalīšanās metafora” (*participatory metaphore*) un „ieguvuma metafora” (*acquisition metaphore*). Ieguvuma pieeja galvenokārt fokusējas uz mācību grāmatām un mācību resursiem un daļēji uz lektora mācīšanas prasmēm. Ieguvuma pieejas pamataspekti mācīšanās procesā ietver zināšanas, faktus, jēdzienus, sasniegumus, zināšanu esamību.

Piedalīšanās metaforas galvenais fokuss ir likts uz tādām mācīšanās sfērām kā piederēšana, piedalīšanās, komunikācija un kļūšana par kādas noteiktas sabiedrības dalībnieku, prasme komunicēt šīs sabiedrības valodā un darboties atbilstoši tās normām. „Piedalīšanās” pedagoģijas atļauj studentiem vismaz kādā aspektā piedalīties kursa attīstībā (Collis & Moonenb, 2008). Abas šīs metaforas ir efektīvas augstākajā izglītībā un tām jābūt sabalansētām.

Lai mācītos sadarbojoties, liela nozīme ir mācīšanās kopienām (*learning communities*) veidošanai. Balstoties uz A. Sfard metaforām, lai notiktu sekmīga zināšanu apgūšana, uzkrāšana, ir nepieciešams radīt sabiedrības vienību, kurā students vēlētos iesaistīties (piedalīšanās metafora). Ja studiju process balstīts galvenokārt uz ieguvuma metaforas, t.i. konkrēta cilvēka zināšanas ir viņa īpašums, tad tas neveicina sabiedrības veidošanos. Drīzāk attīsta savstarpēju konkurenci, tādējādi traucējot studentiem sadarboties un veidot mācīšanās kopienu.

Ieguvuma vai zināšanu iegūšanas idejas izglītības nozarē pazīstamas jau kopš izglītības, kā idejas pirmsākumiem. Izglītības terminu skaidrojošā vārdnīcā termins „izglītība” skaidrots kā „sistemizētu zināšanu un prasmju ieguves un attieksmju veidošanās process un rezultāts...”. Pašā terminā „izglītība” jau tiek nodota vēsts, ka būs jāiegūst zināšanas. Tomēr nekas nav teikts, ka vispirms studentam aktīvi vai mazāk aktīvi jāiesaistās izglītības procesā. Ieguvuma metaforu var saistīt ar tādiem vārdiem kā zināšanas, jēdziens, ideja, uzskats, nepareizs jēdziens, nozīme, shēma, fakti, attēlojums, materiāls, saturs (Sfard, 1998). Kad zināšanas ir iegūtas, tās var sākt pielietot, kā arī nodot citiem.

Tomēr arvien populārāki kļūst pētījumi nevis par zināšanu iegūšanu, bet uzsvars tiek likts uz darbību. Ja zināšanu iegūšanai ir skaidri noteikts rezultāts, tad darbība kā tāda var arī nebeigties. Liela nozīme darbības veikšanā tiek piešķirta kontekstam, kurā šī darbība tiek veikta (Sfard, 1998). Parasti konteksts ir bagāts un daudzveidīgs. Konteksta nozīmību uzsver tādi termini kā situatīvitate, kontekstualitate, kultūras iekļaušana un sociālā starpniecība. Aktuāli kļuvuši tādi atslēgvārdi kā prakse, sarunas, saziņa (komunikācija), kas norāda, ka uz izglītojamo jāskatās kā uz personu, kurš ir ieinteresēts piedalīties noteikta veida darbībās (Sfard, 1998).

Piedalīšanās metafora norāda, ka students mācoties vēlas kļūt par kādas noteiktas kopienas dalībnieku. Piemēram, vienas studijas programmas studenti tiek motivēti iesaistīties kopienas veidošanā, kas var būt virtuāla, lai tādējādi viens otru atbalstītu, motivētu studijām, kā arī sadarbotos viens ar otru, jaunu zināšanu, prasmju apgūvē. Mācīšanās kopienu var veidot arī balstoties uz studentu kopīgajām interesēm un tās var iesaistīt sevī dažādu studiju programmu studentus. Studentam jāprot sarunāties šīs noteiktās kopienas valodā un jādarbojas pēc tās noteiktajām normām. Kamēr vēl šīs kopienas nav līdz galam izveidojušās un noteikušas normas, tās procesus vada izglītotājs. Students kļūst par komandas dalībnieku pretstatā ieguvuma metaforai, kurā izglītojamais tiek skatīts tikai individuāli.

Mācīšanās sadarbojoties ir cieši saistīta ar aktīvo mācīšanos un mijiedarbību. Mācīšanās sadarbojoties ir personiska filozofija, ne tikai mācīšanās tehnika (Panitz, 1996). Mācīšanās sadarbojoties tiek pretstatīta sacensībai, kurā kādam jābūt

vislabākajam. Roschelle un Teasley (1995) mācīšanos sadarbojoties definē kā kopīgās saprašanas (izprašanas) konstruēšanu.

Pētot Latvijā notiekošo mācīšanās sadarbojoties jomā, raksta autore secinājusi, ka pastāv neskaidrības starp diviem jēdzieniem – mācīšanos sadarbojoties un kooperatīvo mācīšanos. Patiesībā abi jēdzieni tiek lietoti paralēli un ar mācīšanos sadarbojoties parasti apzīmē kooperatīvo mācīšanos. Viens no piemēriem ir grāmata par kooperatīvo mācīšanos, kuras nosaukums ir „Mācīšiemies sadarbojoties” (L. Grigules un I. Silovas redakcijā, 1998).

Raksta autore mācīšanos sadarbojoties definē kā filozofisku un metodisku pieeju mācīšanās procesam, kurā cilvēki labprātīgi iesaistās un vēlas savstarpēji sadarboties, lai radītu jaunas zināšanas, idejas, attieksmes. Stacey (Stacey, 2005) raksta, ka mācīšanās sadarbojoties nozīmē paskatīties uz kādu jēdzienu no dažādiem skatupunktiem. Studenti var diskutēt par dažādiem viedokļiem, ieteikumiem un nav nepieciešamības visiem nonākt pie viena slēdziena, bet vienkārši jāsāk domāt.

Sava nozīmīga loma mācīšanās sadarbojoties atbalstīšanai ir bijusi IKT, piesakot pasaulei tādu mācīšanās metodi kā datoratbalstītā mācīšanās sadarbojoties. Pateicoties tās attīstībai, sadarbības nodrošināšana izmantojot tehnoloģijas, ir kļuvusi pieejama plašam studentu lokam. Aktuāli kļuvuši tehnoloģiskie risinājumi, kuri paralēli rakstiskai valodai nodrošina tiešsaistes video un audio plūsmu, piemēram, Skype. Tāpēc mijiedarbība, izmantojot datoru, var tikt nodrošināta tādā pat līmenī, kā tas varētu notikt klātienē.

Šajā sakarā Rogers (2004) norāda, ka, lai arī dators vienmēr ir uzskatīts vairāk kā apdraudējums tiešajai mijiedarbībai starp cilvēkiem, jaunākie tehnoloģiskie risinājumi rada tieši pretēju efektu, jo tagad cilvēku savstarpējai mijiedarbībai vairs netraucē fiziskais attālums. Tas dod iespēju paplašināt savu redzesloku, attieksmes, uzskatus un bagātināt savu pieredzi. Kā arī tādu unikālu iespēju, kā domāšanas vizualizēšanu (Rogers, 2004; Miyake).

Datoratbalstītā mācīšanās sadarbojoties, balstoties uz Jonassen et al. (1995), tiek skatīta:

- kā rīks informācijas piekļuvei, ideju atspoguļošanai un komunicēšanai ar citiem vai kāda produkta kopīga radīšana;
- kā intelektuālu partneri, lai atbalstītu iekšējo nozīmes veidošanos, konstruētu nozīmes (meaning) personiskās reprezentācijas;
- kā kontekstu, kurā atspoguļot savus uzskatus, skatījumus, argumentus; nosakot telpu studentu domāšanai un atbalstītu studentu zināšanu veidošanas kopienas diskusijas.

Šajā rakstā DAMS tiek skatīta kā rīks un konteksts vienlaicīgi. Apkopojot iepriekš rakstīto, ir svarīgi studentus iesaistīt mācīšanās kopienās (piedalīšanās metafora), kas rosinātu studentu aktīvāku sadarbību studiju procesā. Viens no instrumentiem ir DAMS ar kā starpniecību tiek atbalstīta studentu vēlme sadarboties studijās. Tomēr DAMS ieviešanā un mācīšanās kopienu izveidē nozīmīgs jautājums ir izglītības institucionālais konteksts.

Institucionālā konteksta nozīmīgums

Significance of institutional context

Datoratbalstītās mācīšanās sadarbojoties un kombinēto studiju ieviešana ir cieši saistīta ar institucionālo kontekstu (Arnseth & Ludvigsen, 2006; Diaz&Strickland, 2009). Izpētot to, var izveidot atbilstošu kombinēto studiju modeli, kas nav pretrunā ar augstākās izglītības institūcijas tradīcijām, pieredzi, esošo tehnisko nodrošinājumu, atbilstoši realizētajām studiju programmām. Jāņem vērā arī docētāju pieredze un gatavība darboties e-studijās (parasti docētājiem ir pieredze klātienēs nodarbību organizēšanā, bet problēmas sagādā e-studijas, kā arī IKT izmantošana sadarbības procesa nodrošināšanai) un studentu vēlēšanos, iespējas un prasmes iesaistīties tajās. Tāpēc svarīgi izglītot docētājus par mērķtiecīgu e-studiju un datoratbalstītās mācīšanās sadarbojoties izmantošanu kombinēto studiju realizēšanai.

Pirms kombinēto studiju un DAMS ieviešanas nepieciešams veikt institūcijas un tās dalībnieku izpēti, lai atrastu piemērotāko ieviešanas modeli. Prakse Latvijā liecina, ka kombinētās studijas jau ir ieviestas, tāpēc jāpieņem, ka ir veikta rūpīga institucionālā konteksta izpēte, piemēram, kāds ir institūcijas vadības viedoklis par e-studiju ieviešanu, vai ir izstrādāti kādi dokumenti, kas atbalsta e-studiju ieviešanu vai nosaka, kā e-studijas konkrētajā institūcijā tiek nodrošinātas, vai personāls ir izglītoti e-studiju jomā, vai personālam un studentiem ir pieejams tehniskais un cilvēciskais atbalsts. Nozīmīgi ir arī jautājumi par to, kā e-studiju izmantošana atspoguļojas docētāju slodzes plānošanā un samaksā, kā tiek nodrošināts tehniskais pamats e-studijām. Daļa no šiem jautājumiem Latvijā tiek pētīti un ir praksē realizēti. Piemēram, vairākās augstāko izglītību e-studiju mājas lapās docētājiem ir pieejami metodiskie atbalsta materiāli. Ir izstrādātas instrukcijas un noteikumi par e-studijām.

Realizējot e-studijas, kas uz doto brīdi ir DAMS bāze, visi šie jautājumi ir vienlīdz svarīgi. Ja institucionālais konteksts ir labvēlīgs e-studiju ieviešanai, tad arī DAMS ieviešana nesagādās problēmas, bet būs loģisks e-studiju metožu papildinājums.

Metodiskais atbalsts DAMS ieviešanai

Methodical support for implementation of CSCL

Kad e-studijās integrē mācīšanos sadarbojoties, jāņem vērā četri svarīgi faktori:

- studentu iesaistīšana,
- mācīšanās kopienas veidošana,
- atbalsta nepārtrauktība un
- pacietība.

Liam J.Bannon (1989) rakstā par mācīšanos sadarbojoties min, ka pastāv tendence pārāk lielu uzmanību vērēt uz tehnoloģiju kā tādu un par maz uz mācīšanās aktivitātēm. E-studijās nozīmīgu vietu ieņem studentu atbalsta sistēma. Atbalsta sistēma ir daudzveidīga, bet ieviešot DAMS uzsvars likts uz studentu motivēšanu un iesaistīšanu studiju procesā. Šeit svarīga e-studiju atbalsta personāla

un docētāja sadarbība, lai nošķirtu atbildību par uzdevumu veikšanu. Atbalsta personāla sastāvā nepieciešams e-moderators – diskusiju vadītājs, uzturētājs, atbalstītājs. Moderēšanas mērķis ir balstīts sociālajā konstruktīvismā un sociokulturālajā teorijā, kur svarīga ir gan sociālā piedalīšanās, gan zināšanu konstruēšana.

Viens no elementiem, kā motivēt studentus un veidot pamatu DAMS, ir mācīšanās kopienas veidošana. Ar šādu mērķi 2011. gada nogalē Liepājas Universitātē, Moodle sistēmā izveidotas kursa vietnes attiecīgi katrai studiju programmai. Vietne veidota kā sociālā vietne, kurā studentiem ir nodrošināta iespēja komunicēt. Šajās kursa vietnēs studentiem atļauts pašiem reģistrēties, kā arī pašiem uzsākt un uzturēt diskusijas. Ir uzstādīts bloks, kurā var redzēt, kuri lietotāji pašlaik ir tiešsaistē, tā risinot problēmas, kas saistītas ar izolētības izjūtu e-studiju vidēs. Pašlaik studentu aktivitāte ir zema, tāpēc būtu nepieciešama programmu direktoru iesaistīšana studentu motivēšanai veidot mācīšanās kopienas.

Docētājiem nepieciešams nodrošināt atbalstu DAMS metožu izvēlei un nodrošināšanai, kā arī e-studiju vides metodiskai izmantošanai. Savukārt, studentiem, atbalsts nepieciešams saistībā gan ar tehnoloģiskiem risinājumiem, gan arī „cilvēciskais”, t.i. motivācijas uzturēšanai, uzdevumu veikšanai, personisku problēmu risināšanai. Un šeit jāiesaistās gan docētājam, gan e-studiju atbalsta personālam.

2011.gadā tika veikta astoņu docētāju daļēji strukturēta intervēšana par mācīšanos sadarbojoties izmantošanu studiju procesā un tehnoloģiju nozīmi tajā. Viens no jautājumiem docētājiem bija, kāda ir studentu atsauce, kad viņiem tiek piedāvāta mācīšanās sadarbojoties. Interviju laikā atklājās, ka docētāji kā galveno mācīšanās sadarbojoties tehniku izmanto grupu darbu (Ulmane-Ozolīna, 2011). Par studentu atsaucību docētāji atklāj, ka ir ļoti dažādas situācijas un dažādas grupas. Viens no docētājiem atbildēja sekojoši:

„Vairākumā gadījumā studenti ir atsaucīgi, bet citreiz studenti saka, ka grupu darbs ir apnicis.”

Pirmkārt, mācīšanās sadarbojoties nav tikai grupu darbs. Otrkārt, DAMS ir laba alternatīva, kā dažādot studiju procesu un aktīvāk iesaistīt studentus tajā. Apkopojot interviju rezultātus un analizējot tos, atbildes liecina, ka studenti ir atsaucīgi mācīties sadarbojoties, arī izmantojot tehnoloģijas, piemēram, viki.

Docētājs 4: No studentu puses atsauce ir ļoti laba, pat viki izmantošanā.

Tomēr nepieciešams lielāks metodiskais atbalsts docētājiem metožu izvēlē un to realizēšanā. Kombinētās studijas dažādo studiju procesu, tādējādi apmierinot dažādās studentu vajadzības un intereses.

Intervijās atklājās, ka docētāju tehnoloģiju izmantošana mācīšanās sadarbojoties mērķiem ir visai nabadzīga. Tikai divi docētāji studiju procesā ir izmēģinājuši lietot viki kā darbības līdzekli. Tie, kuri izmantoja Moodle studiju procesā (4 docētāji no astoņiem), apgalvoja, ka izmanto studiju procesā diskusiju forumus. Tajā pašā laikā atklājot, ka studenti ir kūtri piedalīties diskusijās.

Tāpēc metodiskais atbalsts docētājiem ir nepieciešams, lai palīdzētu viņiem izvēlēties atbilstošāko tehnoloģisko darbības līdzekli studiju mērķim, kas varētu sekmēt arī aktīvāku studentu iesaistīšanos organizētajos mācīšanās sadarbojoties procesos.

Secinājumi Conclusions

Analizējot DAMS ieviešanu kombinētajās studijās, svarīgs ir institucionālais konteksts e-studiju jomā, jo e-studijas ir kā platforma uz kā pamata tiek izmantota DAMS. Pētot, kā e-studiju platforma tiek izmantota trīs Latvijas augstākās izglītības institūcijās, jāsecina, ka 2011. gadā, salīdzinot ar 2009. gadu, nav notikušas būtiskas pārmaiņas. Moodle galvenokārt tiek izmantota mācību materiālu pieejamības nodrošināšanai, bet salīdzinoši maz sadarbības nodrošināšanai.

Ieviešot DAMS, nepieciešams nodrošināt studentiem iespēju piedalīties mācību kopienās. Liepājas Universitātē tas nodrošināts, izveidojot atsevišķu kursa vietni Moodle katrai studiju programmai, kurā tiek nodrošināta vieta studentu savstarpējām diskusijām. DAMS ieviešanai pamatā izmanto sociokulturālo teoriju un piedalīšanās metaforu, kurā svarīgi, lai students justos piederīgs, iesaistīts un viņam būtu iespēja sadarboties ar citiem līdzīgi domājošiem studentiem. Piedalīšanās metafora norāda, ka galvenais ir piedalīties mācību procesā, būt nepārtrauktā kustībā. Ja arī darbības būs nepareizas vai neveiksmīgas, tas neattiecas uz pašu darbības darītāju kā tādu (Sfard, 1998). Studentam ir brīvi pieejamas vairākas iespējas, pat tad, ja iepriekš viņam/ viņai ar mācībām nav veicies vai ir negatīva pieredze. Kā saka pat Anna Sfard (1998), tad šī metafora, pretēji ieguvuma metaforai, nes sev līdzīgu mūžīgo cerību – šodien tu rīkojies tā, rīt tu vari rīkoties savādāk. Tāpēc ir svarīgi piedāvāt studentam izvēles iespēju viņa darbībai. Balstoties uz piedalīšanās metaforu, ir svarīgi nodrošināt studentiem iespēju „Piedalīšanās” pedagoģijas atļauj studentiem vismaz kādā aspektā piedalīties kursa attīstībā (Collisa & Moonenb, 2008).

Docētāju daļēji strukturētās intervijas atklāj, ka vairumā gadījumu docētāji mācīšanos sadarbojoties saprot kā grupu darbu. Tas neļauj pilnveidot studiju procesu, tāpēc nepieciešama docētāju izglītošana par datoratbalstīto mācīšanos sadarbojoties, lai studentiem varētu piedāvāt dažādākas mācīšanās sadarbojoties formas. Intervijās docētāji atklāj, ka studentu grupas ir dažādas, tāpēc kombinētās studijas ir labs instruments, kā apmierināt studentu dažādās vajadzības un vēlmes.

Jāpārskata arī studentu un docētāju atbalsta sistēma. Atbalsta sistēmās ir redzami trūkumi – vai nu tiek nodrošināts atbalsts, saistīts ar IKT, vai metodiskais, bet reti abas puses ir līdzsvarā.

Summary

The aim of the article is to analyze computer-supported learning (CSCL) implementation in higher education institution (HEI) in Latvia in blended-learning

context. Analyzing situation in Latvia's HEI, blended-learning is traditional methods combined with e-learning tools and e-learning part mainly is used as tool for learning content delivery. There are data showed in the article.

The article based in sociocultural theory and participatory metaphor (Sfard, 1998) to stress out importance of student more active participation in study process and development of learning communities. There is description of Liepaja University solution to start development of learning community.

There is analyze of main problems with blended-learning, e-learning, CSCL implementation in Latvia's HEI – incomplete support system for lecturers (mainly missing methodological support), misuse of collaborative learning (collaborative learning = learning in groups), e-learning quality issues. Partly structured interviews with lecturers show that they mainly use learning in groups and admits that students mostly like group work.

Author stresses out importance of institutional context for blended-learning and CSCL as main issue for successfulness of implementation of blended-learning and CSCL.

Raksts tapis ar ESF projekta „Doktora studiju attīstība Liepājas Universitātē” (vienošanās Nr.2009/0127/1DP/1.1.2.1.2./09/IPIA/VIAA/018) finansiālo atbalstu.

Literatūra Bibliography

1. Allen, Elaine & Seaman, Jeff. (2006). *Making the grade: Online learning in the United States*, Needham, MA: The Sloan Consortium. Retrieved from <http://www.sloan-c.org/publications/survey/survey06.asp>.
2. Arnseth, Hans Christian, & Ludvigsen, Sten. (2006). Approaching institutional contexts: Systemic versus dialogic research. *International Journal of Computer Supported Collaborative Learning*, 1, pp.167-185.
3. Bannon, Liam. (1989). *Issues in Computer-Supported Collaborative Learning*. Proceedings of NATO Advanced Workshop on Computer-Supported Collaborative Learning (Claire O'Malley, Editor) Retrieved from <http://www.ul.ie/~idc/library/papersreports/LiamBannon/12/LBMarat.html#NEWMAN1989>.
4. Collis, Betty & Moonenb, Jef. (2008). Web 2.0 tools and processes in higher education: quality perspectives. *Educational Media International* Vol. 45, No. 2, June pp/ 93–106.
5. Diaz, Veronica & Strickland, Jennifer. (2009). *Implementing blended learning*. EDUCAUSE. Retrieved from <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI80077.pdf>
6. Garrison, Randy, Kanuka, Heather (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education* 7 pp.95–105.
7. Garrison, Randy. & Vaughan, N. (2007). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines* - John Wiley and Sons, pp. 1-30.
8. Graham, Charles. (2006). *Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions*. In Bonk, C. J. & Graham, C. R. (Eds.). *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
9. Jonassen, David, Davidson, Mark, Collins, Mauri, Campbell, John & Haag, Brenda Bannan. (1995). Constructivism and computer-mediated communication in distance education. *The American Journal of Distance Education*, 9(2), pp.7-23.

10. *Mācīsimies sadarbojoties.* (1998). R.: Mācību apgāds, 1998. pp. 129
11. Miyake, Naomi. (2007). *Computer supported collaborative learning.* In Andrews, R., Haythornthwaite, C.A (Eds.). *The Sage handbook of e-learning research.*SAGE, pp.248-266.
12. Panitz, Ted (1996). *A Definition of Collaborative vs Cooperative Learning.* Retrieved from <http://www.city.londonmet.ac.uk/deliberations/collab.learning/panitz2.html>
13. Rogers, Graham. (2004). History, learning technology and student achievement: Making the difference? *Active Learning in Higher Education* 5; pp.232.
14. Roschelle, Jeremy and Teasley, Stephanie D. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In O'Malley, C.E., (ed.), *Computer Supported Collaborative Learning.* (pp 69-97). Springer-Verlag, Heidelberg.
15. Sfard, Anna. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), pp. 4-13.
16. Stacey, Elizabeth. (2005). A constructivist framework for online collaborative learning: Adult learning and collaborative learning theory. In T. S. Roberts (Ed.), *Computer supported collaborative learning in higher education* (pp. 140-161). Hershey, PA: Idea Group.
17. Ulmane-Ozoliņa Lasma. (2011). Technology use for collaborative learning in blended learning. *Problems of Education in 21st century.* Volume 33, pp.83 – 91.

<p>Lāsma Ulmane-Ozoliņa Liepāja University Lielā iela 14, Liepāja, LV-3401, Latvia E-mail: luo@liepu.lv Phone: +371 63407750</p>
--

AGRĪNĀ VECUMA JAUNIEŠU INTEGRATĪVĀ SADARBĪBA BŪVNICĪBAS PROFESIONĀLĀS IEVIRZES IZGLĪTĪBAS IESTĀDĒS

Students' Integrative Collaboration in the Early Youth in the Educational Establishments of the Construction Professional Direction

Natalja van Gejeka

Rīgas Celtniecības koledža, Latvija

E-pasts: natavana@inbox.lv

Svetlana Ignatjeva

Daugavpils Universitāte, Latvija

E-pasts: svetlana.ignatjeva@du.lv

Abstract. This article presents the third part of a learning environment study in juvenile groups in Latvian a secondary technical school and deals with methodological aspects of learning environment organization in the context of students' integrative collaboration. This study consists of three parts. The first part of the study reveals the presence of some organizational problems in teaching technical subjects in secondary technical schools related to the creativity of students. The second part of the study defines prevailing types of learning environments in technical schools and learners' reactive anxiety levels regarding practical lessons. The third part clearly states how to create a learning environment with the goal of ensuring the conditions for student creative abilities development, widely using an integrative collaborative approach in the practical lessons of the technical discipline called *Building Constructions* at Riga Construction College's school. Results show this approach failed to show a significant increase in student creativity.

Keywords: creativity; learning environment; students' integrative collaboration, technical secondary school.

Ievads

Introduction

Laikmeta īpatnības izglītības sistēmai prasa tādu audzēkņu īpašību attīstību kā kreativitāte, patstāvība un kritiskā domāšana. Plašāk šīs īpašības un spējas var raksturot kā spēju meklēt nepieciešamo informāciju un pieņemt lēmumus informācijas nepietiekamības apstākļos, spēju transformēt informācijas vienības atkarībā no to izmantošanas konteksta, spēju izvairīties, analizēt un risināt problēmas. Nozīmīga loma ir arī spējai nepārtraukti mācīties, apgūt jaunas zināšanas, prasmes, metodes, kā arī spējai strādāt komandā, kuras dalībniekiem raksturīgs plašs profesionālisms kopumā.

Lai radītu radošo izglītojošo vidi nodarbībā, audzēkņiem jānodrošina tās pārtapšana par maksimāli reālo dzīves vidi. Pētnieki N.Boritko, A.Baibakovs, I.Solovcova (Боритко, Байбаков, Соловцова, 2006) uzskata, ka mācīšanās jāorganizē kā reālas dzīves notikums. Stundas objektīvais mērķis (apgūt zināšanas) tiek aizvietots ar mērķi, kas piešķir katram audzēknim personisko jēgu. Tātad

integratīvā sadarbība stundā veido īpašu atmosfēru, kurā audzēkņiem ir iespējas parādīt iepriekš apgūtas zināšanas, parādīt savas intelektuālas spējas, daudzpusīgās intereses, aktualizēt individuālo radošumu, kā arī veidot aktīvo dzīves pozīciju, organizējot komandas darbību.

Šī pētījuma ietvaros audzēkņu integratīvā sadarbība tiek definēta kā optimālo saišu veidošanas process tādā komandas darbībā, kurā audzēkņi darbojas kā vienota sistēma, konstruktīvi saskaņojot savu individuālo rīcību ar citiem, katram uzņemoties atbildību par savu darba daļu, kas gala rezultātā noved pie kopīga mērķa – piedāvātā problēmuzdevuma atrisināšanas.

Pētījuma teorētiskais pamatojums un metodoloģija

The theoretical statement and the methodology of research

2007. - 2011.mācību gadā tika veikts darbības pētījums Latvijas profesionālajās vidusskolās ar mērķi noskaidrot - vai izglītojošā vide veicina audzēkņu kreativitātes potenciāla attīstību, un atbildēt uz pētījuma jautājumu *Kā mainās audzēkņu kreativitātes potenciāls ieviešot integratīvās sadarbības modeli mācību procesā profesionālajā vidusskolā?* Darbības pētījums ir netradicionāla, uz kopienu orientēta pētījuma forma (Stringer, 1996), ciklisks process, kurā notiek mijiedarbība starp pētījumu, darbību un tās izvērtēšanu (Harts & Bonds, 1995). Darbības pētījums ir veids, kā vienlaicīgi veikt pētījumu un praktiski atrisināt problēmu (Mārtinsons, Pipere, 2011). Viedokli, ka audzēknis mācās un attīstās darbībā gūstot pieredzi, atbalsta daudzi Latvijas zinātnieki (Pētersons, 1931; Students, 1998; Žogla 2001; Grundmane, 2005). Trešais šī pētījuma posms ir saistīts ar izglītojošās vides reorganizāciju speciālā tehniskā priekšmeta *Būvkonstrukcijas* stundās Rīgas Celtniecības koledžas vidusskolā. Reorganizācija veikta pamatojoties uz šādām mācību metodēm: problēmmācība, vizualizācija, personifikācija, profesionālā lietišķā spēle; un uz pedagoģiskajiem nosacījumiem: sadarbība kā konfliktsituācijas risināšana, kompromiss un kooperācija, zināšanu novērtēšanas maiņa uz sasniegumu novērtēšanu, mācību procesa intensifikācija, organizējot audzēkņu integratīvu sadarbību praktisko darbu laikā.

Daudzi zinātnieki šodien nonākuši pie secinājuma, ka atslēgas vārds izglītības organizācijā ir audzēkņa personība. Mūsdienās pastāv divas atšķirīgas pieejas mācību menedžmentā: uz skolotāju orientēta paradigma un uz audzēkni orientēta paradigma (Амонашвили, 1998; Žogla, 2001; Katane, 2005; Davidova & Kokina, 2007; Lieģeniece, 2011). T.Salumaa uzskata, ka visas organizatoriskās un tehniskās grūtības darbības procesā var tikt sekmīgi atrisinātas, ja vien cilvēki tajā ņem aktīvu līdzdalību (Salumaa, 2007).

Šajā gadījumā, organizējot audzēkņu integratīvo sadarbību, galvenais uzsvars tika likts uz praktiskās nodarbības organizatorisku struktūru un mācību programmas saturu, mācību telpas vizuālais un profesionālais atbilstība (profesionālās darbības objektīvais komponents), lai nodrošinātu audzēkņu subjektīvo komponentu (mērķis, vispārējās un profesionālās zināšanas un prasmes, motīvi) kvalitatīvas izmaiņas profesionālās darbības procesā. Interaktīvu mācību metožu pielietošana ir pirmais solis, lai uzlabotu zināšanu apguves procesu skolā

un palīdzētu audzēkņiem attīstīt turpmākajai dzīvei un darbam nepieciešamās iemaņas. Šajā kontekstā ir svarīgi runāt par sociālās integrācijas aktualitāti interaktīvo mācību metožu pielietošanas procesā.

Sociālās integrācijas jēdziens ietver, pirmkārt, indivīda pieņemšanu no citu grupas locekļu puses. To definē kā optimālo saišu veidošanas procesu starp relatīvi neatkarīgiem un vāji saistītiem sociāliem objektiem (indivīdiem, grupām, sociāliem slāņiem utt.) un to pārtapšanu par vienotu sistēmu, kuras ietvaros uz kopīgo mērķu pamata saskaņotas visu dalībnieku intereses (LR Bērnu, ģimenes un sabiedrības integrācijas lietu ministrija, 2009). Šis sociālās integrācijas aspekts ir aktuāls arī no autores piedāvātā integratīvas sadarbības paņēmieni viedokļa.

Otrkārt, sociālo integrāciju jāsaprot arī kā sabiedrisko attiecību un sociālas sistēmas noturības līdzsvara uzturēšanas formu (Zvejnieks, 2003). Treškārt, sociālo integrāciju jāsaprot kā indivīda sekmīgo socializāciju, un šis priekšstats galvenokārt raksturīgs defektoloģijas skatījumam: faktiski, to pielīdzina defekta negatīvo seku pārvarēšanai, pateicoties kam notiek iekļaušanās sociālajā vidē.

Paralēli sociālajai integrācijai, klasē norisinās arī kultūras integrācija. Kultūras integrācija ir process, kas saistīts ar atsevišķu elementu mijiedarbību un jauno kvalitāšu veidošanos kultūrā. Integrācijas procesam raksturīga vērtību, normu un citu elementu apmaiņa starp subkultūrām un sabiedrībā dominējošo kultūru, pagātnes kultūras elementu un inovāciju (jauninājumu) mijiedarbība, šādas mijiedarbības un apmaiņas rezultātu iekļaušanās aktuālās kultūras aprīvē. Integratīvās sadarbības rezultātā audzēkņu kolektīvā rodas izpratne par to, ka spēka avots ir *dažādību vienotība*, nevis pretstatu cīņa.

Klases vides maināmie aspekti mācību procesa kreativitātes paaugstināšanai ir šādi: fiziskais, psiholoģiskais, sociokulturālais (van-Gejeka, 2008).

Tika izstrādāts audzēkņu integratīvas sadarbības modelis, noteikta audzēkņu un skolotāja mijiedarbības forma. Izstrādātajā modelī tiek atspoguļoti audzēkņu integratīvas sadarbības trīs dimensijas:

- *personiskā dimensija* ir saistīta ar to, ka audzēkņi bagātina profesionālo pieredzi daudzveidīgu uzdevumu *radošā* risināšanā; salīdzina jauno ar iepriekš zināmo, un problēmsituācijā izjūt neapmierinātību ar esošo zināšanu krājumu;
- *mācību satura dimensija* ir saistīta ar satura izpratnes grūtībām un redzamām robežām starp zināmo un nezināmo, ar problēmu sarežģītības pakāpes paaugstināšanu, organizējot teorētiskās un praktiskas izziņas darbības gaitu; komandas projekta uzdevumam ir loģiska saikne ar iepriekš apgūto materiālu un to, kas vēl jāiemācās;
- *sociālā dimensija* ir saistīta ar to, ka integratīvā sadarbībā aktualizējas audzēkņu kreativitāte, kas palīdz risināt problēmas, veicina koordinētas sadarbības komandā pieredzi, kad projekta gala kvalitāte atkarīga no katra dalībnieka ieguldījuma; izraisa atteikšanās no autoritārās pedagoģijas.

Integratīvas sadarbības organizēšanas gaitā Rīgas Celtniecības koledžas vidusskolā kursa *Būvkonstrukcijas* praktiskajās nodarbībās pēc īsas ievadlekcijas audzēkņi apvienojas komandās no trīs līdz četriem dalībniekiem. Studiju procesa

formas ir lekcija, praktiska nodarbība, projekta darbu prezentācija, projektu diskusija, lekcija-dialogos, individuālā un grupu konsultācija.

Šajā gadījumā skolotāja loma nodarbībā būtiski atšķiras no skolotāja lomas tradicionālajā pieejā: skolotāja palīdzības intensitāte mazinās un pieaug audzēkņa mācīšanās patstāvība, pilnveidojoties audzēkņa pieredzei organizēt mācīšanos pašam (Žogla, 2001). Lekcijas un konsultācijas ir ļoti īsas un intensīvas (*mācību procesa intensifikācija*).

Šāda mijiedarbības pieeja dod iespēju audzēkņiem attīstīt zinātniski pētnieciskās darbības prasmes (sākotnējo datu analīze, hipotēzes izvirzīšana, iegūto rezultātu apkopošana utt.), realizēt savu radošo potenciālu, kā arī prezentēt izstrādāta projekta rezultātus.

Integrētas sadarbības modelī (skat. 1.attēlu) tiek izdalītas sekojošas audzēkņu integratīvās sadarbības *funkcijas*:

1) *mācību* funkcija ir saistīta ar zināšanu apguvi par būvkonstrukciju fizikāli mehāniskajām īpašībām un aprēķinu pēc robežstāvokļu metodes;

2) *sociokulturālā* funkcija ir saistīta ar profesijas vērtībām un normām. Audzēkņi, iesaistoties komandas projekta izstrādē, iepazīst būvkonstruktoru darba noteikumus un normas projektētāju sastāvā. Pieņemt vai nepieņemt tās reālajā dzīvē, katrs audzēknis izlemj pats, bet darbodamies projektētāju komandā katrs apgūst saskarsmes, sadarbības kultūras prasmes, turklāt tas notiek nevis teorētiski, bet gan aktīvā darbībā;

3) *komunikatīvā* funkcija ir saistīta ar problēmas izvirzīšanu un komandas projekta izstrādi dialoga vai diskusijas formā, kurā katrs audzēknis iesaistās komunikācijā, tādējādi tiek bagātināta viņa komunikatīvā pieredze;

4) *pašrealizācijas* funkcija: integratīvās sadarbības laikā audzēkņi iejūtas daudzveidīgās situācijās un lomās - tas dod iespēju dalībniekiem pārbaudīt savas spējas, noskaidrot savas stiprās un vājās puses, kā arī apgūt jaunas zināšanas, pilnveidot prasmes un bagātināt pieredzi;

5) *diagnostiķējošā* funkcija: skolotājs, vērojot audzēkņu darbību integrētās sadarbības laikā, var noteikt audzēkņa īpašības dažādās sfērās; savukārt, arī audzēkņiem ir iespēja noteikt savas vājas un stipras puses;

6) *korekcijas* funkcija: integratīvās sadarbības laikā ir iespējams koriģēt audzēkņu uzvedību un aktivitāti;

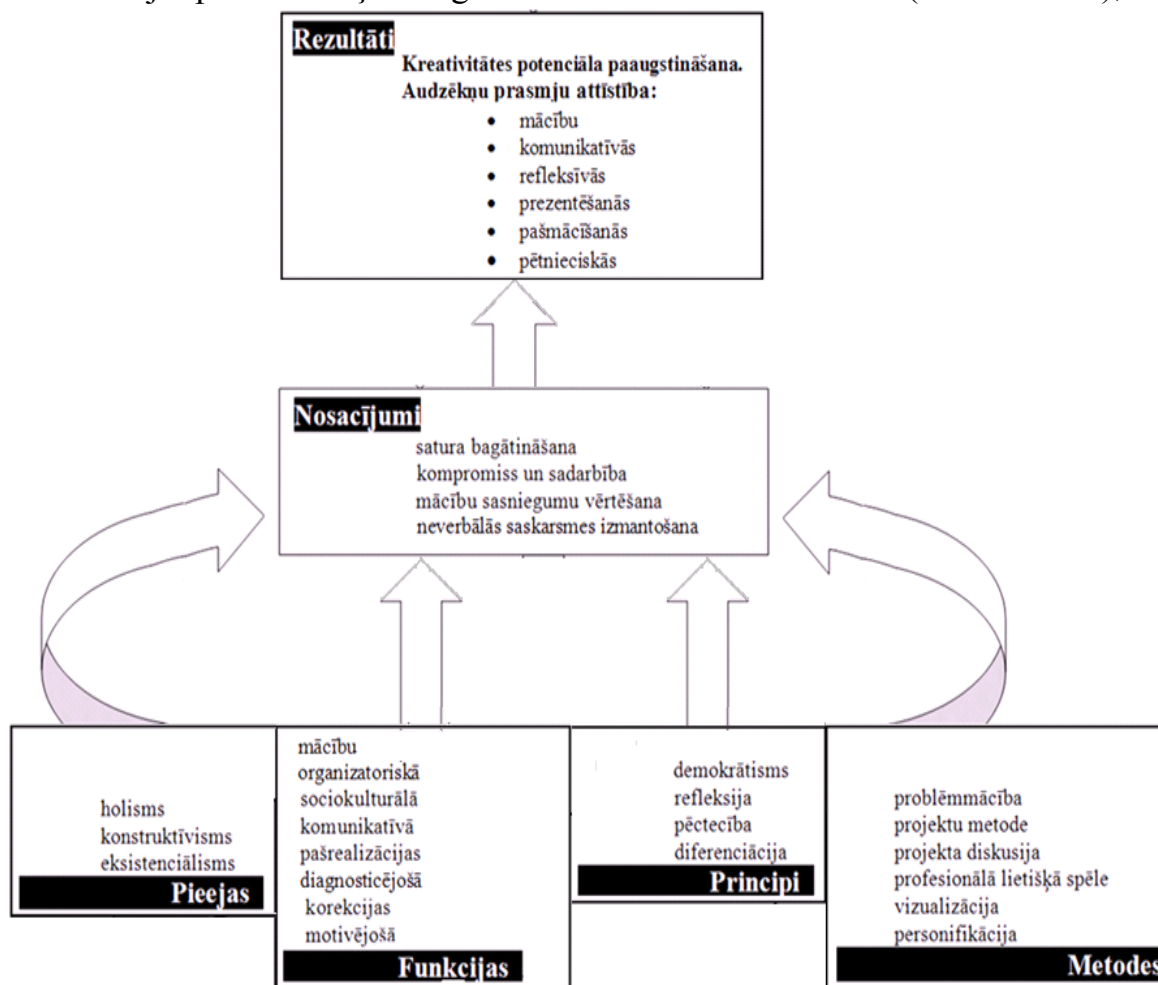
7) *motivējošā* funkcija izpaužas atbrīvotībā no negatīvas spriedzes un pozitīvo emociju dominantē, kas sekmē spēku atjaunošanu turpmākai interesantai darbībai.

Audzēkņu integratīvās sadarbības procesā ir izmantotas šādas mācību metodes: problēm metode, projektu metode, projekta diskusija, profesionālā lietišķā spēle, vizualizācija, personifikācija (skat. 1.attēlu).

Kā galvenie mācību procesa reorganizācijas pedagoģiskie nosacījumi profesionālajās vidusskolās: satura bagātināšana, kompromiss un sadarbība kā konfliktsituāciju risināšana, neverbālās saskarsmes līdzekļu izmantošana, pieeju maiņa audzēkņu mācību sasniegumu vērtēšanā.

Runājot par audzēkņu integratīvās sadarbības rezultātiem (skat. 1.attēlu),

1



1.att. Audzēkņu integratīvās sadarbības metodoloģiskie un didaktiskie nosacījumi

Learners' integrative collaboration's methodical and didactic base

Audzēkņu integratīvā sadarbība veicina izziņas darbību, nodrošina ieinteresētību mācību procesā, mācību vielas apgūšanu minimālā laika posmā, audzēkņu loģiskās domāšanas un atmiņas potenciāla izmantošanu, kas veicina kreativitātes potenciāla attīstību (audzēkņu funkcionālo prasmju attīstību). Audzēkņu integratīvā sadarbība ietver aktīvo grupas darbu, savstarpējo mācīšanos, efektīvu pieredzes apmaiņu, mācīšanos korekciju, lietišķo saišu dibināšanu (audzēkņu komunikatīvo prasmju attīstību). Integratīvā sadarbība attīsta audzēkņu reflekcijas prasmes – kritiskas komandas projekta izvērtēšanas, pašvērtēšanas spējas.

Pētījuma rezultāti un diskusija

The results and discussion

Darbības pētījums (pedagoģiskais eksperiments) Rīgas Celtniecības koledžas vidusskolā tika veikts, lai apstiprinātos pētījumā izvirzītais pieņēmums, ka pareizi

organizēts mācību process tehnisko priekšmetu apguves procesā, *ieviešot audzēkņu integratīvas sadarbības modeli*, paaugstinās audzēkņu kreativitātes potenciālu.

Pētījuma izlase. Pedagoģiskajā eksperimentā piedalījās 80 respondenti, kas bija:

1) eksperimentālās grupas audzēkņi:

1E specialitāte *Būvtehniķis* ar zemāko kreativitātes potenciāla līmeni (van Gejeka, 2011b) pirms eksperimentam – 20 audzēkņi;

2E specialitāte *Arhitektūras tehniķis* ar augstāko kreativitātes potenciāla līmeni (van Gejeka, 2011b) pirms eksperimentam – 21 audzēkņi;

2) kontrolgrupas audzēkņi:

3K specialitāte *Būvtehniķis* (22 audzēkņi);

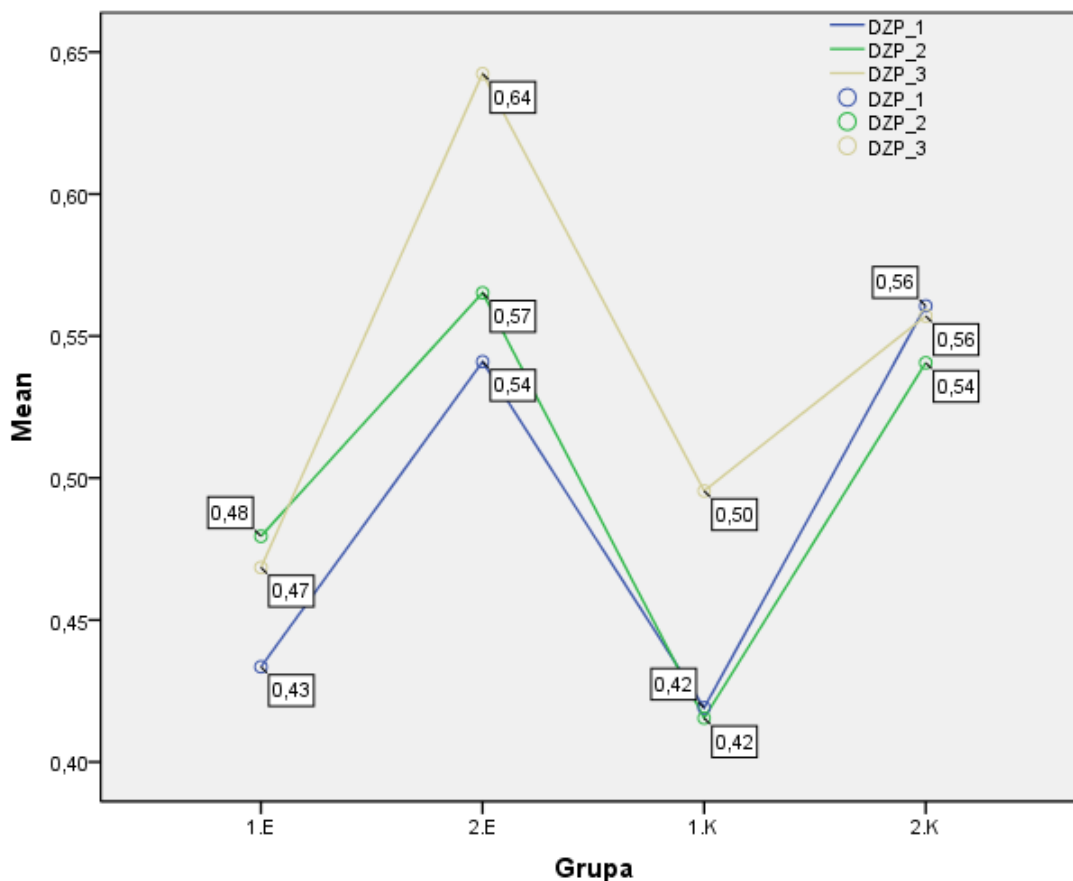
4K specialitāte *Arhitektūras tehniķis* (17 audzēkņi).

Kontroles grupas audzēkņiem, atšķirībā no eksperimentālās grupas audzēkņiem, semestra laikā nav realizēts audzēkņu integratīvas sadarbības modelis. Kontroles grupās praktiskajās nodarbības būvkonstrukcijas aprēķināšanā tika veikta pēc tradicionālās shēmas, t.i. pēc ievadlekcijas audzēkņiem bija jāizpilda individuālais uzdevums (aprēķins, rasējums u.c.). Nodarbības mērķis: jāaprēķina konstrukcijas šķērsriezuma izmērus, lai nodrošinātu konstrukcijas izturību, vai jāpārbauda konstrukcijas stiprība. Kontrolgrupās kā palīgīdzeklis audzēkņiem tika piedāvāti “atmiņas kartes”, kas atspoguļo aprēķinu kārtību, ko autore izstrādāja uz Eiropas normatīvo dokumentu pamata (Eiropas kodeksi EC-0 – EC-9). Eksperimentālajās grupās tika piedāvāti stiprības, izturības nosacījumi (Eiropas kodeksi EC-0 – EC-9) un problēma, kas jārisina komandā. Lekcijas un konsultācijas ir ļoti īsas un intensīvas.

Audzēkņu kreativitātes potenciāla izpētei šajā darbā tika izmantots adaptētais E.Torrensa tests (Миронова, 2006, 137-146), kas paredz uzdot katram respondentam 80 rakstiskus jautājumus, atzīmējot vienu no divām iespējamām atbildēm (jā vai ne). Audzēkņi aizpilda testu sestā semestra *Būvkonstrukciju* kursa sākumā un beigās. Rezultāti eksperimentālajā grupā tiek salīdzināti semestra sākumā un beigās un ar kontroles grupas audzēkņu testa rezultātiem semestra sākumā un beigās. Kreativitātes potenciāla rezultāti eksperimentālajā grupā uzrāda atšķirības starp semestra sākumu un beigām. Testa rezultāti apstrādāti izmantojot Kolmagorova-Smirnova Z kritēriju analīzi. Praktiskajā psiholoģijā šis tests atzīts par ticamu un valīdu standartizēto instrumentu, kas ļauj mērīt tādas kreatīva potenciāla raksturotājus, kā intuīcija (I), emocionalitāte (E), humora izjūta (H), oriģinalitāte (O), iztēle (V), radošā domāšana (D), zinātkāre (Z), radoša attieksme pret profesiju (P).

Pēc Kolmogorova-Smirnova kritērija, *D, Z, O, V, I, E, H, P* raksturotāju sadalījums katrā no grupām nozīmīgi neatšķiras no normālā sadalījuma (*One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test, p>0,05*) pirms un pēc pedagoģiskā eksperimenta, kas ļauj izmantot parametriskās statistikas metodes pētījuma datu apstrādei.

2. un 3.attēlos atspoguļoti kreatīva potenciāla raksturotājus vidējie rādītāji eksperimentālajās 1E, 2E un kontroles grupās 1K, 2K dažādos eksperimenta posmos. Visās salīdzināmajās izlasēs pēc Kolmogorova-Smirnova kritērija nepastāv analizējamās pazīmes sadalījuma nozīmīga atšķirība no normālā sadalījuma, kas ļauj izmantot parametriskos kritērijus turpmākai datu analīzei.

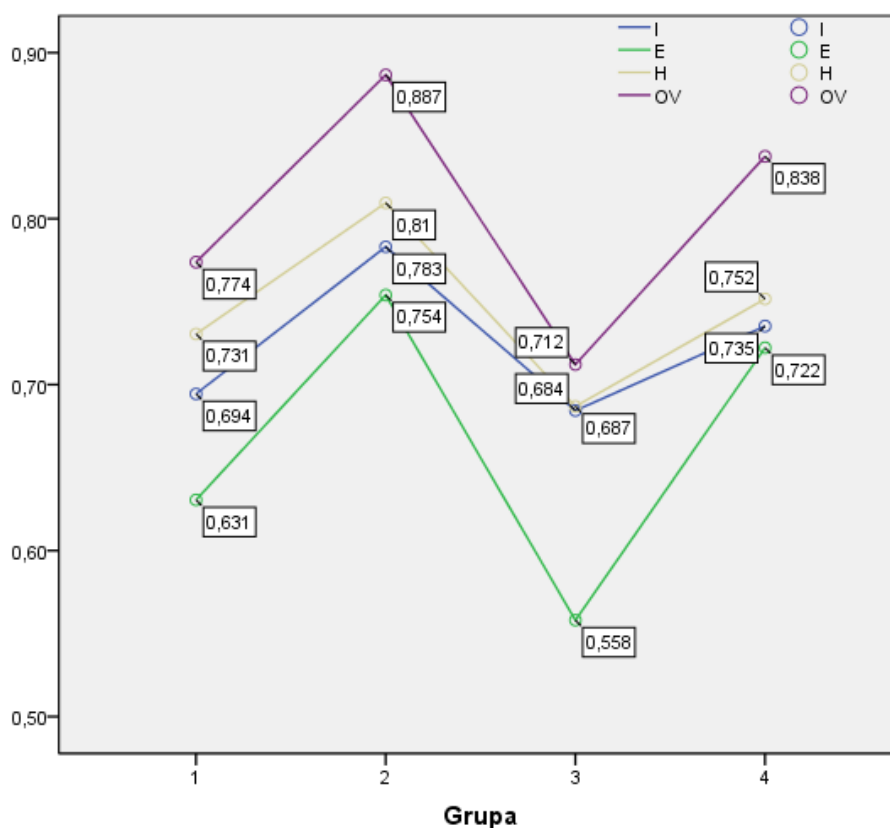


2.att. Kreativitātes potenciāla pārbaude Creative potential research

(DZP - radošā domāšana, zinātkāre, radoša attieksme pret profesiju)

Skalas V un O (iztēle un oriģinalitāte) apvienotas vienā, tāpat kā skalas D, Z, P (radošā domāšana, zinātkāre, radoša attieksme pret profesiju). Jauno veidoto skalu iekšēja saskaņotība arī tika paaugstināta, izslēdzot ar komplekso rādītāju vāji saistītos indikatorus.

Pirmajā mērījumā nav konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības starp pirmo 1E eksperimentālo grupu un pirmo 1K kontrolgrupu ($p=0,724$), kā arī starp otro eksperimentālo grupu 2E un otro kontrolgrupu 2K ($p=0,648$).



3.att. Kreativitātes potenciāla pārbaude Creative potential research

(I - intuīcija, E - emocionalitāte un empātija, H - humora sajūta, OV - iztēle un oriģinalitāte)

Pirmā un otrā eksperimentālās grupas 1E, 2E atšķiras nozīmīgi ($p=0,011$), tāpat kā pirmā un otrā kontrolgrupas 1K, 2K ($p=0,001$). Atšķirības starp eksperimentālām grupām saglabās visos eksperimenta posmos (1E – būvtehniki, 2E – arhitektūras tehniki). Atšķirības starp kontrolgrupām zaudē nozīmību eksperimenta trešajā posmā ($p=0,215$). Atšķirības starp otro eksperimentālo 2E (arhitektūras tehniki) un otro kontrolgrupu 2K (arhitektūras tehniki) top nozīmīgas trešajā posmā, kas atspoguļo eksperimenta iedarbību.

Eksperimenta ievērojamo ietekmi uz otro eksperimentālo grupu 2E (arhitektūras tehniki), atšķirībā no pirmās eksperimentālās grupas 1E (būvtehniki), var izskaidrot ar augstākiem intuīcijas, humora izjūtas, oriģinalitātes un iztēles rādītājiem šajā grupā.

Testa skalu iekšējās saskaņotības analīzei tika izmantots Kronbāha alfas kritērijs. Visaugstākais rādītājs tika iegūts humora izjūtas skalai (H) un sastādīja 0.577, bet viszemākais rādītājs zinātkāres skalai (Z) – 0.083, kas neļāva izmantot testu oriģinālajā versijā.

Tādu skalu kā I, E, H iekšējo saskaņotību izdevās paaugstināt līdz pieņemamam līmenim, izslēdzot atsevišķos indikatorus, kas ir vāji saistīti ar apvienoto rādītāju. Skalas V (iztēle) un O (oriģinalitāte) apvienotas vienā, tāpat kā

skalas D, Z, P (radošā domāšana, zinātkāre, radoša attieksme pret profesiju). Jauno veidoto skalu iekšēja saskaņotība arī tika paaugstināta, izslēdzot ar apvienoto rādītāju vāji saistītos indikatorus.

Jauna skala, kas ļauj mērīt respondentu oriģinalitāti un iztēli (VO) ietver septiņus indikatorus, kas nozīmīgi saistīti gan savā starpā, gan ar komplekso rādītāju. Visciešāk saistīti ir tādi rādītāji kā atbildes uz jautājumiem «Vai Jums gadījās izmantot mantas, kas neatbilst to izmantošanas funkcijām?» un «Vai Jūs kādreiz esat fantazējis par to, ko Jūs darītu, ja saņemtu lielu mantojumu?» ($r=0,427$). Testa oriģinālajā variantā šie indikatori kalpoja divu dažādu skalu mērījumiem, bet sakarības pastāvēšana starp tiem ļauj tos apvienot. Kronbaha alfas koeficienta apvienotajai skalai sastāda 0.676. Skalas kompleksais rādītājs tiek izskaitļots kā atsevišķo indikatoru vidējais aritmētiskais.

Skala, kas iegūta apvienojot tādas skalas kā radošā domāšana, zinātkāre un radoša attieksme pret profesiju (DZP) ļauj mērīt respondentu radošo potenciālu. Skala veidota balstoties uz satura validitātes apsvērumiem un apvieno 21 indikatoru. Indikatoru kopa padara šo skalu jūtīgu pret radošo spēju attīstību un mācībām kā tādām. Alpha=0.571 liecina par vidējo iekšējo saskaņotību, ko var izskaidrot ar to, ka atsevišķi indikatori saistīti ar dažādām un daudzveidīgām radošas domāšanas izpausmēm.

Tālāk faktoru labākajai izpratnei un interpretācijai tika veikta sākotnējo testa vērtību standartizācija. Standartvērtībām raksturīgs normālais sadalījums. Tas ir lietderīgi dažādu rādītāju vai dažādu respondentu grupu vienu un to pašu rādītāju salīdzinošās analīzei veikšanai.

Visciešāk savstarpēji korelējošas testa skalas ir I un OV. Starp tām pastāv tieša vidēji nozīmīga sakarība (Pearson Correlation, $r=0.523$). OV skala nozīmīgi korelē arī ar E un H skalām. Sakarība starp apvienotām skalām OV un DZP nav nozīmīga (Pearson Correlation, $r=0.124$), kas dod iespēju klasificēt respondentus šo mainīgo plāknē ar divosmu klāsteru analīzes palīdzību.

Eksperimentālajā grupā respondentu skaits ar radošās domāšanas un iztēles līmeņiem, augstākiem par vidējo, procentuāli pieauga no 57% līdz 71%, bet kontroles grupā 2K šis rādītājs pazeminājās no 59% līdz 47%. Turklāt, eksperimenta trešajā posmā abās grupās 2E, 2K parādījās respondenti ar iztēles un oriģinalitātes līmeni zemāko par vidējo, bet kontroles grupā 2K tādu respondentu ir 29% un eksperimentālajā grupā 10%.

Secinājumi **Conclusions**

1. Lai integratīvās sadarbības process veicinātu audzēkņu vispusīgu attīstību un radošumu, lai katrs no audzēkņiem varētu tikt uztverts kā vērtība, mēs nonākam pie slēdziena kā jāorganizē problēmiski pētniecisko mācību procesu: izglītojošai videi klasē jābūt kā atvērtai pašorganizējošai sistēmai, kas vienlaikus pieļauj dažādību pastāvēšanu.
2. Audzēkņu integratīvas sadarbības organizēšanas pamatā ir demokrātiskuma, pēctecības, diferenciacijas principi, kā arī audzēkņa aktīvās pozīcijas rosinošas

- mācību metodes - problēmmetode, projektu metode, projekta diskusija, profesionālā lietišķā spēle.
3. Eksperimenta gaitā tika konstatēts, kā audzēkņu integratīvā sadarbība pozitīvi ietekmē radošās domāšanas un iztēles līmeņi, nozīmīgi neietekmējot iztēles un oriģinalitātes rādītāju. Audzēkņu integratīvās sadarbības modeļa adaptācijas pētījumi būtu jāturpina, veicot tos ilgstošākā laika posmā un aptverot dažādus tehnisko priekšmetu kursus dažādās profesionālajās vidusskolās.
 4. Organizējot speciālo tehnisko priekšmetu apguves mācību procesu pamatojoties uz izstrādāto audzēkņu integratīvās sadarbības modeli, parādās jaunas, daudz plašākas audzēkņu radošuma, kreatīvās domāšanas attīstības iespējas, kas ir problēmsituāciju risināšanas pamats. Radoša problēmsituāciju risināšana cieši saistīta ar sabiedrības ilgtspējīgo attīstību, integrējot zināšanas un prasmes un humanizējot mācīšanās procesu.
 5. Integratīvās sadarbības rezultātā katrs audzēknis apzinās, ka uzdevuma individuāla risināšana nav iespējama un līdz ar to respektē sadarbību komandā. Šī izpratne stimulē attiecīgu koordināciju komandā, ka arī līdzsvara veidošanos un noturību tajā. Integratīvi sadarbojoties eksperimentālās grupas audzēkņi būvkonstrukciju rakursā apgūst arī darbam konstruktoru birojā nepieciešamās kolektīvās sadarbības prasmes. Tātad integrācijas process ir savdabīgs risinājums mācīšanās procesa projektēšanā un optimizācijā, kurš paredz maksimāli efektīvu resursu izmantošanu, visām grupas vienībām konstruktīvi mijiedarbojoties.

Summary

Due to the brevity of the experiment, and because only 1 of 12 course subtopics was researched, some preliminary data from the 1st and 2nd show we experienced several difficulties establishing a student-centered learning environment in a technical secondary school classroom and helping find correct ways to organize the 3rd experiment. A quantitative method of research was used: *pedagogical experiment*, which is based on the students' integrative collaboration (learning environment reorganization model) in practical lessons of the technical discipline *Building Constructions*. The learning environment was analyzed using tests of creative abilities by E. Torrens.

Four 3rd year groups of students at the Riga Building college's school were chosen for the research. There were 20 and 21 respondents in the experimental groups (1E and 2E), 22 and 17 students in the control group (3K and 4K), respectively. The age of the participants ranged from 18-19.

In current investigation the author proposes to use the definition of creativity given by E. Туник (1998), which is to understand as total of mental and personal features of a student crucial for creativity development.

The suggested approach of arranging the learning environment can be used while teaching any technical subject. Its essence is that the students must solve a specially prepared study case with an available engineering problem in it. An additional advantage of integrative cooperation is the final understanding by the

students that solving a given task individually during a very limited time (one lesson) is impossible without achieving a sustainable and balanced coordination, based on social roles effectively distributed within teams.

A creative exploration of the suggested method by other teachers will improve a dynamic and flexible system of instruction and upbringing in schools whose aim is to sustainably develop every student's personality.

The pedagogical experiment was successful and its results let cherish the hope for possible improvements in the academic output of the professional technical school.

The number of respondent in experimental group with the level of creative thinking and imagination has increased from 57% to 71%, but in control group 2K this figure decreased from 59 % to 47%. Moreover, on the third stage of experiment in both groups 2E, 2K respondents with the imagination and originality level under average occurred, but in control group 2K this kind of respondents is 29 % and in experimental group 10%.

In the process of the experiment it was found that students' integrative cooperation has a positive influence on the level of thinking and imagination, having no essential influence on the figure of imagination and originality. However, this may be a long distance between the experiment and provable positive changes, as a lot of steps should be made: firstly, to create and establish new style manuals for students and methodical instructions for teachers in technical disciplines; secondly, to break the nested ways of teaching and reorganize the learning environment in general.

In the future, it is intended to widen the frame of the experiment upon the whole discipline course *Building Constructions*.

Literatūra Bibliography

1. Anderson L. W. (2001). *Increasing Teacher Effectiveness*. UNESCO: International Institute for Educational Planning.
2. Davidova J. & Kokina I. (2007) Teachers' Views on Innovative Processes in Schools of Latvia. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 8, 25-36.
3. Grundmane, Dz. (2005). *Mācīšanās pieredzes pilnveide darbības pētījumā: Promocijas darba kopsavilkums*. Rīga: Latvijas Universitāte.
4. Harts, E. & Bonds, M., (1995). *Action Research for Health and Social Care: Guide to practice*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
5. Katane, I. (2004). *Lauku skola kā izglītības vides izvērtēšanas modelis: Promocijas darbs*. Daugavpils: Daugavpils Universitāte.
6. *Latvijas Republikas Bērnu, ģimenes un sabiedrības integrācijas lietu ministrija* (2009). Sabiedrības integrācijas politikas pamatnostādnes 2010.–2019.gadam. Apskatīts 03.12.2009. no <http://www.mk.gov.lv/lv/mk/tap/?pid=40121620>
7. Lieģeniece, D. (2011). Viedoklis par nerealizējušos apdāvinātu bērnu problēmām: Cēloņi un risinājumi. *Creative Personality*, IX. Rīga: SIA Jumi, 84-92.
8. Martinsone, K., Pipere, A. (Red.) (2011). *Ievads pētniecībā: Stratēģijas, dizaini, metodes*. Rīga: RaKa.
9. Pētersons, E. (1931). *Vispārīgā didaktika*. Rīga: A. Gulbis.

10. Salumaa, T. (2007). Changes in organizational culture in schools and readiness of teachers for those changes. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 8, 5-13.
11. Stringer, E. (1996). *Action Research: A hand book for practitioners*. London: Sage Publication.
12. Students, J. (1998). *Vispārīgā pedagoģija, 2. daļa*. Rīga: RaKa.
13. Žogla, I. (2007) Skolas pedagoģija. *Skolotājs*. Nr 5, 8-10.
14. Žogla, I. (2009) Inclusion by Learning: Challenges for 21st Century. Proceedings of the International Scientific Conference February 27-28, 2009, Rezekne, Latvia, 465-478.
15. van – Gejeka, N. (2008) The teaching strategy of the building construction subject in technical school in junior groups of the age from 17 to 19 years. Anadolu University (Turkey). *6 international conference of Journal "Journal of Teaching Education for Sustainability"*, CD.
16. van Gejeka, N. (2009). Problems of improving learning environment in secondary technical schools. *Proceedings of the 7 International JTEFS/BBCC Conference „Sustainable development. Culture. Education”*. Daugavpils: Daugavpils University Academic Press “Saule”, 150-164.
17. van Gejeka, N. (2011b). A way for professional secondary school students’ creativity development in their early youth age. *S.Vaitekūnas (Ed.) Proceedings of the ATEE Spring University 2011 Conference „Educational innovation for creative society”*. Klaipeda: Klaipedos universitetas, volume 1, 118 – 123.
18. Zvejnieks, A. (2003). *Sociālās attīstības modeļi*. Rīga: Rīgas Tehniskā universitāte. Apskatīts 12.10.2009. no www.bf.rtu.lv/documents/nvsvd/materiali/socatmod.doc
19. Žogla, I. (2001). *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: RaKa.
20. Амонашвили, Ш. (1998). *Антология гуманитарной педагогики*. Москва: Дом.
21. Миронова, Е.Е. (2006). *Сборник психологических тестов*. Минск: Женский институт ЭНВИЛА.
22. Ясвин, В.А. (2001). *Образовательная среда: От моделирования к проектированию*. Москва: Смысл.

Natalja van Gejeka	Mag. paed., associate professor Stiebru 6-60, Riga, LV-1015, Latvia E-mail: natavana@inbox.lv Phone: 0037126482423
Svetlana Ignatjeva	Dr. phys., associate professor Raipoles 4-28, Daugavpils, LV-5401, Latvia E-mail: svetlana.ignatjeva@du.lv Phone: 0037126466715

INFLUENCE OF INTERNATIONALIZATION PROCESSES IN THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION ON THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE

Internacionalizācijas procesu ietekme starpkultūru kompetences attīstībai augstākās izglītības iestādē

Eglė Virgailaitė-Mečkauskaitė,
Siauliai University, Lithuania
E-mail: e.virgailaite@cr.su.lt

Velta Lubkina
Rezekne Higher Education Institution, Latvia
E-mail: velta@ru.lv

Abstract. *Since integration and globalization processes are accelerating in the world, the demand to internationalize education and studies increases as well as parameters of the activities of higher education institutions change. International competitive ability of European higher education area, international mobility and high level of university graduates' employment as well as successful integration into international labour market are the main aims of Bologna process. Bologna declaration, various documents of conventions (European convention of higher education institutions, Salamanca) and communiqué documents (of Prague; Berlin; Bergen) related to the declaration devoted to the creation of common European Higher Education Area raise the necessity of higher education policy emphasizing internationalization, the conception of lifelong learning. The documents mentioned above emphasize the development of European dimensions and content internationalization in study programmes, training of a flexible, mobile, constantly improving and public active specialist who will integrate into the competitive labour market, mobility of the academic community and international cooperation. The development of intercultural competence becomes a more topical subject of the research taking globalization processes into consideration. That is why it is important to understand the influence of internationalization processes in the institution on the development of Master's degree (MA) students' intercultural competence through their experience gained in the study process. **The aim of the research** presented in this article is to discuss the influence of internationalization processes in the institution on the development of MA students' intercultural competence. A **scientific problem question** raised in the research is how MA students telling their life story reveal the experience gained in the process of higher education internationalization which influenced the development of their intercultural competence.*

Keywords: *internationalization of higher education, development of intercultural competence, globalization.*

Introduction

The aims of Bologna process raise new requirements of international cooperation for higher education institutions, i.e. to increase mobility of lecturers and students, social and academic openness, to implant European levels in the study process and on that ground to rapidly internationalize studies. The aim is to involve students (especially Master's degree (MA) students and PhD students) in the teams of more experienced investigators (lecturers and scientists), international

research and projects which are being implemented as well as in the presentation of the results of scientific research in a foreign language in international conferences and databases. Students' direct communication and cooperation with students, lecturers and scientists from other countries is encouraged. Specific processes, procedures and programmes of study internationalization (exchanges of students and lecturers, joint degree and double degree study programmes, international research, teaching of languages, etc.) become a usual part of the activities of modern higher education institutions.

Internationalization processes in the higher education and labour market mentioned above, without specific subject competences (academic and research) and common ones (abilities of information, teamwork, project activities, communication, etc.), seek to **develop intercultural competence** in study programmes which enables investigators (including MA students and PhD students) to work in the intercultural academic and (or) professional area.

The aim of the research presented in this article is to discuss the influence of internationalization processes in the institution on the development of MA students' intercultural competence. **A scientific problem question** raised in the research is how MA students telling their life story reveal the experience gained in the process of higher education internationalization which influences the development of their intercultural competence. In order to achieve the aim of the research, the qualitative research was chosen, i.e. the research data was collected with the help of the biographical interview which was conducted in two universities of Lithuania in March and April (2010). The received data is analyzed invoking *subjective-interpretive – constructivist conception* (Berger, Luckmann, 1999; Denzin, Lincoln, 2003), the development of MA students' intercultural competence elements is seen through the experience of the research participants. The importance of social construction perspective arises, since we acknowledge that everyday life is reality which is interpreted by people. The reconstruction of the past arises as a situation of consciousness which is expressed in the verbal form of narration. Therefore the reported experience how MA students gained and developed intercultural competence in the higher education institution as well as life events which were forgotten and remembered at present acquire meaning which can provide new knowledge for the further development of intercultural competence and internationalization processes in higher education institutions.

24 MA students from Šiauliai university and Vytautas Magnus university participated in the research. An in-depth interview was used to reveal the experience of the research participants developing intercultural competence in the context of higher education internationalization.

Development of MA Students' Intercultural Competence in the Context of Internationalization

Internationalization, first of all, is understood as a reaction to globalization and as a strategy of higher education institutions in the global environment (Knight, 1994,1999; Beerkens, 2004; Wende Van der, 1997). The conception of

internationalization was formulated by many authors but Knight's (1999, 2003, 2006) conception is widespread and universally applied in different countries, cultures and education systems. It defines internationalization as the process of integrating an international, intercultural and global dimension into the purposes, functions and delivery of higher education.

According to Knight (1999, 2003), Fielden (2006), Wende van der (1997), **internationalization strategy** includes: 1) projects of international cooperation and development; 2) interinstitutional agreements and network; 3) international / intercultural dimension of the study process; 4) curriculum and research; 5) post-lecture activities which take place in the higher education institution; 6) the mobility of the academic staff through exchange programmes, expert, consultative and scientific work; 7) gathering of foreign students' groups; 8) student exchange programmes; 9) joint / double study programmes; 10) branches in foreign countries, etc.

Soderqvist (2002), Knight (1999, 2003, 2006) and international agreements (Sorbona declaration; Bologna declaration; Prague communiqué; Berlin communiqué; Bergen communiqué) show that internationalization of higher education is related to the quality of higher education. It means that international cooperation and exchange programmes of students, lecturers and scientists will become a norm and will provide a possibility to learn from each other, compare and generalize the best conceptions and practical experience, understand the multicultural environment, learn foreign languages, etc. Intercultural competence is a complicated construct which is developed all man's life, that is why a student's experience brought to Master Degree studies is a very important part of education and an information source. In accordance with many authors (Dewey, 1938; Kolb, 1984; Knowles, 1975, etc.), students' experience in the education process is an essential learning source. Developing intercultural competence in the higher education institution, it is important to pay attention to a person's experience (formal, spontaneous) which is determined by the present culture and acquired in the family, kindergarten, at school, communicating with friends, etc.

Building an interactive model of the development of MA students' intercultural competence in the context of internationalization, the following aspects become very important: 1) the significance of the process of socialization (family, school, groups of contemporaries, etc.) developing intercultural competence; 2) implementation of both institutional internationalization of universities and ethnic diversity policy; 3) integration of new learning and evaluation strategies and methods oriented to the development of competences into the study process.

In order to successfully implement institutional internationalization and ethnic diversity and to develop MA students' intercultural competences, it is necessary to have a productive pedagogical model. Since intercultural competence, its development and evaluation in the higher education is a multidimensional, interactive, complex and multiple construct, it would be difficult to present one diagram of such a model. With reference to various literature, an interactive

model of the development of intercultural competence in the context of internationalization is presented (Picture 1), in which skills and knowledge are not the only purpose of education since the improvement of a student’s personality, alternation of his values and attitudes are also of great importance. Moreover, MA students’ intercultural competence is mostly developed outside the sphere of formal education, i.e. although the significance of education and evaluation strategies developing intercultural competence is great, experiential learning in real situations, being in another cultural context, is essential forming and developing elements of MA students’ intercultural competence: knowledge, abilities, attitudes, cultural consciousness and sensitivity.

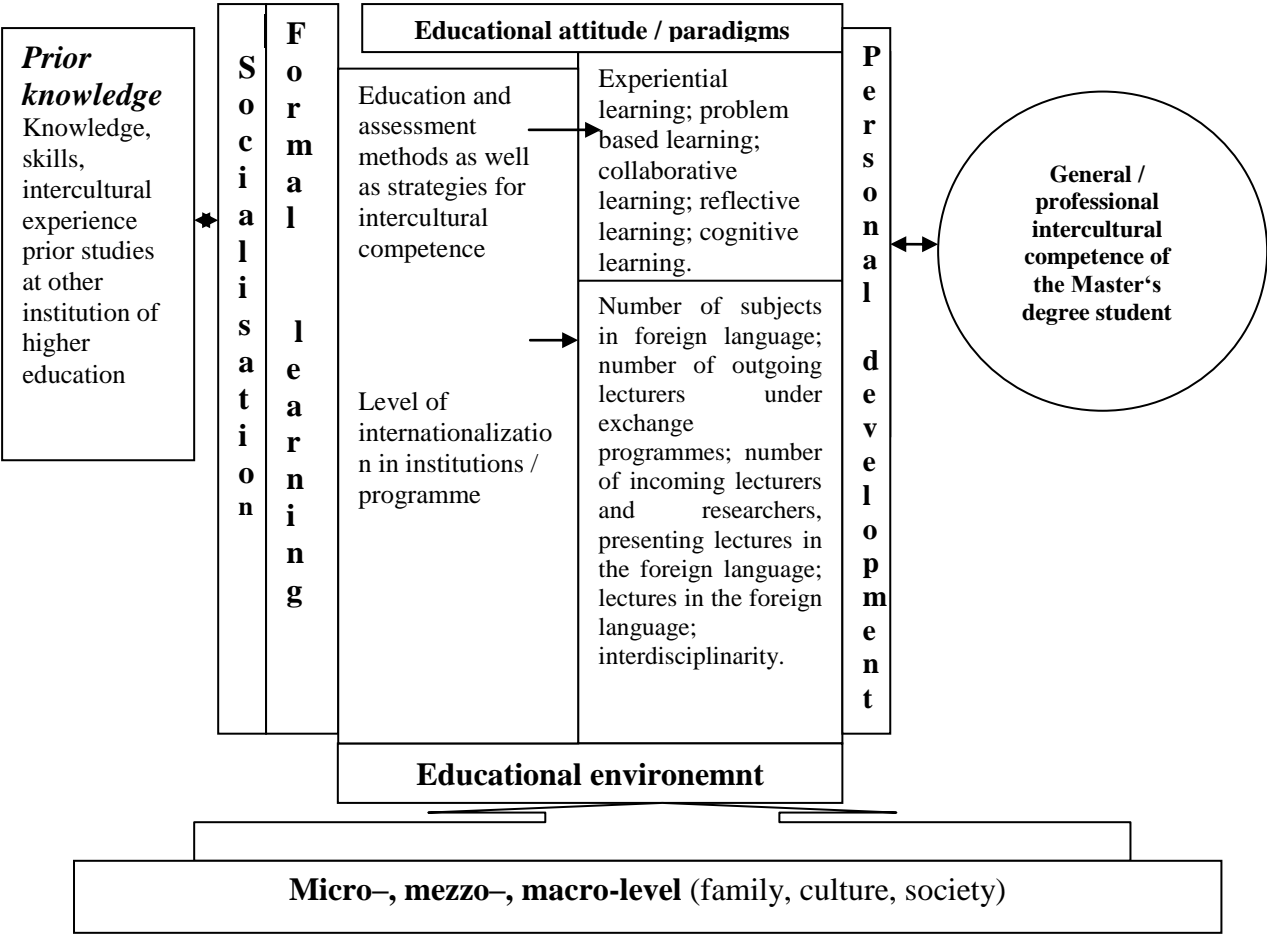


Figure 1. **Interactive model of the development of intercultural competence in the context of internationalization**

The development of MA students’ intercultural competence based on strategies of experiential learning, problem learning and another education does not offer particular generalized truth but shows the diversity of problems, attitudes, values that MA students face. That is why it is possible to state that intercultural competences are developed since students gain abilities to solve intercultural problems, improve the ability to make a decision, the level of their tolerance

increases. Learning, starting from a problem, enables a student to look for information, transfer and adapt formal theoretical knowledge in practical activities (Brockbank, McGill, 1998).

Role of Higher Education Institutions Determining the Relationship between Institutional Factors of Internationalization and Development of MA Students' Intercultural Competence

In this part of the article it is important to perceive the influence and significance of the institution(-s) in the context of the development of MA students' intercultural competence describing two institutional cases which determine the relationship between institutional factors of internationalization and the development of MA students' intercultural competence.

Lithuanian universities pay a special attention to the development of internationality, the basis of which is Bologna process which started in 1999, striving to create the area of European higher education and research. Therefore, the conception of the integration of internationalization as an international, intercultural, global dimension into the purposes, functions and delivery of higher education becomes a constituent part of the strategy of university activities.

Analyzing the data received during the research, it was noticed that institutional factors of internationalization were discussed in the theory influence the development of MA students' intercultural competence. As a result, 2 institutional factors / cases of internationalization which determine the development of MA students' intercultural competence were analyzed during the research (case of Šiauliai university – the implementation of the project ARIADNE in Šiauliai university internationalizing study programmes; case of Vytautas Magnus university - study programmes were advanced integrating strong practical and experiential factors of internationalization).

Case 1. Analyzing the results of the research it emerged that the development of MA students' intercultural competence depends on institutional factors of internationalization. The case of Vytautas Magnus university (Case 1) is peculiar in such a way that the participants of the research study the advanced study programme in which factors of internationalization allowing MA students to develop intercultural competence dealing with real problems, facing representatives of other cultures during studies are integrated. External (institutional) factors and study programmes themselves developing factors of internationalization and MA students' intercultural competence distinguished by the participants of the research will be discussed in the empirical part of the article.

The participants of the research, belonging to Vytautas Magnus university, present the same institutional factors which were previously discovered in the literature (language learning policy, institutional multilingualism, number of credits assigned to foreign languages, number of lecturers presenting lectures in the programme, lectures are delivered in the English language when Erasmus students join the group, etc.). Although it is important for higher education institutions to take all the opportunities provided by the European Union and its countries

cooperating with foreign partners and actively participating in the international programmes, such as SOCRATES – programme of higher education and its sub-programme – ERASMUS, the participants of the research, evaluating the opportunities provided by their institution to use finances of these programmes and not only to increase professional competence but also to extend skills of other languages and take over various cultures, estimate institutional conditions allowing them to participate in *international programmes*, to study or perform internship in foreign institutions and organizations:

“Of course the institution gives a lot if it can offer Erasmus or other programmes. Although, as far as I remember, very few students from our course went out under the programmes. Now I see a lot of changes, Erasmus days are organized. Much effort is put in this work and there are a lot of incoming people”. Naglė (24 years old).

The implementation of **foreign language policy** in the university is an institutional factor which determines students’ preparation not only for Master’s degree studies but also for studies in foreign institutions. *Linguistic preparation of students* is declared as one of the greatest values of the University in the strategic plan of Vytautas Magnus university (2007-2011), that is why the task to create an optimal system of foreign language learning combining students’ wishes and abilities as well as requirements of professional activities and international communication is set. The participants of the research positively evaluate the implementation of language learning policy in Vytautas Magnus university and present their experience acquired in Bachelor’s Degree studies of the university:

“There were very good conditions in the university, you pay 250 Litas and every day you have courses of the foreign language. I learnt both French and Spanish. Vytautas Magnus university has a politics that a student has to pass 4 levels of a foreign language.” Mantas (23 years old).

One more institutional factor creating good conditions to involve students in international cooperation is ***the announcement and spread of international events and information***:

“We organize an intercultural day in our institution where intercultural experience of other students is presented to our students. We share both positive and negative things. I administrate the web site, where people have to write their reflections when they come back. It is inevitable to share experience, as Department of international relations does everything in order to announce and spread this information. It is a part of work because other people will not know how to acquire this experience”. Berta (25 years old).

In spite of external (institutional) factors, *(internal) factors of study programme internationalization* have a big influence. The participants of the research distinguished 5 latter factors: 1) the usage of a foreign language during studies; 2) experience with incoming foreign lecturers; 3) the involvement of Erasmus students in the study process; 4) interdisciplinarity of the study programme; 5) participation in international scientific conferences.

In order to internationalize study programmes of higher education institutions, the attention is paid to the international aspect of the content of subjects which, first of all, is closely related to reading foreign scientific and methodical literature.

The following factors of internationalization in the programme are also of great importance (Knight, 1999, 2003, 2006), i.e. *incoming lecturers presenting lectures in the foreign language and the organization of studies involving Erasmus students*. According to the respondents, these factors influence the development of their intercultural competence, professional knowledge and foreign language:

“Studying for Bachelor’s and Master degrees I met foreign lecturers. The process of teaching was performed in the English language. We had to perform presentations in the foreign language. I have a foreign lecturer who presents the whole course in the English language this semester. The same person delivered lectures last semester. In the first semester there was one Lithuanian lecturer who presented lectures in the English language as there were Erasmus students in the group. At present more lectures are presented in English if there are Erasmus students. In Šiauliai university we had the lecture of *Intercultural education* which was presented in the English language since there were Erasmus students in the group. The subject wasn’t compulsory but we chose it.” Tomas (23 years old).

Moreover, according to the participants of the research, a very important factor of internal (study programme) internationalization is *interdisciplinarity of studies* which can be understood as internationalizing studies and pedagogical activities since it is directly related to interchange and mobility, intercultural competence, interdisciplinarity and other aspects of the development of the study quality:

“On the whole, in Master Degree studies students analyze not only the situation of Lithuania but also the situation of the European Union. For example, studying economics, we have to know the context of both Lithuania and foreign countries. At present we are writing a master thesis, comparison must be included in it. If you want to write a better thesis, comparison is necessary.” Perlina (24 years old).

Generalizing the analysis of the case of Vytautas Magnus university, it is possible to state that the university is strong in such a way that it pays much attention not only to the implementation of external (institutional) factors but also to the intensification of internal (internationalization of the study programme) factors.

Meanwhile, the case of Šiauliai university differs from the case of Vytautas Magnus university in such a way that intensifying the internationalization of study programmes through project activities not the creation of the environment of real problematic intercultural situations through practice and experiential learning (integrating foreign lecturers, Erasmus students into the study process, etc.) is chosen but the creation of simulation tasks devoted to independent and team work as well as the presentation and evaluation of problem-based, project-based tasks.

Case 2. Another institutional factor of good experience developing MA students' intercultural competence can be project ARIADNE which was implemented in Šiauliai university. It was devoted to develop competences of international scientific cooperation of MA students studying at Šiauliai university and Klaipėda university. In order to develop these competences in the project ARIADNE, several study modules (which students could choose) were prepared and methods of traditional and new education and evaluation were joined: 1) distance learning; 2) integrated learning of foreign language and subject; 3) work in the classroom providing for a direct contact of lecturers and students; 4) reflective practices of learning (diaries, reflective magazines); 5) the creation of competence folder (portfolio); 6) the analysis method of critical cases and scenarios; 7) methods of new non-traditional evaluation (self-evaluation, competence folder). Since selecting the participants of the research, their experience and participation in this project were taken into account, those MA students, who have had the distance module *International communication of science* characteristic of intensive development of foreign intercultural competence in the distance environment were selected. Analyzing the theoretical literature and the results of the research, MA students, having completed the module *International communication of science* in the distance environment, notice that distance learning is a flexible learning method helping them to acquire knowledge and abilities which are necessary in order to successfully study at the university as well as not to lose touch with work and the geographical area. Moreover, it ensures independent learning and planning of students' time (Bromme, Hesse, & Spada, 2005):

“Obviously, the presentation of the module and accounting for it was a new thing. Distance learning was new experience. At first, it was strange but when you get accustomed, it becomes interesting, attractive. You perform tasks when it is convenient for you, you are at home, you independently organize your work, you do it how it is necessary for you. When it is a necessity, you perform a task and send it; when you need, you open and read texts, various material presented there.” Jolita (35 years old).

The research shows that information technologies create powerful tools which help to learn together, cooperating (Bryant, Khale, & Schafer, 2005; Schellens & Valcke, 2005). During the implementation of the project ARIADNE, the following principles were realized in the modules of distance learning:

Interactive and communicative approach. Presenting the sources for the independent work, the interaction between a student and a lecturer as well as the interaction among students who perform tasks together was ensured. Furthermore, the feedback which allowed to evaluate the efficiency of presented topics and tasks, their practical availability was also ensured. In order to realize this principle, the possibility to express your opinion about every topic was provided, i.e. “Forums” were used:

“I didn't participate in forums so actively. If the group expressed the opinion, I also did the same. But I didn't discuss a lot. Perhaps, because we are not students of full-time studies. We didn't participate actively because other students

were constantly in the forums but we didn't have time. It is a privilege for those who do not have a family, do not work, they are constantly in the internet, they can communicate, on the whole, they like forums. We are elder, we have work, a family, so we do not participate in forums and do not communicate so actively as others." Jolita (35 years old).

The development of metacognitive competences. Improving a metacognitive learning competence, the students who studied the module *International communication of science* filled in reflective diaries and magazines as well as the competence folder where they evaluated the level of their competences and presented learning strategies. The diaries were devoted to the evaluation of progress of every month and the identification of knowledge gap:

"The acquired knowledge is necessary, this experience is positive. When you find out something new, it becomes your knowing, a part of your speciality. If you need, you know where to find out something what you don't know. While you don't face these things in life, work, they are forgotten and they aren't used. When you need to use them, all the acquired information and experience is consolidated. When I completed the module *International communication of science* a greater curiosity to find out more information about other cultures appeared, I listened to my friends living abroad about their experience, cultural peculiarities." Jolita (35 years old).

Summarizing the analysis of cases of both universities (Vytautas Magnus university and Šiauliai university), it is possible to state that in order to create a positive relationship between institutional factors of internationalization and a successful development of MA students' intercultural competence, it is necessary to intensify the internationalization of study programmes not only through the presentation of lectures of the internationalized content and references to the scientific literature in a foreign language to students but also through the creation of simulation tasks devoted to independent and team work as well as the presentation and evaluation of problem-based, project-based tasks.

Conclusions

During the research, questions about the influence of internationalization processes carried out in the institution on the development of their intercultural competence encouraged informants to talk about the biographical events, reveal the importance of the experience acquired during the studies and distinguish external (institutional) and internal (study programme) factors of internationalization which develop MA students' intercultural competence. The reported experience how MA students gained and developed intercultural competence as well as life events which were forgotten and remembered at present acquire meaning which can provide new knowledge for the further development of intercultural competence and internationalization processes in institutions. The comparison of experience of several cases (MA students from Vytautas Magnus university and Šiauliai university) applied in the research allowed to understand academic and cultural differences, reveal what factors of internationalization in higher education

institutions influence the development of a separate person's intercultural competence.

Referring to the case of Vytautas Magnus university, much attention is paid not only to the implementation of external (institutional) factors: 1) participation in international programmes; 2) foreign language policy intensifying international dimension; 3) the announcement and distribution of information providing students with more possibilities to involve in international activities, but also to the intensification of factors of study programme internationalization (internal ones): 1) the usage of a foreign language during studies; 2) experience with incoming foreign lecturers; 3) the involvement of Erasmus students in the study process; 4) interdisciplinarity of the study programme; 5) participation in international scientific conferences contributing to the development of MA students' intercultural competences through the creation of learning conditions to solve various real intercultural problems. What concerns the case of Šiauliai university, the experience of project activities is of great importance intensifying the internationalization of study programmes not only through the presentation of lectures of the internationalized content and references to the scientific literature in a foreign language to MA students but also through the creation of simulation tasks devoted to independent and team work as well as the presentation and evaluation of problem-based, project-based tasks.

Bibliography

1. Beerkens, E. (2004). Global Opportunities and Institutional Embeddedness; Higher Education Consortia in Europe and Southeast Asia. Enschede: CHEPS [žiūrėta 2009-12-11].
Prieiga internete: <<http://www.utwente.nl/cheps/documenten/thesisbeerkens.pdf>>.
2. Berger, P., Luckman, Th. (1999). *Socialinis tikrovės konstravimas*. Vilnius: Pradai.
3. Bryant, S., Khale, J., Schafer, B. (2005). Distance Education: A Review of the Contemporary Literature. *Issues in Accounting Education*, 20 (3), 255–272.
4. Brockbank, A., McGill, I. (1998). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*. Buckingham: Open University Press.
5. Bromme, R., Hesse, F. W., Spada, H. (Eds.) (2005). *Barriers and Biases in Computer-Mediated knowledge communication and how they may be overcome* (5 ed.). New York: Springer.
6. Denzin, N. K., Lincoln, Y.S. (2003). *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues* (2nd ed.). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Pub.
7. Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Kappa Delta Pi.
8. Fielden, J. (2006). Internationalisation and Leadership – what are the issues? The Leadership and Development Challenges of Globalisation and Internationalisation. Leadership Summit. Leadership Foundation for Higher Education, 3–9 [žiūrėta 2009-11-19]. Prieiga internete: <<https://www.lfhe.ac.uk/publications/leadershipsummit2006.pdf>>.
9. Knight, J. (1994). *Internationalisation: Elements and Checkpoints*. Canadian Bureau for International Education, Ottawa.
10. Knight, J. (2003). Updating the definition of internationalization [žiūrėta 2007-02-17]. Prieiga internete: <http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News33/text001.htm>.

11. Knight, J. (2006). Internationalization of Higher Education: New Directions, New Challenges. 2005 IAU Global Survey Report. International Association of Universities (IAU).
12. Knight, J. ir kt. (1999). Quality and Internationalisation in Higher Education [žiūrėta 2007-03-12]. Priėiga internete: <<http://www.oecdbookshop.org/oecd/display.asp?TAG=XGESM8XX4X5899X65KV1NP&CID=&LANG=EN&SF1=DI&ST1=5LMQCR2KB7Q7>>.
13. Knowles, M. (1975). *Self-Directed Learning*. A Guide for Learners an Teachers. New York: Association Press.
14. Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
15. Schellens, T., Valcke, M. (2005). Collaborative learning in asynchronous discussion groups: What about the impact on cognitive processing? *Computers in Human Behavior*, 21 (6), 957–975.
16. Soderqvist, M. (2002). *Internationalization and its management at higher-education institutions: Applying conceptual, content and discourse analysis*. Helsinki, Finland: Helsinki School of Economics.
17. Wende van der, M. (1997). Missing links: The relationship between national policies for internationalization and those for higher education in general. In Kalvermark, T., van der Wende, M. (Eds.). *National policies for the internationalization of higher education in Europe*, 10–31. Stockholm: Hogskoleverket Studies, National Agency for Higher Education.

Eglė Virgailaitė-Mečkauskaitė	Siauliai University Vilniaus st. 88, LT-76285, Šiauliai, Lithuania E-mail: e.virgailaite@cr.su.lt
Velta Lubkina	Rezekne Higher Education Institution Personality Socialization Research Institute Atbrivosanas aleja 115, Rezekne, LV 4601, Latvia E-mail: velta@ru.lv

MŪŽIZGLĪTĪBA
LIFELONG LEARNING

CONTEMPORARY THEORIES OF ADULT LEARNING

Pieaugušo mācīšanās mūsdienų teorijas

Ludmila Babajeva

University of Latvia, Latvia

E-mail: ludmila.babajeva@lu.lv

Abstract. *Due to the adult learning theory transition from cognitive to comprehensive aspects, this article analyses contemporary theoretical notions about adult's learning. In order to characterise the modern view on adult, the most recent insights into the education of whole adult person (P. Jarvis), three dimensions of learning (K. Illeris) and the critical theory contribution (S.D. Brookfield) will be discussed. All of mentioned, globally-renowned theorists are of the same opinion and contribute to the general adult learning theory – P. Jarvis pictures the learning process from a viewpoint of a human as holistic organism, K. Illeris develops his theory in relation to the pedagogical conditions of learning, whereas Brookfield discusses an adult in the context of social, political and democratic concept.*

Keywords: *adult learning, Brookfield, Illeris, Jarvis, learning theories.*

Introduction

Over the last decade, one may observe a considerable shift of focus in terms of learning theory away from cognitive concepts towards comprehensive ones. An increasing amount of theorists and practitioners consider the complex nature of adult learning process whilst keeping in mind that it is not the final result and new data will further complement the understanding (Jarvis, 2006).

M. Knowles already observed the extent of difference between an adult learning process and child's activities at school. He attempted to provide criteria that could explain internal processes of an adult, which in turn could facilitate the understanding between an adult and an andrologist. Later transformations of the theory (Kolb, Merriam, Mezirow and others) in their essence complemented the understanding of the adult learning process; however, it was done more from the viewpoint of cognitive aspects – as changes in experience and restructuring.

21st century is the right time to see an adult in a holistic manner – as a uniform manifestation of body, soul and mind. In the aspect of learning this uniform manifestation represents itself as a transformation of person's experience while being exposed to various contexts. Nevertheless, at the social level adults are expected to reflect on their experience – appear flexible, as well as flexible and ever open to new challenges.

Adult learning in the Critical theory by S.D. Brookfield

To think critically, as emphasised by Brookfield (1987) on numerous occasions' means to be aware of one's assumptions, which we base our lives upon, think an act. The assessment of such assumptions and seeing alternatives allows us to turn our narrow consciousness and takes us into the world of adults. Author shows how critical thinking serves as a base to grow up on, because it provides an opening manner of thinking, flexibility and an ability to connect one's life to broader social forces.

S.D. Brookfield (1987; 2005) explains the critical theory approach within adult education. The author goes into in-depth analysis about the postulates of critical thought arriving at a set of conclusions that enables him to implement the idea in various contexts of adult life that are different from school, where kids and adolescents experience their learning processes. With regards to adults, authors deems it necessary to separate *4 contexts of daily life*, which would assist in achieving a better understanding of adult daily contexts: relationships with relatives/partner, career/work place, political environment and the world of media.

In this approach an adult is viewed holistically, emphasising emotions as a central part to all processes of critical thinking. Changes in a person takes place upon reassessing existing values, an understanding of oneself, work and political environment, which results in a positive set of changes, relief and broadening of self-confidence.

Later Brookfield (2005) even pointed out that adult learning results' assessment is implicit to the critical theory. The following question is highlighted in the perspective of critical theory – how do people learn to identify and later confront ideological forces and social processes that oppress themselves (Brookfield, 2005, 31).

Very interesting lines interweave the link between critical thinking and conditions of creating a democratic and liberal society. Critical thinking enables adults to reflect on their life experience, recent events, change comprehension of oneself and the world one lives in, as well as not to get stuck in the stages of crisis and change. It is an opportunity to be flexible and able to promptly respond as a citizen to the needs of the country.

The concept of liberalisation emphasises the freedom of creativity, setting the man free from the requirements of capitalism. Individual freedom in this concept exists in close relation to the collective. It means a collective and individual revolution. Individual revolution is a new sentiency, aesthetical impulses and an imaginary power bound to the collective – new forms of social, economic and political organisation (Brookfield, 1987; 2005).

According to Brookfield (2005), the emergence of such society requires a capability to pursue the following *learning objectives*: reorganise and challenge the existing ideology whilst learning, in the meantime fight the hegemony, expose the existing rule whilst learning, learn to overcome estrangement and thus achieve freedom, learn to promote liberalisation, learn to demand a reason and to practice democracy.

Upon mastering these methods of structuring one's life, the adult learns to challenge the existing ideology, thus not allowing the minority rule the majority against its will. Everyone has a right to unlimited access to evidence and criticism of arguments. Everyone has a right to oppose the logic of capitalism.

Partitioning of democratic values means to express one's ideas not harming others, self and the world. It enables a right to unlimited criticism towards the existing rule and an opportunity to be a part of such rule, not its servant. From the perspective of aesthetics, this could translate into a right to act in fields that provide

one with sense of fulfilment, based on one's desires and interests (Brookfield, 2005).

Hegemony emphasises the maintenance of the existing political power. This theory argues that people may be taught to accept and obey by natural means in accordance to the interest of the power, even if it is not in line with one's concepts. Critical theory allows one to understand and to confront this oppression – allows one to review ideas that have seemed natural and acceptable, but in their true natures, these ideas have served the needs of others.

Upon exposing the existing rule, an adult learns to recognise the existence of power in one's life and the cases in which such power was used for good, and in which – for bad. Only then adults will learn to see the individual power as being implacably included with the collective power, at this point essential changes in social context are rendered possible. However, everything starts with an individual, each of us must understand that the power is inscribed (according to Foucault terminology) in our daily words and ways (Brookfield, 2005).

Finally, by overcoming the estrangement from oneself we acquire a personal freedom. We become ourselves and we may work in a field that releases our entire creative potential instead of feeling tired and empty. In this aspect, critical theory invites adults to return to themselves and find their place within this world. Through reflection and criticism world must become our own, being a complete opposite to the estrangement.

Comprehensive learning model or the three dimensions of learning by K. Illeris

Illeris (2002) notes that education plays an increasingly important role in the modern society. But does it mean that an equally large amount of attention is being paid to teaching or a study of what really adults are, their needs and what does education really mean to them?

Contemporary education and its initial orientation to increased competence were prompted restructured to suit narrow economic requirements. It decreased person's changes to use competences (at an individual and social level) as a mediator between social challenges and individual's capability to manage such challenges (Illeris 2004).

Author reviews the existing trends and upon returning to the adult as a person, he presents the following comprehensive theory of learning – “*learning is any process in a living organism that leads to permanent capacity changes, but is not merely a biological maturation or aging*” (Illeris, 2007, 3). *Capacity changes* may be physical, cognitive, skills-orient, emotional, opinion orient and social in their respective nature (Illeris, 2004).

Learning within this concept is characterised with two main processes – interaction and acquisition as well as *three learning dimensions* – content, stimulus and environment (See Figure 1).

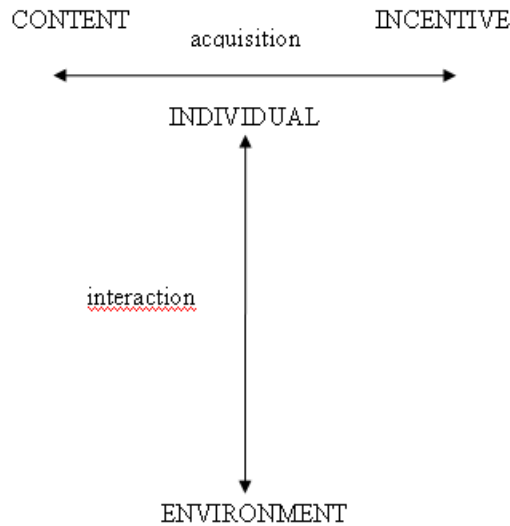


Figure 1. **Fundamental learning processes** (Illeris, 2009)

As pictured in the figure above, learning process takes place in two mutually related directions – through external interaction between adult and social, cultural or material environment and through internal processes of psychological experience acquisition. Both of these processes are equally important in every learning process and they may even take place at the same time.

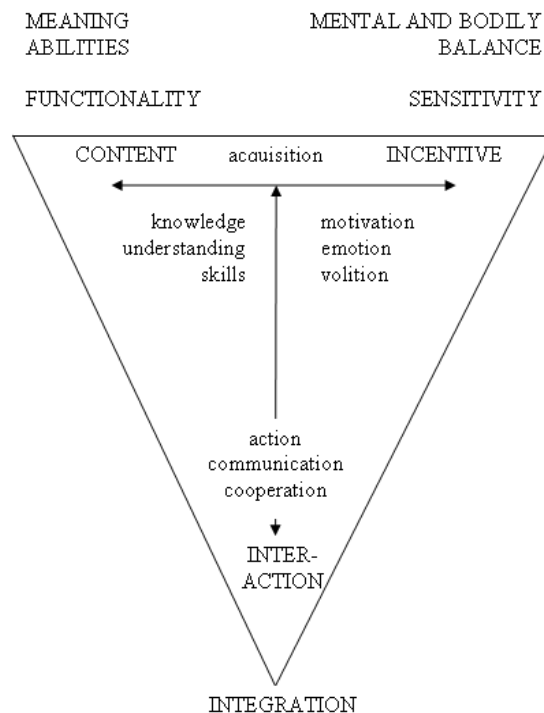


Figure 2. **The three dimensions of learning and competency development** (Illeris, 2009)

The two main learning processes form corners at the end of the arrows, which outlines the three-dimensionality of learning - content, stimulus and

environment. Content dimension reveals what the adult is learning – it is the exact content, education programme. This dimension is characterised by knowledge, understanding and skills. An adult learns to structure knowledge and acquire an ability to apply such knowledge in daily situations, thereby developing one's overall functionality.

Stimulus dimension ensures and directs mental energy that is necessary in every learning process. This emotional dimension involves feelings, motivation and will. The purpose of this dimension is to maintain adult's mental balance and thus develop one's sentiency.

Dimension of interaction provides impulses that initiate learning processes. These impulses may be expressed as perception, transmission, experience, imitation etc. This dimension supports integration in the existing society and thus builds the socialisation of an adult.

The comprehensive learning model best suits the concept of contemporary competency. Such model involves all aspects of learning, including personal development, socialising and qualification (Illeris, 2004). Thereby the new postulate of "*learning as the development of competency*" (Illeris, 2007) may be understood through these three dimensions – human functionality, sentiency and creation of socialisation (Illeris, 2009, 11).

Adult person's development within the existential learning theory by P.Jarvis

After more than 30 years of research and a discovery that in reality *a man is who learns*, in 2006, Jarvis put forth a statement that a man learns holistically and that means learning within a social situation, however, in 2009, the author postulates that "It is a man who learns and it is a changed man as a result of learning" (Jarvis, 2009, 24)

Human personality and human learning must be always understood as interaction between person's internal and external world, in the course of which experience is gained, changed/structured and reassessed. By applying these principles to the creators of adult politics, Jarvis emphasises that any life-long education guidelines that do not involve a person as a whole are incomplete and do not take into account all processes.

As a result of continued research and understanding transformation, Jarvis (2010, 81) achieves a following learning definition – learning is an existential phenomenon, a combination of process in which a person holistically as a body (genetic, psychic and biological) and mind (knowledge, skills, attitudes, values, beliefs and feeling) find themselves in a social situation and structure an experience which will later transform in a cognitive, emotional or practical way (or in any combination of the said) integrating into individual's biography.

Most importantly the learning process of a person starts by a person itself – "embodiment of person", "embodiment of I" (Jarvis, 2004, 68). We have only one body, but there may be multiples "I". A body provides biological knowledge on the various activities of mind (e.g. Multiple Intelligence theory by Gardner). Brain is the biological vault of experience.

Whereas “I concept” as the central element to the learning theory may be considered as the personal and social identity. Furthermore, multiple social “I” are possible, depending on the specific social context. Jarvis (2004), referring to Apter (1989) speaks of the possible “I 1” – awareness of self, “I 2” – awareness that we have various qualities that we adopt while learning from others and “I 3” – a belief of oneself that is create upon a realisation of us by other people.

A person is always located in a social situation, always interacts with others, always exists, grows and develops in a biological, psychic and social dimension. Jarvis (2005) compares learning and thus the development *to becoming a more and more intelligent person in this world.*

Jarvis (2009) asks adults and their teachers to think of the central questions in life – “Who am I?” and “Who will I become?”, “What is the society I live in?”, “What does it mean to exist and become?”

All the above questions may lead an adult to awareness that the existing experience has its gaps and shortcomings that are referred to as interruptions by Jarvis. It is learning, human’s learning, and which in author’s opinion begin with interruptions – a gap between the time lived and experience accumulated (See Figure 3). A gap or dissonance between the existing and necessary experience is the driving force within persons learning and changing processes (Jarvis, 2006).

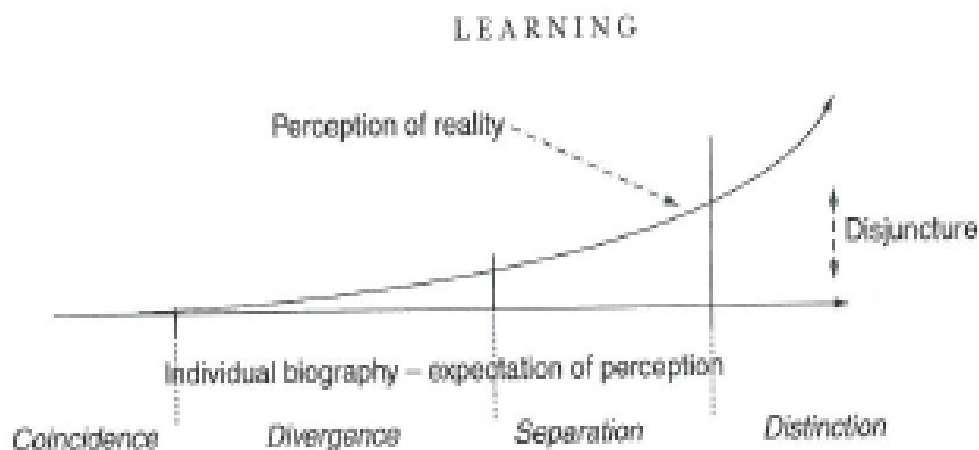


Figure 3. **Interruption – a distance between the vision of reality and individual biography** (Jarvis, 2010, 84)

This illustration demonstrates regularity between the existing experience and the respective ability to act in a certain situation and the notion of reality. The larger the gap, provided that the man thinks critically, the bigger is the necessity to improve the existing experience i.e. involve into learning activities. The smaller the gap without consideration, then life remains without changes and the necessity to learn.

Already in 2004 the author comes to a conclusion that one must change focus from experience based learning concept to existentialism. Existential learning as being a driving force of human’s development. In this learning process the mind, “I” and identity acquires knew knowledge through experiencing life and its

understanding in a holistic manner. Thus learning is based on experience; nevertheless it must be fitted into the existential frame (in relation to oneself).

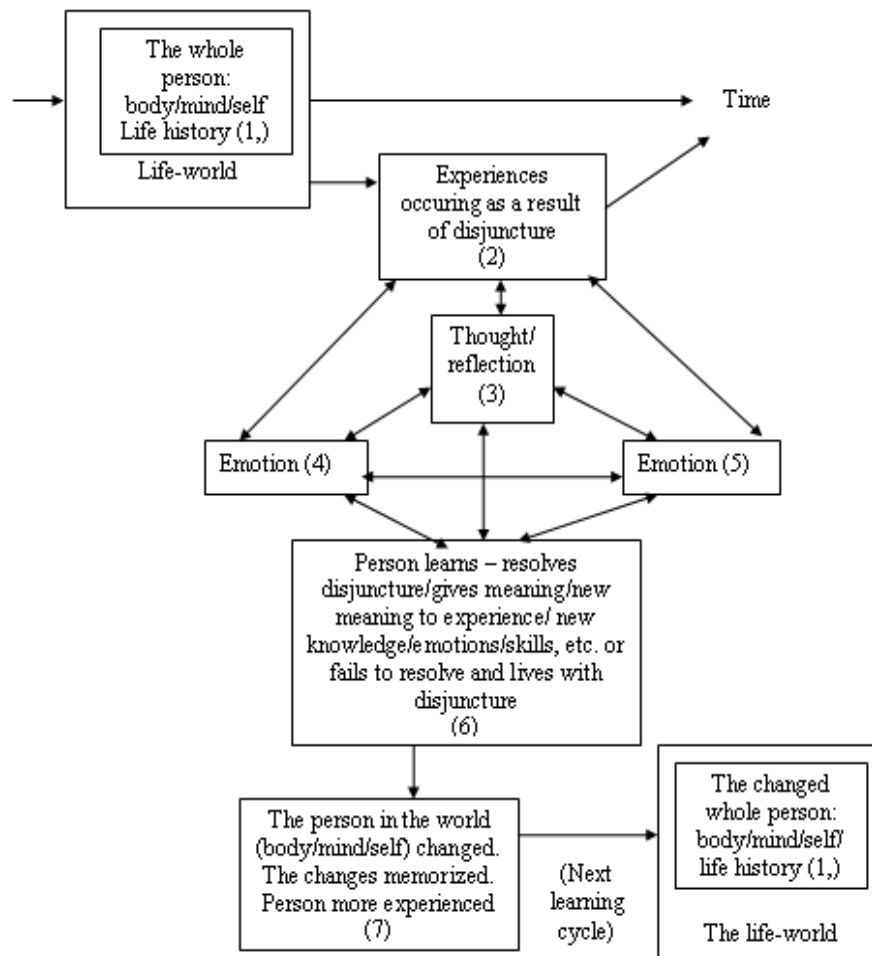


Figure 4. **Person’s transformation during learning process** (Jarvis, 2010, 81)

Within the existential model, a whole person structures own experience, in the result of which one grows and develops. Thus, in accordance to the terminology used by Jarvis (2004), learning process is a changed person or put more precisely – a changed whole person – Jarvis (2010). Upon facing a real situation, a whole person feels the lack of experience and gains it from emotions, thinking and actions (Jarvis even goes on to mention with reference to O’Loughlin 2006 that our experience begins exactly with the experience of feelings). During the learning process the whole person changes in terms of body, mind, “I” and life’s history in world (as well as soul –Jarvis (2005)). (See Figure 4)

Conclusions

Without a doubt the shift of learning theory focus from cognitive to holistic approach requires a development of a new concept within adult learning. An adult must be seen as a whole that learns by transforming experience into bodily feeling, soul emotions and ideas of mind. This transformation of common experiences

provides a larger understanding on how to help an adult to gain new competences and adjust oneself in this ever changing world.

S. Brookfield, upon reviewing an adult that learns within the boundaries of critical theory, outlines the characteristics of a modern adult as an active and honest individual within the society, which not only governs active processes but also is able to successfully form a democratic society around oneself.

P. Jarvis and K. Illeris both see adult learning process as a comprehensive and holistic unit. Within this approach, a human constructs one's experience through the activities of mind, body, feeling and society among content, androgogist and context.

A person who learns, becomes and changes is in the centre of learning in line with existensional theory by P. Jarvis. It is improvement and the holistic nature of learning processes that defines person's changes within the course of education.

However, in the three-dimension context by K. Illeris, the main interaction and acquisition processes are displayed; these processes define the improvement of person's functionality, sentiency and in the dimensional entirety.

All three authors provide an invaluable contribution to the understanding of adult learning processes from the viewpoint of comprehensive aspects enabling to understand an adult who learns at the individual and social level.

This work has been supported by the European Social Fund within the project «Support for Doctoral Studies at University of Latvia».

Bibliography

1. Brookfield, Stephen. (1987). *Developing Critical Thinkers. Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. England: Open University Press.
2. Brookfield, Stephen. (2005). *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*. England: Open University Press.
3. Illeris, Knud. (2004). *The Three Dimensions of Learning*. Florida: Krieger Publishing Company.
4. Illeris, Knud. (2004). *Adult Education and Adult Learning*. Denmark: Roskilde University Press.
5. Illeris, Knud. (2007). *How We Learn: Learning and Non-Learning in School and Beyond*. London, New York: Routledge.
6. Illeris, Knud. (2009). A comprehensive understanding of human learning. In: *Contemporary Theories of Learning*. Ed. By K. Illeris. London and New York: Routledge, pp.7-20.
7. Jarvis, Piter. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning*. New York: Routledge.
8. Jarvis, Piter. (2005). *Human Learning: an Holistic Approach*. London: Routledge.
9. Jarvis, Piter. (2006). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. London: Routledge.
10. Jarvis, Piter. (2009). Learning to be a person in society: learning to be me. In: *Contemporary Theories of Learning*. Ed. By K. Illeris. London and New York: Routledge, pp. 21-34.
11. Jarvis, Piter. (2010). *Adult Education and Lifelong Learning*. Abingdon: Routledge.

Ludmila Babajeva University of Latvia
--

Jurmalas gatve 74/76, Riga, LV-1083, Latvia
E-mail: ludmila.babajeva@lu.lv
Phone: +371 26791238

THEORETICAL CONCEPT OF LEARNING PROCESS IN FOLK HIGH SCHOOL

Tautas skolu mācību procesa teorētiskais koncepts

Ludmila Babajeva

University of Latvia, Latvia

E-mail: ludmila.babajeva@lu.lv

Abstract. *Folk high schools during last 160 years have been known for being unique non-formal education institutions with their own philosophical conception established by Danish philosopher N.F.S. Grundtvig (1783-1872). Founded as national consciousness and Danish culture supportive institutions, folk high schools in short time became centres of democracy. The main ideas of these conception – „living word”, „enlightenment”, „enliving”, „school for life”, „personal development” – have made these institutions as providers of personal enlightenment, development and self-realization, where students enlived their transformations through dimensions of body, feelings and mind.*

Keywords: *adult learning, Denmark, folk high school, Grundtvig.*

Introduction

Folk high school as a kind of non-formal education is not meant only for giving formal lectures and knowledge (Andresen, 1981). It is a specific education establishment where the learning process takes place on the basis of volunteering, knowledge, skills and competences are not evaluated by mark and no definite demands for entering are put forward for candidates. The only impediment could be age restriction that is usually from 18 years old that was Grundtvig's idea from the very beginning and that is followed by folk high schools nowadays in Denmark.

Folk high school in modern Danish education system relates to non-formal education as a separate education establishment with its unique realized education. With regard to non-formal education in Denmark, 4 types of establishments altogether belong to it that realize this education: University extension services, day folk high schools, folk high schools and study associations.

Folk high school or in Danish folkehojskoler is people's high school. It is not a folk school which means a public school in Denmark but definitely a folk high school. These schools differ with their old traditions that have survived though centuries during more than 160 years and their no-mark and no-diploma system.

Education of this kind strive to respond to personality's interests, motivation to study, recognize oneself and one's potential as well as to perfect oneself (Bose, 1960; Davis, 1971). Learning environment is characterized by close and friendly relationship among teachers, students and staff who spend 4 months together in average in one educational and cultural establishment.

In these institutions the focus is put on social and cultural issues. Students' growth is not so concentrated on knowledge acquisition but on broader perfection – development of feelings and emotions as well as giving personal meaning to one's action.

Learning process is directed to finding answers to questions that relate to students, their life, relationship and plans for future. These schools are annually attended by approximately 10% of Danish population in the age of 20-30 years old (Davies, 1931).

Study content is not regulated by government – schools are practically completely free in choice of courses and subjects. The only regulation that exists nowadays is the Law of Free Boarding Schools that determines the known borders in school activity aims but it does not contradict to already performed actions.

Overview of historical aspect of folk high school activity

Nikolai Frederik Severin Grundtvig (1783-1872) – a philosopher, poet, prose-writer, clergymen and popular educator who is considered to be the founder of the theory of great folk high school education that is still so unique that it exists more than 160 years. Grundtvig came from the religious family as well as travelled to England (1829-1830), for instance, to popular Trinity College in Cambridge that left a considerable impression on his education ideas for people. He took ideas from German and Danish romanticism, Rousseau and Pestalozzi works as well as the Northern mythology.

As the author of many works, he is known by means of the following publications: „Mythology”, „Conversations”, „The Masked Ball in Denmark”, „Scandinavian Mythology” and others that served as inspiration source for folk high school adherents in the whole world.

It must be pointed out that Grundtvig's ideas were not accepted at once, in the period from 1825 till 1853 church prohibited his works considering them to be too free to interpret ideas of church and christianity. (Campbell, 1928).

During the subjection of Denmark to German ideology Grundtvig, noticing that Danish language and culture were disappearing, decided that there had to be a place in the folk high school where the national identity could be strengthened. As a result, the following appeared in folk high school education aims: awakening of folk spirit, education for everyone in the mother tongue language, Danish history and culture etc. despite the fact that education programmes of the 19th century were broad enough, however, the national consciousness was one of the significant components.

The first folk high school was established in 1844 in Rodding as one of the basis of national identity rise and barrier for clash of Danish and German cultures. (Davies, 1931; Davis, 1971). Grundtvig wanted to found first folk high school at Sorø as the formal education establishment that at first was supported by government. Nevertheless, with the death of King Christina VIII, all the project was stopped and Grundtvig had to realize his ideas in a non-formal sector.

Grundtvig postulated the principles of folk high school in the following phrase: „Frit at taenke, tro og tale” – „Freedom of Thought, Religion, and Speech” (Rordam, 1965). As the main school aim, strengthening of cultural consciousness and intellectual growth were put forward together with awakening and growth of personality. (Davis, 1971).

Schools were founded more as enlightenment for life but not for professional education. Enlightenment meant something more for Grundtvig than pure knowledge, it was spiritual enlightenment, acquisition of contents by means of emotions and feelings. Grundtvig wanted to give knowledge to ordinary people in order to make them the best citizens who can adjust to the changing social obstacles.

The folk high school movement has greatly contributed to the economic and spiritual development of Denmark – and as a result to the formation of democratic society (Rordam, 1965; Davies, 1931; Davis, 1971).

Students who had finished the course were well prepared in order to return to their houses where they successfully continued their work. These graduates realized themselves well in any work as they gained the competences of collaboration, cooperation and respect. It was heard that, for example, students were efficient nurses, however, these courses were not taught in folk high school because they had developed aspects of human and humanist attitudes. (Rordam, 1965). Already in 19th century an international programme appeared in folk high schools where students from other countries could acquire courses.

With regard to folk high school movement, not only Grundtvig has to be identified as the concept founder but also Christen Kold (1816-1870) who had elaborated his ideas that updated this school activity and he himself, as distinguished from Grundtvig, was a successfully practising teacher in Ryslinge folk high school that was founded in 1851.

As distinct from Grundtvig who considered that history and poetics had to be interpreted in the way they were, Kold attempted to convert them to everyday moralizing and the source of discussion. Moreover, he was the first who started realizing the course for girls practically (that corresponds to Grundtvig's idea about education for everyone – both for boys and girls).

Both Kold and Grundtvig attempted to provoke feelings in their students. Kold considered that „heart and spirit” have to be awakened and only then it is possible to teach (that is close to Grundtvig's „enlivening” concept). Added to this, both authors emphasized homelike, trustful and close relations of school and students. (Davis, 1971)

The number of folk high schools has been increased with years and has reached the number of 80 schools till today according to the data of the Association of Folk High Schools in Denmark. Life and education conditions have been considerably improved and have become more comfortable already in the 20th century (Bertrup, 1936), and at the moment their everyday life has been updated by computerization that enables students to be easier oriented in school everyday life and to use electronic devices for completing homework. Bertrup considered that folk high school aims had stayed the same but in the learning process of school in the 20th century the bigger emphasis is put on discussions and students' work with books. Considering the 21st century, it should be noted that students really learn more with illustrative aids – e.g. different posters, make notes, gather copied materials and prepare presentations in connection with their project. Thus, it can be

seen that happening modernizations in formal education have touched upon also folk high schools. Nevertheless, the financial opportunities nowadays enable students to hike, to visit museums, the nearest schools, churches, to go to the theatre etc. in such a way upgrading informal education opportunities. Nowadays courses are less oriented to rural life than it was at the beginning of school activity (Prial, 1980).

Folk high school as a unique education institution

Columbia Electronic Encyclopedia gives a definition that an idea of folk high school is „to stimulate the intellectual life of young adults (generally from 18 to 25 years old) of rural Denmark, to foster patriotism and strengthen religious conviction, and to provide agricultural and vocational training”.

With relation to this definition, it should be clarified that Grundtvig never determined age restrictions noting only that the desirable age would be 18 years old when spirit was ready to think over life questions (in this respect Kold could not agree with him considering that this age was too late but however later accepted that Grundtvig was right). Grundtvig emphasized the period of time starting from 18 years old as he considered that only then a student was ready to perform a „spiritual creation”, till this time these processes are not completed enough (Davies, 1931; Campbell, 1928).

Moreover, in this definition it was said about patriotism and strengthening of religious conviction that is partly true. It is due to the fact that, of course, the aim was to strengthen the national spirit by means of teaching history and Danish language (Prial, 1980). Nevertheless, Grundtvig has never emphasized religious education, vice versa, he said: „at the beginning a human, after than a Christian”. Also nowadays in folk high schools there are no subjects in connection with religion but there are some distinct schools that are based on ideas from Bible but only several. Nevertheless, Grundtvig borrowed some good ideas from christianity and romanticism and pointed out that a human is a value because God is realized in him. (Rordam, 1965)

Grundtvig saw a person as a creation of God and a value as such and thus considered that it is not necessary to transform oneself and follow the ideal of church. Nevertheless, it should be understood that Grundtvig acknowledged various christianity ideals but not always agreed to the way how church declared and obtruded on free people. (Bertrup, 1936; Davies, 1931).

Moreover, Grundtvig, afterwards Campbell (1928), Davies (1931) and Rordam (1965) by their thoughts put the bigger emphasis on cultural subjects but not on vocational ones as there was a place for them in folk high schools that were put against ideas of folk high schools and did not give spiritual freedom and vivid discovery.

Davis (1971) having considered Danish folk high schools as the model of humanistic education talks about these institutions as about „school for human beings” in which specific conditions are created, where everyone can realize

oneself in a desirable way. He mentions 7 features that, according to him, characterize these institutions in the best way:

1. no- examinations or diplomas system
2. free entering
3. freedom of teacher's qualification
4. emphasizing of social interaction
5. a student as a center of learning experience
6. volume of creative study subjects
7. broad range of subjects

Every student composes the learning plan independently according to own desires and opportunities – 3-4 months courses are offered that consist of compulsory, optional and free subjects. Moreover, in many schools nowadays students are divided into groups, for example, an international course, a musical course, a sewing course – these students in informal setting are together and share similar ideas (Bose, 1960).

The previous teachers' education, as it was mentioned before, is not an important factor in order to become a teacher in a folk high school – these demands were not established before according to legislation. Usually a folk high school director can determine what a teacher should be like as well as other teachers. Nevertheless, a director is approved by Ministry of Education (Rordam, 1965; Davis, 1971).

An essential difference of this kind of schools from others is the emphasis on social interaction when a director, teachers and students make one solid school core by sharing meals, school space, together participating in excursions and freely expressing their ideas to each other. In this school any questions – both serious and not so – are solved in a friendly and supporting setting. (Rordam, 1965).

Rordam and Davies have separated 4 main aspects that enabled to distinguish folk high school among other education institutions:

- it has to be a boarding school;
- it has to be at least 5-months course or two 3-months course;
- students have to come from all social classes and have different previous experience;
- study contents has to be based on cultural and social problems.

Every teacher has to follow 3 main demands: 1) availability for students also on Sundays, 2) at least 2 evenings are to be devoted to private talks with students and 3) always being open for previous students in any question. (Davis, 1971)

Teacher in folk high school has really many duties that has to be remembered before settling up for a job in this institution. This work can take the most part of time simultaneously not receiving a high salary. According to Rordam (1965) data, in ordinary day there were 20-25 hours per week from which 6-12 had to be devoted to lectures. According to Davis (1971) data teacher's workload can reach even 720 hours per year. In order to understand a teacher's daily routine easier, there is an illustrative example from the day routine of folk high school:

8:00 – morning assembly (singing);

8:00-12:00 – lectures (basic subjects);
12:00-12:30 – dinner;
12:30-13:00 – duty time;
13:00-16:00 – optional subjects;
16:00-18:00 – cleaning duty;
18:00-24:00 – free time.

Folk high school as a non-formal education institution is a unique and persistent unit with only its characteristic values. These establishments are not meant as rehabilitation of psychological institutions but as self-realization, owners of democracy and socially-cultural values. Although, if it has been talked about non-formal education functions, in this context a word ‘upgrading’ according to the author’s opinion, can be used judging by a person’s life position and aim. (Davis, 1971; Andresen, 1981)

Philosophical concept of folk high school education

There are five different traditions of enlightenment: Christian enlightenment, civic enlightenment, popular-national enlightenment, workers’ enlightenment, and personal enlightenment. In the opinion of Korsgaard (2000), it is personal enlightenment that is becoming increasingly important during the last 25 years. This tradition embodies concepts like personal growth and personal development.

According to the views postulated by Grundtvig, he saw personal enlightenment as ‘as a search for light’ (Korsgaard, 2000). In a sense enlightenment was also associated with God, appearing in the process of education as the embodiment of the highest cultural value. It may have been due to this reason why Grundtvig declared around 1810 that ‘...peoples’ calamity and misery was due to their having turned their backs upon God and forsaken the true Christian faith; and that if they did not return to God, there would soon be an end to Denmark’s history’, meaning by this that not God alone been forsaken but humanity too (Bertrup, 1936).

Grundtvig believed in the power of God and never stopped worshipping it. In studying the philosophic beliefs of Grundtvig, I would like to concur with the opinion expressed by Bertrup (1936) that the principles of Christianity were adopted and used as the primary basis for the ideas of democracy. Grundtvig believed that every human being had a God inside him; that talents, abilities, and good qualities may be found in every man to develop and to add to in the process of education. Thus in his belief there appears the trust that all people are equal and everyone should be given a chance to learn and to enlighten themselves.

The human being as the highest value is best described using these words by Grundtvig: ‘...no, he is an unparalleled, marvellous creature, in whom divine forces shall manifest themselves, develop, and gain clarity through thousands of generations..’ (Rordam, 1965; Davis, 1971).

Grundtvig believed in humanity, in what was good in a man; he also believed that education had to be delivered with a view to life and for the benefit of

all men (despite the fact that the education of farmers was initially supported mainly by folk high schools. (Campbell, 1928).

The first principle that Grundtvig spoke of was ‘awakening’, which meant revival and stimulation of the life, an act, activity locked up in each person from his or her birth and is only waiting to come out. Awakening was closely related to the concept of living word – a teaching based on the live dialogue not on book-reading and restating their content, on the fresh exchange of ideas.

Grundtvig is known for his opposition against the “dead school”–he used this name to call schools existing in the 19th century – and he wanted to replace them with a school for life, believing that the school had to prepare a pupil for life and work rather than for reading texts from his or her heart. Grundtvig postulated: ‘Dead is all knowledge, which does not find response in the life of the reader.’ (Davis, 1971).

Folk high school was synonymous with the second principle of ‘school for life’; this was how Grundtvig understood the possibility for students to learn to use their freedom also outside school walls and to develop a sense of belonging to a culture an important kernel of which is the awareness of oneself as part of the culture. (Davies, 1931). Davies thinks this sort of education may be described as ‘... movement which seeks to allow man to fulfil his potential, to allow him to become himself, Man’.

There are two directions in which the school for life is viewed – in the light of man becoming an individual and in the light of man becoming a social being. He saw the entire life as a process of self-improvement evolving in two directions –the national one and the individual one (Campbell, 1928) or the social one and the individual one (Bertrup, 1936). The turning of man into an individual was seen as related to the discovery and fulfilment of one’s potential, self-knowledge acquired from the aspects of inner and external activity. And, in turn, in preparing a person for life in a society the people’s school assists the person in learning cultural values of the present and of the past, accepting responsibility for the current situation and his or her activity. (Davies, 1931).

And the third principle was incorporated in Grundtvig’s beliefs about the “living word” as being opposed to the “dead school”; he expresses this thought in the following words: ‘dead are letters, even if they be written with the fingers of angels, and dead is all knowledge which does not find response in the life of the reader.’

The living word was regarded as a way in which the spirit expresses itself; in this sense, the union of the souls of teachers and the students and the sharing of experience could only have happened through the use of the living word. (Davies, 1931). Grundtvig himself puts his idea this way: ‘The spoken word is a spiritual body...the wonderful instrument of power for all the higher human life’s activity.’ The book was seen merely as a helper that can awaken feelings but it lacked the energy of the living word to awaken the human spirit.

Theoretical model of learning in folk high school

Grundtvig's conception postulates learning as a way to make man better, more conscious, and more refined in terms of his values. Therefore no emphasis was placed at people's schools on pure knowledge or on the development of skills, in the absence of awareness as to how to employ these to the benefit of oneself and one's surrounds; instead, people were encouraged to start with raising awareness of themselves (their potential) and of their place in the socium and only then to proceed to act "...so that their intelligence becomes keener, their judgement riper, their hearts nobler and more candid." (Rordam, 1965) This piece reflects on refining the culture of the mind, spirit, and will (a reflection of this may be found in the existential concept of P. Jarvis), openness of the mind, and on improving and securing higher values.

The people's school is seen as an institution of liberal (Bose, 1960; Kulich, 2002), free (Davis, 1971), popular (Rordam, 1965), and, of course, democratic (Bose, 1960) education. Undoubtedly the education of values was one of the most important elements in the movement of people's schools, with the idea 'to make people good and happy' in its centre (Campbell, 1928). In these institutions, the process of education was based on the following leading values: responsibility/joint responsibility, freedom, self-realization, co-operation, trust, flexibility and humanity.

In his theory, Grundtvig speaks of the full development of man as a process in which the spirit becomes fully aware of itself, its possibilities, national identity and consciousness. Man has to become aware of his potential as a human being, of what is naturally innate and of what is becoming for the human nature, first, and only then become aware of God and of his belonging to Christianity. (Campbell, 1928).

This and previous philosophical conceptions of Grundtvig's theory can be summarized into learning model showed below. (See Figure1)

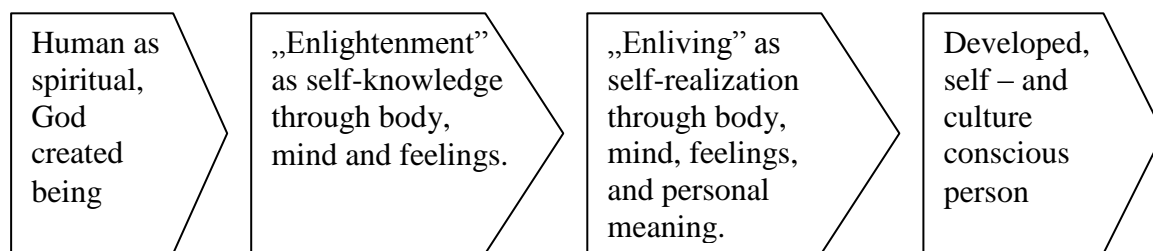


Figure 1. **Student's development process through learning in folk high school**

It is not the subject itself that plays an important role in the process of learning but the growth process which can be stimulated by it (Andresen, 1981). Memorising facts without giving a thought was opposed to the full human and spiritual development. Development of feelings, emotions, and will was a far more important task than memorising information. 'The whole person develops through activities that acknowledge both soul and body.' (Andresen, 1981).

Davis (1928) believes that the pupil is in the centre of the process of education; from modern perspective, one may say that it is man that is in the centre – man as a value and the process of its formation, man’s awareness and perfection of oneself. Thus the centre may come to encompass the pupil, the teacher, and the education-cultural environment (Cehlova, 2009) alike where the goal is left unchanged – man and his value as a spiritual being has the leading role, what is changed is only the placement of these three aspects. (See Figure 2)

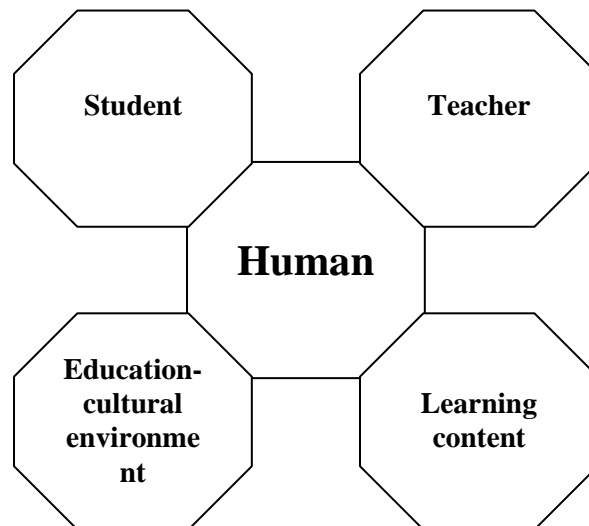


Figure 2. **Process of education in folk high school**

The main tool of the teacher was ‘the living word’ – the ability to inspire and to reveal contents through the live emotion and sensations within the pupil’s soul (Rordam, 1965). The goal of the teacher is to promote interest about the subject of learning in the pupil’s soul so that he could search for additional information after the classes and would not stop thinking about it, discussing it, and practicing it.

The processes of self-development (Maslow, Rogers, Davis) and socialisation (Vigotsky) may be viewed as the principal processes in these educational institutions. (Bogdzevich, 2009; Davies, 1931; Davis, 1971). Moreover, it was believed one should start specifically with individualisation, with becoming aware of one’s own ‘Self’, and only then one should appear in the public and get involved in the processes of socialisation. Everything has to start with self-improvement.

In describing the school curriculum, Grundtvig stressed that this was an opposition of the living school against the dead school (meaning by this grammar schools where the contents of books had to be learned by heart). Thus these institutions gave preference to subjects of culture and creativity rather than to exact subjects (although they never denied the possibility to study grammar, maths, and biology, if necessary). It is about measurement and harmony – which subject of the curriculum, and to what extent, will help man to awaken his spirit and to perceive the contents better; the formation of a curriculum may be started from here.

Conclusions

Learning process in folk high school can be characterized as interaction of self-realization and socialization process which result in perfected personality who has developed one's knowledge, skills, attitudes, competences and values.

In the center of learning process there is a person as the highest value. Therefore, in the center there can be a student, a teacher, an environment and contents – these elements only change their positions depending on the context but the aim of learning remains the same – a human as a value.

One of the main aspects in the folk high school education is the personal meaning that is similar to the idea of S.B. Merriam and a model about meaning-making in 1996. Personal meaning is finding oneself, personal potential and talents, being conscious of the action place in one's consciousness and knowing how to realize it through the lens of the existing experience.

Folk high school education is value-oriented, it can be seen in the opinions of both Grundtvig and Kold – solidarity, respect, responsibility and love towards one's nation, people and God – are significant components that fill education, contents as well as relationship between a teacher and students.

Emotions and feelings are the main component that distinguish learning process in folk high school from other schools. The feeling of learning contents and surviving are the necessary basis in order to start studies and for the gained contents to stay in mind longer.

This work has been supported by the European Social Fund within the project «Support for Doctoral Studies at University of Latvia».

Bibliography

1. Andresen, Arne. (1981). *The Danish Folk High School*. Denmark: Hojskolernes Sekretariat.
2. Bertrup, Holger. (1936). *The Folk-High Schools of Denmark*. London: Oxford University Press.
3. Borish, Steven. (1991). *The Land of the Living: The Danish Folk High Schools and Denmark's Non-Violent Path to Modernization*. Nevada City, Calif.: Blue Dolphin.
4. Bose, Hiralal (1960). Danish Folk High Schools. *Contemporary Review*, 197 (1906: Jan./June). p.111-113
5. Campbell, Olive Dame. (1928). *The Danish Folk School*. New York, USA: The Macmillan Company.
6. Columbia Electronic Encyclopedia, 6th Edition; 10/1/2011, p 1-1, 1p
7. Čehlova, Zoja. Čehlovs, Mihails (2009). Skolotāju pedagoģiskās kompetences teorētiskie pamati. Rīga: LU, lpp. 57-64
8. Davies, Noelle. (1931). *Education For Life: A Danish Pioneer*. London: Williams&Norgate Ltd.
9. Davis, David.(1971). *Model for a Humanistic Education: The Danish FolkHigh School*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
10. Frommer, Arthur. (1986). Danish Folk Schools as Learning Experience. South Florida Sun-Sentinel [Fort Lauderdale, Fla] 30 Mar 1986: 4J.
11. Jarvis P. (2006). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. London: Routledge

12. Korsgaard, Ove. (2000). Learning and the changing concept of enlightenment: Danish adult education over five centuries. *International Review of Education*. 46 (3/4): 305-325.
13. Kulich, Jindra. (2002). Residential folk high schools in Eastern Europe and Baltic states. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 21, No.2 (March-April, 2002), 178-190+
14. Prial, Frank (1980). Danish Folk Schools: Live in and Learn. *New York Times*, 07 Sep 1980: A.24.
15. Scandinavian Seminar. *Folk High School, What is it?*
<http://www.scandinavianseminar.org/?id=95>
16. The Association of Folk High Schools in Denmark <http://www.ffd.dk/the-danish-folk-high-school>
17. The Law of Free Boarding Schools
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25181>
18. Rordam, Thomas. (1965). *The Danish Folk High Schools*. Denmark: Det Berlingske Bogtrykkeri.
19. Богдзевич, Арина. (2009). Тренер – группа – семинар: другой путь образования молодежи. Берлин: MitOst 21

<p>Ludmila Babajeva University of Latvia Jurmalas gatve 74/76, Riga, LV-1083, Latvia E-mail: ludmila.babajeva@lu.lv Phone: +371 26791238</p>
--

PECULIARITIES OF COMMUNICATION IN THE EDUCATIONAL ACTIVITY OF THE MUSEUM

Komunikācijas īpatnības muzeja izglītojošajā darbībā

Rita Burceva

Rezekne Higher Education Institution, Latvia

E-mail: Rita.Burceva@ru.lv

Abstract. *One of the basic functions of a museum as a cultural institution is education of the society, satisfaction of persons' aesthetical and cognitive needs. The aim of the article is to find out what aspects of the communication process are related to maintaining the interest of the museum visitors and provision of the availability of information in its educational activity. The research has emphasized the standpoints of museum communication in relation to cooperation partners and users of museum services. The elements of communication described in the research are considered in the context of museum environment. The second part of the article is devoted to the analysis of the results of the empirical research showing the most appropriate ways of getting information for visitors and their satisfaction with the received educational and recreational services in the museum.*

Keywords: *communication, educational activity, museum as a cultural institution, visitors.*

Introduction

“A museum is an educational and research institution available to the public, the task of which is to collect, preserve and communicate natural, tangible and intangible cultural values in the society pursuant to the specificity of operation of the museum, as well as to promote usage thereof for education and development of the society,” such definition of a museum is provided in Section 7 of the “Museums Law”.

The topicality of the research is determined by the condition that in theoretical literature related the issues of communication and formation and maintenance of mutual relations of organizations more attention usually is paid the internal and external communication of organizations to promote utterly the sale of products, thus gaining higher profit from sales. However, the relations of the state and local government, non-governmental organizations, educational, health and social care, cultural institutions with the society are differently oriented. They are focused on the positive public image of the organization and good reputation (e.g., intangible aspects), thus they use advertisements less, but explain more various issues and situations and educate the society.

Currently in Latvia there are over 200 institutions positioning themselves as museums. State accredited museums, e.g., the ones corresponding to definite criteria and state standards, are a bit over a half, inter alia: local government museums – 84, public museums – 36, private museums – 7 (Latvijas muzeju biedrība, 2012).

The interest and perception motives and level of each museum visitor are determined by various factors – starting from general economic factors influencing

the opportunities of local inhabitants and visitors to use museum services muzeja to personal factors determined by individual's knowledge and experience. Thus, a museum as a cultural institution shall analyze the communication policy of an organization on ongoing basis, follow its development trends to harmonize them with public interest and offer complete educational and recreational services.

The aim of the research – to find out and analyze the peculiarities of communication of a museum as a cultural institution in its educational activity. In order to reach this aim the following tasks have been put forward:

1) to research theoretical cognitions about the essence of communication, its peculiarities and communication process relating them the educational activity of the museum,

2) to evaluate the communication process at a definite institution taking Latgale Museum of Culture and History as a basis.

The methods applied in the research:

1) exploration and analysis of theoretical literature, Internet resources, internal documents and unpublished materials of the institution in the context of the research issue,

2) providing a questionnaire to museum visitors, processing and analyzing its results.

The research is based on the cognitions of the communication, public relations and marketing specialists D.Herbst (2007), S.M.Katlips (2002), V.Praude (1994, 2005), R.Vīra (2011), T.Lapsa (2002), D.Filipss (2010) and others about the essence and forms of public relations and communication problems, conclusions of the museologists T.Ambrozs and K.Peins (2002), F.Meres (2011), R.Stevens (2001) about the aspects of the educational activity of museums as cultural institutions.

Theoretical aspects of the communication process

None of modern organizations can exist without involving into cooperation and other kind of communication with individuals, groups of persons and institutions. Communication is also very diverse activities organized by the specialists of companies and institutions to reach definite aims. Communication and interpersonal relations are among the most typical features of the modern world.

“The word ”communication” (from Latin *communicare* – to make common, attract, talk) has many meanings. For example, in communications engineering communication is a process when a message is coded and transferred from the information source to the recipient. In daily life this word often denotes a set of means envisaged to transport something (pipes, sewage, transport, telecommunication networks, etc). Quite often this word also denotes the process of exchanging messages, thoughts and knowledge among people. In this respect communication is a kind of human action analogous to a communicative act.” (Agejevs, 2005).

In the process of mutual communication people exchange ideas, information, knowledge, views, facts, feelings, moods. In communication information is made more precise, developed and new ideas are created. In mutual communication partners try to implement their aims, interests and needs influencing each other. G.Tentere has formulated the following elements of the communication process: a source or a sender, a recipient or an addressee, contact (real communicative situation), a message, a code (language signs and symbols by which information is transferred), context or communicative environment (Tentere, 2009).

K.Kovale, L.Konstante un A.Lindemanis identify the elements of communication slightly differently (a sender, a message, a channel of communication, a recipient, feedback): “A sender – an organization or an individual preparing and disseminating information. A message – purposeful summary of information selected by the sender which is transferred to the recipient through a chosen channel of communication. A channel of communication – a carrier of information chosen by the sender ensuring delivery of a message to the recipient. A recipient – an organization or an individual receiving a message prepared by the sender. Feedback – recipient’s response to the message.” The effectiveness of communication can be facilitated by communicator’s competence (experience, rich knowledge and skills), status, degree of reliability, etc., but specialists advise to observe the following criteria in making messages: “correspondence to the needs and interests of the audience, clarity of thought, precision (facts, information), positivism (starting with good news), layout of the message (the main information is placed in the beginning and in the end).” (Kovale, Konstante, Lindemanis, 2004)

In the context of the educational activity of the institution (specially organized acquisition of life experience) the communication process includes exchange of messages and their interpretation depending on prior information and experience of relations of both involved parties. The author is sure that there shall be considered the conditions which could impede a successful communication process: technical disorders (for example, low quality polygraphic layout impeding to perceive the message fully), semantic noises (understandability of the planned message content and one’s ability to assure in the transfer process), and cognitive barriers (different understanding of some issue related to information deficit).

K.Kovale, L.Konstante and A.Lindemanis classify the groups of communicative barriers in the following way:

- “physical noise – background sounds, loud music, etc.,
- mental distraction,
- choice of inappropriate words, and resulting misunderstandings,
- lack of concentration,
- prejudices, stereotypes, negative attitude,
- inappropriate expectations,
- emotional pressure,

- lack of observation of communication etiquette, manipulations/plays”.
(Kovale, Konstante, Lindemanis, 2004)

According to the author’s opinion this classification of communication barriers is more suitable for oral communication than a channel of transferring a message; however, it cannot be the only one a cultural institution uses for the public educational purposes.

In the latest researches in the communication field there is emphasized the role of metamessages or metacommunication. Raina Vīra (Vīra, 2011) explains: “... you can say that metamessages are messages about messages. [...] Metamessages – it is the highest level communication about:

- the type of the message to be sent;
- the status of the message sender;
- the status of the message recipient;
- context of transferring a message.”

The author thinks that in the environment of cultural and other public institutions these metamessages, which are usually related to the nonverbal behaviour of individuals, have a significant role in the establishment of interpersonal contacts and creation of the first impression.

Diving communication channels into groups I.Ezera, I.Graudiņa and S.Dreiberga use several approaches: by the type of communication, direction of sending information, contact with a communication partner, external form. According to the type of communication there are distinguished oral, written (resp., verbal) and nonverbal channels of communication. According to the direction of sending information there distinguished vertical (upward and downward) and horizontal or lateral channels of communication. According to the contact with a partner there is distinguished direct (audial and/or visual contact with a communication partner) and indirect communication (a communication partner is not present). According to the external form there are distinguished formal (determined by the regulated procedure) and informal (free flow of information) communication channels. (Ezera, Graudiņa, Dreiberiga, 2000)

The positive or negative image of the organization in public to a large extent is also created by references and unofficial views exchanged by the participants of the target audiences. However, the information received from the organization or its representatives has a crucial role in the formation of background – it shall be timely, true and sufficient to prevent spreading ungrounded rumours and observe communication ethics thinking about long-term development and relations with existing and potential users of a cultural product or service as well as cooperation partners. It is significant to research public expectations and opinions to coordinate further development of the organization. The role of reflexive communication is also highlighted by S.Veinberga: ”... communication can be a process during which a message with a definite effect is sent from a sender to an addressee or it is a process during which messages and are exchanged and interpreted basing on the level of understanding of the involved parties. Up to now the first approach has

been the most common; however, lately reflexive communication has become more popular.” (Veinberga, 2004)

In communication the neutrality of a sender of information is highly appreciated as a criterion of personal responsibility as well as objectivity including balance of opinions and precision in expressions, verity. People to whom a museum specialist refers having a prepared message expect the opinions of all interested parties and unbiased facts, it can be provided only if there is unlimited access to alternative and neutral sources of information. People consider the information from a primary source to be highly truthful.

No matter how large attention shall be paid to external communication of a company (established relations with suppliers, consumers, community) some organizations insufficiently use internal communication to create their public image. Dieter Herbst asserts that internal and external communication must not contradict and employees are a mirror of the organization and “multipliers”. He also points obstacles which might distort the flow of information:

- mistakes in retelling, perceiving, selecting and explaining information,
- procrastination of transferring information further,
- the form, content and speed of information flow can change under external impact,
- some persons, for example, chiefs, can consciously or unconsciously change information and its flow in order to hide their mistakes and drawbacks or not endanger their position and career. (Herbst, 2007)

Museum specialists are expected to have high professional skills in the field of communication: good writing skills (a lot of work is done by written communication, for example, replying to e-mails, writing press releases and invitations, creating informative and educational materials), developed oral communication skills (leading meetings and special events, participation in press conferences, giving interviews, informing company staff, guiding excursions, introducing with expositions and exhibitions, daily communication with visitors), as well as the ability to persuade and demonstrate one’s competence.

If marketing and sales specialists consider selling the products of a company as the main aim, then cultural and educational institutions try “to sell” an organization as a whole maintaining its positive reputation. Seitel Fraser P. indicates that in compliance with public interest public relations are considered to be a good way how to use prior knowledge because for a public relation specialist it is crucial to feel instead of his/her planned audience to understand how they perceive the world. The experienced professional of public relations stresses that the best approach to defining public relations is viewing them as a process harmonizing long-term relations between individuals and organizations in the society: “This process includes the following five principles: 1. honest communication for credibility; 2. openness and consequence of action for reliability; 3. precise action for favourability; 4. ongoing two-way communication

to eliminate alienation and establish relations; 5. exploration and evaluation of surrounding environment to determine action needed for social harmony.” (Seitel Fraser, 1995)

Successful performance of any institution or company directly depends on its recognition, thus special attention shall be paid to explaining what strategic aims an organization has and what considerations determine direction and priorities of its performance. On the other hand, it is also essential to explore the interests, wishes of the target audience, and their general opinion about the organization to plan further activities. The lack of such emphasis does not let sufficiently use all available instruments creating communication inducing mutual trust. It would be essential to act in the way to avoid the target audience (in case of a museum – existing and potential visitors) feel as a means for reaching the aims of the organization, but to let them be aware of their significance. In the communication process there shall be strong conviction that the opinion of the target group is interested in and it is essential for the respective institution.

Analysis of communication peculiarities in Latgale Museum of Culture and History as a cultural institution in the aspect of its educational activity

Latgale Museum of Culture and History is founded in 1959 as a branch of Ludza Local History Museum and it is located in a building that was a place for Central Latgale Museum until the World War II. In 1961 the museum started to work independently as Rezekne Local History Museum. Soon after, it opened its own first exposition. In 1990 Rezekne Local History Museum was renamed as Latgale Museum of Culture and History according to the nature of stock collections and contents of work. 1989 museum visitors were offered the services of a reading hall. In 1996 Rezekne City municipality assigned the three-storied building to the museum that was located next to the central museum building, thus broadening the opportunities to expose cultural heritage. (Interview with a museum pedagogue of Latgale Museum of Culture and History Inese Ločmele 02.02.2011.)

The functions of Latgale Museum of Culture and History are determined by LR Museums Law and the respective Regulations approved by Rezekne City Council in 2007 the main functions of Latgale Museum of Culture and History are as follows:

- 1) accumulation, documentation and preservation of tangible and intangible cultural values;
- 2) research of museum stock and information related to it;
- 3) education of the society, dissemination of tangible and intangible cultural values by creating expositions and exhibitions, involvement of visitors in various events and creating interest in regional culture, its values and traditions. (Regulations of Latgale Museum of Culture and History)

The tasks of the museum are implemented in three directions:

- work with stock (to supply, enlist and preserve tangible and intangible values about the history, culture, art of the city and region and Latgalian literature),

- scientific research work (to research museum stock collections, organize scientific visits to archives, libraries, other museums in Latvia and abroad to research the themes related to the culture and history of the city and region, to make expositions, thematic exhibitions, art exhibitions),
- work with the society (basing on permanent expositions, exhibitions, museum collections to organize events corresponding to the mission of the museum, to guide excursions, to deliver lectures, to develop and lead programmes in museum pedagogy working with various age groups and target audiences, to cooperate with other cultural and educational establishments, to organize and participate in seminars, conferences, to publish books, catalogues, informative, methodological, advertising materials, to provide scientific and methodological consultations upon request within the framework of its profile to institutions, organizations and other museums and individuals). (Middle-Term Strategy for Museum Activity)

As the aims of Latgale Museum of Culture and History are related to preservation and popularization of regional cultural and historical heritage, education of population, offering intellectual and mental recreation, interactive involvement into significant cultural events, then it rather executes public social procurement. Thus, the museum in its performance implements a visitor-friendly price policy respecting their purchasing power under changing economic conditions. There are some groups of population having free of charge visits to the museum.

The aims of Latgale Museum of Culture and History in the field of communication are not precisely defined in its development strategy; however, the author could formulate them in the following way:

- 1) to facilitate the identification and publicity of Latgale Museum of Culture and History applying various techniques,
- 2) to explore and analyze public opinions and wishes regarding the content and quality of the provided cultural and educational service as well as the wishes and recommendations of the staff to improve the performance of the organization,
- 3) to summarize information about topicalities in the branch using the monitoring of the mass media, databases and other public information sources to facilitate the personal growth of the staff in the branch,
- 4) to maintain constructive and positively oriented communication with cooperation partners for the development of the cultural institution and introduction of innovations in the museum.

Analysing the position of a definite museum in the market of similar organizations there shall be taken into consideration the mission of such type of an organization and its functions in the society. In this respect it is essential to mention the definition of the essence of a museum given by F.Meres in the article “The Tasks of a Museum vs. Economic Requirements: Avoid Violating the Limits of Compromises”: “... a museum rises the prestige of a region and creates its image, strengthens social unity and facilitates education ... [...] All museums can offer their visitors aesthetical pleasure and stimuli for contemplation. A museum is in the

crossroads of a school and a temple. In the art museum facing pieces of art a visitor feels like in a temple; a museum of history and science causes delight and purposeful wish to find out more, these museums have an educational function.” (www.bms.edu.lv/resources/mairess_muz_uzd.doc)

“Latgale Museum of Culture and History exists to create the image of Rezekne as a heart of Latgale by the means of a museum and reflect its history from the dawn till nowadays, to research historical and cultural processes in Latgale, thus creating interest in the region in the society and becoming a significant tourism object,” – in such a way the definition of the mission of the museum is provided in the documents regulating its activities. (Regulations of Latgale Museum of Culture and History)

Latgale Museum of Culture and History positions itself as a regional state accredited museum having typical unique expositions, exhibitions and other resources (for example, the only permanent exposition of Latgalian pottery in Latvia, a collection of works made by Latgalian old masters of painting and their followers, materials of the museum reading hall, thematic collections, etc.), thus as regards the content the aspects of competitions are not so topical as it would be, for example, in case of commercial companies oriented towards maximum sales. Thus, doubling of the services provided by the museum is practically impossible – a museum has gained its own niche among similar cultural institutions.

In the mass media and public relations activities the museum is non-commercial (just as public educational establishment, various societies, etc.). This peculiarity not only completely corresponds to the mission of the institution, but also the definition formulated by the International Council of Museums (ICOM): “A museum is a non-profit, permanent institution in the service of society and its development, open to the public, which acquires, conserves, researches, communicates and exhibits the tangible and intangible heritage of humanity and its environment for the purposes of education, study and enjoyment.” (Ambrozs, Peins, 2002)

The communication aims of Latgale Museum of Culture and History are related to its identification and indicate its competence in the respective field causing the sympathies of the existing and potential visitors. By the help of appropriate means the museum tries to maintain the visitors’ interest by popularizing publicly and individually significant needs facilitating emotional and cognitive growth. A majority of museum visitors are mentally mature personalities or at least the ones developing in this direction. The reports of Latgale Museum of Culture and History (2007, 2008, 2009) contain summary of the results of the questionnaires provided to the visitors which reveal individuals’ occupations and fields of interest. The author has concluded that these persons visit the museum to implement their needs for self-actualization, they have such personal features as openness to getting new experience, spontaneity in formation of their attitude, inner freedom, wish to broaden their world outlook, deepen their knowledge and understanding about some processes. Thus, Latgale Museum of Culture and History performs purposeful and systematic research of the target segment trying to

balance supply and demand. In order to have stable development and to make strategic decisions the museum staff needs the information:

- “how well the museum competes (not only other museums are competitors, but also the whole industry of culture and entertainment),
- how the museum is perceived in the society,
- what visitors’ attitude is towards the museum exhibitions, programmes, events and other products,
- how the museum could increase the number of visitors.” (Stīvens, 2001)

The researcher of the museums market R. Stevens supports the thesis of J. Maccoliff that research helps museums make corrections in their activities to remove barriers and use the advantages of the institution more successfully. Research “can help a museum to decide

- whom to contact,
- where and how to contact them,
- what special offers to prepare,
- how to set a price for this offer,
- how to offer it”. (Stīvens, 2001)

Latgale Museum of Culture and History successfully cooperates with state and non-governmental organizations, artists and representatives of other creative fields, scientists and researchers. The museum has a unique position in its attitude towards cultural institutions functioning in the city, region and surrounding areas – it perceives them not as competitors, but as cooperation partners searching and finding common interests. In author’s opinion, such attitude broadens opportunities for positive and mutually beneficial communication. Within the framework of cooperation Latgale Museum of Culture and History, for example, provides premises for partners to organize various events, partially including them into their own activities, thus broadening the target audience of the museum visitors and forming relations with potential suppliers, for example, to enrich the museum stock. It is essential to have positively oriented communication and cooperation to create a positive image of the museum. As regards the organization of events and exhibitions, the permanent cooperation partners of the museum are J.Ivanovs’ Rezekne Secondary School of Music (musical accompaniment), amateur collectives of Rezekne Culture House and Rezekne County, Rezekne Secondary School of art and Design, Latgale branch of Latvian Art Academy, Latgalian Society, etc.

By questionnaires (The reports of Latgale Museum of Culture and History, 2007, 2008, 2009) Latgale Museum of Culture and History finds out visitors’ opinion about the compliance of the themes of expositions and exhibitions to their wishes, their satisfaction with staff’s responsiveness, topicality of museum events and other aspects creating the image of Latgale Museum of Culture and History in the society.

Public relations can facilitate the decision of potential visitors about a visit to the museum, thus for each event there is created an informative message the

content and form of which are acceptable and understandable to the specific target audience promising to satisfy clients' interests and needs. For example, the message the museum pedagogical programme "How is Bread Made?" promises pupils to have an opportunity to take part in an improvised baking process using ancient tools, but after joint work all can have a meal at the big family table drinking herbal tea and tasting some bread. The informative message included into the booklet of the programme "Adventures of a Bit of Clay" says: "Big and small! Let's go on a wonderful trip to the kingdom of Latgale pottery feeling, smelling, hearing mysterious changes of clay! Remember, maybe on your way you will need a penny because little clay devils have definitely prepared some test." The invitation of the programme "Human Child" asserts that exactly in Latgale Museum of Culture and History you can find such thing which was used in the film of J.Streičs. The message is concluded by the words: "Come and check! Boņuks doesn't lie!" Thus, there is kept an intrigue and interest in the event.

Latgale Museum of Culture and History has dynamic activities because it is determined by various needs and interests of diverse target audiences. The public relations and advertising activities of Latgale Museum of Culture and History are planned and implemented respecting the information channels being the most available and useful for the target audience – posters, Internet resources, press, TV, radio.

All educational events organized in the museum are of equal importance; however, the extent of the public communication campaign in each individual case is determined by the specifics of the offer, forecasted peculiarities of the interests and needs of the audience, budget resources.

For example, the Museum Night is a prominent European scale event, which every year becomes more and more recognizable. Basing on the previous public relations activities Latgale Museum of Culture and History disseminates information on timely basis to give individuals more time to make a decision about coming to some event. In the beginning of a communication campaign there is provided short general information indicating the time and place of the event, further communication messages already include a detailed programme of the event, hints about possible gains. Potential visitors and the mass media base on this information planning their arrival to the event. Advertisements in newspapers are not limited just to an announcement; they also include articles about various aspects of the agenda of the event. The closer the day of the event, the more frequent and precise information is found in the media. It is done to maintain an intrigue and interest in the society. The information which appears in the media after the Museum Night is an element of the feedback in the communication process and evaluation of the event highlighting what is done and gained.

Taking into consideration the growing popularity of the Internet placing information on this media becomes more and more topical. The information about the events in Latgale Museum of Culture and History can be obtained by those Internet users who purposefully search for it. An opportunity for a public relations specialist of the museum to use and correct information constantly is essential as

regards the operativeness of transferring an important message, and it does not require additional investments.

The results of the questionnaires provided by the Latgale Museum of Culture and History in 2011 (in total – 89 respondents – visitors of Latgale Museum of Culture and History) show that about one third of the respondents have posters and advertisements in public places as the only channel of information where they can timely get information (see Fig.1.).

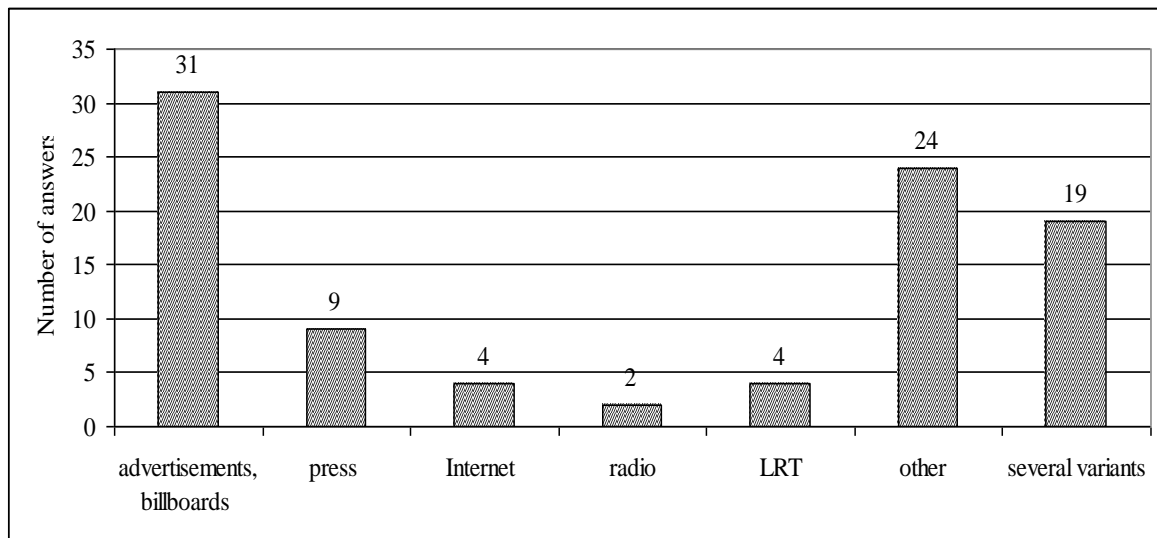


Figure 1. **Sources of information about museum activities**
(compiled by R.Burceva)

It proves that this traditional kind of communication should not be given away although it requires greater investment of finance, labour force and time in the preparation process.

The topicality of the museum homepage is shown by the answers of the visitors to the question how respondents would like to get information about educational and artistic events taking place in the museum (see Fig.2).

Over a half of the respondents would use the museum homepage as a channel of information. These results do not contradict the previous ones; however, they indicate the trends of the modern technologies development and spreading in the modern society.

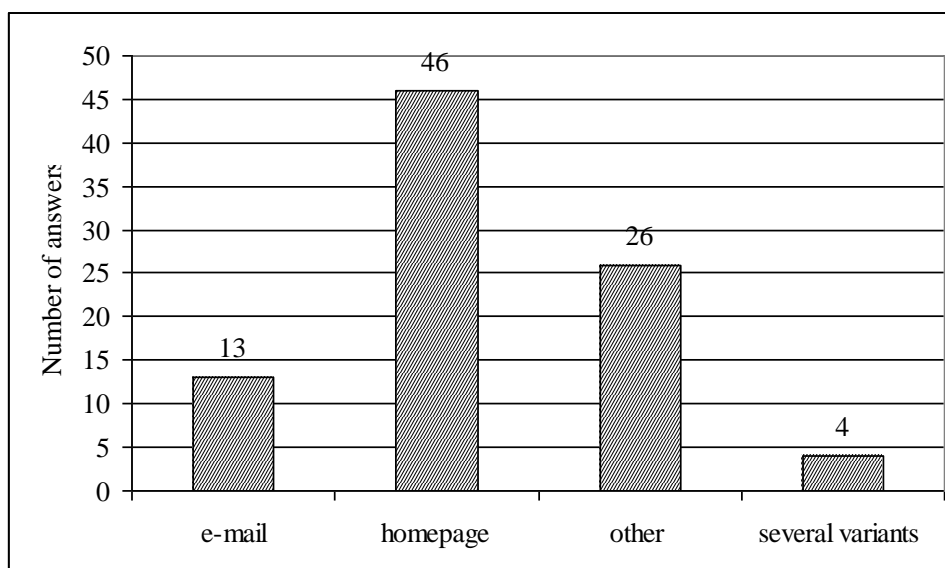


Figure 2. **Preferable ways of getting information** (compiled by R.Burceva)

The museum activities in educating society are supported in the form of **special events**, which are a significant instrument in the performance of the museum. A visit to a museum is not only a way of getting new information, but also emotional experience and an opportunity to accumulate the experience of human relations. Thus, in the museum environment it is necessary to create the messages of different content and for a diverse set of visitors, and not only a museum pedagogue and a public relations specialist work with interested visitors, but also the other staff within the limits of its professional competence. Such communication in the long-run consolidates the image of Latgale Museum of Culture and History as an individual-friendly organization.

In its performance the museum uses various measures to attract visitors. For example, special offers when groups of pupils actively attend museum events during the school year to get the promised surprise at the Museum Night. Some activities are organized as contests to encourage children and youth to involve in the event, for example, which group will wave the longest belt, etc. The winners are identified in an interactive way, for example, in a game or a quiz and they get a prize (a CD of Latgalian music records, for example, of the bands “Sovvaļņīks”, “Aulejas anekdoti”, “Cyblas meiklis”, etc.). Some programmes include degustation, practical activities, which arouse interest and willingness to participate (for example, making Christmas decorations on the Family Day), etc. and it causes positive emotions. Another example – in order to take part in the prize lottery one shall get introduced with all indicated points in the expositions during the Museum Night. Consulting occasional or regular museum visitors on the current or planned events requires a flexible approach providing an opportunity to apply the methods of making interested in something, assuring and involving, thus orienting visitors to a dialogue and mutual cooperation.

The questionnaires of the museum visitors provide an opportunity not only to establish facts, become aware of public opinion, but also plan further public

relations activities choosing the appropriate forms and style of communication, living along with the events and flexibly adjusting to changes in the structure of visitors' wishes and needs.

The demographic data of the persons involved in the questionnaire offered by the author are summarized in Figure 3.

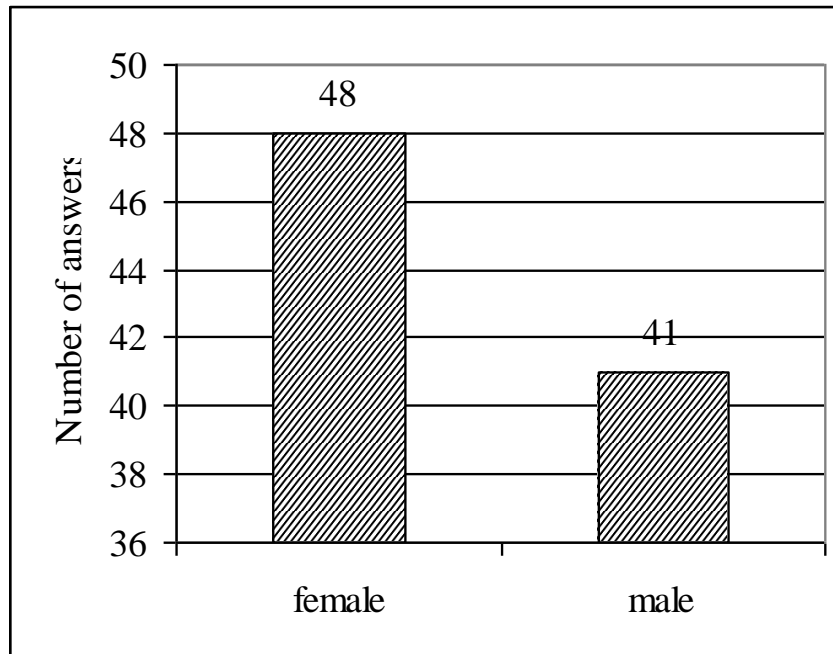


Figure 3. **Respondents' gender** (compiled by R.Burceva)

Females are more active participants of museum events and more willing to participate in questionnaires and other researches where they need to express their opinion. Different social activity is also demonstrated among the age groups of museum visitors (see Fig.4).

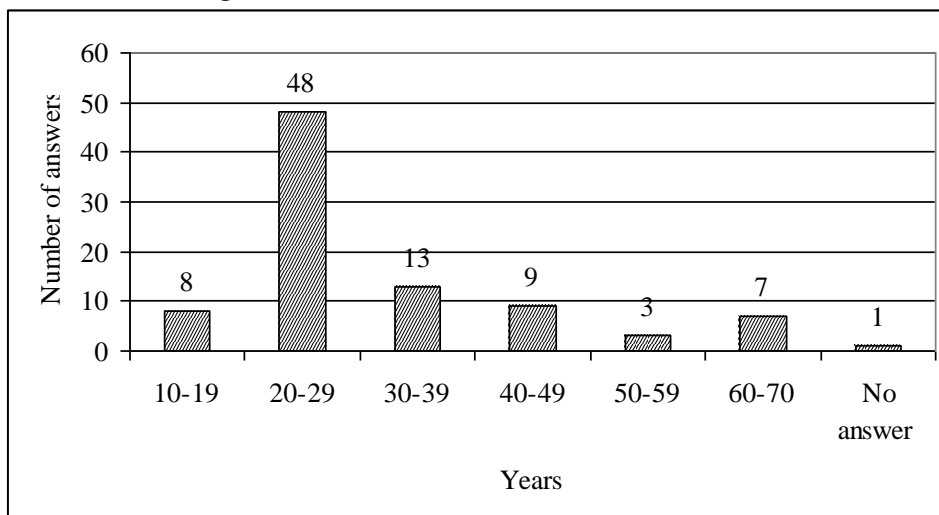


Figure 4. **Respondents' age** (compiled by R.Burceva)

The data demonstrate a majority of the youth are in the age group 20 to 29 years. It means that in this age group, for whom it is a topical opportunity to get

new experience (for educational or personal purposes), respondents are open and willing to participate in events. However, it shall be taken into consideration that these data do not lead to a conclusion that in general out of all museum visitors always approximately a half is the youth exactly in this age group. The obtained data partially prove the observations of the previous years that pupils and youth in the age up to 30 years and people at the pre-retirement and retirement age are among the most active museum visitors. The first ones often to the museum encouraged by their teachers or by their accompaniment; however, the individuals of the second are at such age when their career and work approach to the end and they shall find new opportunities for spending their free time. Thus, the museum shall think about new offers to these target audiences. The style and kind of the message shall differ in communication with individuals of various age groups. The information addressed to the youth shall be in a more expressive form.

There is an unchanging tendency in the development of the museum, for example, not only the increase of the total number of visitors, but also the increase of the visitors who have come here for the first time. It means that in communication with visitors the museum staff shall take into consideration their prior experience when forming relations with these individuals, e.g., maybe deeper information about the issue they are interested in, basic facts about the museum, expositions, stock, exhibitions, resources of the reading hall, etc. will be needed. For this reason the museum staff shall prepare compact, laconic handouts if there is no opportunity to pay attention to a specific visitor for a long time. However, at the same time the staff shall observe if visitors' questions are answered and the first impression about the museum is positive. In order to satisfy the interests of regular visitors sometimes the specialists from the Art Department or the museum reading hall shall be invited. Thus, the museum persons on duty and guards of the exhibition hall shall be well informed about the limits of other staff competence and opportunities to solve problem situations.

The next question of the questionnaire is addressed to the visitors of the museum, who have been in the museum for more than one time. The question is when the museum visitor has been here previous time. The aim of the question is to get an approximate view about the role of the museum in the range of visitor's interests. The results are depicted in Figure 5.

Comparing the received answers about the plan of museum activities the administration of the museum can conclude which events have addressed the potential visitors and what instruments of public relations have been effective influencing consumer behaviour.

None negative answer was provided in the question about the satisfaction with the working hours of the museum, ticket prices, attitude of the staff and the museum in general.

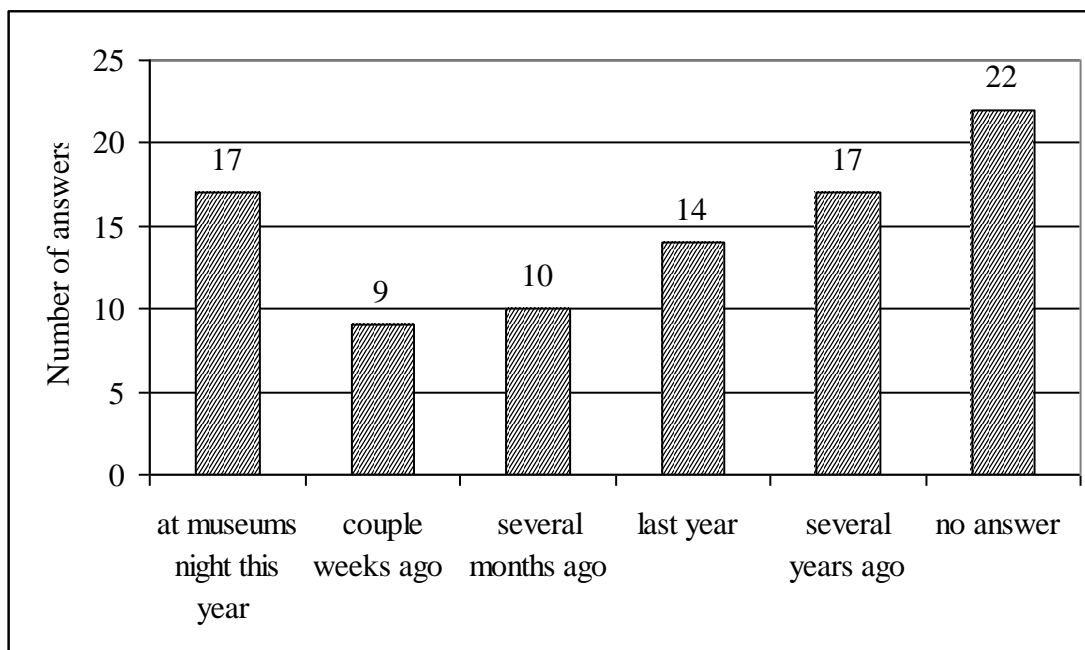


Figure 5. **Respondents' answers to the question about a previous visit to the museum** (compiled by R.Burceva)

The visitors have expressed greater satisfaction with the price policy if museum services and the museum in general, 10% are not satisfied with the working hours of the museum, although it has been adjusted according to the results of previous questionnaires and 9% of visitors would like better service. It is possible that the individuals dissatisfied with working hours have come on Monday, when the museum is closed to visitors, but the staff has its everyday duties. Visitors are explained when exhibitions are opened and they are invited to meet in the museum events. When communicating with visitors it is essential to keep a mutually honourable attitude typical for cultural institutions and their visitors to leave good impression and facilitate further cooperation. Besides, it shall be analyzed what could be the reasons for visitors' dissatisfaction with service in the museum – whether it is the incompetence of the staff, lack of attention or visitor's bad mood, etc.

Conclusions and suggestions

1. The activity of Latgale Museum of Culture and History in the field of educating the society mostly is based on a two-way communication model envisaging an opportunity to get feedback. Communication in the educational activity of the museum can be direct or indirect, formal or informal.
2. The most significant peculiarities of communication in Latgale Museum of Culture and History are as follows:
 - work with the society as one of the major fields;
 - introducing interactive and modern forms of work there shall be changed the stereotype of visitors that a museum is a conservative institution;

- the basic aim for the application of all means of communication is education of individuals and heritage of traditions; ethical and positively-oriented communication (not to stain competitors, but find cooperation partners);
 - not only administration, but also all members of the staff communicate with the society.
3. The results of the questionnaire show that approximately a third of the respondents have posters and advertisements in public places as the only channel where they constantly gain timely information, thus this channel of written communication shall be preserved. Over a half of the respondents would like to use the homepage of the museum as a channel of information. Such homepage is needed for a respectable public cultural institution nowadays.
 4. The educational activity of the museum as a cultural institution is a complex phenomenon requiring a professional approach to communication in an organization, application of information transfer channels, researches of the needs and interests of the target audience.
 5. The new development strategy of Latgale Museum of Culture and History, which will be adopted in 2012, shall include standpoints about further development of the existing expositions and programmes extending the variety of events and searching for creative and progressive solutions of the communication process (new information transfer channels, interactive forms of work, use of social networks) in the existing cooperation with interested partners, thus broadening the opportunities to satisfy the needs of the society to spend free time and have cognitive interest. It would be the grounds for the museum to show itself as a developing and growth-oriented organization.
 6. Latgale Museum of Culture and History shall create its own homepage, where there is provided all information about its activities in the same place. Creation and maintenance of the homepage as well as the management of information and visual material renewal shall be taken by a specialist of public relations, but other staff: an artist, a preserver of the museum stock, a photographer, a museum pedagogue, etc. shall be involved to create materials. The existence of the homepage would make it easier to find topical information for the interested persons.

Bibliography

1. Agejevs V. (2005) *Semiotika*. R.: Jumava.
2. Ambrozis T., Peins K. (2002) *Muzeju darbības pamati*. R.: Muzeju valsts pārvalde.
3. Beļčikovs J., Praude V. (1994) *Mārketings*. R.: Zvaigzne ABC.
4. Herbsts D. (2007) *Komunikācija uzņēmumā*. Profesionāļa 1x1. R.: Zvaigzne ABC.
5. Katlips S.M., Senters A.H., Brūms G.M. (2002) *Sabiedriskās attiecības*. R.: Avots.
6. Kovale K., Konstante L., Lindemanis A. (2004) *Kā veidot komunikācijas kampaņu?* Rokasgrāmata. R.: ANO Attīstības programma Latvijā.
7. Lapsa T. (2002) *Sabiedriskās attiecības: ievads teorijā un praksē*. R.: Biznesa augstskola „Turība”

8. Latvijas muzeju biedrība <http://www.muzeji.lv/lv/info/about/frequently-asked-questions> (sk. 26.02.2012.)
9. *LR Muzeju likums* [Museums Law], spēkā ar 17.01.2006.// Latvijas Vēstnesis. – Nr.1 (3369), 03.01.2006., ar grozījumiem 15.12.2009. <http://www.likumi.lv/doc> (sk. 04.03.2012.)
10. Praude V. [b.g.] *Mārketings: teorija un prakse*. 2.grāmata. R.: Burtene.
11. Praude V., Šalkovska (2005) J. *Mārketinga komunikācijas: teorija un prakse*. R.: Vaidelote.
12. Seitel Fraser P. (1995) *The Practice of Public Relations*. 5th edition. New York: Macmillian Publishing Company.
13. Stīvens R. (2001) *Latvijas muzeju tirgus izpēte*. Rokasgrāmata. R.: Muzeju valsts pārvalde.
14. Tentere G. (2009) *Žurnālistikas pamati*. R.: BVK.
15. Veinberga S. (2004) *Publiskās attiecības PR. Teorija un prakse*. R.: Zvaigzne ABC.
16. Vīra R. Metavēstījumi komunikācijā.
http://www.turiba.lv/komunikacijas_2009/pages/Vira_lv.html (sk.16.11.2011.)
17. Intervija ar Latgales kultūrvēstures muzeja mākslinieci Inesi Dunduri 02.02.2011. [Interview with an artist of Latgale Museum of Culture and History Inese Dundure 02.02.2011.]
18. Intervija ar Latgales kultūrvēstures muzeja muzejpedagoģi Inesi Ločmeli 02.02.2011. [Interview with a museum pedagogue of Latgale Museum of Culture and History Inese Ločmele 02.02.2011.]
19. Latgales kultūrvēstures muzeja nolikums [Regulations of Latgale Museum of Culture and History]
20. Latgales kultūrvēstures muzejs. Gada pārskats. 2007.g. [Latgale Museum of Culture and History. Annual report. 2007.]
21. Latgales kultūrvēstures muzejs. Gada pārskats. 2008.g. [Latgale Museum of Culture and History. Annual report. 2008.]
22. Latgales kultūrvēstures muzejs. Gada pārskats. 2009.g. [Latgale Museum of Culture and History. Annual report. 2009.]
23. Vidēja termiņa muzeja darbības stratēģija (2007-2011) [Middle-Term Strategy for Museum Activity (2007-2011)]
24. Vizuālie materiāli par LKM (bukleti, skrejlapas, ielūgumi) [Visual materials about Latgale Museum of Culture and History (booklets, leaflets, invitations)]

Rita Burceva Rezekne Higher Education Institution Atbrivosanas al.115, Rezekne, LV-4601, Latvia E-mail: Rita.Burceva@ru.lv

**ANALYSIS OF SELECTED AREAS OF EDUCATIONAL
ACTIVITY OF SENIOR CITIZENS**
**Vecākā gada gājuma cilvēku izglītojošo aktivitāšu veidu izvēles
analīze**

Alina Gil

Jan Długosz University in Częstochowa, Poland
E-mail: a.gil@ajd.czyst.pl

Urszula Nowacka

Jan Długosz University in Częstochowa, Poland
E-mail: nowackau@interia.pl

Luis Ochoa Sigüencia

Jan Długosz University in Częstochowa, Poland
E-mail: ochoa@tvksmp.pl

“The rhythm of development, similar to the rhythm of the changing seasons, is a necessity. We cannot avoid old age or death. Just as Autumn may be the most beautiful season of the year, so the old age may be the best stage of life, in which one achieves worldly wisdom and tastes life, while one’s life experiences give the sense of solid accomplishment. Nevertheless, there are Autumns which are rainy and fruitless, and so there is old age which is barren, painful, and perhaps even tragic.”
Antoni Kępiński, Rytm życia
(translated by „Gruca-Wolski” s.c.)

Abstract: *The aging of the society caused increased interest in problems of the elderly. This article presents the place of seniors in the educational space, defines the selected forms of their educational activity. Education counteracts social exclusion and sense of loneliness, provides access to the amenities of the modern world, allows the seniors to satisfy their need for self-accomplishment. Seniors thus face challenges they have never confronted before, while the age of transformation forces them to engage in continuous education, which becomes not only a duty, but also an obligation. Developing the expected forms of education of the elderly is one of the most vital tasks in the years to come.*

Keywords: *educational activity, lifelong learning, seniors education, social exclusion.*

Introduction

Education, as a crucial element of adaptation to the ever more changing conditions of life, plays an important part in the preparation for the old age. The concept of lifelong learning assumes that the acquisition of qualifications and skills is possible through formal education system (scholar system), non-formal education (supplementary education, professional development and training), and informal education (self-learning and experience). Social transformations and technological developments (including new communication technologies and IT), as well as globalization, have led to a substantially easier access to knowledge, mass application of IT (including the Internet), and the need for continuous

improvement and adaptation. All this is combined with the increasing level of quality of life, which determines the pursuit of a higher standard of life, affecting also people of post-professional age (seniors). Dreams and pressure exerted by the environment of the elders originate willingness to shape one's own old age and assume responsibility for the quality of one's own life, which, in turn, determines the decision on continued education. Education counteracts social exclusion and sense of loneliness, provides access to the amenities of the modern world, allows the seniors to satisfy their need for self-accomplishment, including in the areas previously neglected due to shortage of spare time caused by professional activity. Seniors thus face challenges they have never confronted before, while the age of transformation forces them to engage in continuous education, which becomes not only a duty, but also an obligation. However, there should be no doubt that the elderly, physically and mentally fit, self-accomplished, live longer lives of higher quality and activity.

Place of seniors in the educational space

Research shows that people in Poland retire several years earlier than it is statistically done in Europe. "The process of population aging is perceived by many as the most important long-term phenomenon of the 20th century in terms of economy and principles of social interaction" (Szukalski, 2008). According to the data of the Central Statistical Office of Poland (GUS), the number of people aged 60-74 is to increase in the years 2008-2030 by 40%, of those aged 75-84 by 65.6%, of those aged 85+ by 90%, and the number of people aged 100 will increase by 253% (Szukalski, 2008). In 2010, 25% of the elderly in Poland were aged 80+.

The aging of the society caused increased interest in the issue, development of the field of gerontology, including its specific fraction of pedagogical gerontology. Gerontology, supported by pedagogy, determines a more comprehensive perception of the issues, as it develops knowledge about the elderly, not only from medical perspective, and, furthermore, presents the possibility of full application of the achievements and output of pedagogy. With time, education and teaching transform into self-learning, self-improvement, self-education and self-accomplishment of people. As professor J. Homplewicz defines it, pedagogical gerontology is "a pedagogy of needs and abilities of the elderly in the face of their reality, from which they depart. Pedagogical gerontology is the appeal of not only the 21st century, but also of the entire humanism, with which we are to reach also the elderly" (Homplewicz, http://www.utwstrzelin.pl/?page_id=40).

The elderly are perceived nowadays, in the age of the "cult of youth", as persons incapable of independent and meaningful life, alienated, treated with compassion and often socially discriminated against. B. Synak even claims that „never has the world been so allied against the older generation as it is now, and never has the social standing of an old person been so low” (Synak, http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Balogova1/pdf_doc/9.pdf).

However, achieving a status of a senior should not necessarily be associated with social degradation. One may prepare for the old age through modifying their view of oldness and quality of post-retirement life. Factors affecting the perception

of quality of life of the elderly include, inter alia, diverse positive effects of late life learning. These include:

- maintaining good health, coping better with everyday challenges,
- accepting more responsibility for one's own life,
- increased independence from others,
- better use of one's own resources,
- development of reflectiveness (self-awareness),
- following the development of science and technology,
- expanding one's knowledge of the modern world,
- learning one's rights and appreciating one's role in the society.

The research conducted also shows that 87% of the surveyed undertake physical activity of varying intensity, while a mere 10% declare engagement in intellectual activity, 36% of those questioned declare being socially active, and only 4% undertake all forms of activity (Gębska-Kuczerowska, 2002).

Although it appears more difficult for the seniors to focus their attention, to learn new things and remember new terms, it turns out that experience, previously gained knowledge and maturity are often helpful in drawing the correct conclusions (in particular, in situations where intuitive assessment plays an important role), making the right choices, making rational decisions, better planning, etc. It happens, unfortunately, all too seldom, that the intellectual potential and professional experience of the seniors are considered valued resources for employers, who, appreciating their qualities (including sense of responsibility and loyalty), employ them as mentors for the younger staff.

However, the elderly, most often, find it difficult to (re)enter the job market. Surveys show that as much as 29% percent of people under the age 60 intend to undertake paid jobs after they reach retirement age, while, in reality, a mere 10% of people do work after they reach the aforementioned age (this may be further broken down into 5% of those working on a full-time basis, 3% on a part-time basis, and 2% performing casual work). This may be evidence of social withdrawal of the elderly (Wądołowska, 2010).

Marginalization of the senior citizens in Poland is further reinforced by, inter alia, their low activity in terms of demanding their rights and privileges, limited access to information, being ignored by the media, no real interest in the problems of the elderly, attitudes towards oldness and a negative stereotype of the old age in Poland (Rejman, www.pulib.sk/elpub2/FF/Balogova1/pdf_doc/9.pd).

It is easy to explain to oneself the unwillingness to continue education or self-development. Discussion on the factors hindering the decision to participate in educational programs includes such elements as conviction of one's own social inferiority, fear of derision on the part of others, fear of the unknown, unwillingness to attend school or to learn, shortage of financial resources, physical and mental conditions, uncertainty surrounding the worthwhileness of learning, objections on the part of the family, no conditions for education, inaccessibility of educational institutions or their not meeting the expectations of the elderly.

It is doubtless, however, that there are seniors who do wish to learn. There is a direct link between the level of education, having clearly defined interests, current activity we show at reaching the old age, and the willingness to continue education. The higher the level of the above-mentioned factors, the stronger the motivation to undertake further forms of education. Most often, such persons decide to continue education in its organized form when they realize that the knowledge they may acquire could help them in solving personal, social and professional issues, or that it may give satisfaction.

Motivations for older people to commence further education include, inter alia, wish to acquire new skills and information, as well as their improvement, preparation for work in a new position, productive use of spare time, wish to meet new, interesting people, achieving greater efficiency in performed duties, wish to change one's financial standing, expected social or professional promotion, personality development, improvement of interpersonal bonds, developing physical fitness, wish to adjust one's education with reference to the others, as well as attempt to increase one's self-esteem.

Selected forms of educational activity of the elderly

Seniors usually prefer educational offers which allow them to learn things they perceive as useful in their everyday life. Declarations concerning educational needs of the elderly change with their age. The oldest seniors are mostly interested in issues relating to their personal wellbeing, good health and security. Younger pensioners are more interested in foreign language learning, acquiring new knowledge, specifically information useful during travels, and show interest in new technologies (including computers and the Internet). These expectations should be taken into consideration when preparing educational offers for the elderly. Also, we must not forget that there is a group of skills of whose usefulness the older generation is unaware, e.g., access to resources of knowledge and information on services which could improve their quality of life (Andrzejczak, <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/483>).

However, seniors often declare in surveys that they do not feel the need for using computers or the Internet, thus dissociating themselves even more from the outside world. And so, 64% of the elderly are not interested in new technologies, while 26% are not engaged, even though they would like to be (Wądołowska, 2010).

Nowadays, we live in the age of a super-intense development of new technologies of communication and information which determine the birth of the information society. Seniors should also participate fully and actively in the modern, computerized and digitalized world. This is the reason for the importance of senior education relating to computer and Internet usage. Acquiring these skills not only leads to broadening of knowledge, but also provides the opportunity for social, civic and professional activity. E-learning becomes nowadays an important e-service. This fact has been noticed by numerous institutions, which results in many on-line courses becoming available on the Internet. The seniors in Poland,

being a rapidly growing social group, unfortunately do not often have the skills needed to take advantage of such forms of education, and this certainly leads to situations where this type of e-services adjusted to the requirements of the elderly has not yet been sufficiently developed. Meanwhile, e-learning, as an idea which in short time gained much popularity and applause, may constitute either a supplementary or an individual form of knowledge acquisition, also for persons of retirement age. It must be noted that the number of seniors using the Internet will shortly rise sharply due to the fact that today's 40 and 50-year-olds will reach older age and using the Internet for them is an element of their everyday lives.

The Polish Internet Research defines a typical Polish senior Internet user as a male graduate of higher education institutions, city resident of average financial standing. Although such person had used the Internet before, it was not until their retirement that they found the time to become more active on the Net, searching mostly for information on law and economy, real estate and construction industry, finance and insurance, tourism and automotive sector. What is more, the seniors often visit the websites of governmental agencies and read on-line press releases (Megapanel PBI/Gemius, 2008 research results analysis).

In the course of professional activity, it is often difficult to find the time for supplementing one's education and broadening one's interests. Retirement provides more spare time and it is worth taking advantage of. Learning foreign languages may offer a perfect opportunity to get acquainted with and comprehend new cultures, thus, it may encourage to start traveling abroad. Additionally, courses allow for meeting interesting people, they integrate the participants and motivate to further action.

Contrary to common stereotypes, the elderly may successfully learn foreign languages. Research shows that progressing age is not necessarily associated with substantial reduction in learning capacity, except for its consequent weakening of eyesight and hearing. It is not the age of the foreign language learner that is a crucial factor of the learning process, it is rather the context in which mature people learn that substantially affects their ability to acquire a new languages. Difficulties which the elderly may encounter in the course of study can be overcome through changes in the learning environment, paying more attention to affective factors and applying effective teaching methods. The most serious obstacle in the foreign language learning of the seniors is presented by their own doubts regarding their abilities. Stereotypes concerning substantial difficulties in foreign language learning among this age group relate mostly to two spheres: brain aging and discrimination against older people in the area of education.

Frequently, separate course groups are created for the seniors, so that they may be at ease and not feel the impulse to compare themselves to younger students. What is important is an atmosphere of support and a possibility of building trust and freedom of expression. Learning methods independently developed by the seniors, alongside life experience and strong motivation, put them at an even more advantageous position over younger learners. Recent research showed that adults are better at learning than children, especially when it comes to vocabulary and

language structures. Young student learn faster but more often rely on short-term memory, while seniors use long-term memory and are more successful in memorizing things (<http://www.edukacja.senior.pl/130,0,Nauka-jezykow-obcych-a-wiek,12699.html>).

Ever more common is senior education by means of Universities of the Third Age which motivate the elderly to learn and act. The aims of the U3As focus precisely on spreading educational initiatives, intellectual, social and physical activation of the seniors, maintaining social relations and communication among the elderly and engaging them in activity for the welfare of their own environments. Such U3As offer a wide range of activities: lectures, conferences, interest groups, senior clubs, thematic sections, physical activity, tourism, recreation, rehabilitation, training, advisory services, computer courses and foreign language learning.

Conclusions

Old age should nowadays be perceived as a stage of new challenges, and the elderly ought to be considered in the context of their vitality, possibilities and opportunities for development. Presently, education of the elderly is a must, as it leads to improvement in the quality of their lives, influences their self-esteem, their feeling of accomplishment and self-realization, while providing the younger generations with the opportunity to take advantage of the experiences of the seniors. A. Kamiński claims that useful work and non-personal interests are the two main elixirs extending one's youth to over the age of sixty, in particular, if they are accompanied by financial security (Kamiński, 1982).

Currently, in the education of the elderly, we may observe a transformation from its organized forms (which share is reduced with age) to the less formalized ones, departing from education towards self-education, from centralized solutions to the more dispersed educational practice. One example of the non-formal education which has recently undergone dynamic development are Universities of the Third Age.

At the same time, we observe an alarming phenomenon of discrimination, exclusion of the elderly from the social life as part of the "cult of youth". Difficulties in adjusting to changes make the environment of the seniors even more alien, incomprehensible and hostile, while barriers perceived in the participation of the elderly in education are rather subjective and often are a result of low self-esteem and conviction of reduction in cognitive abilities along with the progressing age. It appears indispensable to prepare an educational offer which would be well adapted to the needs and possibilities of the elderly, otherwise, the issue of social exclusion, and, above all, of the digital divide, will be solved only through the natural process of generation change.

Developing the expected forms of education of the elderly is one of the most vital tasks in the years to come. An active aging society in good condition will be less onerous for the younger and will most certainly have a beneficial effect on the economic growth.

Bibliography

1. Andrzejczak A., *Edukacja osób starszych*, <http://www.edunews.pl/badania-i-deбаты/badania/483> (retrieved on 18.01.2012).
2. Gębska-Kuczerowska A., (2002). *Charakterystyka grupy osób w podeszłym wieku uczestniczących w badaniu zależności między aktywnością a stanem zdrowia* [in:] *Przegląd Epidemiologiczny*, http://www.pzh.gov.pl/oldpage/przegląd_epimed/56-3/563_10.pdf, (retrieved on 10.02.2012).
3. Homplewicz J., *Gerontologia wyzwaniem dla pedagogiki XXI wieku*, http://www.utwstrzelin.pl/?page_id=40, (retrieved on 20.02.2012).
4. Kamiński A., (1982). *Funkcje pedagogiki społecznej*, PWN Warszawa.
5. Synak B.(ed.), (2000). *Ludzie starzy w warunkach transformacji ustrojowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, as cited in K. Rejman, *Znaczenie edukacji w procesie integracji społecznej osób w wieku senioralnym*, http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Balogoval/pdf_doc/9.pdf, (retrieved on 14.02.2012).
6. Szukalski P. (2008). *Starzenie się ludności – wyzwanie XXI wieku*, ISP Warsaw.
7. Wądołowska K. (study), (2010). *Obraz typowego Polaka w starszym wieku*, Publication of the Polish Public Opinion Research Center, Warsaw.
8. <http://www.edukacja.senior.pl/130,0,Nauka-jezykow-obcych-a-wiek,12699.html> (retrieved on 12.02.2012).

Alina Gil	Jan Długosz University in Częstochowa, Institute of Technical Information and Safety, Armii Krajowej 13/15, 42-200 Częstochowa, Poland, E-mail: a.gil@ajd.czyst.pl Phone: +48 34 3615970
Urszula Nowacka	Jan Długosz University in Częstochowa, Institute of Technical Information and Safety, Armii Krajowej 13/15, 42-200 Częstochowa, Poland, E-mail: nowackau@interia.pl Phone: +48 34 3615970
Luis Ochoa Siguenca	Jan Długosz University in Częstochowa, Institute of Technical Information and Safety, Armii Krajowej 13/15, 42-200 Częstochowa, Poland, E-mail: ochoa@tvksmp.pl Phone: +48 34 3615970

THE USE OF EU LLL PROJECTS TO ENHANCE LANGUAGE INSTRUCTION IN NON-FORMAL EDUCATION IN LATVIA

ES mūžizglītības projekti valodu apguvei neformālajā izglītībā Latvijā

Silvija Karklina

Public Service Language Centre, Latvia

University of Latvia, Latvia

E-mail: silvija.karklina@vmc.lv

Abstract, *The present papers deals with the use of support mechanism for language instruction in the context of lifelong learning, which is of utmost importance for individual growth and for society as a whole. Although adults prefer the traditional learning /teaching environment, new worldwide processes in language instruction have brought terms such as plurilingualism, intercultural competence, language skill development, and communicative competence into everyday life. Through the creation of open space for intercultural dialogue, the communicative skills of adult learners are promoted, and a sustainable environment for continuous language learning is created. The author has analyzed the development and integration of authentic intercultural space with the practical teaching of adults, as well as their introduction and use in the learning/teaching environment in order to enhance the language acquisition process.*

Keywords: *intercultural competence, language café, plurilingualism, skill development.*

Introduction

The internationalisation of the economy, constantly developing forms of communication and increased mobility have been accompanied by an increased demand for language skill acquisition in several foreign languages by both employers and employees. Plurilingual competence has been defined as the capacity to acquire and use different competences in different languages at different language proficiency levels. (Beacco & Byram, 2007). The demand for a greater number of different foreign language skills has given rise to the demand for plurilingual education; thus, several foreign languages are being taught both in school curricula and as a part of lifelong learning programmes. *“The notion of plurilingual and intercultural education tends to characterize this conceptualisation of education as determined by values such as those proposed by the Council of Europe, and by a global language education across all languages present in school and all disciplinary domains. It aims at the development of plurilingual and intercultural competence and also the broadening of the linguistic and discursive repertoire of the learner, being at the same time a preparation for lifelong learning.”* (Council of Europe Language Policy Division *Plurilingual et intercultural education as a project, 2009*).

Plurilingual competence is not a goal in itself. The Lisbon Strategy requires the European Union to become the most competitive knowledge-based economy in the world which offers every individual the opportunity to acquire the basic skills, including foreign language skills.

Skills development is an important factor not only for personal growth but also for influencing national economic growth. “Skills development can make a very valuable contribution to prosperity. But these beneficial economic and social outcomes are not automatic. In order to maximize the impact of skills development, a strategic approach to the design, development and management of skills systems is valuable. Indeed without such an approach a coherent ‘system’ is unlikely to develop at all, with policy limited to potentially unconnected and uncoordinated action which risks expectations being unfulfilled or even policy failure. Moreover, substantial public resources are invested in skills development and it is essential that these are used effectively.” (Campbell, 2012). Consequently, foreign language skills development, or promotion of plurilingualism, is an important factor in enhancing the labour skills of the workforce.

In adult education, lifelong learning is seen as an opportunity to upgrade qualified skills. Sue Jackson (2011) points out that in the conditions of “global recession, lifelong learning – increasingly constructed within a skills agenda – has been seen as an answer to unemployment, political stability, and social inclusion.” Every individual is given a chance to improve existing skills or to acquire new skills that are necessary in the labour market; thus, the demand for skilled labour is satisfied, and with its new skills the workforce becomes more competitive. By helping themselves, individuals who are committed to acquiring new skills “fill employment gaps, help move countries out of recession.” Sue Jackson is sceptical about lifelong learning as a global remedy in post-compulsory education because it offers greater access to vocational learning, but the author of this paper believes that lifelong learning can be regarded as a resource for individuals who have completed compulsory education but are not able to continue their education, and thus, fill the ranks of the unemployed. “The discourses and policies of lifelong learning have become ever more firmly linked to economic participation through the employment market and the development of skills and training, with a policy focus on skills development for the workplace, and greater participation from employers in determining learning opportunities and directions. The development of human capital becomes the responsibility of individuals, on whom it is incumbent to find, recognise and develop the learning opportunities that will enable them to take their place in a working society, although the types of opportunities are selective and hierarchical.” (Jackson, 2010)

In the rapidly changing labour market there is an increasing demand for regular or constant upgrading of skills. Such a skills upgrade can help to prolong the productive period of senior citizens, enable young school leavers who have mastered some vocational skills and also short-term unemployed persons to find a job.

Since foreign language skills can be considered as basic skills, it may be inferred that foreign language learning not only gives greater flexibility to the workforce but also increases generic skills and changes attitudes and behaviour, which, in turn, leads to greater employability.

Intercultural competence in the framework of skills development

Mike Campbell (2012) distinguishes “three types of skills:

- (i) Technical or professional skills: the competencies required to undertake a specific job or occupation
- (ii) Generic or core skills: comprising cognitive and interactive, which can be applied in a range of jobs/occupations
- (iii) Employability skills: the attitudes and behaviours required in the workforce.” (Campbell, 2012)

In terms of vocational education and in lifelong learning these are technical or professional and core skills which are being paid the greatest attention to. With regard to attitudes and behaviours this is “where employers are heavily involved.” (Campbell, 2012)

Foreign language skills as one of the core skills are highly necessary for both the employer and the employee. Consequently, the question arises as to the priority list of the foreign languages to be learnt. As Teresa Tinsley states: “In today’s changing world it is increasingly difficult to predict which languages students will need in their future lives. Language learning is being conceived more and more as lifelong activity, in which individuals are constantly improving and maintaining their skills in existing languages, and acquiring new ones. In today’s Europe partial competence is becoming regarded as something extremely useful rather than something to be ashamed of. The aim of language education might be reformulated as the preparation of plurilingual speakers who have a high level competence in a range of other languages. Additionally, they have developed language learning strategies which will enable them to acquire a degree of competence in new languages once the need arises.” (Tinsley, 2003)

Communicative language teaching has gained ground as an approach to foreign language teaching in Latvia. This indicates that not only grammatical structures and linguistic elements of the language are taught but intercultural competence is given greater attention in regular foreign language classes. As Teresa Tinsley indicates: “Intercultural competence is closely related to language, but is not strictly linguistic. It also has a citizenship dimension and underpins much of the Council of Europe’s educational work in seeking to combat xenophobia and racism. Like languages, intercultural competence is important at different levels – it can affect individuals, organizations, communities and nations as a whole. At the interpersonal level, its absence can easily provoke conflict, misunderstanding, embarrassment, or disillusionment. They may have serious commercial or political implications translated to a professional environment.” (Tinsley, 2003)

A more precise definition of intercultural competence has been given by Beacco, J.C. & Byram, M. (2007) as “Intercultural competence: combination of knowledge, skills, attitudes and behaviours which allow a speaker, to varying degrees, to recognise, understand, interpret and accept other ways of living and thinking beyond his or her home culture. This competence is the basis of

understanding among people, and is not limited to language ability” (Beacco & Byram, 2007)”

Canale and Swain (1980) have identified three basic competences as parts of the communicative competence: “linguistic competence, discourse competence, and sociolinguistic competence. In other words, if the goal of the language course is to enable students to reach a level of communicative competence, then all three components are necessary.” (Canale & Swain, 1980).

Support for communication space to develop intercultural competence

Language teachers are well prepared to deal with the linguistic: lexical, syntactical and grammatical structures of a language, as well as discourse analysis of a text. Sociolinguistic aspects with regard to the cultural items are well covered in text books and other resources.

Despite this preparedness for language teaching, teachers are increasingly apprehensive of the success of communicative encounters of their students outside their classrooms. “Of primary concern to us here is the extent to which language learners can be prepared for participation in a society which is multilingual and multicultural, or rather, the way in which language teachers can enrich the learning environment to help learners resolve the tensions they are likely to face in intercultural communication. Learning languages and appreciating cultural difference, being able to understand and acquire new languages and cultures are important targets in European education.” (Grima Camilleri, 2002)

Understanding the culture that is different from the one the adult learner has grown up with, is a difficult task. “Successful intercultural communication, therefore, takes place when the foreign language learners’ communication patterns and their understanding of the deeper structure of such patterns overlap sufficiently with those of the native speakers. Learners can normally achieve this over a period of time, at least as a starting point to what could more appropriately considered a life-long journey. Through varied communication encounters with native speakers, and through exposure to mass communication, the learners become more conscious of many of the actions and attitudes of the target language community.” (Grima Camilleri, 2002)

Educational institutions could assume responsibility for creating opportunities for intercultural encounters in authentic language situations. “Creating spaces for intercultural dialogue is a collective task. Without appropriate, accessible and attractive spaces, intercultural dialogue will just not happen, let alone prosper. In this regard, the Council of Europe can again make a number of recommendations.

Public authorities and all social actors are invited to develop intercultural dialogue in the spaces of everyday life and in the framework of the respect of fundamental freedoms. There are unlimited possibilities for creating such spaces.” (White Paper, 2008)

“Cultural activities can provide knowledge of diverse cultural expressions and so contribute to tolerance, mutual understanding and respect. Cultural

creativity offers significant potential to enhancing the respect of otherness.” (White Paper, 2008)

Cultural Activities

In order to create and develop such spaces for language learners to raise their awareness of other cultures, it is necessary to organize intercultural encounters with them. This can be done by organizing the so-called language clubs with invited speakers and by inviting learners to attend regardless of their language proficiency levels.

According to Antoinette Grima Camilleri (2002), “Communication depends on speakers’ and listeners’ shared knowledge. It is facilitated by the extent to which we have similar meanings for terms we use and the behavioural norms we share. This, in turn, depends on both knowledge of language and knowledge of culture, or better still cultural awareness. “(Grima Camilleri, 2002). Teachers are aware that interacting in the foreign language with its native speakers is the best way for language learning. “However, the majority of language learners seek to acquire some competence in the foreign language before actually being in a position to interact with its native speakers. This is what most foreign language learning in schools is all about: a preparation for the eventual embarkation in the new environment.” (Grima Camilleri, 2002)

When implementing classroom activities and exercises teachers normally focus on both accuracy and fluency or on promotion of communicative competence because it is assumed that a linguistic or grammatical base is necessary before communicative competence can be achieved. In intercultural encounters this is not the case: “This is a language area in which performance is not absolute and therefore we cannot expect all learners ever to acquire perfect native like behaviour. What we are after is the development of an awareness of sociocultural and sociolinguistic differences that might exist between one’s first language and the target language. Such awareness will often help explain to both teachers and learners why sometimes there is unintended pragmatic failure and breakdown in communication. If we are aware of it, it might be easier to find the appropriate remedy.” (Olshtain & Cohen, 1991)

The intercultural encounters at the language club events are as diverse as many fluent foreign language speakers are available, for example, at the Public Service English Language Club events, which are regularly organized on last Friday of every month the following topics were offered:

- Courtney Kersten on “The Theater and Performing Arts Scene in the United States” , attended by 40 participants
- Janis Kramens on “What does you have in common with ewe, sue, goo, blew and bleu?”, attended by 54 participants
- Eileen MacNaughton on “ Learning the Language on Music”, attended by 15 participants
- Janusz Kaminski on “Stress? What Stress?”, attended by 25 participants

- Chris Beaty on “Early American Jazz”, attended by 34 participants, etc. (PSLC web site: www.vmc.lv).

The reasons for choosing diverse topics for the English Club events are those which have been supported by Alan Rogers when he speaks of ‘natural learning episodes’, “those incidents in which adults throughout their lives engage in purposeful and structured learning using their own preferred learning style in order to achieve a particular goal or solve a specific problem.” (Rogers, 1996)

Adult learners who have become language learners at language schools are well experienced in undertaking the tasks of learning, together with their teachers they have discovered their preferred learning styles, and they have developed their own learning strategies.

English Club events make learning into a process that is focused on specific contemporary issues, and adult learners choose topics that are relevant to them. The Public Service arranges different activities and invites different speakers that make possible to explore a wide range of issues. These talks are important for the PSLC adults’ informal learning.

The ways in which adult learners interact with speakers and each other are influenced by:

- their life experiences
- their attitudes to learning
- their language proficiency levels as the club events do not discriminate the language proficiency levels and attendance is open, and the milieu approximates a real-life situation.

Speakers may be also drawn from the adult learners themselves, eliciting talks as diverse as travelling, or in some cases, the speakers are staff members who wish to share their experience of cross-cultural encounters in other countries. It has been observed when speakers come from outside organizations to speak on issues that affect not only the lives of the people in Latvia but also throughout the world, the attendance is greater.

Discussions at the English Club events are based on trial and error mode of learning as questions are not corrected as long as it is understandable and clear to the speaker of the particular Club event. Learners can fulfil their need to be active, not passive, recipients of information that is presented by the speaker at the event.

Support mechanisms created and funded by EU LLL Programme projects in Latvia

The project “FEEL the Language” was developed under the Socrates programme, Lingua 1, project No. 116589-CP-1-2004-1-LT-LINGUA-L1. The principal objective of the project was to provide basic knowledge on cultures and languages of what were then time twelve accession countries; the project was co-ordinated and submitted by the Regional Studies Department of Vytautas Magnus University. The project aimed at developing of different promotional materials that represented patterns of language use in real-life situations which helped both

teachers and learners realise the meaning of intercultural aspects of a language apart from linguistic ones.

A similar process-driven project was “Language Café” project under the Socrates programme, LINGUA 1, project No 230273-CP-1-2006-1-UK-LINGUA-L1PP. The main focus was on the development of Language Café activity itself rather than on the development of materials. The main aim of the project was to promote language learning, specifically less-widely used and less taught (LWULT) languages. The co-ordinating institution was the Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies, University of Southampton.

The Language Café methodology included the following:

1. The identification of the location (cafeteria, library, community centres, college or university premises, etc.) in order to provide a supportive environment in which language learning can take place, recruitment of a facilitator, selection of languages, recruitment of learners.
2. Learner training in which student explored their own approach to learning, their use of language learning strategies, self-study techniques and language resources.
3. Assessment: learners were introduced to both formal and informal modes of assessment in order to make their choices on how to obtain feedback, record achievement and attain recognised qualifications. The Common European Framework of Reference was used as a common standard and the tools included European Language Portfolios, Dialang and recognition schemes.
4. Group management where the group decided how they wanted to proceed either nominating a group leader, or engaging a facilitator or a native speaker.
5. Monitoring and support for learning in the form of ELP or online resources were discussed, and feedback was regularly provided by the facilitator.

The project was innovative in that it was set up in an easily replicable, socially situated, learning environment that takes advantage of the growing popularity of café culture and promoted access to language learning for groups of learners who might not have the motivation, confidence or opportunity to learn in more formal situations.

The project involved nine participating institutions and the partner organization from Latvia was the Public service Language Centre. As a result of the project three language cafes were organized in four different parts of Riga: at the Riga Central Library, at the bookstore “Globuss”, in the premises of the PSLC and at the Foreign language Library. Each language café had different functions with regard to the discussions topics of the particular language. To promote plurilingualism in the café events three languages were chosen for communication purposes: English, Latvian and German. In the result of a regular one year monthly language café event being held the most popular one that was well attended was the language café in English. As a result of holding a monthly language café event for one year, the one which continues to attract a large number of participants and which is still functioning in 2012 is the language café in English. (www.vmc.lv).

The fact that language club participants have been regular attendees of language club events for more than ten consecutive years confirms what Etienne and Jackson (2011) assert: “Lifelong learning can take many forms but may be best described as the learning that takes place throughout our lives and which is not necessarily accredited, tested or measured” (Etienne& Jackson, 2011). The task of every adult learning institution or centre is to offer this diversity of language learning forms.

Bibliography

1. Beacco, J.C., & Byram, M. (2007). *The Guide for the development of language education policies in Europe*. Retrieved from <http://www.coe.ed> [accessed 15.03.2012]
2. Council of Europe Language Policy Division. (2009). *Plurilingual et intercultural education as a project*. Retrieved from <http://www.coe.ed> [accessed 15.03.2012]
3. Campbell, M. (2012). *Skills for Prosperity? A Review of OECD and Partner Country Skill Strategies*. (pp. 1 – 44) Retrieved from <http://www.professormikecampbell.com>, [accessed 01.03.2012]
4. Cross, S. (2009). *Adult Teaching and Learning: Developing your practice*. Open University Press: McGraw-Hill Higher Education.
5. Grima Camilleri, A. (2002). *How Strange! The use of anecdotes in the development of intercultural competence* (pp. 1-100). European Centre for Modern Languages: Council of Europe Publishing F-67075 Strasbourg cedex
6. Etienne, J. & Jackson, S. (2011). Beyond the home. Informal learning and community participation for older women in Innovations in Lifelong Learning. In S.Jackson (Ed.), *Critical Perspectives on Diversity, Participation and Vocational Learning*, (pp.49-67). London: Routledge.
7. Eurobarometer: Employers’ perception of graduate employability, 2010, [accessed 10.03.2012]
8. Jackson, S. (2011). *Innovations in Lifelong Learning. Critical perspectives on Diversity, Participation and Vocational Learning*. London: Routledge.
9. Olshtain, E. & Cohen, A. (1991). Teaching Speech Act Behaviour to Nonnative Speakers. In Celce –Murcia, M. (Ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp.154 -165). Heinle & Heinle Publishers: Newbury House.
10. Key Data on Teaching Languages at School in Europe, 2008 edition, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice).
11. Language Café, Public Service Language Centre website. Retrieved from <http://www.vmc.lv>, [accessed 10.03.2012]
12. Tinsley, T. (2003). Language education for individual development In *Facing the Future: Language Education across Europe* (p51-63). . Strasbourg: Council of Europe Publishing.
13. White paper on Intercultural Dialogue “*Living together as equals in dignity*”. Launched by the Council of Europe Ministers of Foreign Affairs at their 118th Ministerial Session, Council of Europe F-67075 Strasbourg Cedex , 2008, Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/index_en.asp?toPrint=yes& [accessed 15.03.2012]

<p>Silvija Karklina PhD student, University of Latvia Public Service Language Centre, Kr. Barona street 64 -2 , Riga, LV1011, Latvia E-mail: silvija.karklina@vmc.lv</p>
--

BEZDARBNIEKU IZGLĪTOŠANAS IESPĒJAS LATVIJĀ

Opportunities for Training the Unemployed in Latvia

Jelena Laškova

Rēzeknes Augstskola, Latvija

E-pasts: jelenalaskova@inbox.lv

Abstract. *The article provides a theoretical overview and analysis of the research on the opportunities of the unemployed to receive education and its impact on their personality development. There are discussed the opportunities of the unemployed to use the education free of charge, determine changes in possible situations and working out an effective life strategy in the future.*

Keywords: *unemployed, employment, professional education of adults.*

Ievads

Introduction

Lai samazinātu augsta strukturālā bezdarba riskus nākotnē un pakāpeniski pārietu no krīzes (īstermiņa) pasākumiem uz ilgtermiņa pasākumiem (apmācības, pārkvalifikācija un citi aktivizēšanas pasākumi), 2011.gadā uzsākta konceptuāla virzība no īstermiņa krīzes pasākumiem uz ilgtermiņa darba tirgus politikas pasākumiem, veicot:

- finanšu īpatsvara maiņu par labu aktivizācijas (apmācību) pasākumiem;
- strukturālā bezdarba riska mazināšanu, nodrošinot labāku kvalifikācijas un prasmju atbilstību darba tirgus prasībām;
- pāreju uz kuponu sistēmu bezdarbnieku apmācībā (Informatīvais ziņojums „Par darba tirgus īstermiņa prognozēm 2011.gadam un bezdarbnieku un darba meklētāju prioritārajiem apmācību virzieniem” 2011.g.28.febr.)

Aktīvas pieejas iekļaujoša darba tirgus veicināšanai galvenās sastāvdaļas ir savlaicīga aktivizēšana, efektīvi nodarbinātības pakalpojumi, karjeras konsultācijas, apmācības un pārkvalifikācija. Latvijā īstenotos darba tirgus pasākumus, kas visi savā veidā ir saistīti ar pieejas nodarbinātībai veicināšanu un iekļaušanu darba tirgū, var iedalīt 4 grupās:

- apmācības,
- subsidētās darba vietas,
- algotie pagaidu darbi,
- uzņēmējdarbība un pašnodarbinātība.

Raksta mērķis: noteikt aspektus bezdarbnieku iespējām izglītoties, kas veicinātu bezdarba mazināšanu.

Bezdarba raksturojums un bezdarbnieku izglītošanas iespējas Latvijā

Characterization of unemployment and opportunities of unemployed education in Latvia

Bezdarbs ir visakūtākā tirgus saimniecības ekonomiskā un sociālā problēma. Pastāv vairāki iemesli, kāpēc bezdarbs tiek uzskatīts par sociālu un ekonomisku problēmu: resursu zudums, nenodarbināto cilvēku ekonomiskās grūtības, personības degradācija u.c., jo tā pamatā ir sociāli cēloņi. Bezdarbam ir dažādas nelabvēlīgas sekas:

- cilvēkam (un viņa ģimenei), kurš zaudēja darbavietu, pazeminās dzīves līmenis,
- tiek zaudētas darba prasmes,
- pieaug noziedzība, alkoholisms un narkomānija,
- cilvēks atsakās no daudziem pakalpojumiem un precēm,
- bezdarbnieki jūtas atstumti un nevajadzīgi sabiedrībā,
- valsts ekonomika cieš no zaudējumiem, pabalstu izmaksas dēļ.

Pēc Starptautiskās Darba Organizācijas standartiem, pie bezdarbniekiem pieskaita tikai tās nenodarbinātās personas, kuras:

- pēdējo 4 nedēļu laikā ir aktīvi meklējušas darbu;
- ir gatavas uzsākt darbu divu nedēļu laikā, ja piemērots darbs būtu piedāvāts.

Latvijā ir liels skaits ilgstošo bezdarbnieku, ar NVA uzskaites periodu no 5 līdz 10 gadiem un veiktie bezdarba pētījumi uzrāda, ka:

- gatavība uzreiz sākt strādāt ir zema cilvēkiem bez pamatizglītības, tā sastāda - 60%, ar augstāku izglītību - 65% un gados vecāki bezdarbnieki - 58%.
- gatavība sākt strādāt ir augstāka ja reģistrācijas periods nepārsniedz 3 mēnešus - 78% aptaujāto un viņi ir gatavi sākt strādāt 2 nedēļu laikā. Skaitļi mazinās, ja bezdarba ilgums pārsniedz 2 gadus un sastāda - 61%. (Hazans, 2006)

Gandrīz 30% no visiem Latvijas bezdarbniekiem vai nu vispār nav nekādas profesijas (9%), vai ir viena profesija, kurā viņi nav strādājuši vai aktualizējuši savu kvalifikāciju pēdējo 5 gadu laikā (20%). Šo grupu darba tirgus pozīciju var raksturot kā diezgan vāju un profesionālo statusu kā zemu. Šādu bezdarbnieku īpatsvars ir ļoti augsts (41%) Latgalē un Vidzemē, savukārt Rīgas reģionā tas nesasniedz pat 11%. Kurzemē zems profesionālais statuss raksturo 27%, bet Zemgalē – 34% bezdarbnieku.

Bezdarbnieki, kam ir viduvējas un vājas latviešu valodas zināšanas, salīdzinājumā ar tiem, kam ir labas valsts valodas prasmes, vairāk paļaujas uz NVA nosūtījumiem, bet mazāk izmanto tiešus kontaktus ar uzņēmumiem, kā arī retāk ievieto savus sludinājumus vai CV presē vai internetā. Tikai 2% no bezdarbniekiem mēģina dabūt atļaujas, licences, finanses, lai uzsāktu uzņēmējdarbību, un tāpat tikai 2% no bezdarbniekiem meklē zemi, telpas vai iekārtas, lai uzsāktu uzņēmējdarbību. (Hazans, 2006)

Par nodarbinātu teorētiski uzskata cilvēku, kam ir regulārs darbs pret atlīdzību, nekonkretizējot tā nosacījumus. Par bezdarbnieku uzskata darbaspējīgu cilvēku, kuram nav darba, kurš grib strādāt un darbu meklē. Pie ekonomiski neaktīviem uzskata iedzīvotājus līdz darbības vecumam, kā arī virs tā, un grupas, kuras nevar pieskatīt ne pie nodarbinātiem, ne arī darba meklētājiem. Tie

ir māsaimnieces, skolnieki un studenti, kas nestrādā, nestrādājošie pensionāru un invalīdi. (Šenfelde, 2006)

2010.gadā samazinājās ekonomiskās aktivitātes līmenis, kas par 0,7 procentpunktiem atpalika no iepriekšējā gada un par 1,3 procentpunktiem no 2008. gada rādītāja. Ekonomiski neaktīvo iedzīvotāju skaits 2010. gadā pieauga par 2,8%. Viens no galvenajiem darba nemeklēšanas iemesliem, kas veicina ekonomiski neaktīvo iedzīvotāju skaita pieaugumu, bija cerību zaudēšana atrast darbu. (Informatīvais ziņojums par prognozēm darbaspēka pieprasījuma un piedāvājuma atbilstībai vidējā termiņā. [tiešsaiste]. Ekonomikas ministrija. 2011.g.13.jun.)

1. tabula

LR normatīvo aktu pārskats par bezdarbnieku izglītošanas iespējām
Laws and regulations in LR about unemployed educating possibilities

LR normatīvie akti	Normatīvo aktu pārskats
Likums "Par sociālo drošību", 07.09.1995.	<p>Likuma 1. pantā ir noteiktas personu galvenās sociālās tiesības un pienākumus, to realizēšanas pamatnosacījumus. Personai ir tiesības uz:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>bezmaksas konsultāciju, izvēloties izglītību un profesiju;</u> 2. <u>individuālu atbalstu profesionālās izglītības turpināšanai;</u> 3. palīdzību piemērotas darbavietas atrašanā; 4. materiālu nodrošinājumu bezdarba vai darba devēja maksātspējas gadījumā. <p>Personai, kura vēlas saņemt vai saņemt sociālos pakalpojumus, jāpiedalās <u>profesionālo iemaņu apgūšanas vai pilnveidošanas pasākumos</u>, tas uzlabos iespēju iekārtoties darbā.</p>
Bezdarbnieku un darba meklētāju atbalsta likums, 09.05.2002.	<p>Likuma 3. pantā ir noteikti nodarbinātības un bezdarba aktīvie nodarbinātības pasākumi:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>profesionālā apmācība, pārkvalifikācija un kvalifikācijas paaugstināšana;</u> 2. <u>pasākumi konkurētspējas paaugstināšanai;</u> 3. algoti pagaidu darbi; 4. pasākumi noteiktām personu grupām, kas pieder pie riska grupām; 5. pasākumi komercdarbības vai pašnodarbinātības uzsākšanai; 6. <u>apmācība pie darba devēja;</u> 7. kompleksie atbalsta pasākumi u.c.; <p>Likuma 3.¹ pantā ir noteikti preventīvie bezdarba samazināšanas pasākumi:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>karjeras konsultācijas;</u> 2. <u>komersantu nodarbināto personu un pašnodarbināto kvalifikācijas paaugstināšana,</u> 3. <u>pārkvalifikācija un tālākizglītība;</u> 4. komersantu nodarbināto personu reģionālās mobilitātes veicināšana; 5. <u>valsts valodas apguves veicināšana;</u>

	<p>6. <u>apmācības programmas pieaugušo iesaistei mūžizglītībā;</u> 7. <u>apmācības programmas bezdarba riskam pakļautām nodarbinātām personām u.c.;</u></p>
<p>LR MK Nr.75 25.01.2011. "Noteikumi par aktīvo nodarbinātības pasākumu un preventīvo bezdarba samazināšanas pasākumu organizēšanas un finansēšanas kārtību un pasākumu īstenotāju izvēles"</p>	<p>Ir noteiktas bezdarbnieku un bezdarba meklētāju tiesības izglītības ieguvē:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>par profesionālās tālākizglītības programmas un profesionālās pilnveides programmas apguvi izsniedz apliecinošu dokumentu par izglītību;</u> 2. <u>par neformālās izglītības programmas apguvi izsniedz iegūtas zināšanas apliecinošu dokumentu;</u> 3. <u>par pirmā un otrā līmeņa profesionālās augstākās izglītības programmu apguvi, izsniedz augstākās izglītības diplomu.</u> <p>Profesionālās izglītības programmu apgūvē bezdarbnieku iesaista, ja:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>iepriekš iegūtā profesionālā kvalifikācija vai profesionālā pieredze nav pieprasīta darba tirgū vai tā neatbilst attiecīgajai profesijai noteiktajām prasībām un tāpēc nav iespējams atrast piemērotu darbu;</u> 2. <u>bezdarbnieks ir zaudējis profesionālās prasmes;</u> 3. <u>bezdarbniekam nav iepriekš iegūtas profesionālās kvalifikācijas.</u> <p>Bezdarbniekiem ir <u>noteiktas tiesības saņemt pirmā un otrā līmeņa profesionālās augstākās izglītības programmas.</u></p>

Izvērtējot LR MK normatīvus aktus (skat. 1.tabulu), kuri regulē tiesības un pienākumus bezdarbniekiem un darba meklētājiem var secināt, ka:

1) Izveidota plaša normatīva bāze bezdarba mazināšanai un apdrošināšanai bezdarba gadījumā. Bezdarbniekam ir tiesības 9 mēnešu laikā saņemt pabalstus un vienlaicīgi piedalīties nodarbinātību veicinošos pasākumos, profesionālās apmācības, profesionālās tālākizglītības un neformālās izglītības laikā saņemt stipendiju. Pašvaldības sociālajā dienestā ir tiesības saņemt sociālo palīdzību un sociālos pakalpojumus.

2) Bezdarbnieki ir ieinteresēti bezmaksas apmācības un stipendijas saņemšanā. Apmācāmo atlase notiek, izvērtējot pieredzi, motivāciju un iepriekšējo izglītību, kā arī testu rezultātus, atlasē piedalās potenciālie darba devēji.

3) Bezdarbniekiem nepieciešama NVA karjeras konsultanta palīdzība, kas ietver palīdzību karjeras plānošanā, profesionālās piemērotības noteikšanu, kā arī darba meklēšanas un saglabāšanas prasmju apguvi. Karjeras konsultācijas personām sniedz, lai palīdzētu tām labāk apzināties savu profesionālo ievirzi, padziļinātu šo personu izpratni par izglītību un iespējām darba tirgū un noskaidrotu konkrētā cilvēka personībai, vērtību sistēmai un mērķiem vislabāk atbilstošo profesionālo virzienu.

4) Bezdarbniekiem un darba meklētājiem nodrošinātas iespējas piedalīties NVA organizētos dažādos aktīvos preventīvos izglītojošos pasākumos, ka arī piedalīties profesionālajā tālākizglītības un profesionālas pilnveides programmas

apguvē, ar mērķi saņemt diplomu un kvalifikāciju. Papildus nepieciešams pakalpojums atbalsta un motivācijas grupās.

5) Pirmā un otrā līmeņa profesionālās augstākās izglītības programmu apguvei, kas dod iespēju bezdarbniekam iegūt augstāko izglītību var paredzēt kuponu ar vērtību līdz Ls 1000 un 1,5 gada laikā saņemt augstāko izglītību un stipendiju.

6) Izglītība ir ļoti svarīgs faktors un resurss, lai nodrošinātu sociālās atstumtības riskam pakļauto bezdarbnieku integrāciju darba tirgū un sabiedrībā kopumā. Ierobežota pieeja izglītībai ierobežo arī iespēju integrēties darba tirgū. Sievietes ir vairāk motivētas izglītības saņemšanai.

7) Cilvēkiem ar īpašām vajadzībām ir nodrošinātas iespējas piedalīties NVA pasākumos, kā arī tiek piešķirts finansējums, lai pielāgotu mācību un prakses vietas bezdarbniekiem ar invaliditāti atbilstoši ergoterapeita atzinumam, bet ne vairāk kā 500 latu vienai mācību vai prakses vietai, kā arī izdevumu segšanai par surdotulku, asistentu, ergoterapeitu un citu speciālistu pakalpojumiem pasākumos iesaistītajiem bezdarbniekiem. Šīs mērķgrupas aktivitāte ir zema. Vispirms, jāsniedz psiholoģisks atbalsts individuāli un grupas, pirms uzsākt mācības.

8) Tika izteikti ierosinājumi piedāvāt intensīvus (īsā laika periodā) valsts valodas kursus, jo valsts valodas nezināšanas dēļ etnisku grupu pārstāvjiem ir liegta iespēja izglītoties un strādāt, viņiem interesējošā profesijā. Nodrošināt atsevišķas kursu programmas bezdarbniekiem ar augstāko izglītību. Laicīgi paziņot bezdarbniekiem informāciju par plānotajiem neformālās apmācības kursiem, to norises vietu un laiku.

Bezdarbnieku un darba meklētāju apmācība tiek līdzfinansēta ar Eiropas Sociālā fonda atbalstu projekta "Bezdarbnieku un darba meklētāju apmācība Latvijā - 2" 2009. - 2013. gada ietvaros, kas paredz bezdarbniekiem un darba meklētājiem iespējas paaugstināt konkurētspēju; nodrošināt spēju pielāgoties mainīgajam darba tirgus pieprasījumam; palielināt bezdarbnieku un darba meklētāju iespēju integrēties darba tirgū. Darba tirgū šobrīd ir pieprasīti darbinieki, kas būtu elastīgi un kompetenti vienlaicīgi veikt vairāku amatu pienākumus, t.i., papildus profesijai darbiniekam būtu papildus prasmes un kompetences. Aptaujāto ekspertu vērtējumā Latvijas darba pieprasītās kompetences, kuras darbiniekam var noderēt dažādās profesijās un dod lielāku elastību mainīt savu profesionālās darbības jomu, saistītas ar:

- kompetenci sava biznesa attīstībai (finanšu analīze, naudas plūsmas plānošana, grāmatvedība, pārdošanas prasmes, mārketinga pamati, tostarp tirgus izpēte);

- svešvalodu zināšanas (īpaši angļu un krievu valoda.);
- labas latviešu valodas zināšanas;
- datorprasmes;
- komunikāciju prasmes;
- laika plānošanas prasmes,

- sociālās tīklošanās prasmes u.c. (Informatīvais ziņojums „Par darba tirgus īstermiņa prognozēm 2011.gadam un bezdarbnieku un darba meklētāju prioritārajiem apmācību virzieniem” 2011.g.28.feb.)

Starp ilgstošiem bezdarbniekiem pieaug personu skaits bez vidējās izglītības, starp viņiem ir paaugstināta proporcija tādu bezdarbnieku, kuri faktiski nemeklē darbu, jo vai nu ir zaudējuši cerības to atrast, vai arī neplāno strādāt tuvā nākotnē. Nedaudz vairāk kā puse (101,1 tūkst. cilvēku jeb 54,1%) no darba meklētāju kopskaita uz 01.07.2011. bija ilgstošie darba meklētāji.

Ar 2012. gadā pieejamo finansējumu būs iespējams apmācīt 6549 bezdarbniekus jeb 11% no 2010. gadā apmācīto bezdarbnieku skaita, 2013.gadā tikai 3411 bezdarbniekus jeb 6% no 2010.gadā apmācīto bezdarbnieku skaita. (Informatīvais ziņojums „Par darba tirgus īstermiņa prognozēm 2011.gadam un bezdarbnieku un darba meklētāju prioritārajiem apmācību virzieniem” 2011.g.28.feb.) Prognoze liecina, ka tuvākajā 2 gadu laikā bezdarbnieku iespējas saņemt papildus bezmaksas izglītību samazināsies.

Bezdarbniekiem izplatītākie informācijas ieguves avoti par NVA tiek minēti draugi un paziņas (38%), masu mediji (27%), NVA mājas lapa (www.nva.gov.lv) (23%), darba devēji (19%) un pašvaldības (16%). (Labklājības ministrijas Nodarbinātības Valsts aģentūra. [tiešsaiste]. Noslēgsies NVA klientu aptauja. [atsauce 2011.g. 26.nov.])

Kopumā 2010. gadā pasākumā iesaistīti 57940 bezdarbnieki, savukārt 14848 bezdarbnieki jeb 25,6% no apmācību pabeigušo skaita 6 mēnešu laikā pēc pabeigšanas iekārtojušies darbā.

LM apmācības komisijas un asociācijas atziņas:

1. nepieciešami kvalificēti darbinieki ražošanas nodrošināšanai;
2. lielāks uzsvars uz produktivitātes paaugstināšanu;
3. maz jaunu darbavietu vienkāršo darbu veicējiem;
4. augsta darbinieku rotācija atsevišķās nozarēs;
5. valodas zināšanu apguve būtiska – īpaši klientorientētajiem sektoriem, piemēram, tūrismam;
6. kvalificēta darbaspēka trūkums reģionos.

LM apmācības komisijas sarakstos ir 74 profesionālās tālākizglītības programmas, 23 profesionālās pilnveides programmas, 90 sociālo un profesionālo pamatprasmju (neformālās izglītības programmas). (Labklājības ministrijas Nodarbinātības Valsts aģentūra. [tiešsaiste]. Noslēgsies NVA klientu aptauja. [atsauce 2011.g. 26.nov.])

Tiek paredzēta jauna sadarbības forma 2012. gadā – bezdarbnieku apmācība pie darba devēja, pieprasījumu uz šo nodarbinātības pasākumu organizē nozaru asociācijas, nodrošinot darba vietu pēc apmācības vismaz un 6 mēnešiem. 2011. gadā 9 mēnešos pieauga bezdarbnieku skaits, kuri informācijas tehnoloģijas apguva, izmantojot profesionālo tālākizglītības programmu – 121 persona, 2010.gadā tikai 21 persona, bet uzsāka profesionālo apmācību. Bezdarbnieku profesionālajā tālākizglītības apmācībā piedalījies kopuma 2011.gadā 9. mēnesī - 5621 persona, 2010.gadā - 8297.

2011. gadā 221 bezdarbnieks izteica velmi apgūt datortehniķa, datorsistēmu tehniķa, programmēšanas tehniķa profesionālo izglītību. Neformālās izglītības programmās 2010. gadā piedalījušies 42658 bezdarbnieki, no tiem IT apmācībās iesaistīti – 9746, 2011. gada 9 mēnešos attiecīgi 16404 un 5340. Pieprasītākās programmas, kurās reģistrēti pieteikumi neformālajai izglītībai ar kuponu metodi: angļu un vācu valodas kursi ar un bez priekšzināšanām, datorzinību kursi, autovadītāju kursi, projekta vadītāja kursi. (Labklājības ministrijas pieredze bezdarbnieku un darba meklētāju apmācībā. Seminārs „E-prasmes nodarbinātībai un attīstībai”. 2011.g. 20.okt.)

Analizējot bezdarbnieku iespējas saņemt izglītību var secināt, ka bezdarbniekiem:

- ir pieejami nodarbinātību veicinošie pasākumi;
- tiek nodrošināti daudzveidīgi pasākumi, kuri vērsti uz klienta izglītošanos;
- ir pieejami karjeras konsultanta, psihologa, sociāla darbinieka individuālās konsultācijas;
- tiek nodrošināti atbalsta pasākumi, lai palīdzētu bezdarbniekiem pārdzīvotu darba zaudējuma krīzi;
- izglītības programmas un pieprasījums uz apmācību tiek saskaņots ar darba devējiem, kas palīdz bezdarbniekiem iekārtotos darbā;
- 30% no reģistrētiem bezdarbniekiem nav profesijas, kas liecina par augsto bezdarba līmeni Latvijā, vairāk par 2000 bezdarbniekiem nav pamatizglītības, vai vispār nav apmeklējuši skolu;
- kuponu sistēmas ieviešana nodrošina tiesību ievērošanu izglītoties pēc interesēm, izdarīt pašam izvēli, kas mazina izglītībai nemotivētu personu skaitu;
- salīdzinoši neliels piedāvājums latviešu valodas apguvei, kas traucē iekārtoties darbā;
- bezmaksas izglītība un stipendija studiju laikā ir liels resurss jaunas profesijas apguvei.

Bezdarbnieku iekļaušana pieaugušo izglītībā Unemployed inclusion into adult education

LR Likums „Par izglītību” standartizē pieaugušo izglītības procesus. Pieaugušo izglītība ir formālā un neformālā izglītība un ikdienas mācīšanās, kas nodrošina personības attīstību, sociālo iekļaušanos, pilsonisko līdzdalību un konkurētspēju darba tirgū cilvēka mūža garumā.

Veiksmīgas pieaugušo izglītošanās nosacījumi ir šādi:

- pieaugušie vislabāk mācās, ja ir apzināta izglītības nepieciešamība;
- pasniedzēja piemērotība darbam ar pieaugušajiem;
- savstarpējās cieņas apliecinājums starp pasniedzējiem un klausītājiem;
- pieaugušie vislabāk mācās, ja viņi jūt personisko atbildību (iesaistās izglītības procesa strukturēšanā, satura atlasē, pieeju veidošanā utt.);
- pieaugušie sasniedz labākas sekmes, ja izglītības process ir interaktīvs;

- izglītošanas procesā tiek uzklausi un izmantota mācošos personiskā pieredze;
 - pārbaudes veidi un formas atbilst pieaugušā cilvēka pašvērtības izpratnei.
2. abulā autore piedāvā LR likuma „Par izglītību” pārskatu, kas saistīts ar pieaugušo izglītību.

2.tabula

Pieaugušo izglītības pamatprincipi
Ground rules in professional education of adults

Pieaugušo izglītības kritēriji	Standarta apraksts
Mērķgrupa	Pieaugušie ir viena no izglītības mērķgrupām.
Apmācības valodas noteikšana	Kvalifikācijas paaugstināšana un pārkvalificēšanās, kas tiek finansēta no valsts budžeta un pašvaldību budžetiem, notiek valsts valodā.
Izglītības veids pieaugušajiem	Klātienes; neklātienes; neklātienes formas paveids - tālmācība; pašizglītība. Izglītības programmas saturu izglītojamais var apgūt pašizglītības formā. Novērtējumu par šādi apgūtu izglītības programmu var saņemt, nokārtojot eksāmenus izglītības iestādē, kura īsteno attiecīgo programmu
Izglītības dokuments	Izglītojamajiem par noteiktas pakāpes un veida izglītības ieguvu izsniedz attiecīgu izglītības dokumentu: apliecību, atestātu vai diplomu.
Pašvaldības kompetence	Organizē pieaugušo izglītību; Organizatoriski palīdz savā administratīvajā teritorijā esošajām izglītības iestādēm nodrošināšanā ar mācību un metodisko literatūru, citiem mācību līdzekļiem; Organizē pedagogu profesionālās meistarības pilnveidi, koordinē un nodrošina metodisko darbu.
Zināšanu pārbaudes forma	Akreditētām izglītības programmām atbilstošas izglītības ieguve izglītības iestādē noslēdzas ar valsts pārbaudījumiem.
Izglītības programmas	Izglītības programmas pieaugušām personām: profesionālās, tālākizglītības, interešu, pieaugušo un akadēmiskās. Pieaugušo izglītība piedāvā formālās un neformālās izglītības programmas. <ul style="list-style-type: none"> • Pieaugušo formālās izglītības programmu īstenošanas kārtību nosaka likums” Par izglītību”, Profesionālās izglītības likums, Augstskolu likums un citi normatīvie akti. • Pieaugušo neformālās izglītības programmas nosaka šīs izglītības saturu un to atbilstību valsts un

	<p>darba devēju, kā arī personības izaugsmes interesēm, un šīs programmas pieaugušajiem ir tiesības apgūt visa mūža garumā neatkarīgi no iepriekš iegūtās izglītības.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pieaugušo neformālās izglītības programmas un mācību kursus izstrādā un īsteno izglītības iestādes, kā arī citas juridiskās vai fiziskās personas patstāvīgi vai sadarbībā ar pasūtītājiem.
Izglītības laiks	<p>Programmām noteikts īstenošanas ilgums. Izglītības darba laika vienības ir mācību vai studiju gads, semestris, mācību nedēļa, mācību diena un mācību nodarbība.</p>
Programmu licencēšana	<p>Valsts un pašvaldību dibinātās izglītības iestādes ir tiesīgas īstenot pieaugušo neformālās izglītības programmas bez licences saņemšanas, citas juridiskās un fiziskās personas — pēc licences saņemšanas vietējā pašvaldībā.</p>
Finansēšanas principi	<p>Pieaugušo izglītību var finansēt no: valsts un pašvaldību budžeta; darba devēju līdzekļiem; izglītojamo līdzekļiem; ziedojumiem un dāvinājumiem; citiem līdzekļiem.</p>
Interesu izglītības principi	<p>Interesu izglītība ir brīvprātīga, tās uzsākšanai nav nepieciešama noteiktai izglītības pakāpei atbilstoša izglītība.</p> <p>Valsts vai pašvaldību dibinātās izglītības iestādes ir tiesīgas īstenot interešu izglītības programmas bez licences saņemšanas.</p> <p>Interesu izglītības programmas ir tiesīgas īstenot arī citas juridiskās un fiziskās personas pēc attiecīgas licences saņemšanas vietējā pašvaldībā.</p>

NVA bezdarbnieku un darba meklētāju profesionālās apmācības ietvaros 2012. gadā ir iesaistītas 54 izglītības iestādes.

Secinājumi Conclusions

- Bezdarbs ir aktuālā sociāla un ekonomiska problēma Latvijā, skar visus iedzīvotājus, jo finanšu un cilvēkresursi novirzīti bezdarbnieku pabalstu izmaksām un sociālai palīdzībai, bezdarbnieku izglītības organizēšanai. Bezdarbu, kā sociālo problēmu var mazināt tikai ar kopīgiem spēkiem, motivējot bezdarbniekus saņemt jaunu profesiju un prasmes, profesionālo izglītību, un veidojot jaunas darba vietas. Ja bezdarbnieks ir uzskaitē vairāk par 3 mēnešiem, zūd motivācija un gatavība uzsākt strādāt.

- Latvijā pašreizējā situācijā ir raksturīgs viens no bezdarba veidiem - strukturālais bezdarbs, kas ilgst gadu un ilgāk. Strukturālais bezdarbs rodas tad,

kad līdz ar tautsaimniecības struktūras izmaiņām, atbilstoši neizmainās darbaspēka tirgus struktūra. Dažas profesijas kļūst pavisam nevajadzīgas.

- Bezdarbniekiem problemātiski saglabāt savas prasmes iepriekšējā līmenī, aktualizējas psiholoģiskas problēmas, pieaug noziedzība, alkoholisms un narkomānija, depresija.

- Neatkarīgi no profesiju izvēles, sievietes vairāk strādā intelektuālo darbu, vīrieši fizisko darbu. Vīrieši biežāk mēģina atvērt savu biznesu. Sievietes mērķtiecīgi meklē darbu pēc interesēm. Sievietēm ir lielāka vēlme izglītoties, būt patstāvīgiem un saņemt jaunas zināšanas.

- NVA psihologa konsultācija vairāk saistīta ar jaunas profesijas izvēli, diagnostiku par profesionālo piemērotību, bet lielākai daļai nepieciešams individuālās konsultācijas zaudējuma krīzes pārvarēšanai, atveseļošanai no depresijas, jaunas dzīves stratēģijas izvēlei. Sociālais darbs ar bezdarbnieku mērķgrupu tiek organizēts minimālā līmenī, kā ar pabalstu saņēmējiem. Nepieciešamas attīstīt jaunus pakalpojumus: atbalsta, pašpalīdzības, motivācijas un izglītojošas grupas, ka arī atbalsta pasākumi bezdarbniekiem: imidža veidošana, nodrošināšana ar pārtiku, kultūras un sporta pasākumi.

- Lai bezdarbniekam veiktu pārmaiņas savā sociālā stāvoklī, nepieciešams izstrādāt savu dzīves stratēģiju, kuru var plānot ar speciālistiem – karjeras konsultantu, psihologu vai sociālo darbinieku. Pārmaiņas var panākt tikai tad, kad bezdarbnieks vēlas darboties: mācīties, lai apgūtu jaunu profesiju, vai meklējot jaunu darba vietu, vai iesaistās izglītojošos pasākumos un atbalsta grupas. Darbība tas ir spēju un motivāciju rezultāts.

- Tādas bezdarbnieku grupas, kā ilgstošie un pirmspensijas vecumā, pakļauti atstumtības riskam, kļūst ilgstoši par sociālā dienesta klientiem, pasīvi uzvedas darba meklēšanā. Ilgstošajiem bezdarbniekiem, ir zems socializācijas līmenis, prasmju un iemaņu trūkums, ierobežota pieeja informācijas avotiem.

- Izglītība ir ļoti svarīgs faktors un resurss, lai nodrošinātu bezdarbnieku integrāciju darba tirgū un sabiedrībā. Bezdarbnieku izglītošanai ir pieejams finansējuma avots: valsts budžeta līdzekļi, Eiropas Sociālā fonda līdzekļi darbības programmas "Cilvēkresursi un nodarbinātība" papildinājuma 1.4.1.1.2.apakšaktivitāte "Atbalstītās nodarbinātības pasākumi mērķgrupu bezdarbniekiem".

- Organizēt intensīvus (īsā laika periodā) valsts valodas kursus, jo valsts valodas nezināšanas dēļ etnisku grupu pārstāvjiem ir liegta iespēja izglītoties un strādāt, viņiem interesējošā profesijā. Nodrošināt atsevišķas kursu programmas bezdarbniekiem ar augstāko izglītību. Laicīgi paziņot informāciju par plānotajiem neformālās apmācības kursiem, to norises vietu un laiku. Paredzēt lielāku stipendiju, un segt ceļa izdevumus saskaņā ar personas vajadzību.

- Latvijā ir izveidota, un darbojas sistēma bezdarbnieku izglītībai, efektīvi darbojas kārtība kuponu saņemšanai un mācību iestādes izvēlei. Bezdarbniekiem ir pieejamas profesionālās pilnveides izglītības un profesionālās tālākizglītības

programmas, kā arī augstākās izglītības programmas. Turpināt atļaut darba devējiem atlasīt bezdarbniekus jaunu izglītības programmu apguvei.

- Pieaugušie vislabāk mācās, ja viņi paši pieņem lēmumu izglītoties, jūt personisko atbildību (iesaistās izglītības procesa strukturēšanā, satura atlasē, pieeju veidošanā utt.), ka arī, ja izglītošanās procesā tiek uzklautāta un izmantota mācošos personiskā pieredze. Visefektīvākā ir bezdarbnieku izglītošana sadarbībā ar darba devēju organizācijām un nozaru darba devēju organizāciju apvienībām, kas paredz lielāku garantiju bezdarbnieku iekārtošanai darbā.

Summary

Unemployment is related to political and social shocks and it is one of the major social problems. In Latvia it is also one of the main social problems because it has impact on all population and families due to reallocation of financial resources to benefits and educational programmes for the unemployed. Basically in Latvia structural unemployment is domineering; it appears due to the structural changes in the national economy, but the structure of the labour market cannot alter.

In order to change the social status of the unemployed it is necessary to develop one's own life strategy which might be planned with specialists – a career counsellor, a psychologist or a social worker. Changes can be achieved only if the unemployed wants to take action: learn to acquire a new profession, search for a new workplace, involve in educational measures and support groups.

The duty of the unemployed is to participate in active employment measures aimed at the implementation of the labour market policy to reduce unemployment and especially to facilitate the increase of individual's competitiveness. The unemployed has a right to participate in the active employment measures envisaged by the individual job search plan as well as receive other services of the State Employment Agency; receive a benefit in compliance with the law "On Insurance in Case of Unemployment"; to receive a scholarship during professional training, professional further education programme and non-formal education; to receive information about vacancies and career guidance. It is needed to balance the offer of educational programmes with the demand in the labour market, which can be the basis for changing the policy in the field of education.

A lot of state financial and human resources are allocated to the training of the unemployed, but it is difficult to change the attitude of the unemployed. The problem of the unemployment can be solved acting jointly; it is positive that in 2012 the training of the unemployed was organized in cooperation with the employers' organizations and unions of branch employers' organizations, which envisage more guarantees for hiring the unemployed.

Literatūra Bibliography

1. Bezdarbnieku un darba meklētāju atbalsta likums. LR Saeimas 2002.g. 09.maijā. likums. *Latvijas Vēstnesis*. 2002.g. 29.maijā Nr.80.

2. Likums "Par sociālo drošību". LR Saeimas 1995.g. 07.sept. likums *Latvijas Vēstnesis*. 1995.g. 21.sept. Nr.144. (1404/1405).
3. Likums "Par apdrošināšanu bezdarba gadījumam". LR Saeimas 1999.g. 25. nov. likums. *Latvijas Vēstnesis* 1999.g. 15. dec. Nr. 416/419. (1876/1879).
4. Likums „Par izglītību”. LR Saeimas 1998.g. 29.oktob. likums. *Latvijas Vēstnesis*.1998.g. 17.nov. Nr.343/344. (1404/1405).
5. Sociālo pakalpojumu un sociālās palīdzības likums. LR Saeimas 2002.g.31. okt. Likums. *Latvijas Vēstnesis*. 2002.g. 19.nov. Nr.168 (2743).
6. Noteikumi par aktīvo nodarbinātības pasākumu un preventīvo bezdarba samazināšanas pasākumu organizēšanas un finansēšanas kārtību un pasākumu īstenošanu izvēles principiem. LR Ministru kabineta 2011g. 25.janv. Noteikumi Nr. 75. *Latvijas Vēstnesis*.2011.g. 08.febr. Nr.21(4419).
7. Noteikumi par profesionālās izglītības programmu īstenošanas izmaksu minimumu uz vienu izglītojamo. LR Ministru kabineta 2007.g.02.okt. *Latvijas Vēstnesis*.2007.g. 05.okt. Noteikumi Nr. 161 (3737).
8. Šenfelde, M., *Makroekonomika*. Rīga: RTU Izdevniecība. 2006. 99 lpp.
9. Šiļņeva, L., *Sociālā darba terminoloģijas vārdnīca*. Rīga: SDSPA „Attīstība”. 2000. 249 lpp.
10. Франкл, В., *Воля к смыслу*. Апрель Пресс. Эксмо – Пресс. 2000. стр.54.
11. Internetā publiskoti materiāli:
12. Hazans, M., *Reģionālie pētījumi par bezdarbnieku sociālpsiholoģisko portretu*. [tiešsaiste]. 2006g.*Market Lab publikācija*. Rīga. [atsauce 2011.g. 28.nov.]
13. Pieejas veids: http://www.nva.lv/docs/1_45135d2f1099c9.72589335.pdf
14. Labklājības ministrijas pieredze bezdarbnieku un darba meklētāju apmācībā. Seminārs „E-prasmes nodarbinātībai un attīstībai”. 2011.g. 20.okt. [tiešsaiste]. *Latvijas informācijas un komunikācijas tehnoloģijas asociācijas publikācija*. 2011.g. 20.okt. publikācija [atsauce 2011.g. 25.nov.]
15. Pieejas veids: http://www.likta.lv/LV/Aktivitates/Documents/LM_Valda_Vilcane-20.10.2011.pdf
16. Informatīvais ziņojums „Par darba tirgus īstermiņa prognozēm 2011.gadam un bezdarbnieku un darba meklētāju prioritārajiem apmācību virzieniem” 2011.g.28.feb. [tiešsaiste]. *Labklājības ministrijas publikācija*. 2011.g.28.02. [atsauce 2011.g. 3.dec.]
17. Pieejas veids: http://www.lm.gov.lv/upload/darba_tirgus/darba_tirgus/lmzino_280211-1.pdf
18. Informatīvais ziņojums par prognozēm darbaspēka pieprasījuma un piedāvājuma atbilstībai vidējā termiņā. [tiešsaiste]. Ekonomikas ministrija. 2011.g.13.jun. [atsauce 2011.g. 26.nov.]
Pieejas veids:
http://www.lm.gov.lv/upload/darba_tirgus/darba_tirgus/emzino_130611.pdf
19. Labklājības ministrijas Nodarbinātības Valsts aģentūra. [tiešsaiste]. Noslēgsies NVA klientu aptauja. [atsauce 2011.g. 26.nov.] Pieejas veids:
<http://www.nva.gov.lv/print.php?txt=2258>

Jeļena Laškova

Rezekne Higher Education Institutions

Atbrivosanas al 115, Rezekne, LV-4601, Latvia

E-mail: jelenalaskova@inbox.lv

**ACQUISITION OF JEWISH CULTURAL HERITAGE OF
LATGALE IN REGIONAL EDUCATIONAL
ESTABLISHMENTS: DISCOURSE OF CULTURAL MEMORY**
**Ebreju kultūras mantojuma apgūšana Latgales reģiona izglītības
iestādēs**

Olga Senkāne

Rezekne Higher Education Institution, Latvia

E-mail: nikola7@inbox.lv

Karīne Laganovska

Rezekne Higher Education Institution, Latvia

E-mail: Karine.Laganovska@ru.lv

Abstract. *In the context of culture and history discourse and sociological analysis the interdisciplinary research reveals the significance of Jewish cultural heritage in the multinational Latgale region. Therefore, there are described topical tools in the research and preservation of Jewish cultural values and evaluated the necessity for acquisition of this culture at regional educational establishments. Prior to holocaust the ethnical group of Jews was one of the largest minorities in Latgale and had significant impact on the socio-economic and cultural development of the region. As a result of the research, it was found out that pupils and students possess knowledge about holocaust, but they have no clue about the life of this minority in Latgale before World War II and nowadays. In order to solve the problem the authors of the article offer to integrate the respective cultural and historical material into the interdisciplinary link because the tool forming memory culture are the contemporary realia – museum exhibits, photos, exhibitions, cultural and historical monuments, former Jewish squares and streets, architectonics of preserved houses, etc. RHEI REGI has created a virtual museum “Jews in Latgale” as an interactive tool offering teachers, museum staff and other interested persons video films, witnessing interviews and other materials.*

Keywords: *multinational Latgale, Jewish cultural heritage, virtual museum “Jews in Latgale”.*

Introduction

In the second half of the 20th century in Latvia in the scientific discourse attention was paid to the regional (local) history despite the fact that the destiny of regions obviously revealed global and national history. The process of forming and strengthening regional identity is a constant and complete research object; besides, it requires a complex approach globalizing the research object. Regional studies are not classical study of local history; it is an interdisciplinary approach in scientific practice levelling out boundaries between sciences and making methodological integration, approbating methods and sources. The history of Jews in Latgale has been mainly researched by the academic staff of Daugavpils University Josifs Šteimans and Dmitrijs Oļehnovičs, head of Daugavpils and Latgale Museum of Jews (founded in 2007) Josifs Ročko as well as leading researchers of the Scientific Institute for Regional Studies of Rezekne Higher Education Institution (RHEI REGI).

Material and Methods of Research

In this case the aim of the research in regional studies is to reveal the significance of Jewish cultural heritage in the multinational Latgale region in the context of culture and history discourse and sociological analysis, thus describing topical tools in the research and preservation of Jewish cultural values and evaluated the necessity for acquisition of this culture at regional educational establishments. Prior to holocaust the ethnical group of Jews was one of the largest minorities in Latgale and had significant impact on the socio-economic and cultural development of the region. In several towns of Latgale in the 19th century the number of Jews reached and even exceeded a half of the total population. Nowadays they comprise less than 1% of the population of Latvia. It is a disappearing ethnic group with its cultivated memory culture (social activities of communities, events, regularly visited places holocaust victims, synagogues, cemeteries prove it) and identity without its language.

The number of Jews (Ashkenazi) migrating to Latgale from Central Europe rapidly increased in the end of the 18th century. In 1897 in the territory of Latvia there were living 140 000 representatives of this nationality; and in the 19th century the greatest increase in their number was observed in Latgale (Сапунов 1906: V–XXI). Before World War I (1914) in Latgale there were 80 000 Jews, in total in Latvia – 170 000. In several towns of Latgale their number reached a half of the total population (in Daugavpils – 46%, Rezekne – 54%, Ludza – 54.5%)(Šteimans 2000: 81). After World War I the number of Jews decreased, in the present territory of Latgale in 1920 there were living only 30 311 Jews because they moved to Inland Russia, emigrated to the USA and Palestine. However, in 1920 in Latgale there were 38.1% out of all Jews in Latvia (Šteimans 2000: 81).

In 1935 in Latgale there were living 27 974 representatives of this nationality (4.53% of the total population of the region) and comprise the biggest proportion of Jews in comparison to other regions of Latvia, except Riga (11.34% Jews). The largest number of Jews was in Preili, Kraslava, Ludza, Rezekne, and Daugavpils. Out of almost 28 000 Jews of Latgale 20 000 were killed during World War II.

Since 1791 Latgale has been one of the Jewish forced settlement territories in the Russian Empire. Just as elsewhere in Europe they were living in kahals, since 1844 – in communities mainly as an autonomous ethnic group, with its traditions, religion, language, culture, etc., a reasonable administrative, organizational and mediatorial mechanism (tax collection system, court, education, etc.). Jews in Latgale preserved their religious and national identity, kahals and communities became significant centres for Tora Studies. Small traders and craftsmen learnt the Latgalian language along with Polish, German or Russian. During the print ban period (1865–1904) Jews were participating in the illegal publishing and delivery of Latgalian books (Bukšs 1976: 148)

In the times of the Russian Empire they were allowed to register as townsmen, but also most all registered as small-citizens or traders (the ukaz of

1779), later on they held a significant position in the town authorities. A Jewish trader, small-trader – the most frequent visitor in peasants' households till 1940. Trading, buying up (milk, cattle, meat, eggs, grain) and selling were mutually advantageous conditions as an irreplaceable part of the rural household. Very rarely Market Days in Latgale took place on Saturdays because on this day Jews had the Sabbath.

In each town of Latgale Jewish traders and manufacturers dynasties were forming (Bobe 2006: 202). They successfully operated in manufacturing and export which in the 1920's ensured accumulation of currency in the state.

The first Jewish hospital was created in Daugavpils, which was the first medical institution in Latgale (1866). In Dagda, Kraslava, Karsava and other places the doctors of this nationality were the first ones and quite often the only ones. In many places in Latgale Jews opened the only pharmacies (Stranga 2008: 309). The large number of schools, synagogues, public organizations, press publications in Yiddish proves that in Latgale in the 19th century and the beginning of the 20th century there was very favourable environment for the existence and development of this minority.

In the beginning of the 20th century Jewish traditions and culture formed a part of the multinational space in Latgale, which was developing in the coexistence with the components of Latvian, Russian, Polish cultures. J.Šteimans indicated that “in Riga and Kurzeme Jews did not have so strong relations with Jewish culture centres as in Latgale. (...) Jews in Latgale maintained constant contacts with rabbis from Vilnius and Minsk (...)“ (Šteimans 2000: 8). It influenced not only the religious life of Jews in Latgale, but also: “The lifestyle of Jews in Latgale was more conservative than in other regions of Latvia. (...) The traditional daily life with its specific notions and spiritual values was real power in Latgale “ (Barkahans 2008: 10). Jews implemented their cultural autonomy in belief and education — the centres of their cultural public life were preaching-houses and synagogues. In cultural life musicians and actors demonstrated themselves, Jews had their own press publications in Yiddish. Prominent Jewish artists come from Latgale: sculptor Naums Aronsons, director Solomons Mihoelss, composer Oskars Stroks, film directors Frīdrihs Ermlers, Aleksandrs Stolpers, painter Marks Rotko, conductor Marks Lavri, literary scientist and writer Jurijs Tiņanovs, etc. Towns in Latgale nowadays still have Jewish architectural monuments – wooden and stone living houses, bank and enterprise premises, synagogues. A range of toponyms are related to this nationality: Žīdu kaļņeņš (Hill of Jews), Žīda gruovs (Ditch of Jews), Gorebovnikī (forest); hydronyms: Židovka, Ļipka, Zamka (Kovaļevska 1997: 6–7).

The Jewish culture in Latgale has always functioned as autonomous cultural space. From the point of view of semiotics culture is a set of collective intellect and memory, a transindividual mechanism of text/information, storage, transfer (informative memory) and creativity (creative memory, for example, art). Storage and transfer are ensured by constant texts or single codes, or definite regularities in changing codes (Лютман 2002). Each culture determines its paradigm of

remembering and forgetting, which might change in the course of time, and the forgotten information can regain its status of significant information in the format of a documentary constant or an artistic text. Creative memory or artistic texts function as information depository, they are always generators, meanings are not stored there, but develop. They not only help decipher, but generate new texts. It is an extremely complex situation if a text significantly differing from the respective immanent base comes into memory, thus, one lacks traditions and any codes to decipher it. In such cases the simultaneous mechanism of text creation makes a pause, prepares for perception, and then explosion of creativity follows urging enrichment of cultural memory. Cultures develop more dynamically if texts created in an alien tradition periodically come into its memory in abundance (Лотман 2002). Memory is actively involved in cultural text creation. In semiotics a system of texts in single culture is called semiosphere (Лотман 1992). Therefore, the Jewish culture in Latgale is a semiotic individuality or a semiosphere with definite boundaries being aware of and taking care of its cultural difference. A mechanism of bilingual relations is typical for the boundaries of such culture space when the internal language is used for translation of the information of cultures domineering in the territory of others and vice versa. The boundaries of the semiosphere are filtrated, adapted to the external and turned into the internal material of the respective semiosphere. As it has already been mentioned in relation to memory, the boundary relations of different semiotic systems are oriented to creation of new texts and systems.

Latvia lacks any researches what the Jewish culture has borrowed from Latgalian Latvians and vice versa, mainly due to the holocaust there have been preserved almost no evidence about the dynamics of the 'own' and 'alien' relations. In the semiosphere of Jewish culture in Latgale it could certainly be noticed in wooden architecture, craftsmen, holiday traditions, etc. Each culture has its own internal organization; it also constitutes its external part, disorganized environment and the type of disorganization. In the Latvian culture space in Latgale comparative structures respect the difference of the Jewish culture semiosphere, its well-arranged and constant structure, contradistinguishing themselves as quite weak or even poorly arranged culture space. In the beginning of the 20th century in the Latgalian periodicals ("Auseklis" ["The Morning Star"]) there were found publicistic-didactic articles where Latgalian vices are highlighted on the background of the Jewish virtues: "*Pogons un naticigs žids tys aizkaunej latviti. Vaicoju, kod un kas ir redzējis židu, ka viņš šabatā, sovā svatdinā kū pārktu vaj pōrdutu?*" ["Pagans and disbelieving Jews bring shame to Latvians. I am asking who and when has seen a Jew who on Sabbath, its Sunday, would buy or sell something?"] (Vorguļs 1907: 2).

A dialogue of cultures always creates new information dialogising culture in semiospheres; unfortunately, currently it is possible to identify it only in the semiotic systems of the Latgalian culture (folklore, literature, publicistics of the beginning of the 20th century), only till holocaust because afterwards the number of the representatives of Jewish culture has become very small and still continues

decreasing, thus, the systems belonging to the semiosphere of Jewish culture have come into the periphery of the Latgalian culture semiosphere, supposedly, for the time being. Besides, as a product of interaction between two various cultures these systems have become obsolete and preserve and also inherit information mainly containing stereotypes which cannot be reconstructed by authentic material because of the lack of informative (life/mode of life of Jews in Latgale till holocaust), and creative memory texts (new fiction and publicistics on this theme do not appear). According to the semiotician Jurijs Lotmans reconstruction always means creation of a new system/language (Лотман 1992). The elements of semiospheres substructures transform; however, preserving the principle of invariance. Consequently we inherit a steady stereotypes circulating among Latgalians, for example, in relation to the Jews' special attitude towards religion, family, business; there is always at least tiny relation to objective substructures of informative memory in the semiosphere of Jewish culture.

Creative memory – the texts of Latgalian folklore and fiction preserve and develop the interaction between cultures in the most vivid way. They reflect the image of the Jew with the features characterizing the other (values, traditions, anthropologically different outlook, different clothing style, weird behaviour and features of character), rarely as the alien because the representatives of this nationality are acquainted in their otherness and accepted during a long period of time in a close contact. The Jewish belief seems alien; in this regard nowadays in Latgale there are still circulating stories about ritual murders, bleeding Christians, etc. In folklore there are hyperbolized Jews' general human features, exaggerated stinginess, thrift, slyness, persistence, cowardice, naivety, verbosity, shape of the beard and nose, etc.

In Latgale the ethnonym *žyds* (*žeids*, *žids*) [Jew] is widely spread in Latgalian paremies; it is commonly included into a comparative structure, image function (object of comparison): *Čeikst kai nasmārāti žeida rotī* [*Squeak as ungreased Jewish carriage*] (Opincāne, 2000: 14), referring features of Jews to a representative of another (own) nationality: *bāg kai žeics nu krysta* [*runs away as a Jew from a cross*] (LKF 1268 295); *ar capuri ād kai žeids* [*eats as a Jew in a hat*] (LKF 640 398); *turīs kūpā kai žydi* [*keep together as Jews*] (Latkovskis 1967: 28), etc. Such constructions prove the emphasis of the similar, not different and the presence of positive humour.

In Latgalian folksongs and literature usually there are emphasized the peculiarities of the Jews' appearance and behaviour (accent on the otherness), vividly revealed stereotypes related to this nationality, for example, Jews' unwillingness to have earthwork (Latkovskis 1967: 28), special attitude or way of speaking. Frequent use of the ethnonym and persons' names typical for Jews in a diminutive form (*Ābrameņš*, *Jankeleits*, *Odumiņš*) signalize about a positive stylistic expression. In Latgalian beliefs a Jew met on one's way is a herald of success or happiness.

During World War II and afterwards the number of texts transmitting such types and stereotypes significantly decreased, as well as the types and stereotypes.

Jews are mainly attributed a specific way of speaking and stinginess, obviously finding inspiration in folklore or drama texts of the beginning of the 20th century (Apšeniece 1993: 138–139).

In order to make communicate two various semiospheres being non-isomorphic to each other the third binding element of a higher level being isomorphic to both is needed. In a dialogue between Latgalian Jewish and Latvian cultures territorial identity, supposedly, becomes such element or substructure – regardless whether the openness of the boundaries of the semiospheres is based on the interest in the recognizable/own or the other/alien. The information is more actively transmitted by the culture being on a higher level in its development. The order of the diaspora maintained for centuries, continuous activity to strengthen their moral, cultural and social positions lets the Jewish minority reach a high level of development cultivating its particularity externally, thus, it dominates in transmission at least in a definite historical period.

Transformation of transmitted texts/meanings in the Latgalian Latvians semiosphere to a large extent take the positions of misleading stereotypes proving the lower level of the receipt culture. However, on the other hand, mutual exchange of information between so different cultures ensures mutual textual creativity, e.g., development. In communication the semiospheres of two different cultures hybridize, become unique in the attitude towards isomorphic or related cultures. Thus, it can be asserted that the multinational region of Latgale has its unique culture due to local Jews as well.

Results and Discussion

After holocaust the culture of the Jews in Latgale has become the culture without its language, its native speakers comprise the mass of Russian speaking people in the region. Such cultures without language are characterized by striving to preserve information about the order/cycle, not its/their disarrangement, about laws, not their violations. The primary and most significant text in such cultures is a calendar as well as customs and rituals fixed in it – for preservation in collective memory. It is the culture oriented not towards creation of new texts, but to reproduction of the old texts created old time ago for ever. Writing is not needed here, scrupulous observation of traditions is crucial. Such cultures sacralise memory, studiously maintain their cult places. J. Lotmans asserts that such cultures are future-oriented (observation of a certain annual cycle), and nothing shows they could not exist.

The culture of Jews in Latgale is still autonomous; it is preserved by the communities because the number of its native speakers is tiny having an obvious tendency to decrease. Traditions, rituals and symbols are in the centre of the semiospheres; out of all texts the most significant one is a calendar, the existing texts do not claim anymore for a dialogue or passing the boundaries of the semiospheres towards the semiospheres of the majority culture. Such cultural dialogue does not exist anymore. The processes of the restoration of the Jewish cultural elements, which have come to the Latgalian cultural space periphery and

have initiated booming creation of texts long time ago, not even mentioning creation of new texts, practically have ceased, except the discourse of the informative memory of holocaust history. The preservation of the remains of the Jewish cultural semiospheres and at the same time the preservation of the peculiarities of our culture is endangered.

In order to facilitate formation of the public understanding and remembrance culture it is needed to explore and analyze the existing state followed by long-term educational work at various layers of the society. One of the sources reflecting the factors of the remembrance culture in the environment of Latgale population is the regional press. The press as one of the “elements influencing the public opinion system” (Jowett, 1999, 279) disseminates information, actualizes current problems, and reflects historical facts in the context of the respective events. The press analyzes, evaluates, comments and interprets the depicted topical issues and events not to satisfy the demand of the society (audience, readers) for specific narrative texts, but also to provide guidelines for creation of the remembrance culture. Thus, the regional press reveals indicators related to the Jewish culture, traditions, history, holocaust, anti-Semitism, remembrance of genocide victims in Latgale. Forming a dialogue with readers and attracting readers’ attention to specific problems the press also chooses the respective communicative content and emotional context.

Analyzing the texts of the regional press “Vietējā Latgales Avīze” [“Local Latgalian Newspaper”] (published in Latvian), “Rēzeknes Vēstis” [“Rezekne Herald”] (published in Latvian and Russian), “Ludzas Zeme” [“Ludza Land”] (published in Latvian and Russian), “Panorama Rezekne” [“Panorama of Rezekne”] (published in Russian) as the main criteria for selection have been chosen the notions “Jews”, “synagogue”, “holocaust”, “anti-Semitism”, “rabbi”, period of time 2000-2009. The research base includes 40 texts, inter alia, 19 (47.5%) have been published in “Panorama Rezekne”, 15 (37.5%) — in “Rēzeknes Vēstis”, 3 (7.5%) — in “Vietējā Latgales Avīze” and 3 (7.5%) — in “Ludzas Zeme”. The number of articles in Russian is 19, in Latvian – 21.

The domineering keyword is “Jews” (90% of analyzed texts), but such indicators as “anti-Semitism”, “rabbi” are not found in these sources. The texts have a single contextual function — to actualize the themes of the Jewish history, holocaust, anti-Semitism in Latvia (including Latgale) basing on the facts, eyewitnesses’ memories and interviews. By their content the dominating texts inform about the history of the Jewish minority and holocaust. Quite often the articles are illustrated by the photos of the 1930’s reflecting Jews and the moments of their daily life in pre-war Latgale, thus, creating a sharp contrast between the content of the text informing about killing Jews and the photos of their peaceful life. Expressing the attitude towards the reflected event, some photos are commented by a journalist. Texts informing about the holocaust memorial and remembrance events are thematically closely interrelated with history and remembrance of holocaust. There is a comparatively small number of articles on Jewish traditions and cultural events in Latgale as well as texts informing about

projects facilitating remembrance culture and events educating the youth. They are short and concentrated informing about educational activities and projects aimed at facilitation of youth tolerance towards minorities. The articles actualize the topic about the role of educational establishments in facilitating an intercultural dialogue and bringing up a friendly and consolidated new generation.

In 2011 the authors of this article, leading researchers of RHEI REGI, have provided questionnaires to the pupils and students of Rezekne City to find out the knowledge of the youth about the minority being so significant for the culture of Latgale. There were included 214 respondents: 107 pupils of the 9th and 12th grade of Rezekne State Gymnasium and Rezekne Secondary School No.6, 107 students of the 2nd and 3rd year of all four faculties Rezekne Higher Education Institution. Basing on the results of the questionnaire placed on the homepage of the virtual museum “Jews in Latgale” (www.regionalistika.lv) it can be concluded that the acquisition of the holocaust theme at school shall be started by the description of the pre-holocaust history of Jews in Latgale emphasizing their great contribution into the development of regional economy, culture, education and other fields.

The results of the questionnaire prove that pupils and students have knowledge about holocaust, but they lack any notion about the life of this minority in Latgale before World War II and nowadays.

The surveyed youth:

- is interested in the neighbours ethnical identity, only 9% of the respondents do not know what nationalities are represented around them;
- communicate with Jews (19% of respondents) despite the tiny proportion of this minority in Rezekne (according to the data of the community – 27 persons);
- do not conflict due to national diversity, only 1% of the respondents acknowledge that they have been involved in ethnic conflicts with Jews, 6% have done that rarely;
- mainly is aware of the notions – *fascism* (30% of respondents); *holocaust* and *genocide* (27%), *anti-Semitism* (15%); *racism* (1%), but the notion *shoah* (from Ivrit ‘disaster, catastrophe’) is known only to 2 respondents. The notions mentioned above are mainly acquired at the educational establishments (24%); on TV and radio (20%); in the Internet (18%), in books (16%); in the press (13%), in the family (8%);
- is informed about holocaust victims places in Latgale, only 18% of the respondents do not know or are not interested in such remembrance places in their neighbourhoods;
- is less aware of Jewish pre-holocaust cultural monuments or evidence in their neighbourhoods, 39% of respondents do not know or are not interested in Jewish preaching houses, living houses, etc. in their neighbourhoods;
- is not able to identify a representative of a Jewish nationality according to some outer features, only 9% of respondents acknowledge that Jews have special appearance (hair, skin colour, form of nose). Indication of such peculiarities proves the steadiness of stereotypes because such features can be attributed to the representatives of other nationalities as well;

- does not know anything about the language of Jews in Latgale region – neither historically, nor in the contemporary context (82% of respondents); it has objective reasons as the Jews in Latgale, who in the pre-holocaust period were talking in Yiddish, as well as in Russian, Polish, Latvian, Latgalian and German, joined the Russian-speaking community during the Soviet times. Culture without language in the version of Latgalian Jews does not demonstrate the loss of the ethnic identity (they consistently maintain their traditions), but, unfortunately, only in their own eyes. The fact that the pupils and students in Rezekne are not informed about the significance of Yiddish and Ivrit in history of local Jews and Latgalian culture (taking into consideration at least the existence of holocaust, Jewish grave monuments in Latgale cities and villages) prove the drawbacks of the curriculum/syllabus;

- does not know about the religion of Jews in Latgale (82% of respondents), although exactly religious traditions still keep this ethnic group alive, at least in Rezekne and Daugavpils, although they read Tora in Russian. 4% of respondents acknowledge that Jews in Latgale does not have their own religion, but a majority out of 15% of respondents, who assert that local Jews have their own religion, cannot name it (the variants of answers show, for example, Muslim religion) or write it correctly:

- has the same attitude towards Jews as the other population of Latgale (63%), special favour towards them is felt by 9% of respondents, but 4% have a rejecting attitude. To a large extent such attitude can be explained by functioning of steady ethnic stereotypes (stinginess of Jews, excessive thrift, etc.) or personal dissent, not related to ethnic origin.

Several problems of acquiring the theme of holocaust were actualized in the first seminar “Jewish Cultural Memory at Educational and Cultural Establishments in Latgale Region” on 09.12.2011 at Rezekne Higher Education Institution, where the virtual museum “Jews in Latgale” was presented. Among the participants there were the teachers of history and museum staff of the region who acknowledged that:

- teachers lack any materials about the history and culture of Jews in Latgale before holocaust;

- thus pupils have no clear motivation for acquisition of holocaust-related themes because Jews are not associated with the minorities who are living or have been living in the region;

- the museums of Latgale lack materials about the Jewish culture in Latgale and respective tourism routes.

Conclusions

In this context a question is put forward – What elements of historical memory among the third post-war generation in Latgale are the basis of the understanding of the notions associatively related to the destinies of the Eastern Europe Jews in World War II - holocaust, shoah, genocide, anti-Semitism? Overall, the research and analysis of the current situation confirmed the fact identified

before – the theme of holocaust at schools and higher education institution in Latgale region shall be started by an excursus into the history and culture of Jews in Latgale. The virtual museum can help make such excursus. The virtual museum is created by RHEI REGI using the financial support of Friedrich Ebert's Foundation on the basis of field research. Registered users (teachers and museum staff – partners can become users) can watch a video film about Jews in Rezekne, but all interested persons can get acquainted with witnessing interviews; photos and their descriptions in Latvian and English .

The homepage of the virtual museum contains the materials of the regional museums, REGI cooperation partners, exposition materials and tourism routes. However, the tools forming cultural memory are not only respective historical materials having unambiguous significance, but also realia by which they should be visually supplemented, for example, museum expositions, exhibitions, historical and cultural monuments, former Jewish squares and streets, architectonics of preserved houses, etc. The Green Synagogue of Rezekne, one of the oldest wooden synagogues in the Baltics, is located in the city centre at the market place. It is distinguishable due to its location and specific architecture. In the semiosphere of the Jewish culture in Latgale the dynamics of still functioning texts, interaction with the texts of majority culture are provided by reflection on the history of holocaust and description of Jewish cultural monuments – synagogues, cemeteries, houses in the historical and contemporary context (restoration projects, maintenance opportunities) – in books, periodicals, media. However, cultural objects and texts about them have not been noticed. This fact proves the lack of initiative not only among teachers, parents, and the whole society in educating the youth, but, unfortunately, also the low cultural level of the youth itself. The themes about Jewish history and culture, holocaust, anti-Semitism are mainly acquired at the lessons of history, but they can be integrated into the lessons of history of culture, literature, religion studies, and others, upbringing classes, project weeks, scientific works of secondary school pupils, thus arousing interest and initiative to explore by themselves the history of the region (town, village), the ethnic composition in Latgale more than sixty years ago and compare it the current situation, to explore the history, traditions and culture of the disappeared Jewish minority, to reveal the architectonic peculiarities of Jewish houses, etc. Pupils can be also successfully attracted to the research of the respective materials in the press helping reveal that the Jewish cultural heritage is a part of the ethnically diverse national and territorial identity of Latgale.

Bibliography

1. Apšeniece Leontīne. (1993). *Kai Icka nu Marcis ūlys pierka.//Tāvu zemes kalendars*. Rēzekne, 138.–140.
2. Barkahans Menahems. (2008). *Ebreju iznīcināšana Latvijā 1941.–1945. Lekciju cikls*. Rīga: Šamirs.
3. Bobe Mendels. (2006) *Ebreji Latvijā*. Rīga: Šamirs.
4. Brems Kristops. (2002). *Iceks un Šmuļka. // K. Brems. Ceļojums pa Latgolu*. Rēzekne: XXXX, 64.–71.

5. Bukšs Miķelis. (1976). *Latgaļu atmūda, idejas un ceļņas*. Minhene.
6. Džeņš Ontōns. (1971) *Muna dzeive*. Minhene.
7. Kovaļevska Otilija. (1997). *Krāslavas rajons. Ģeogrāfisko nosaukumu vārdnīca*. Rīga, 6.–7.
8. Latkovskis Leonards. (1967). *Žeidi latgaļu folklorā. // Dzeive. Nr. 84. V siejums*. Minhene.
9. LFK, 15192.
10. LFK, [252] 182.
11. LFK, 548 2408.
12. LKF, 640 398.
13. LFK, 1940 2908.
14. Opincāne B. (2000). *Latgaļu parunas un sokōmvōrdi*. Rēzekne: Latgolas kult. centrs.
15. Spārītis Ojārs. (2009). *Feimaņu draudzes pasakas*. Rīga: Nacionālais apgāds.
16. Stranga Aivars. (2008). *Ebreji Latvijā. 14. gadsimts – 1945. gads*. Rīga.
17. Šteimans Josifs. (2000). *Latgales ebreju vēstures historiogrāfija*. Rēzekne: Latgales Druka.
18. Trūps Joņs. (1968). *Latgaļu folklorā 1. Tautas jūki, meikles, parunas*. Minhene.
19. Vaļpīters Bronislavs. (1995). *Movšas ekzamens. Jūks vīnā cēlīnī*. Bērzgale.
20. Vorguls (1907). *Par tērgosonu svatdinas dinā. // Auseklis. Nr. 27. Piterburga, 2.*
21. Žīdi karā. <http://valoda.ailab.lv/folklor/pasakas/gr11/1105701.htm>
22. Jowett G., O'Donnell V. (1999). *Propaganda and Persuasion*. London: Sage Publications.
23. Лотман Юрий. (1992). *Избранные статьи. Т. 1*. Таллинн: XXXX, 129–132.
24. Лотман Юрий. (2002). *Статьи по семиотике и топологии культуры*. 11.–25. (Skatīta versija: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Lotm/index.php (12.12.2011.))
25. Сапунов Алексей. (1906). *Списокъ населенных мѣстъ Витебской губернии*. Витебскъ.

Olga Senkāne	Rezekne Higher Education Institution, REGI Atbrivosanas al 115, Rezekne, LV-4601, Latvia E-mail: nikola7@inbox.lv Phone: +371 22002939
Karīne Laganovska	Rezekne Higher Education Institution, REGI Atbrivosanas al 115, Rezekne, LV-4601, Latvia E-mail: Karine.Laganovska@ru.lv Phone: +371 26411587

DZĪVESSPĒKA KONCEPTA ADAPTĀCIJA SABIEDRĪBAS VESELĪBAI

The concept of resilience- the scientific adaptation for society health

Guna Svence

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija, Latvija

E-mail: gunasvence@rpiva.lv

Abstract. *The main idea of the paper to indicate the factors of resilience indicators. The task of the research - a theoretical analysis of the latest research resilience factors and resilience risk factors and to analyze the theory of the intervention of positive psychology and development programs. Based on quantitative methods (narrative content analysis) recognise*

the contents of resilience and create the resilience factor model. Author together with students form RTTEMA master study programme "Psychology" during last 4 years (Svence and Nereta, Pumpurina, Stale, Berzina, 2009-2012) has created a positive intervention author programme "Resilience skills training" and adapted in Latvian term "resilience" together with scale of resilience (Resilience Scale, RS, Wagnild & Young, 1993). Eksperimental programmes was based on the Penn Resilience Programme (Seligman et al, 1999) and Masters Resilience Trainer (Gillham, Reivich, & Jaycox, 2008 Reivich & Seligman, 2008) programmes which include the vitality of skills development (self-regulation, hardiness, optimism, meaningful live, character strengths, etc).

The practical aim is to analyse and compare resilience indicators in the groups of different ages (this article will analyse one of them- 40-50 years old wimin leaders group) in the period of twelve weeks by using experimental program of positive intervention. One of researches (Svence, Berzina, 2011-2012) participants narrative content analysis proves that individuals with daily stress caused by various stressors, and it significantly affects psychological wellbeing, as a result of these stressors can be added to the resilience risk factors because they increase human adaptive interference. Narrative content analysis proves that, for examples, women's resilience is the compilation of the resources - the vitality of the personality resources, which includes the force of will, hope, optimism, ability to adapt to change, stress tolerance, ability to solve problems and make decisions, positive thinking and attitude towards yourself and life in general . Women's are important resilience factors is social support of relatives, which gives strength and comfort, communicating with other, previous experience, understanding of the resources resilience, sense of responsibility, positive attitudes towards themselves, belief in yourself and the desire to improve themselves. After the intervention of quantitative analysis of the results of the study the author concludes that resilience is a set of skills that can be developed. It is proved by the results of the indicators before and after the intervention is received as well as by the results achieved in positive psychology (Seligman et al, 1999; Gillham, Reivich, & Jaycox, 2008 Reivich & Seligman, Jackson, & Watkins, 2004, Khoshaba , Maddi, 1999, Gillham et al. 1991; Reivich, Shatte & Gillham,2003). Authors has approbated the programm "Resilience skills training" and has approved Resilience scale (Resilience Scale, RS, Wagnild & Young, 1993, translated by G. Svence, I.Berzina, 2011) and created a resilience factor theoretical and experimental model.

Keywords: *middle adult, positive intervention, resilience factors, resilience risk factors.*

Resiliences jeb dzīvespēka factors

Resilience ore risk factor

Mūsdienu psiholoģija mēģina rast vienotu izpratni par cilvēka personības īpašībām, kas atbild par sekmīgu adaptēšanos, dzīves grūtību pārvarēšanu un personīgās adaptācijas potenciālu, kas nosaka cilvēka izturību stresa situācijās saskaroties ar riska faktoriem. Ir noteikti dzīvespēka faktori, izveidotas īpašas intervenču programmas ar kuru palīdzību tiek apmācītas dzīvespēka prasmes, tādējādi stiprinot cilvēku psiholoģisko un fizisko labizjūtu. Ir pierādīts, ka dzīvespēku veicina dažādi aizsargājošie faktori: optimisms, efektīva problēmu risināšana, ticība, nozīmības sajūta, pašefektivitāte, elastība, impulsu kontrole, tuvas attiecības un garīgums. Martins Seligmans (Martin Seligman, 2011) un viņa kolēģi (Reivich, K. J., Cohn, M.A., Fredrickson, B.) izstrādāja uz prasmēm balstītu

depresijas profilakses programmu, kas pazīstama kā Penn Resilience Programme (PRP). Pētījumā „Meta-analītiskais pārskats par PRP dzīvesspēka programmas efektu uz depresijas simptomiem” (S. M. Brunwasser, J. E. Gillham, E. S. Kim, pēc Ahern, Kiehl, Sole, Byers, 2006), kura mērķis bija noskaidrot un pārbaudīt, vai kognitīvi-biheviorālā PRP programma ir efektīva jauniešiem ar depresīviem simptomiem, atrada pierādījumus, ka PRP būtiski samazina depresijas simptomus, ja tiek izmantota postintervence (atkārtota intervence jeb terapija) ne vēlāk kā vienu gadu pēc pirmās intervences. Dzīvesspēka faktoru intervences programma vērsta uz septiņu galveno prasmju attīstību, kuras palielina cilvēka dzīvesspēku: emociju regulācija, impulsu kontrole, cēloņsakarību analīze, pašefektivitāte, reālais/patiesais optimisms, empātija, sociāla iesaistīšanās. Pielietojot stresa pārvarēšanas stratēģijas un atbalsta faktoru iedarbību, tiek stiprināts dzīvesspēks, apgūtas stresa pārvarēšanas metodes, rīcības stratēģijas. Vairāki pētījumi ASV (Seligman, Bonanno, Galea, Bucciarelli, Vlahov, 2007), tai skaitā RPIVA (Svence kopā ar studentiem Pumpuriņa, Štāla, Bērziņa, 2012) uzrāda, ka pēc intervences grupas dalībniekiem bija augstāki dzīvesspēka rādītāji- efektīvākas stresa pārvarēšanas stratēģijas, personības psiholoģiskā spēka faktori (pozitīva ietekme, pašcieņa un pašvadības spējas, labizjūtas rādītāji)- nekā tie bija kontrolgrupā, kā arī zemāki depresijas un stresa simptomu rādītāji.

Faktora adaptācija Latvijā (RPIVA)

Factor adaptation in Latvia (RTEMA)

Raksta autore, vadot pētījumu sēriju RPIVA psiholoģijas maģistratūras studiju programmas attīstības ietvaros (Svence un Andermane, Pumpuriņa, Bērziņa, Nereta, Štāla, 2009-2012) ir Latvijā aprobējusi jēdzienu „resilience”- latviski „dzīvesspēks” vai „dzīvesspars”. Iepazīstoties ar pasaules mūsdienu pozitīvās psiholoģijas praksi, tika adaptēta un modificēta arī minētā PennResilience programma. Adaptācija ir notikusi gan jauniešu grupā, gan vidējā un vēlīnā brieduma pārstāvju grupā. Pēc izvēlēto eksperimentālo grupu dalībnieku veiktajām intervijām tika saņemtas satura vienības, kas ļāva saprast, ka dzīvesspēka tēma šobrīd ir aktuāla tēma Latvijā, tā ir nozīmīga un būtiska darba ikdienā un ģimenes dzīvē. Tēmas aktualitāte Latvijā bija saistīta ar esošo ekonomisko situāciju, un vairāku pētījumu dalībnieki vēlējās izprast, kā veiksmīgāk pārvarēt negatīvos dzīves notikumus, nezaudējot dzīvesspēku un saglabājot psiholoģisko labizjūtu.

Pētījumu gaitā radās nepieciešamība adaptēt vai izveidot modificētu dzīvesspēka skalu latviski. Šajā sakarībā, analizējot ārzemju dzīvesspēka pētījumu metodoloģiju, mūsu autorus ieinteresēja bieži pielietotā „Resilience scale” (Wagnild & Young, pēc Bērziņas, Svences, 2012) jeb dzīvesspēka aptauja. Ņemot vērā, kā Latvijā šī metode vēl nav bijusi pielietota, viens no vairāku RPIVA veikto pētījumu mērķiem bija adaptēt un modificēt dzīvesspēka jēdzienu jeb konceptu un uz šī koncepta balstītu aptauju, eksperimentāli pārbaudot, vai intervences procesa rezultātā mainās labizjūtas rādītāji pēc K. Rifas Psiholoģiskās labizjūtas (psychological well-being) testa, depresivitātes līmenis (pēc Beka depresijas skalas) un citi rādītāji. Tika izveidotas vairākas modificētas eksperimentālās

dzīvesspēka attīstības jeb intervences programmas, kas tika veidotas pēc PRP parauga. Eksperimenta laiks 3 mēneši. Tika veikti mērījumi pēc psiholoģiskās labizjūtas aptaujas (Scales of Psychological Well-Being, Ryff, 1989, K. Beijeres un S. Blumbergas, RPIVA, 2006), Apmierinātības ar dzīvi indeksa noteikšanas aptaujas ((Life satisfaction index, Neugarten, Havighurst, Tobin, 1961, V. Perepjolkinas tulkojums, 2002, 2010), tika mērītas depresijas rādītāju izmaiņas pēc Depresijas skalas (Depression Inventory (BDI), A. Beck, 1979), Stresa pārvarēšanas stratēģiju skalas rādītājiem ((Strategic Approach to coping Scale (SAS), Hobfoll, Dunahoo, Monnier, 1998, tulkojusi M.Vidnere, 1998), kā arī pēc modificētās Resiliences jeb dzīvesspēka skalas (Wagnild, Young, 1993- pēc Ahern, Kiehl, Sole, Byers, 2006, modificēts- Svence, Bērziņa, 2012).

Tieši dzīvesspēka skalas izveidi, modifikāciju, kas ir piemērota Latvijas apstākļiem, var uzskatīt par šī pētījuma ieguvumu Latvijas sabiedrībai.

Metodes „Resiliences” jeb dzīvesspēka skala raksturojums

Characterization of resilience method

Faktors ‘dzīvesspēks’ mēra personības īpašības, kas veicina individuālo adaptēšanos smagās situācijās, mērot spēju atrast izeju, psihisko izturību, pašdisciplīnu, noturību pret kritiku, pašcieņu, dzīves jēgas un notikumu saistības jēgu, optimismu, pēc Likerta skalas. Validitāte 0,91.

Dzīvesspēka aptauja

Questionnaire of resilience

(Dzīvesspēka aptauja (Resilience scale, RS, Wagnild & Young, 1993, tulkojusi G.Svence, I.Bērziņa 2011)

Instrukcija: lūdzu izlasiet apgalvojumus. Pa labi ir cipari, sākot no “1” (nepiekrītu) līdz “7” (pilnīgi piekrītu). Atzīmējiet to, kurš vislabāk atbilst jūsu viedoklim par doto apgalvojumu. Piemēram, ja jūs kategoriski nepiekrītat, ir jāatzīmē “1”, ja jūs domājat neitrāli, atzīmējiet “4”, un, ja jūs pilnīgi piekrītat, atzīmējiet “7”! Jums ir jāatbild uz katru jautājumu.

7 – Pilnīgi piekrītu	3 – Drīzāk nepiekrītu							
6 – Piekrītu	2 – Nepiekrītu							
5 – Drīzāk piekrītu	1 – Pilnīgi nepiekrītu							
4 – Ne piekrītu, ne nepiekrītu								
		1	2	3	4	5	6	7
1.	Kad es veidoju plānus, es konsekventi sekoju līdz to izpildei							
2.	Es lietas visbiežāk risinu, izmantojot dažādas pieejas (variantus).							
3.	Es balstos un paļaujos uz sevi vairāk nekā uz jebkuru citu							
4.	Man ir raksturīgi interesēties par dažādām lietām							
5.	Es spēju būt es pats (i), neskatoties uz to, ko citi saka vai dara							

6.	Es jūtos lepns (a), ka es parasti varu savas pabeigt iecerēto savā dzīvē								
7.	Es parasti dzīves norises uztveru tieši bez ilūzijām								
8.	Esmu draugos vispirms ar sevi								
9.	Es esmu spējīgs (a) vienlaicīgi izdarīt vairākas lietas								
10.	Es esmu noteikts (a) savos vārdos un darbos								
11.	Mani reti pārsteidz neparastais								
12.	Es ikdienā lietas padaru savlaicīgi								
13.	Es varu iet cauri grūtiem laikiem tāpēc, ka spēju pieņemt izaicinājumus								
14.	Es esmu pašdisciplinēts (a)								
15.	Man patīk interesantas un neparastas lietas								
16.	Man bieži ir jautri, ir par ko pasmieties								
17.	Ticība sev palīdz man pārdzīvot grūtas situācijas								
18.	Ārkārtas situācijās es citiem esmu cilvēks, uz kuru var paļauties								
19.	Visbiežāk es spēju paskatīties uz situāciju dažādos veidos								
20.	Nereti es spēju padarīt lietas neatkarīgi no ‘patīk’ vai ‘nepatīk’								
21.	Es izjūtu savu dzīvi kā jēgpilnu								
22.	Man raksturīgi ilgi nemocīties ar lietām, ko nespēju paveikt								
23.	Kad es esmu grūtā situācijā, es vienmēr varu atrast izeju no tās pēc saviem ieskatiem								
24.	Man ir pietiekoši enerģijas darīt to, ko es daru								
25.	Es pieņemu cilvēkus, kuriem es nepatīku								

Termina ‘dzīvesspēks’ skaidrojums Characterization of ‘resilience’

Termina vēsture

20.gs. 70.gados pirmo reizi parādījās termins „neievainojams (*invulnerable*) bērns” (Garmezy, 1976- pēc Bērziņas, 2012)). Šis termins kļuva par atslēgasvārdu, kas raksturoja bērnu un pusaudžu spēju izdzīvot nelabvēlīgos dzīves apstākļos. No termina *neievainojams (invulnerable)*, aizsākās termins „dzīvesspēks” (*resilience*), un tas raksturo spēju turēties pretī nelabvēlīgiem dzīves apstākļiem. Šodien dzīvesspēka jēdziens ir kļuvis aktuāls, jo raksturo cilvēka spējas visai smagos apstākļos bez nopietnām psiholoģiskām sekām pārvarēt negatīvus dzīves notikumus, paaugstinātu stresu, adaptēties pārmaiņām un turpināt optimāli dzīvot pēc smagiem un sarežģītiem dzīves notikumiem.

Dzīvesspēka koncepts psiholoģijā tiek uzskatīts par līdzīgu tādiem konceptiem kā adaptācija, sociālā adaptācija, regulācija (*regulation*), pašregulācija (*self regulation*), uzvedības kontrole, aizsardzības, stresa pārvarēšanas mehānismi (*coping*) un izturība (*hardiness*). Starp šiem jēdzieniem pastāv dažādas saistības un atšķirības. Dzīvesspēks tiek uzskatīts par personības attīstības un adaptācijas

potenciālu, bet regulācija, pašregulācija, uzvedības kontrole, aizsardzības, stresa pārvarēšanas mehānismi un izturība ir adaptācijas mehānismi. Dzīvesspēkam ir tādi sinonīmi kā salutoģenēze (*salutogenesis*, Antonovsky, 1987), izturība (*hardness*, Maddi, 1999), pretestība (*fortitude*, Pretorius, 1998) un citi.

Būtībā dzīvesspēka jēdziens attiecas uz pozitīvu adaptēšanos vai spēju saglabāt vai atgūt garīgo veselību, neskatoties uz piedzīvotām likstām, tas tiek definēts kā spēja atgriezties „normālā stāvoklī” pēc „satricinājumiem”, sava veida „elastīgums”, spēja saliekties, bet nesalūzt (Fraser, 1997). Dzīvesspēks nav fiksēta kvalitāte, bet dinamisks process, kas atšķirīgi darbojas dažādos dzīves posmos. Viens var veiksmīgi pretoties vienam negatīvam dzīves notikumam, bet smagi ciest no otra. Līdz ar to nav iespējams noteikt viennozīmīgu atbilstību starp bērībā piedzīvotiem traumatiskiem pārdzīvojumiem ar situācijām pieaugušo vecumā, reakcijas ir saistītas ne tikai ar pārdzīvojumu pieredzes faktu, bet arī ar personības faktoriem (Svence, 2009).

Psihologijā un veselības aprūpē, pedagogijā, ekonomikā un medicīnā- visur, kur strādā profesionāļi „cilvēks-cilvēks” profesijās- šobrīd aktuāls jautājums ir par personības iekšējā spēka kā pozitīvā resursa attīstības paņēmieniem. To šobrīd piedāvā pozitīvā intervence.

Pozitīvās intervences jēdziens **Concept of positive intervention**

Ir pierādīts, ka dzīvesspēku veicina dažādi personības faktori: optimisms, efektīva problēmu risināšana, ticība, nozīmības izjūta (*sense of meaning*), pašefektivitāte, elastība, impulsu kontrole, tuvas attiecības un garīgums (Masten & Reed, 2002). Pozitīvās intervences programmas vispirms strādā ar dzīvesspēka faktoru identifikācijām kas ietver optimismu, problēmu risināšanu, pašefektivitāti, pašregulāciju, emocionālo izpratni, elastību, empātiju un ciešas ģimenes attiecības-faktori, kuri veicina dzīvesspēka attīstības fonu. Tā kā pozitīvā psiholoģija kā metodoloģiska pieeja balstās uz humānistisko psiholoģijas paradigmu, tad tiek pieņemts, ka katram cilvēkam ir pozitīvais dzīvesspēka resurss kā personības pamats. Līdz ar to pozitīvās intervences programmas izveidotas ar mērķi veikt ilglaicīgu treniņu, stimulējot emocionālā balansa, kognitīvo (savu stipro pušu apzināšanās un domāšanas stratēģiju izmaiņu) un personības resursu (pašvērtējums, ticība, optimisms) faktoru attīstību.

Šis pozitīvās psiholoģijas empīriski validētais koncepts- pozitīvās intervences programma noskaidro personības stiprās puses (Peterson & Seligman, 2004), kultivē pateicību kā intervences metodes sastāvdaļu (Steven M. Brunwasser, Jane E. Gillham, Eric S. Kim Emmons, 2007), attīsta izpratni par atbilstošu komunikāciju. Centrālais programmas fokuss ir *katastrofiskās domāšanas* izmaiņa, kognitīvas pārliecības par lietu katastrofisko dabu pāreju uz ticēšanu par visu lietu mainību modelī “likstas- ticība – pozitīvās sekas” (*adversity–belief– consequence*) modelī, kas parāda ticības, emociju un uzvedības sakarību (Seligman, 2011). Eksperimenta dalībnieki tiek mācīti apzināti pārraudzīt savas ticības pozitīvajam procesa izmaiņas un precīzi novērtēt šos uzskatus (Steven M.

Brunwasser,, Jane E. Gillham,, Eric S. Kim, 2007). Pesimisti mēdz izskaidrot negatīvu notikumu cēloņus kā pastāvīgus nekontrolējamus un biežus faktorus (Bryant, Fred, 2003, Abramson, Seligman, & Teasdale, 2003). Depresīvi cilvēki ir pesimistiskāki par nedepresētiem vienaudžiem, un cilvēkiem ar pesimistisko stilu ir lielāks risks uz depresiju nekā optimistiskiem cilvēkiem (Peres, J., Moreira-Almeida A., Nasello A., Koenig H., 2007, Norris F.H., Stevens S.P., Pfefferbaum B., Wyche K.F., Pfefferbaum R.L., 2008, u.c.). Savukārt optimisti mēdz izskaidrot šos negatīvos notikumus kā mainīgu un īslaicīgu ietekmi ar specifiskiem faktoriem. Kaut gan optimistu izskaidrojumi ir kā buferis pret negatīviem faktoriem, tomēr ir jānoskaidro, cik lielā mērā tie palīdz problēmu risināšanā. PRP programmā tiek apmācīts, kā atpazīt šīs “neprecīzās” domas, kas ģenerē dažādu cilvēku izskaidrojošo stilu, lai novērtētu domu cēloņsakarību cilvēka uzskatos. PRP ir viena no izpētītākajām depresijas novēršanas programmām.

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas pētnieku grupa raksta autores vadībā kopš 2009. gada ir eksperimentāli pārbaudījuši aprobēto Pennresilience programmu (PRP), modificējot uzdevumus dzīves spēka faktoru attīstībai.

Rezultāti **Results**

Pirmajos pētījumos akcents tika likts uz dzīves grūtību pārvarēšanu un dzīvesizturīgu attieksmi konkrētu problēmu, kas ir saistītas ar dzīves izturību, risināšanā. Sākotnējā versijā apmācības notika 15 stundas un iekļāva trīs pamata tehnikas:

1. Situācijas rekonstrukcija (*situational reconstruction*).

Izmantojot šīs tehnikas modeli, uzsvars tika likts iztēli un problēmas risināšanu. Tiek noteiktas situācijas, kas tiek uztvertas kā stresa situācijas; stresa apstākļi tiek izskatīti plašākā perspektīvā. Rekonstruējot situācijas, treniņa dalībnieki uzzina par viņu pašu latentiem pieņēmumiem, kuri nosaka, cik lielā mērā situācija tiek uztverta kā stresa situācija un kādi soļi var atvieglot šo situāciju. Rekonstrukcijas „rāmjos” tiek izmantotas labākās un sliktākās alternatīvās situācijas.

2. Fokusēšanās.

Fokusēšanās tiek izmantota, ja nav iespējama tieša stresa situāciju transformēšana. Tehniku ir izstrādājis Džendlins (Gendlin, 2000- pēc Bērziņas, 2012), un tā ietver slikti atpazīstamu emocionālu reakciju izpratni (īpaši pie kavētas lēmuma pieņemšanas), vēršoties pie „iekšējās jēgas”. Mērķis ir iekšējais insights, kas veicina prasmi stresa situācijās saskatīt iespējas.

3. Kompensējošā pašpilnveidošanās.

Ja negatīvas situācijas transformācija nevar notikt, akcents tiek likts uz otru/citu aspektu, kad kāds faktors ir risināms, līdz ar to tiek attīstīta kognitīvā stratēģija „problēmas ielikšana perspektīvā”. Tās risināšana rosinās cilvēku pievērst uzmanību tam, ko var mainīt (jo nav iespējams kontrolēt visu).

Pozitīvā intervence ilgst vismaz 6 nedēļas.

Paralēli pozitīvās intervences aprobācijai, mūsu pētījuma rezultātā tika veikta arī dzīvesspēka aptaujas adaptācija, tās pirmais posms- trīskāršais tulkojums, fokusgrupas pētījums un Kronbaha alfas pārbaude, kas šobrīd ir 0,61, un tas prasa turpināt pētījumu..

Pētījuma ierobežojumi:

Nelielas grupas, būtu skaitliski jāpalielina izpētes grupu skaits katrā no vecuma grupām, jāturpina pārbaudīt adaptētā dzīvesspēka mērinstrumenta validitāte un tā pielietojamība populācijā Latvijā, mazās izlases dēļ netika pārbaudītas matemātiski statistiski nozīmīgu izmaiņu nozīme visās grupās, izmaiņas tika konstatētas tendenču līmenī.

Secinājumi

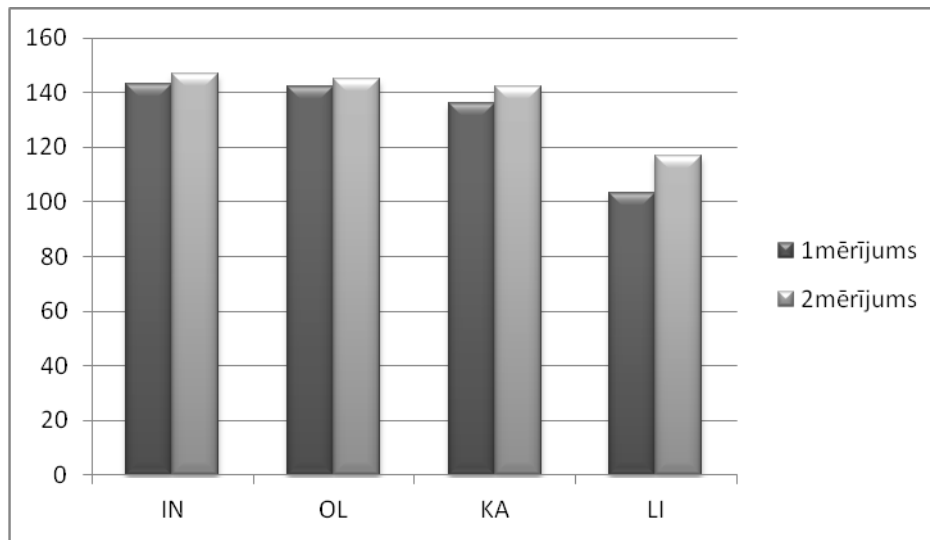
Conclusions

1. Veikto pētījumu (Svence, Pumpuriņa, Štāle, Bērziņa, 2011-2012) veikto interviju n un naratīvu kontentanalīzes dati parādīja, Latvijas izlasē (n=230) 3 vecuma grupās dzīvesspēks ir personības resursu kopums, kas ietver sevī gribasspēku, cerības, optimismu, spējas adaptēties pārmaiņām un reaģēt, mainot uzvedību stresa situācijās, stresa noturību un spēju mobilizēties, spējas risināt problēmas un pieņemt lēmumus, izpratnes par dzīvi, pozitīvu domāšanu un attieksmi pret sevi un dzīvi kopumā. Vecākiem respondentiem svarīgi dzīvesspēka faktori ir sociālais un tuvinieku atbalsts, kas dod spēku un mierinājumu, komunicējot ar citiem, iepriekšējā pieredze, dzīves saprotamība, izpratne par dzīvesspēka resursiem, atbildības sajūta, pozitīva attieksme pret sevi. Jaunākiem respondentiem dzīvesspēks saistās ar tādām satura vienībām kā ticība sev un vēlēšanās sevi pilnveidot.

2. Kvantitatīvi izpētot jautājumu, vai pastāv atšķirības vidējā brieduma respondentu grupā pirms un pēc intervences mērījumu rezultātos par dzīvesspēka rādītāju izmaiņām (pēc adaptētās dzīvesspēka skalas), tika iegūti rezultāti, ka izmainījās ne tik daudz dzīvesspēka rādītāji, kā personības labizjūtas rādītāji- autonomija, personiskā izaugsme, dzīves jēga, samazinājušies depresivitātes un stresa rādītāji.

Salīdzinot 1. un 2.mērījuma iegūtos datus par Dzīvesspēka aptaujā iegūtajiem rādītājiem, var secināt, ka pēc intervences visiem grupu dalībniekiem dzīvesspēka rādītājos ir konstatēts paaugstinājums pēc vidējā baļļu skaita, bet matemātiski statistiski nenozīmīgs.

Ir konstatēta aprobētās pozitīvās intervences programmas validitāte, kas prasa tālāku pārbaudi citās izlasēs (skat. 1.att.).



1.att. **Dzīvesspēka aptaujas rezultāti fokusgrupā, salīdzinošie rādītāji pirms un pēc intervences**

Questionnaire of resilience, comparative parameter before and after intervention

Summary

Researches (Svence, Berzina, 2011-2012) participants narrative content analysis proves that individuals with daily stress caused by various stressors, and it significantly affects psychological wellbeing, as a result of these stressors can be added to the resilience risk factors because they increase human adaptive interference. Narrative content analysis proves that, for examples, women's resilience is the compilation of the resources - the vitality of the personality resources, which includes the force of will, hope, optimism, ability to adapt to change, stress tolerance, ability to solve problems and make decisions, positive thinking and attitude towards yourself and life in general . Women's are important resilience factors is social support of relatives, which gives strength and comfort, communicating with other, previous experience, understanding of the resources resilience, sense of responsibility, positive attitudes towards themselves, belief in yourself and the desire to improve themselves. After the intervention of quantitative analysis of the results of the study the author concludes that resilience is a set of skills that can be developed. It is proved by the results of the indicators before and after the intervention is received as well as by the results achieved in positive psychology (Seligman et al, 1999; Gillham, Reivich, & Jaycox, 2008 Reivich & Seligman, Jackson, & Watkins, 2004, Khoshaba , Maddi, 1999, Gillham et al. 1991; Reivich, Shatte & Gillham,2003). Authors has approbated the programm “Resilience skills training” and has approved Resilience scale (Resilience Scale, RS, Wagnild & Young, 1993, translated by G. Svence, I.Berzina, 2011) and created a resilience factor theoretical and experimental model.

**Literatūra
Bibliography**

1. Antonovsky A. (1996). The sense of coherence. An historical and future perspective. *Journal of Medical Sciences*, 32,170-178. Adress:<http://web.ebscohost.com/remote>
2. Ahern, Kiehl, Sole, Byers (2006). A review of instruments measuring resilience. University of Central Florida School of Nursing, Orlando, Florida. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 29:103–125. Atrasts PsyNet (www.apa.org.com).
3. Bonanno, Galea, Bucciareli, Vlahov (2007). "What predicts psychological resilience after disaster? The role of demographics, resources, and life stress. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*,. 75(5), 671-682 .Atrasts PsyNet (www.apa.org.com)
4. Bryant, Fred (2003). Savoring Beliefs Inventory (SBI): A scale for measuring beliefs about savouring. *Journal of Mental Health*; Vol.12 Issue 2, p175, 22p. Atrasts PsyNet (www.apa.org.com).
5. Cohn, M.A., Barbara L. Fredrickson at Chapel Hill; Stephanie L. Brown, Joseph A, Anne M. (2009). Happiness Unpacked: Positive Emotions Increase Life Satisfaction by Building Resilience, APA, Vol. 9, No. 3, 361–368. Atrasts PsyNet (www.apa.org.com)
6. Diehl M., Hay E.L. (2010). Risk and Resilience Factors in Coping With Daily Stress in Adulthood:The Role of Age, Self-Concept Incoherence, and Personal Control. *Developmental Psychology* © 2010 American Psychological Association, Vol. 46,5.Atrasts PsyNet (www.apa.org.com)
7. Steven M. Brunwasser,, Jane E. Gillham,, Eric S. Kim (2009). A Meta-Analytic Review of the Penn Resiliency Program’s Effect on Depressive Symptoms. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, American Psychological Association 2009, Vol. 77, No. 6. Atrasts PsyNet (www.apa.org.com).
8. Karen J. Reivich and Martin E. P. Seligman (2011). University of Pennsylvania Sharon McBride Headquarters, Department of the Army. Master Resilience Training in the U.S. Army, January *American Psychologist*. Atrasts PsyNet (www.apa.org.com)
9. Maddi S., Fraser, Khoshaba D., Pretorius (1999). *Consulting Psychology* . V.51. №.2. P.106-117. Atrasts PsyNet (www.apa.org.com)
10. Svence G., Pieaugušo psiholoģija, RaKa, 2003
11. Svence, G., Pumpuriņa, I. (2012). *Dzīvesspēka rādītāju pozitīvās intervences grupā vientuļām mātēm vecumā no 35-50 gadiem* (Dinamics of factors of resilience after positive intervention in experimental group of middle age single mothers, master theses). Maģistra darbs. Vadītāja Svence,G. RPIVA.
12. Svence, G., Štāla, E. (2012). *Dzādu 60-80 gadus vecu cilvēku dzīvesspēka traucējošie un attīstošie faktori* (Different factors of resilience in old people group, master theses). Maģistra darbs. Vadītāja Svence, G. RPIVA.
13. Svence, G., Bērziņa, I. (2012). *40-50 gadīgu sievietņu dzīvesspēka rādītāju dinamika pozitīvās intervences grupā* (Changes of factors of resilience in middle age wimin experimental group after positive intervention). Maģistra darbs. Vadītāja Svence, G. RPIVA.
14. Werner E.E. (1990). *Protective factors and individual resilience*. Handbook of Early Childhood Intervention. California, P.97-116. Atrasts PsyNet (www.apa.org.com).
15. Waaktaari T., Torgensen, S. (2010). BIG5_How resilient are resilience scales? The Big Five scales outperform resilience scales in predicting adjustment in adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology*, , 51, 157–163. Atrasts PsyNet (www.apa.org.com)
16. Peres, J., Moreira-Almeida A., Nasello A., Koenig H. (2007). Spirituality and resilience in trauma victims. *Journal of Religion & Health* 46 (3): 343–350. Atrasts PsyNet (www.apa.org.com)

17. Norris F.H., Stevens S.P., Pfefferbaum B., Wyche K.F., Pfefferbaum R.L.. (2008). Community Resilience as a Metaphor, Theory, Set of Capacities and Strategy for Disaster Readiness. *Am J Community Psychol* 41:127–150. Atrasts PsyNet (www.apa.org.com)
18. Schoon I., Bynner J. (2003). Risk and Resilience in the Life Course: Implications for Interventions and Social Policies, <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1367626032000068145>
19. Ozoliņa A. Nucho, Vidnere M. (1998). Stresa menedžments: pārvarēšana un profilakse, AGB
20. Sime, Wesley E.; Quick, James Campbell; Saleh, Khaled J.; Martin, Wayne.
21. Critical Decisions, Trauma, and Burnout in Medicine: A Stress Management Challenge to Physician Well-Being. EBSCO 2007, Vol. 35 Issue 3, p95-100, 6p. Atrasts PsyNet (www.apa.org.com)
22. Tedeschi Richard G. Tedeschi and Ryan P. Kilmer University of North Carolina at Charlotte White Brian and Simon Driver University of North Texas Ann-Marie Warren Baylor (2005). *Assessing 22.Strengths, Resilience, and Growth to Guide Clinical Interventions. Professional Psychology*, Vol. 36, No. 3, 230–237 (9). Atrasts PsyNet (www.apa.org.com).

<p>Guna Svence Riga Teacher Training and Educational Management Academy, Latvia E-mail: gunasvence@rpiva.lv Phone: +371 29106837</p>
--