

LATVIJAS UNIVERSITĀTES
RAKSTI

ACTA UNIVERSITATIS
LATVIENSIS



IZGLĪTĪBAS ZINĀTNES
UN PEDAGOĢIJA
MŪSDIENU PASAULĒ

EDUCATIONAL
SCIENCES AND
PEDAGOGY IN THE
CHANGING WORD

649

ISSN 1407 - 2157



University of Latvia
Faculty of Education and Psychology

**EDUCATIONAL SCIENCES AND
PEDAGOGY IN
THE CHANGING WORLD**

Scientific papers

Juris Kastiņš (ed.)

Volume 649

Riga 2002



Latvijas Universitāte
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte

**IZGLĪTĪBAS ZINĀTNES UN
PEDAGOĢIJA MŪSDIENU
PASAULĒ**

Zinātniskie raksti

Jura Kastiņa redakcijā

649. sējums

Rīga 2002

Izglītības zinātnes un pedagogija mūsdienu pasaulē: LU PPF
Zinātniskie raksti/Zinātniskais redaktors prof. J.Kastiņš. Rīga:
Latvijas Universitāte, 2002. 534 lpp.
ISSN 1407-2157

Redakcijas kolēģija:

prof., Dr. habil. philol. Juris Kastiņš (Latvijas Universitāte)
asoc. prof., Dr. phys. Andris Kangro (Latvijas Universitāte)
asoc. prof., Dr. philol. Ilze Kangro (Latvijas Universitāte)
asoc. prof., Dr. paed. Oskars Zīds (Latvijas Universitāte)
asoc. prof., Dr. paed. Dainuvīte Blūma (Latvijas Universitāte)
prof., Dr. habil. paed. Anna Kopeloviča (Latvijas Universitāte)
doc., Dr. paed. Roberts Veits (Liepājas Pedagoģijas akadēmija)
asoc. prof., Dr. math. Algirdas Zabulonis (Viļņas Universitāte,
Lietuvas Republika)
prof., Dr. habil. philol. Eleonora Lassana (Viļņas Universitāte,
Lietuvas Republika)
prof. Dr. paed. Larisa Jogi (Tallinas Izglītības zinātņu universitāte,
Igaunijas Republika)
prof., Dr. habil. philol. Klaus Hammers (Tehniskā universitāte,
Drēzdene, Vācijas Federatīvā Republika)

Recenzents:

prof., Dr. habil. philol. Jānis Valdmanis (Latvijas Universitāte)

SATURS

<i>Dr. habil. philol. Juris Kastiņš</i> Priekšvārds	9
--	---

1. daļa. Izglītības vadība un starptautiskie salīdzinošie izglītības pētījumi

<i>M. paed., lektore Daina Celma</i> Iespējamie efektīvu skolu modeļi Latvijā	13
--	----

<i>Dr. chem., vadošais pētnieks Juris Dzelme</i> Izglītības indikatoru izmantošana augstākās izglītības vērtēšanā	25
--	----

<i>Dr. phys. asoc. prof. Andris Grīnfelds</i> Izglītības vadība un informācijas un komunikāciju tehnoloģija (IEA SITES pētījumu rezultāti)	37
---	----

<i>M. paed., Ieva Johansone</i> Lasītprasme starptautiskajos salīdzinošajos izglītības pētījumos	45
---	----

<i>Dr. phys. asoc. prof. Andris Kangro</i> Latvijas rezultāti starptautiskajā pilsoniskās izglītības pētījumā	55
--	----

<i>M. paed. lektore Anita Veinberga</i> Izglītības vadības problēmu risinājums no XIII līdz XIX gs. Latvijā (pirmsākumi)	69
---	----

<i>M. paed., doc. Gita Vērdiņa</i> Kvalitātes vadība augstākajā izglītībā	78
--	----

2. daļa. Vispārējās pedagoģijas uzdevumi jaunajos sabiedriskajos apstākļos

<i>Dr. paed., asoc. prof. Dzidra Albrehta</i> Pedagoģijas bakalaura studiju plāna pilnveides meklējumi (II etaps)	89
--	----

<i>M. paed., lektore Rudīte Andersone</i> Sociālo prasmju apguves process mācību nodarbībās	97
--	----

<i>M. phil. Krista Burāne</i> Vērtību jautājumi izglītībā	105
--	-----

<i>M. paed., lektore Sandra Kalniņa</i> Adults as active participants of the teaching/learning process	115
---	-----

<i>M. paed., lektore Baiba Kaļķe</i> Skolotāji-rakstnieki par didaktiskām problēmām 20.gadsimta pirmajos 40 gados	123
--	-----

<i>Dr. habil., prof. Anna Kopeloviča</i> <i>Dr. habil., prof. Leonards Žukovs</i> Studentu aktivizēšanas iespējas studiju procesā	131
---	-----

<i>Dr. phil., asoc. prof. Ilze Kangro</i> <i>Dr. paed., asoc. prof. Dagmāra Ausekle</i> Humanitāro priekšmetu dehumanizācijas problēmas mūsdienu izglītībā	139
--	-----

<i>Ilze Liepiņa</i> Studentu ievirze ģimenes izveidē	151
<i>Zaiga Matule</i> Dzimstība un izglītība saistībā un mijiedarbībā	159
<i>Vilhelmīne Nikitina</i> Pieaugušo izglītības loma un stratēģiskās vadīšanas problēmas Latgales reģionā uzņēmējdarbības stratēģijas kontekstā	171
<i>M. psych., lektors Uldis Pāvuls</i> Lojalitātes pret organizāciju struktūru: trīs komponentu modelis	181
<i>M. phil., lektore Rudīte Pļaviņa</i> Komandas un tās vadības darba specifika Nacionālajā aizsardzības akadēmijā	191
<i>Dr. habil. med., prof. Igors Puškarevs</i> Par dažu teorētisko atziņu integrāciju pedagoģijas un psiholoģijas bloka kursos	197
<i>Alīda Samuseviča</i> Inovācijas pedagoģisko studiju organizēšanā	201
3. daļa. Mācību priekšmetu metodikas aktuālās problēmas	
<i>Sporta mācību metodika</i>	
<i>M. paed. Baiba Bērziņa</i> Dažādu mācību metožu efektivitāte rehabilitācijas kursa apgūvē	215
<i>Agita Klempere</i> Dzīves prasmju izglītības ideja un tās pielietojums veselības mācību stundās	221
<i>Dr. paed., doc. Jānis Melbārdis</i> Sporta un sporta izglītības iespējas LU	237
<i>M. paed., lektore Diāna Urbāne</i> Kustību kultūras nozīme pedagoga stājas veidošanā	245
<i>M. paed., lektore Dzintra Zaula</i> Fizisko īpašību testu izvēle studentu fiziskās kondīcijas dinamikas analīzei	253
<i>Mākslas priekšmetu mācību metodika</i>	
<i>Dr. habil. paed., prof. Jānis Anspaks</i> Aleksandrs Dauge par mākslas izglītības attīstību	261
<i>M. art. lektore Ingrīda Irbe</i> Bērnu mākslinieciskā darbība vasaras radošajās nometnēs	277
<i>Dr. phil., asoc. prof. Vladimirs Kincāns</i> On the problem of non-verbal communications	283

M. paed., lektors Juris Ņikiforovs
Mākslinieciskā noformējuma un ilustrāciju nozīme mācību grāmatā 289

M.ed., lektore Māra Urdziņa-Deruma
Skolotājs kā mākslas izglītības apguves virzītājs 297

Dace Višnola
Tradicionālās kultūras vērtību apguves modelis augstskolā 311

Svešvalodu mācību metodika

M. paed., lektore Indra Odiņa
The nature of cooperative learning teachers 325

Inese Rūse
Wahrnehmung und ihre Bedeutung für das Verstehen von Bildern 335

M. paed., lektore Dace Siliniece
Fertigkeit Hörverstehen im Phonetikunterricht für angehende Deutschlehrer 343

Informātikas mācību metodika

Dr. phys. asoc. prof. Jurijs Kuzmins
Virtuālās mācību vides 353

Dr. phys. asoc. prof. Jurijs Kuzmins
M. math., lektore Ludmila Kuzmina
Integrētā pieeja informātikā 363

Dr. paed., docente Gunta Malzubre
Skolas politika informatīvi komunikatīvo tehnoloģiju izmantošanā 367

4. daļa. Literatūrzinātne un valodniecība

Lidija Belozjorova
Dr. phil., doc. Valentīna Sokolova
Metaforiskā izteiciena realizācijas pragmatika makrotekstā 379

Dr. habil. phil., prof. Juris Kastiņš
Gotfrīda Benna daiļrades koncepcija 385

Dr. habil. phil., prof. Dace Markus
Izglītības process valodas aspektā 395

Dr. habil. phil., prof. Dace Markus
Valoda izglītības procesā 405

Dr. phil., doc. Ligita Veržbicka
No četervalodīgās uz daudzvalodīgo Šveici 411

5. daļa. Psiholoģija

<i>M. psych., lektore Inese Āre</i> Garīgi atpalicis bērns kā krīzes faktors ģimenē	421
<i>M. psych. Ieva Bite</i> Vardarbības seku saistība ar pieaugušo cilvēku piesaistes stiliem	433
<i>Elmīra Cacure</i> Personības reliģiskās identitātes veidošanās: teorētiska analīze	445
<i>Ļubova Černova</i> Apdāvināto bērnu personības īpatnības	455
<i>M. psych. Dace Lāce</i> Pieaugušo cilvēku emocionālās piesaistes īpatnības saslimšanas gadījumos	465
<i>Baiba Mārtinsonsone</i> Pieaugušo emocionālās piesaistes izpētes teorētiskie un metodoloģiskie aspekti	475
<i>Kristīne Maslovska</i> Sērošanas procesa izpratne psiholoģijā 20.gadsimtā	485
<i>Ph. D. psych., asoc. prof. Sandra Sebre</i> Disociācijas un neiecietības izpausmes dažādās paaudzēs Latvijā	497
<i>M. psych., lektore Evija Strika</i> Likumpārkāpēju personības īpatnības	511
<i>M. psych., lektore Daina Škuškovnika</i> Trauksmainības rādītāju atšķirības 19-69 gadus vecu strādājošo vidū	525

PRIEKŠVĀRDS

Godātie lasītāji!

Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte laiž klajā savu kārtējo zinātnisko rakstu krājumu "Izglītības zinātnes un pedagoģija mūsdienų pasaulē", kas atspoguļo LU 59. akadēmiskās konferences, kas notika 2001. gada februārī, rezultātus.

LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes kolektīvs pārstāv ļoti plašu zinātņu spektru – sākot no izglītības zinātnes, pedagoģijas, dažādu nozaru mācību metodikas, literatūrzinātnes, valodniecības un beidzot ar psiholoģiju. Krājuma saturs un struktūra atklāj mūsu pētnieku radošās domas nerimtīgo gaitu.

Krājums sastāv no 5 daļām:

1. Izglītības vadība un starptautiskie salīdzinošie izglītības pētījumi.
2. Vispārējās pedagoģijas uzdevumi jaunos sabiedriskajos apstākļos.
3. Mācību priekšmetu metodikas aktuālās problēmas:
 - sporta mācību metodika;
 - mākslas priekšmetu mācību metodika;
 - svešvalodu mācību metodika;
 - informātikas mācību metodika.
4. Literatūrzinātne un valodniecība.
5. Psiholoģija.

Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes centrālais pētniecības virziens ir izglītības zinātnes, pedagoģija ar dažādu priekšmetu metodikas specifiku un psiholoģija, taču pārstāvēti ir arī valodnieki un literatūrzinātnieki. Bieži vien zinātniskās problēmas tiek risinātas dažādu nozaru un apakšnozaru sadures punktos, tāpēc nereti grūti noteikt tā vai cita raksta specifiku. Es domāju, ka vērts lasītājs nešaubīgi atradīs to racionālo kodolu un radošās domas graudu, kuru pētnieks sniedz savam kolēģim. Labu veiksmi un aizrautību, mūsu zinātnieku atziņas lasot!

Juris Kastiņš

LU profesors, Dr. habil. philol.,
krājuma zinātniskais redaktors

1. DAĻA

**IZGLĪTĪBAS VADĪBA UN
STARPTAUTISKIE SALĪDZINOŠIE
IZGLĪTĪBAS PĒTĪJUMI**

Daina Celma

Latvijas Universitāte

IESPĒJAMIE EFEKTĪVU SKOLU MODEĻI LATVIJĀ

Efektīvas skolas izpētei no dažādu teorētisko koncepciju viedokļa zinātnieku un pedagogu uzmanība bijusi pievērsta gandrīz tik ilgu laiku, cik vien sabiedrība ir centusies novērtēt un risināt skolas pilnīgošanas ideju tās visdažādākajos darbības aspektos un komponentos. Šī problēma joprojām ir aktuāla, īpaši tāpēc, ka ekonomikas globalizācija, dažādu politisko spēku pieaugošā ietekme izmaina arī izglītības sistēmu: tās organizāciju, pārvaldi, liek domāt par jaunām organizācijas formām un jaunu saturu. Arvien izteiktāka kļūst teritoriālā pieeja izglītības politikai. Mainās izpratne par valsts lomu (valsts uzņēmusies galvenokārt kontroles funkciju) izglītības procesa nodrošināšanā. Pēc varas sadalīšanas starp valsti, vietējo un skolas pārvaldi lielāku atbildību uzņēmušās skolas, kas savas attīstības problēmas risina, izmantojot t.s. "lokālo" pieeju, tātad palielinot izglītības iestāžu atbildību par izglītības mērķa sasniegšanu un visas skolas darba kvalitāti. Protams, tas aktualizējis arī jautājumu par to, kas ir efektīva skola.

Līdz neatkarības atgūšanai Latvijā tika runāts par J.Babanska idejām optimizēt mācību un audzināšanas procesu skolā, V.Zelmeņa pedagoģiskā procesa komplekso sistēmu, nebija svešs arī A.Dauges viedoklis par labu skolu.

Jēdzienu "efektīva skola" plašāk sāka iepazīt un apspriest Sorosa fonda rīkotajā projekta "Pārmaiņas izglītībā" seminārā "Izglītības politika skolā" 1994.gada 5.–8.oktobrī.

Efektīvas skolas modeli šeit piedāvāja Ontario provinces Haltonas Izglītības padomes konsultants Dīns Finks, uzsverot, ka pirms pārmaiņu procesa realizācijas un efektīvas skolas attīstības projekta izstrādes nepieciešams veidot katras skolas situācijas analīzes plānu. Tas jā dara šādā secībā:

- pirmkārt, noskaidrot, kas skolā ir pozitīvi vērtējams un iekļaujams iedomātajā nākotnes projektā;
- otrkārt, apzināt, kādas attīstības iespējas paveras skolai, balstoties uz jau sasniegto;

treškārt, noskaidrot, kas skolas darbā varētu apgrūtināt iecerēto plānu sasniegšanu;

ceturtkārt, pārdomāt, kādi šķēršļi var rasties plānu realizēšanā, kā šos šķēršļus novērst vai apiet (Stoll, Fink 1996).

Ievērojot situācijas analīzes rezultātus, tālāk tiek izstrādāts efektīvas skolas raksturojums, ko veido trīs bloki.

Pirmais. **KOPIĢA MISIJA:**

- skaidri mērķi,
- kopīgas vērtības.

Otrais. **GAISOTNE, KAS SEKMĒ MĀCĪŠANOS:**

- skolēnu iesaistīšana un atbildība,
- fiziskā vide,
- atzinība un stimuli,
- pozitīva skolēnu izturēšanās,
- vecāku un sabiedrības iesaistīšanās un atbalsts.

Trešais. **UZSVARS UZ MĀCĪBĀM:**

- bieža skolēnu sasniegumu kontrole,
- augstas prasības,
- skolotāju koleģialitāte un tālākizglītība,
- koncentrēšanās uz mācībām un mācību programmu.

(Stoll, Fink 1996)

Pamatojoties uz šo efektīvas skolas raksturojumu, tiek veidots skolas attīstības projekts. Tajā vispusīgi jāatspoguļo galvenās darbības prioritātes, kuras ievērojot skolas personāls strādā vismaz trīs gadus. Projektā tiek aprakstītas tās jomas, kurām personāls pievērsīs pastiprinātu uzmanību. Pasākumi, kas ietverti attīstības projektā, dos iespējas pārsniegt pašreiz sasniegto līmeni.

Tādējādi attīstības projekts parāda procesu, kuru realizējot skolai jāsasniedz atzīstama izaugsme un attīstība. Skolas izaugsmes projektu Dīns Finks iesaka veidot cikliski: 4 posmiem atbilst 4 pamatjautājumi.

POSMI		PAMATJAUTĀJUMS
Rezultātu apkopojums un analīze	→	Kā mēs novērtējam sasniegtās pārmaiņas?
Plānošana	→	Ko mēs vēlētos sasniegt pēc 3 un vairāk gadiem?
Īstenošana	→	Kā vislabāk sasniegt iecerēto šajā virzienā?
Novērtējums	→	Kādi mēs esam pašlaik?

Atbildes uz izvirzītajiem jautājumiem ļauj novērtēt sasniegto, nepieciešamības gadījumā izdarīt korekcijas un virzīties tālāk skolas izaugsmes projekta īstenošanā.

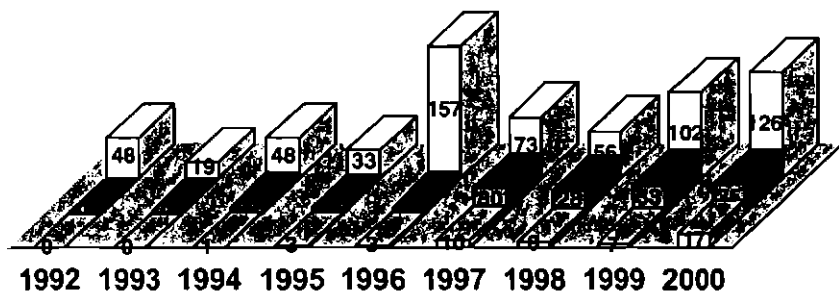
Ir pagājis pietiekami ilgs laiks, kopš Latvijā tiek diskutēts par to, kas ir efektīva skola, tāpēc svarīgi pētīt, kādi šobrīd ir efektīvu skolu modeļi, kas ietekmējis to izvēli un kādi ir galvenie ieguvumi, strādājot ar šiem modeļiem. Iespējamo attīstības modeļu analīzei izmantoti 49 maģistra darbi, kas izstrādāti un aizstāvēti Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē no 1992.gada līdz 2001.gadam, Rīgas pilsētas Skolu valdes rīkotās konferences “Izglītības darba kvalitāte” (1995.g.) materiāli un 32 skolu vadītāju darbības pārskati, kas iesniegti Latvijas un ziemeļvalstu projektam “Skolu vadība demokrātiskā izglītības sabiedrībā”

Sprīžot pēc izstrādātajiem maģistra darbiem, skolu efektivitātes meklējumi sākušies 1994.gadā. Tie iezīmējas Aijas Slavītes darbā “Pedagoģiskā darbība mūsdienu skolas humanizācijā”, Laimas Grebskas “Nodrošinājumi lauku vidusskolā”, Vijas Strazdas “Vadības loma labvēlīga mikroklimate veidošanā lauku skolā” un Jāņa Kārkliņa maģistra darbā “Lauku vidusskola Latvijas izglītības sistēmā”

Izvēlēto darbu tematika liecina par to, ka skolu ietekmējuši sociālie, ekonomiskie un politiskie faktori. Ir noticis decentralizācijas process – vispārizglītojošās skolas nodotas pašvaldībām, valsts garantēta skolas finansējuma vairs nav, līdzekļu skolas uzturēšanai nepietiek, vērojama iedzīvotāju sociālā noslāņošanās, vecāki mazāk interesējas par skolu, samazinās jauniešu vecums vakarskolās. Radikāli izmainās vakarskolu misija, jo tās vairs nav tikai mācību iestādes strādājošajai jaunatnei, skolas

meklē jaunu pieeju skolēnu izglītošanā – mainās izglītības paradigma. Lasot maģistra darbus, var saprast, ka skolu attīstībā problēmu nav mazums, katra skola cenšas tās risināt individuāli: maksimāli efektīvi izmantot skolas rīcībā esošos resursus un piemēroties vietējās sabiedrības vajadzībām.

Mazāk atbildēts paliek jautājums – kā to izdarīt. Konkrēta darbības modeļa vēl nav, meklējumi turpinās. Par to liecina arī statistiskie dati (sk. 1.zīmējumu).



- PĒTĪJUMI PAR IESTĀDES EFEKTIVITĀTES UZLABOŠANU.
- SKOLVADĪBĀ UN IZGLĪTĪBAS VADĪBĀ AIZSTĀVĒTIE DARBI.
- ▨ KOPĀ AIZSTĀVĒTIE MAĢISTRU DARBI.

1.zīmējums. Pārskats par LU PPF aizstāvētajiem maģistra darbiem.

Precīzs skolas modeļa raksturojums, kurā būtu izklāstīts tā izveides process, darbība, izvērtēšanas kritēriji un sagaidāmie rezultāti, sastopams tikai astoņos maģistra darbos, pārējos efektīvas skolas modelis dominē tikai kā vīzija vai ideāls mērķis, uz kuru tiekties. Kā jau varēja gaidīt, par pamatmodeļiem vairumā gadījumu tiek izmantots D.Finka piedāvātais variants (2.zīm.).

Iepazīstoties ar maģistra darbiem, kuros izmantoti D.Finka piedāvātie trīs efektīvas skolas pamatkritēriji, var secināt, ka skolās tie radoši tiek papildināti ar citiem kritērijiem, kurus izvirza, izvērtējot gan skolas iekšējo, gan ārējo attīstību un izmantojot gan skolas kvalitatīvos, gan kvantitatīvos rādītājus.



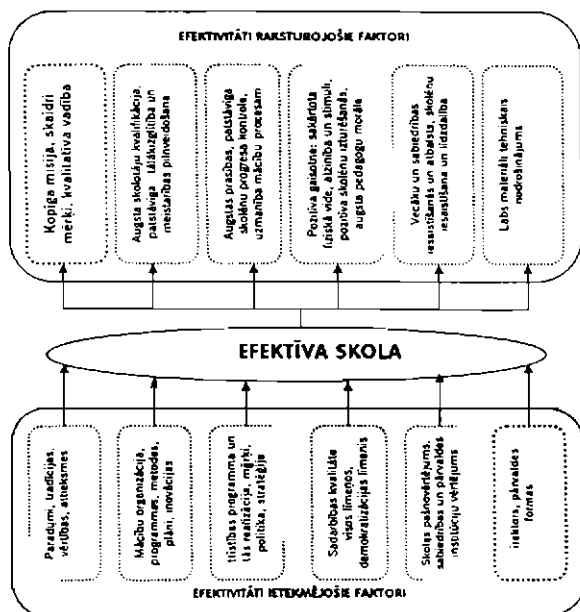
2.zīmējums. Efektīvas skolas modelis.

Kā redzams izstrādātajā modelī (3.zīm.), saturiski akcentēti arī trīs D.Finka piedāvātie kritēriji: uzsvars uz mācībām, kopīga misija, gaisotne, kas sekmē mācīšanos, bet par prioritāru dotajā brīdī tikusi atzīta attīstības programma un tās realizācija, mērķi, politika, stratēģija, līdz ar to akcentēta direktora darbība un citas pārvaldes formas.

Skolas darbības prioritāšu spektrs ir ļoti plašs, tas ir tikpat dažāds, cik dažādas ir skolas. Kopīgi ir tikai efektīvas attīstības projektu pamatelementi:

- situācijas analīze,
- skolas misijas formulējums,
- skolas mērķu izvirzīšana,
- darbības plāna veidošana,
- darbības organizēšana,
- kontrolē,
- rezultātu analīze.

Līdzīga situācija vērojama arī skolu direktoru iesniegtajos pārskatos par ziemeļvalstu un Baltijas valstu darbību projektā "Skolu vadība



3.zīmējums. Efektīvas skolas modelis Rēzeknes ģimnāzijā (Vilkaste 2000).

demokrātiskā izglītības sabiedrībā” Viens no tā mērķiem bija izstrādāt attīstības projektu efektīvai skolas darbībai. Iepriekš minētie efektīvas skolas kritēriji te papildināti ar ziemeļvalstu (Dānijas, Zviedrijas, Norvēģijas) pieredzi un projektā iesaistīto skolu darbības analīzi.

Efektīva skola raksturota kā tāda izglītības iestāde, kurā pedagogu un skolēnu mijiedarbības centrā ir skolēns ar viņa personības vajadzībām, interesēm un vēlmēm, reālajām attīstības iespējām. Lai tās tiktu apmierinātas un piepildītas, skolai ir jāapzinās sava misija, jāveido tāds pedagogiskais process, kur notiek mācīšanās un ir vide, kas to sekmē. Kā svarīgs nosacījums minēta arī skolotāju profesionalitāte. Skolu modeļos īpaša uzmanība pievērsta sadarbībai visos skolas pašpārvaldes līmeņos, par vadības galveno uzdevumu izvirzot: skolas galvenās vērtības saistīt ar skolēnu praktisko mācību darbu. Projekta skolu attīstības modeļiem raksturīgs arī tas, ka tajos kā skolas efektivitātes rādītājs minēti projekti,

ko skola realizē, lai uzlabotu savu darbību. Piemēram: demokrātija skolas augstākajā varas līmenī; skolas tēls izkoptā vidē; demokrātiska skolas iekšējā pārvalde; vietējo amatnieku devums skolai u.c.

Par efektīvas skolas modeļiem diskutēts Rīgas Skolu valdes organizētās konferences “Izglītības darba kvalitāte” (1995.g.) darba grupā “Efektīva skola”. Rezultātā izstrādāta efektīvas skolas vīzija un izvirzītas galvenās prasības šādai skolai (sk.4.zīm.).



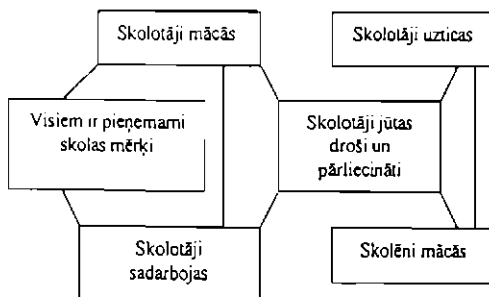
4.zīmējums. Rīgas Skolu valdes izstrādātais efektīvas skolas modelis.

Konferencē galvenokārt runāts par profesionāli kompetenta pedagoga lomu šādā skolā, par skolotāju teorētisko un praktisko sagatavotību strādāt un veidot efektīvu skolu.

“Skola efektīva ir tad, ja tā spēj sekot ātrām izmaiņām un pārmaiņām sabiedrībā (gan pozitīvajām, gan negatīvajām), ja tā ir nemitīgā attīstībā, jo spēj būt patstāvīga, lemt spējīga. Tas prasa jaunas kompetences gan no skolotāja, gan no direktora.” (Linde 1998) Šis efektīvas skolas modelis analizēts un izmantots Rīgas vispārīzglītojošo skolu vadītāju maģistra darbos, un, iespējams, direktori to izmanto savā praktiskajā darbā.

Līdzīgi Rīgas Skolu valdes piedāvātajam variantam, akcentu uz mācībām uzsver arī skolas, kuras izmantojušas Maikla Fulana efektīvas skolas modeli.

Redzams, ka par skolas efektivitāti te var spriest pēc pārmaiņām mācību saturā. Tāpēc tiek diskutēts, kas liecinās par to, ka pārmaiņas mācību saturā ir notikušas? Skolotāji dalās pieredzē par mācīšanas un mācīšanās procesu, izvērtē savu darbību, atskatās uz padarīto. Tiek noteikti efektīvas mācīšanas un efektīvas mācīšanās kritēriji, efektīvas mācīšanās stratēģijas.



5.zīmējums. Uz vispārējām mācībām virzītas skolas (Fulans 1999).

Iepazīstoties ar skolu darbības izvērtējumiem, jāsecina, ka pārmaiņas mācību saturā tiek realizētas tikai tad, ja skolotājam ir dziļa un patiesa izpratne par notiekošo. Jauni mācību materiāli un metožu pārņemšana bez prasmēm tās pareizi lietot maz ko mainīs.

“Meistarības spēja ir vēl viena būtiska sastāvdaļa. Cilvēkam ir jāiedzīvojas jaunajās idejās un prasmēs, nevis vienkārši jāiedomājas sevi esam tajās. Meistarība un kompetence ir acīmredzami nepieciešamas efektīvai darbībai, bet tās ir arī līdzekļi dziļākas izpratnes sasniegšanai. Jauni skatījumi veidojas no jaunas meistarības un otrādi.”

(Fulans 1999)

Iepazīstoties ar iespējamiem efektīvu skolu modeļiem Latvijā, var secināt, ka Latvijas skolās pārmaiņu procesi notiek un skolas kļūst par atvērtām organizācijām, kas inovācijas pieņem, kritiski tās izvērtējot. Iepriecina arī fakts, ka rodas pareiza izpratne – galvenās pārmaiņas skolā radīs skolotājs, protams, ja zinās, kā to darīt.

“Šodien skolotājs, kas strādā, lai saglabātu esošo stāvokli, vai arī ļauj

tam pastāvēt, ir nodevējs. Mērķtiecīga pārmaiņa ir jauna norma mācīšanās. Ir laiks saprast, ka skolotāji pirmām kārtām ir pārmaiņu nesēji sabiedrībā – šī loma jāpilda atklāti un enerģiski.”

(Fulans 1999)

Analizējot maģistra darbus un projektu materiālus, jāatzīst, ka ļoti maz šī jautājuma aprakstos tiek diskutēts par skolēnu, kas pabeidz skolu, tātad mūsu izglītības gala rezultātu vai mērķi. Kādam tam jābūt? Plašāka analīze un raksturojums atrodams tikai vienā – Pārslas Kopmanes darbā “Individualizācijas un diferenciacijas iespējas efektīvas skolas veidošanā” Viņa atzinusi, ka šādu skolu absolventi ir:

- ❖ ..ar augstu pašnovērtējumu,
- ❖ tādi, kas apzinās savu individuālo mērķi,
- ❖ spējīgi gūtās zināšanas, prasmes un iemaņas izmantot mērķu sasniegšanai,
- ❖ ar pozitīvu vērtīborientāciju,
- ❖ atbildīgi par savu rīcību,
- ❖ erudīti, komunikabli,
- ❖ fiziski un psihiski veseli, līdzsvaroti, dzīvespriecīgi,
- ❖ inteliģenti, kulturāli, ar nacionālo pašapziņu.”

(Kopmane 1998)

Iespējams, tas skaidrojams ar to, ka no 49 maģistriem, kas veic skolu efektivitātes pētījumus, tikai 1 ir skolotājs. Tas arī liek domāt par to, kāpēc šos jautājumus nepēta paši pedagogi. Ieskats efektīvu skolu modeļos ļauj tos salīdzināt ar “Pedagoģijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā” doto efektīvas skolas definīciju:

“Skola, kas cieši saistīta ar izglītības attīstības jēdzienu, nodrošinot skolas tiešu atbildību nepārtrauktā attīstībā esošiem skolēniem. Skolas efektivitāti raksturo tās nepārtraukti progresējošo rezultātu virkne, kas apliecina katra skolēna, skolēnu kopuma un skolēnu paaudžu efektīvu iekļaušanos sociāli mainīgajā vidē. Efektīva skola nepārtraukti pilnveidojas, attīstās. Tā elastīgi reaģē uz mainīgajām skolēnu vajadzībām un mācīšanās stiliem, tajā ir labvēlīga mācību vide, kurā skolēniem ir iespēja sasniegt labāko iespējamo izglītības līmeni.

Efektīva skola:

- ❖ apzinās savus mērķus un misiju;

- ❖ savu darbību īsteno, balstoties uz sadarbību visos līmeņos, ieskaitot skolēnus, skolas vadību, vecākus, apkārtējo sabiedrību;
- ❖ apzinās savas stiprās puses un prot veidot un īstenot projektus trūkumu novēršanai;
- ❖ rūpējas par mācību vides pilnveidošanu;
- ❖ iesaista darbā radošus, kompetentus skolotājus;
- ❖ ir atvērta pārmaiņām un jauninājumiem;
- ❖ regulāri izvērtē savu darbību.”

(Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca 2000)

Efektīvas skolas meklējumos grūti piedāvāt kādu vienu konkrētu modeli skolas jau piedāvātos variantus radoši izmantojušas, pielāgojušas savām nacionālām, lokālām vajadzībām, paturot prātā globālās problēmas, kas ļautu skolai konkurēt kopējā Eiropas un pasaules izglītības telpā.

Literatūra

1. Baltijas un ziemeļvalstu projekta “Skolu vadība demokrātiskā izglītības sabiedrībā” materiāli (1996.-1999.g.).
2. Fulans M. *Pārmaiņu spēki*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1999.
3. Kopmane P. *Individualizācijas un diferenciacijas iespējas efektīvas skolas veidošanā*. Maģistra darbs. Rīga, 1998.
4. Linde R. *Jaunā pedagoga profesionālās kompetences veidošanās skolā*. Maģistra darbs. Rīga, 1998.
5. Logina I. *Darbības struktūras modeļa veidošana Degumnieku pamatskolā efektīvas skolas meklējumu gaitā*. Maģistra darbs. Rīga, 1998.
6. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1998.
7. Stoll L., Fink D. *Changing our schools*. Buckingham – Philadelphia: Open University press, 1996.
8. Vilkaste A. *Rēzeknes ģimnāzijas ilgtspējīgas attīstības plāns*. Maģistra darbs. Rīga, 2000.

Summary

Scientists and educators have devoted their attention to investigations of effective school from different theoretical viewpoints and conceptions almost as long as the society has been trying to improve work of school in its different aspects and components. This problem is still topical, especially because of the globalization of economics and the increasing influence of different political forces on the system of education, its organization and supervision. This makes us think about new forms of organization and new contents of education.

Regional approach to education is becoming more popular. The understanding of the role of government (it was taken on the function of control) in the process of education is changing. After dividing the power among the government, local and school authorities, schools have taken on more responsibilities and solve their development problems using the local approach thus increasing the responsibility of educational institutions for the reaching of the goals of education and for the quality of work in the school.

Undoubtedly this situation has actualised also the question of what an effective school is. It is important to investigate what models of effective school exist, what has influenced the choice of a particular model, and what are the main benefits of each model.

For analysing the possible models of developing an effective school, 49 Master's papers (worked out and defended at the University of Latvia, Faculty of Education and Psychology from 1992 till 2001) and reports from the project carried out in the Baltic and Nordic states Governing schools in Democratic Educational society have been used

It is difficult to offer one model of an effective school. This can be clearly seen when observing how schools have creatively used the already offered models (mainly M.Fulan's and D.Fink's) and adapted them to their national and local needs keeping in mind the global problems, which would allow the school to be able to take part in the competition in the educational sphere both in Europe and in the world.

Juris Dzelme

Izglītības un zinātnes ministrija

IZGLĪTĪBAS INDIKATORU IZMANTOŠANA AUGSTĀKĀS IZGLĪTĪBAS VĒRTĒŠANĀ

1. Indikatoru nozīme augstākās izglītības vērtēšanā

Indikatori ir skaitliski kritēriji, ar kuru palīdzību raksturo pētāmo sistēmu. Dažādu izglītības indikatoru izmantošana ļauj ērti salīdzināt viena virziena studiju programmas kādā valstī, analizēt noteiktas augstskolas darbību, kā arī visu valsts augstākās izglītības sistēmu. Ļoti būtiska tāpat ir dažādu starptautisku salīdzinājumu veikšanas iespēja. Indikatorus var sekmīgi izmantot studiju programmu un augstskolu vērtēšanā un akreditācijā. Tomēr, lai sekmīgi varētu operēt ar indikatoriem, jāpārzina to lietošanas pamatprincipi un jāizprot to nozīme.

Ar indikatoriem ir viegli manipulēt, salīdzinot tos pēc lieluma, veidojot ranžētas rindas, meklējot korelācijas starp dažādām parādībām. Tie ir ļoti ērti ātrai sistēmas raksturošanai un lēmumu pieņemšanai, tādēļ tos bieži izmanto žurnālisti un politiķi. Tomēr bieži vien netiek ņemti vērā indikatoru korektas pielietošanas nosacījumi, un līdz ar to vērojama nekompetence lēmumu izstrādē. Turklāt, lēmumu pieņemšanai izmantojot tikai daļēji izprastu informāciju, rezultāts parasti ir sliktāks, nekā tas būtu bez šādas informācijas pielietošanas.

Jebkuram indikatoram svarīga ir kļūda, ar kādu tas noteikts. Izkliedi jeb gadījuma kļūdu konstatēt ir samērā viegli, bet jānovērtē arī sistemātiskās kļūdas. Indikatoru atšķirība ir nozīmīga tikai tad, ja tā pārsniedz kļūdu, bet šo nosacījumu vairumā gadījumu neievēro.

Indikatora nozīmes izpratne ir vēl svarīgāka nekā kļūdu analīze. Lai pilnvērtīgi lietotu jebkuru indikatoru, ir jāraksturo visa sistēma, kurā indikators ir noteikts un kuras ietvaros indikatoru var izmantot.

Indikatorus var izmantot:

- augstskolās studiju programmu izvērtēšanai (resp., izstrādājot pašnovērtējumu);
- ārējās novērtēšanas gaitā;

- Izglītības un zinātnes ministrija, veicot augstskolu un to studiju programmu darbības kontroli.

Galvenie augstskolas darbību raksturojošie izglītības indikatori un to kvalitatīva interpretācija, izstrādājot ikgadējo augstskolas ziņojumu (sīkāk sk. tālāk šajā darbā) var kalpot par pamatu jaunas, uz tiešu līgumu starp augstskolu un IZM balstītas finansēšanas sistēmas veidošanai. Uz vairākiem gadiem noslēgts līgums tiek pildīts un vajadzības gadījumā korigēts, ievērojot iepriekš skaidri noteiktu indikatoru izmantojumu. Galvenais princips varētu būt – naudas līdzekļu piešķiršana augstskolai katra sekmīga studenta studiju nodrošināšanai plus stingri reglamentēts finansējums dažu augstskolas kopējo uzdevumu risināšanai (zinātnisko pētījumu veikšanai, infrastruktūras uzturēšanai, attīstībai).

2. Indikatoru struktūra un izmantošanas principi

Ar indikatoru palīdzību var vērtēt:

- sākuma situāciju (īmatrikulēto studentu zināšanu un prasmju līmeni, motivāciju, spējas);
- studiju procesu;
- studiju rezultātu.

Parasti indikatoru vērtības ietekmē visa sistēma kopumā, tādēļ pēc viena indikatora var spriest gan par rezultātu, gan procesu, gan sākuma nosacījumiem. Izdalīt šos aspektus un atrast noteicošos ir sarežģīts uzdevums. Tomēr bez šādas analīzes indikatoru izmantošana nereti zaudē jēgu.

Interpretācijas neviennozīmīgumu parāda, piemēram, studijas pārtraukušo studentu skaita un šādas rīcības iemeslu analīze. Šo t.s. atbirumu parasti iespaido gan sākuma situācija, gan dažādās studiju procesa īpatnības.

Augsta (zema) atbiruma iemesli var būt:

- 1) nekvalitatīva atlases procedūra, kuras rezultātā augstskolā tiek uzņemti studenti ar prasībām neatbilstošu sākotnējo sagatavotību;
- 2) augstas prasības eksāmenos, pārbaudēs;
- 3) augsta studiju intensitāte;
- 4) slikta studiju vadība;
- 5) vāja palīdzība (konsultācijas, padomi studiju organizēšanā)

studentiem;

6) zems motivācijas līmenis.

Augstskolām ir atšķirīgas stratēģijas, kas nosaka dažādus atbiruma līmeņus un iemeslus:

- 1) ļaut visiem, kas vēlas, studēt, atlasī veicot ar pārbaudījumu palīdzību studiju laikā;
- 2) ar uzņemšanas eksāmenu vai/un konkursa palīdzību atlasīt tikai tos, kas spējīgi veiksmīgi studēt;
- 3) uzņemt visus, kas ar labi organizētu konsultāciju un vadības palīdzību varētu sekmīgi studēt, un garantēt viņiem nepieciešamo palīdzību.

1.gadījumā tiek plānots augsts atbirums, 2. – tas tiek novērsts pašā sākumā, 3. – atbirums tiek samazināts, organizējot palīdzību studentiem un neveicot nemaz vai veicot minimālu atlasī. 3. un daļēji 1. variants labāk ļauj realizēt personas tiesības uz izglītību, bet tie ir dārgāki, jo prasa vai nu izveidot pietiekami efektīvu palīdzības sistēmu studentiem (3.), vai arī nodrošināt lielāka skaita studentu apmācību sākuma posmā (1.). 1. un 2.variants liek risināt problēmu par konkursu neizturējušo (2.) vai studijas pārtraukušo (1.) turpmāko likteni. Ja ir pietiekami labas iespējas pāriet uz citiem izglītošanās variantiem, 1. un 2.stratēģija ir pieņemama, ja ne – priekšroka dodama 3.variantam. Šis piemērs rāda, ka nepieciešams aplūkot ne tikai vienu augstskolu, bet arī iespējas, kuras piedāvā izglītības sistēma kopumā, lai pieņemtu lēmumus, ievērojot indikatora skaitlisko lielumu.

Atšķirīgās situācijās var izveidoties vienas un tās pašas indikatoru vērtības, šie gadījumi ir jāanalizē, izmantojot kompleksu, sistēmisku pieeju. Ja to nevar nodrošināt pietiekami augstā līmenī, labāk izmantot neformalizētu aprakstu, ļaujot ekspertiem savu (subjektīvo) viedokli izteikt katram pieņemamākajā veidā. Indikatorus, protams, arī var izmantot, bet šoreiz tikai kā ilustrāciju secinājumiem.

Ekspertu vērtējumu tomēr ļoti ieteicams strukturēt. Viens no tādiem efektīviem un universāliem strukturēšanas paņēmieniem ir tā saucamā SWOT analīze. SWOT secinājumus par pētāmo procesu (objektu) iesaka sadalīt 4 grupās:

- stiprās puses (*Strengthes*);

- vājās puses (*Weakneses*);
- iespējas (*Opportunities*);
- draudi (*Threats*).

Analizējot studiju programmas, būtu ieteicams izdalīt:

- 1) universālo, resp., visār studiju programmām kopīgo, metodikas daļu (universāli indikatori, universāla struktūra, piemēram, SWOT, obligāti atbildamie jautājumi (ieteikumu formas)) un
- 2) studiju programmu grupai vai pat atsevišķai programmai specifiskos jautājumus.

Studiju procesu var raksturot 4 galvenajos virzienos:

- studiju saturu;
- iegūstamo zināšanu,
- apgūto prasmju un
- attieksmju (motivācijas) izmaiņu, attīstības aspektā.

Studiju saturu raksturo programma un piedāvātā literatūra. Saturu var strukturēt pēc noteiktas shēmas un atrast katras daļas skaitlisko lielumu (Geske, Grīnfelds, Kangro 1997). Šādi novērtētu saturu izmanto salīdzināmajiem pētījumiem. Šāda skaitliski izteikta raksturojuma būtiska priekšrocība ir iespēja salīdzināt dažādu studiju programmu saturu, neizmantojot tās valodisko aprakstu (tātad iztiekot bez svešvalodās uzrakstītu programmu tulkošanas). Tomēr tāda metodika ir produktīva, tikai salīdzinot plaši izmantojamus, kvalitatīvi izstrādātus pamatkursus, kuru saturs ir vispār pieņemts un pietiekami labi zināms.

Studiju procesa norisi lielā mērā raksturo iegūtās zināšanas un prasmes un izmaiņas studentu attieksmē pret mācībām, ko var novērtēt ar testu palīdzību. Samērā vienkārši ar testiem un atbilstošiem indikatoriem var noskaidrot iegūtās zināšanas. Sasniegto prasmju līmeni iespējams izzināt jau ar sarežģītākiem testiem. Testi attieksmes (motivācijas) noteikšanai ir visai nedroši un grūti izveidojami, bet daudzos gadījumos tieši attieksme ir galvenais novērtējuma elements. Lai indikators būtu pietiekami objektīvs, izpētes priekšmets jāaplūko plašākā kopsakarā ar citiem elementiem, jāizmanto dažādu indikatoru speciāli sabalansēta kopa un papildu informācija par situāciju. Ļoti būtiski ir aptaujās iegūtie dati. Sevišķi nozīmīgs ir interviju, neformalizētu vai tikai daļēji formalizētu aptauju materiāls, tomēr šādas anketas ir visgrūtāk apstrādāt un to rezultātu izmantot kā indikatoru.

3. Ieteicamā indikatoru sistēma

Veidojot indikatoru kopu augstākās izglītības raksturošanai, var izmantot OECD indikatoru sistēmu (sk. Broks u.c. 1998). Šī shēma ir paredzēta dažādu valstu izglītības sistēmu salīdzināmajos pētījumos, tādēļ, praktizējot to vienas valsts iekšienē, sistēmas ir jāmaina, respektīvi, jāizstrādā shēma atsevišķu studiju programmu un augstskolu raksturošanai. Lai indikatoru sistēmu varētu izmantot praksē, jāvienojas par definīcijām un metodiku indikatoru aprēķināšanai.

Piemēram, jānosaka, ko uzskatīt par pamatdarbā strādājošu mācītbspēku. Galvenais kritērijs te ir iekļaušanās augstskolas kolektīvā, veicot zinātnisko un mācību darbu, nepārtraukti kontakti ar kolēģiem un studentiem kopīgu problēmu risināšanas gaitā augstskolā. Tomēr šādas sadarbības eksistenci formalizēt ir ļoti grūti. Var mēģināt izmantot LZP un LZA izveidoto zinātnieku reģistru, papildinot to ar paša zinātnieka sniegto informāciju par pamatdarba vietu.

Sevišķi grūti precīzi definēt indikatorus atsvišķai studiju programmai, jo daudzos gadījumos grūti sadalīt vairāku studiju programmu kopējos parametrus (tādus kā bibliotēka, datori, ieguldījums kopīgos zinātniskajos pētījumos, kopīgi lekciju kursi utt.).

Iespējamo indikatoru shēmu augstākās izglītības raksturošanai varētu veidot šādas daļas:

- 1) sociālais, ekonomiskais, demogrāfiskais konteksts;
- 2) resursi, izmaksas;
- 3) studiju process;
- 4) rezultāti.

Izvirzīti vairāki galvenie sistēmas indikatori.

1. Sociālais, ekonomiskais, demogrāfiskais konteksts.

Strādājošo studentu skaits.

Studentu vecāku izglītība.

2. Resursi, izmaksas.

Viena studenta studiju izmaksas.

Studentu mācību maksas.

*Valsts, pašvaldību un privāto uzņēmumu finansējums augstskolai.
Latvijas, starptautisko organizāciju finansējums zinātnisko
pētījumu veikšanai augstskolā.*

*No Latvijas valsts budžeta saņemamo stipendiju, kredītu apjoms.
No privātajiem uzņēmumiem saņemamo stipendiju, kredītu
apjoms.*

Mācībspēki, to skaitā:

*ar zinātnisko grādu;
profesori, asociētie profesori;
pamatdarbā strādājošie;
pilnā slodzē strādājošie.*

Starptautisko apmaiņu programmās iesaistīto mācībspēku skaits.

Administrācija un pārējais pedagoģiskais personāls.

Palīgpersonāls.

Studentu un mācībspēku skaita attiecība.

Telpas.

Datori.

Apģāde ar mācību, zinātnisko u.c. veida literatūru (bibliotēkas).

3. Studiju process.

Studentu skaits.

Studentu dzimumsadalījums.

Studentu vecums.

Plānotais un reālais studiju vidējais ilgums.

*Pilna laika, nepilna laika, pilnas intensitātes, nepilnas intensitātes
(studējošo skaits).*

*Studentu sniegtais studiju, mācībspēku administrācijas,
palīgpersonāla novērtējums, (vidējais vērtējums aptaujās).*

*Starptautiskajās studentu apmaiņas programmās iesaistīto
studentu skaits.*

Vidējais studiju ilgums ārzemēs.

4. Rezultāti.

4.1. Absolventi.

Studijas beigušo attiecība pret studijas uzsākušo skaitu

*(profesionālās studijas beigušie, ieskaitot koledžu absolventus; bakalauri; maģistri; doktori).
Vidējā atzīme eksāmenos, gala pārbaudījumos.*

4.2. Darba tirgus.

*Bezdarbnieku skaits.
Citā specialitātē strādājošie.
Ārvalstīs strādājošie.
Ienākumu līmenis.*

4. Augstākās izglītības kopprakturojums sekmīgai indikatoru izmantošanai

Lai indikatorus varētu sekmīgi izmantot praksē, adekvāti jāraksturo gan atsevišķas studiju programmas un augstskolu struktūrvienības, gan katra augstskola, arī izglītības sistēma valstī un izglītība pasaulē. No vienas puses, indikatori efektīvi var tikt izmantoti šādas kopainas radīšanai, no otras puses, bez skaidra, saprotama konteksta indikatoru izmantošana kļūst nekorekta.

Lai varētu izveidot izglītības kopprakturojumu un saskaņot augstskolu darbību, indikatorus nepieciešams iekļaut kopējā mūsu augstākās izglītības sistēmas vērtēšanas procesā. Pamatprincipi ir formulēti augstskolu akreditācijas noteikumos. Saskaņā ar LR MK 28.11.95. pieņemtajiem "Augstskolu akreditācijas noteikumiem Nr.370" 1996.gadā tika izstrādātas rekomendācijas un instrukcijas augstskolu novērtēšanai un akreditācijai Latvijā (Latvijas Vēstnesis 1996). 1998.gadā tika apkopoti *Phare* daudzvalstu programmas "Kvalitātes nodrošināšana augstākajā izglītībā" rezultāti (Manual of Quality Assurance 1998). 1999.gadā tika veikts pētījums ES *Phare* programmas LE 9609 "Augstākās profesionālās izglītības reforma" ietvaros – projekts Nr. LE 9609-02/01 L002 "Augstākās profesionālās izglītības kvalitātes novērtēšana" (Dzelme 1999).

1998.gada 24.septembrī pēc ilgas un rūpīgas apspriešanas tika pieņemta "Eiropas Savienības Padomes rekomendācija par sadarbību Eiropā augstākās izglītības kvalitātes nodrošināšanai" (dokuments 98/561/EC). Lai gan oficiāli tā ir rekomendācija, faktiski visas ES valstis to pilda tāpat kā citus šāda līmeņa ieteikumus. Rekomendācijas izstrādātas, ievērojot

divu izmēģinājuma projektu rezultātus. Eiropas Savienības Padome iesaka visām dalībvalstīm atbalstīt kvalitātes nodrošināšanas sistēmas augstākās izglītības kvalitātes garantēšanai un uzlabošanai, starpvalstu sadarbības attīstīšanai. Praktiski visās Eiropas Savienības dalībvalstīs izveidoto augstākās izglītības kvalitātes nodrošināšanas sistēmu galvenās iezīmes ir aprakstītas Eiropas Savienības Padomes rekomendācijas “Par sadarbību Eiropā augstākās izglītības kvalitātes nodrošināšanai” pielikumā.

Izmantojot augtāk minēto un citu informāciju (sk. literatūras sarakstu atskaitē *Manual of Quality Assurance 1998*), var formulēt augstskolu vērtēšanas galvenos principus un ieteikt indikatoru izmantošanas veidus. Pēc *Phare* daudzvalstu programmas “Kvalitātes nodrošināšana augstākajā izglītībā” un citu pētījumu rezultātiem, augstākās izglītības vērtēšanas pamatā ir četri principi (*Manual of Quality Assurance 1998*; Dzelme 1999):

- 1) novērtēšanas procesa autonomija no valdības un augstskolām (par novērtēšanu atbildīgajai institūcijai jābūt neatkarīgai, izvēloties darba metodes un apkopojot rezultātus);
- 2) pašnovērtēšana ir noteicošā sastāvdaļa kvalitātes nodrošināšanas sistēmā; pašnovērtēšanas ziņojumā jāatspoguļo gan pozitīvie rādītāji, gan jānorāda nepieciešamie uzlabojumi, ievērojot kopējo ierobežojumu un iespēju kontekstu;
- 3) ārējās novērtēšanas grupas mērķis ir attīstīt pašnovērtēšanas procesu; ārējo ekspertu grupas uzdevumi ir:
 - pārbaudīt pašnovērtēšanas ziņojuma saturu;
 - dot rekomendācijas par tālākās attīstības iespējām;
 - veidot dialogu starp novērtētājiem un novērtējamajiem un tādējādi
 - paplašināt pašnovērtēšanas procesā iegūtās zināšanas.
- 4) ārējās novērtēšanas grupa raksta ziņojumu, kurš tiek atklāti publicēts. Ziņojuma galvenais mērķis ir informēt augstskolu un interesentus par:
 - pašreizējo stāvokli;
 - iespējamo tālāko attīstību, uzlabojumu iespējamību un pamatotību.

Pētījumos (*Manual of Quality Assurance 1998*) apskatīta indikatoru vieta pašnovērtēšanas un ārējās novērtēšanas procesā. Abos gadījumos

galvenā nozīme ir kvalitatīviem datiem un objektīvai to analīzei. Tomēr pašnovērtēšanas un ārējās novērtēšanas gaitā jāizmanto arī kvantitatīvie rādītāji (indikatori), kas raksturo augstskolas izmērus un darbību. Sevišķi svarīgi, lai augstskolas pašas izmantotu indikatorus turpmākās darbības plānošanā.

Tomēr, lietojot indikatorus, jābūt ļoti uzmanīgiem, jo to nozīme var būt dažāda. Nav pareizi uzskatīt, ka indikatori var tiešā veidā raksturot kvalitāti. Indikatori ir jāapskata kontekstā ar citiem datiem, un jo sevišķi jāņem vērā augstskolas un/vai studiju programmas mērķi un uzdevumi.

Lai indikatorus varētu pareizi izmantot, ļoti svarīga ir to iegūšanas metodika. Jāizstrādā vienotas definīcijas un aprēķinu metodes. Ja indikatoru aprēķināšanā pieļautas novirzes no vispārpieņemtajiem principiem, tās obligāti jāpaskaidro.

Indikatori jāizmanto ziņojuma kontekstā, nevis izolēti. Gan augstskolai, gan ārējiem ekspertiem indikatori jāiekļauj kopējā situācijas analīzē, saistot kvantitatīvos datus ar kvalitatīvajiem rādītājiem. Pielikumos varētu dot detalizētāku galvenajā ziņojuma daļā lieto to indikatoru skaidrojumu.

Vēlams saskaņot novērtēšanas procesā izmantojamos indikatorus ar statistiskajās atskaitēs par augstskolām prasītajiem datiem. Vislabāk izmantot tos pašus indikatorus, vajadzības gadījumā tos papildinot un/vai precizējot. Šāda pieeja atvieglotu augstskolu darbības salīdzināšanu dažādos laika posmos un dažādos kontekstos.

Augstskolām un studiju programmām katru gadu vajadzētu sniegt informāciju par savas darbības svarīgākajiem aspektiem. Šādā gadskārtējā atskaitē (“Īsajā pašnovērtēšanas ziņojumā”) jāiekļauj galvenie indikatori un tos raksturojošie kvalitatīvie pašreizējā stāvokļa rādītāji un turpmākās darbības plānu apraksts. Indikatoru izmantošana bez to interpretācijas īsajā pašnovērtēšanas ziņojumā ir visai mazefektīva (jo indikatori vienmēr jāanalīzē kontekstā ar reālo situāciju).

Īsā pašnovērtēšanas ziņojuma galvenie uzdevumi varētu būt:

- 1) *informēt sabiedrību par augstskolas un/vai studiju programmas stāvokli un attīstības perspektīvām;*
- 2) *iepazīstināt studentus ar studiju iespējām;*
- 3) *informēt darba devējus par augstskolas plāniem, tādējādi veicinot uzņēmēju sadarbību ar augstskolu (speciālas*

stipendijas studentiem, pasūtījumi pētījumiem, augstskolu mācībspēku iesaistīšana tautsaimniecības projektos utt.);

4) informēt ministriju (inspektoros) par augstskolas darbību;

5) veidot pamatu līgumu par augstskolas finansēšanu slēgšanai un to izpildes kontrolei.

Saskaņota institūciju darbība, risinot augstākās izglītības problēmas, nodrošinātu daudz labākas sadarbības iespējas starp augstskolām un sabiedrību, palīdzētu augstskolām veidot uz nākotni orientētu, darba devēju pieprasījumam atbilstošu izglītības piedāvājumu. Izglītības regulāra vērtēšana, izmantojot indikatorus, aptaujas un apmainoties ar informāciju visām izglītībā iesaistītajām pusēm, palīdzēs nodrošināt konkurētspējīgu, Latvijas attīstības vajadzībām atbilstošu izglītību. Pieprasot augstskolām iesniegt indikatoru vērtības, vajadzētu vienlaicīgi lūgt sagatavot arī pārskatu par stāvokli un nākotnes plāniem, stratēģiju. Šāds ziņojums papildina un paskaidro neizbēgami fragmentāros un vienpusīgos indikatoru datus. Lēmumus par izglītību nedrīkst pieņemt, ievērojot tikai dažu formālu indikatoru vērtības. Indikatoru uzdevums pirmām kārtām ir norādīt uz problēmām, izmaiņām un novirzēm mācību iestādes darbā. Tikai pēc konstatēto problēmu vispusīgas izpētes var izstrādāt nepieciešamos lēmumus.

Literatūra

1. Geske A., Grīnfelds A., Kangro A. *Izglītības starptautiskās salīdzinošās novērtēšanas sistēma Latvijā*. Rīga: Mācību grāmata, 1997, 211 lpp.
2. Broks A., Geske A., Grīnfelds A., Kangro A., Valbis J. *Izglītības indikatoru sistēmas*. Rīga: Mācību grāmata, 1998, 280 lpp.
3. Dzelme J. Akreditācija kā augstākās izglītības kvalitātes nodrošināšanas sistēmas sastāvdaļa Latvijā. *Izglītība un Kultūra*, 23.09.99.
4. *Latvijas Vēstnesis*, 1996.g. 20. sept.
5. *Manual of Quality Assurance: Procedures and Practices*. ETF, 1998, 91 p.

Summary

Use of indicators in higher education becomes more important, because higher education is moving to mass education, to diversification, to internationalization. More information is necessary for the management, quality control and improvement in higher education. Quality assurance in higher education is recognised as one of most important problems of higher education for which indicators are necessary.

Indicators can be used to describe initial situation, process and final results in the studies. The main features of the indicators in higher education have been analyzed in the article. A set of indicators is proposed for higher education consisting of four main parts: description of the social situation, resources, study process and results. This set should be used as a complete system together with an appropriate description of the situation in higher education under consideration. Different possibilities to use the indicators in reviews have been discussed.

Andris Grīnfelds
Latvijas Universitāte

IZGLĪTĪBAS VADĪBA UN INFORMĀCIJAS UN KOMUNIKĀCIJU TEHNOLOĢIJA (IEA SITES PĒTĪJUMA REZULTĀTI)

Izglītības vadībā īpašu vietu ieņem skolu direktori – Latvijā vairāk nekā 1000 vidējā līmeņa vadītāju, kas šodien var (un kuriem noteikti vajadzētu) visai būtiski ietekmēt izglītības sistēmas attīstību. Vēlams, lai skolu direktori darbotos ne tikai kā izglītības iestādes vadītāji administratīvā izpratnē, bet arī kā izglītības pārmaiņu ierosinātāji un vadītāji savās skolās un Latvijas izglītības sistēmā kopumā. Diemžēl pārāk bieži Latvijas skolu direktori ir pārāk pasīvi tieši izglītības attīstības stratēģijas un valsts izglītības politikas līdzveidotāji.

Izglītības pārmaiņu procesā, kas bieži vien noris ne tik ātri un efektīvi, kā mēs to vēlētos, būtiska vieta ir arī modernajai informācijas un komunikāciju tehnoloģijai (IKT), kurai pašlaik visai vienbalsīgi tiek piešķirta samērā nozīmīga loma – kļūt par iespējamo katalizatoru, lai samazinātu atšķirību starp sabiedrības sociāli ekonomisko realitāti un izglītības sistēmas darba rezultātiem. Viegli saprast, ka aizvien intensīvākajā sabiedrības informatizācijas, kā arī aizvien izteiktākajā sabiedrības noslāņošanās procesā pēc “informatīvās pārticības” pazīmes izglītības sistēmas darbības rezultāti jauno cilvēku izglītošanā IKT jomā kļūst arvien nozīmīgāki un svarīgāki.

IKT attīstība izglītības jomā bijusi tik strauja, ka pēdējā desmitgadē veidojas zināms informācijas vakuums par IKT attīstības un intergrācijas procesiem izglītībā. IEA¹ devusi savu ieguldījumu informācijas trūkuma samazināšanā, 1989. un 1992.gadā realizējot starptautisko pētījumu COMPED² (Pelgrum, Plomp 1993; Pelgrum, Janssen Reinen, Plomp 1993), bet 1997. gadā uzsākot starptautisko pētījumu SITES³ (Pelgrum, Anderson 1999). Viens no pētījuma pirmā moduļa galvenajiem jautājumiem bija par skolu direktoru lomu informācijas tehnoloģijas integrācijā skolā.

Analizējot gandrīz trīsdesmit valstu skolu vadītāju aptauju rezultātus, var droši secināt, ka skolu direktori ir visai cieši saistīti ar IKT ieviešanu un lietošanu skolā. Šī saikne,

pirmkārt, izpaužas IKT lietošanā, izpildot administratīvās un vadības darbības (daudzās valstīs visā pasaulē skolu direktori ikdienā lieto datorus tieši šādā nolūkā un dara to veiksmīgi un efektīvi);

otrkārt, skolas direktors var darboties kā pārmaiņu un attīstības stimuletājs IKT ieviešanā skolas dzīvē un mācību procesā (to, cik aktīva ir šāda darbība, protams, nosaka direktora attieksme pret IKT ieviešanu un lietošanu skolā);

treškārt, šajā kontekstā svarīga ir arī skolotāju sagatavotība IKT lietošanai savā profesionālajā darbībā un skolas direktora kā šo procesu atbalstītāja vai bremsētāja loma;

ceturtkārt, (bet varbūt pēc savas nozīmes – pirmkārt) direktors kā vidējā līmeņa vadītājs ir tā persona, kam pienākas risināt izglītības stratēģijas un politikas jautājumus (Latvijā skolas direktora loma šajā aspektā praktiski netiek ne īpaši stimulēta, ne novērtēta un šis apgalvojums ir spēkā arī IKT jomā);

piektkārt, Latvijā, salīdzinot ar citām SITES pētījuma dalībvalstīm, ir samērā unikāla situācija, jo praktiski nekur citur vidusskolās nav direktora vietnieka informātikas jautājumos – IKT speciālista loma tiek uzticēta tehniskajam koordinatoram (parasti pat ne skolotājam), piemēram, Francijas Augsto tehnoloģiju licejā Puatjē šo darbu veic skolas bibliotekārs.

Latvijas skolu direktori no citu pētījuma dalībvalstu skolu direktoriem laikam gan atšķiras ar diezgan izteikto administratīvo funkciju izvirzīšanu savas darbības centrā. IKT lietošanu skolā un direktoru attieksmi pret informācijas tehnoloģiju izglītībā samērā labi raksturo tas, cik bieži direktori datortehniku izmanto savā darbā. 1.tabulā apkopotas Latvijas vidusskolu direktoru atbildes uz aptaujas jautājumu par datortehnikas lietošanas biežumu.

Gandrīz 40% aptaujāto direktoru datorus savā darbā izmanto visai reti (atbilžu varianti “nekad”, “dažas reizes gadā”, “gandrīz katru mēnesi”).

Šis fakts netieši norāda arī uz iespējamo skeptisko attieksmi pret modernās tehnoloģijas lietošanu skolā.

1.tabula. Datortehnikas lietošanas biežums Latvijas vidusskolu direktoru darbā

Atbilžu varianti	Procenti	Procenti (koriģēti)
Nekad	6,7	8,8
Dažas reizes gadā	15,0	19,8
Gandrīz katru mēnesi	10,0	13,2
Ik nedēļu	27,5	36,3
Katru dienu	16,7	22,0
Kopā	75,8	100,0
Nav atbildes	24,2	
Pavisam kopā	100,0	

Direktori norādījuši arī to, kāda veida darbības tiek veiktas, izmantojot datortehnikas iespējas. Latvijas skolu vadītāju atbildes uz šo jautājumu apkopotas 2.tabulā. Kā redzams, aptaujātie Latvijas vidusskolu direktori datoru galvenokārt izmanto dokumentu un vēstuļu rakstīšanai. Diemžēl daudz retāk dators tiek izmantots informācijas meklēšanai un apstrādei, kā arī mācību procesa pilnveidošanai.

Skolotāju tālākizglītība IKT jomā ir svarīgs priekšnoteikums efektīvai modernās tehnoloģijas ieviešanai mācību procesā. Svarīgi šajā procesā neaprobežoties tikai ar pamatlīmeņa sasniegšanu datora lietišķo programmu izmantošanā, bet apskatīt IKT lietošanas didaktiskos jautājumus, iespējas integrēt informācijas tehnoloģiju dažādos mācību priekšmetos, kā arī piedāvāt skolotājiem sagatavot mācību materiālus, izmantojot modernos programmēšanas līdzekļus. 3.tabulā dots pārskats par IEA SITES pētījuma dalībvalstu viedokļiem skolotāju tālākizglītībā katras skolas ietvaros. Kā redzams, tikai Singapūras vidusskolās samērā sistemātiski un aptveroši tiek strādāts pie skolotāju tālākizglītības minētajās trīs jomās, kuras ir visai svarīgas optimālai IKT lietošanai dažādos mācību priekšmetos.

2. tabula. Latvijas skolu direktoru norādītie datortehnikas izmantošanas varianti

Atbilžu varianti	Dators netiek izmantots	Dators tiek izmantots
Dokumentu un vēstulju rakstīšana	4,4%	95,6%
Tabulu procesora lietošana	60,4%	39,6%
Datora lietošana plānošanai	42,9%	57,1%
Interneta un e-pasta iespēju izmantošana	73,6%	26,4%
Informācijas meklēšana tīmeklī	87,9%	12,1%
Datora lietošana mācību procesā	48,4%	51,6%

Vairumā gadījumu pētījuma dalībiskolas atzīst par derīgu gan tādu skolotāju tālākizglītību IKT jomā, kas aptver visu skolas skolotāju kolektīvu, gan – tikai dažu skolotāju piedalīšanosursos. Tajā pašā laikā ar šo pieeju praktisko realizāciju veicas daudz sliktāk. 4. tabulā apkopotie rezultāti parāda, ka, visai vienprātīgi (vairumā gadījumu 80–90% skolu) atzīstot skolotāju tālākizglītības nepieciešamību, praktiskā tālākizglītības realizācija neaptver vairāk par 10 – 40% aptaujāto skolu. Izņēmums atkal ir Singapūra, kur visu skolas skolotāju apmācību IKT lietošanā kā realizētu atzīst 58% aptaujāto skolu direktoru.

Iepriekš minētie pētījuma rezultāti parāda, ka vidusskolu direktori kopumā saprot un atzīst būtisko IKT lomu izglītības iestādes darbības pilnveidošanā un kvalitātes uzlabošanā. Tomēr vairākos praktiskos pasākumos, kas varētu nodrošināt IKT lietošanas efektivitātes pieaugumu, vēl ir daudz problēmu un nerealizētu lietu. Tas norāda uz nepieciešamību intensificēt un paplašināt ar IKT integrāciju saistītās darbības. Skolu direktoriem šai ziņā jāieņem aktīvāka pozīcija, plašāk piedaloties un atbalstot ar IKT ieviešanu un skolotāju tālākizglītību saistītos projektus.

Rakstā analizēti tikai daži momenti, kas IEA SITES pētījuma ietvaros tika saistīti ar skolu vadītāju lomu IKT ieviešanā un lietošanā mācību procesā. Kopumā šajā kontekstā pētījuma starptautiskajā atskaitē tika minēti šādi galvenie secinājumi:

3. tabula. Skolotāju tālākizglītības iespējas IKT lietošanā

Valsts	Vispārēji didaktiskie jautājumi	IKT lietošana dažādos mācību priekšmetos	Programmēšana
Beļģija (Franču)	*	*	*
Bulgārija	4	8	2
Kanāda	11	31	8
Honkonga	6	5	2
Taivāna	*	*	*
Kipra	0	0	9
Čehija	4	13	4
Francija	*	*	*
Islande	5	6	9
Izraēla	9	13	3
Itālija	19	25	20
Japāna	10	13	5
Latvija	15	18	10
Lietuva	11	17	5
Luksemburga	*	*	*
Norvēģija	*	*	*
Krievija	2	4	1
Singapūra	64	60	67
Slovākija	1	5	3
Slovēnija	13	14	5
DĀR	6	13	1

vairumā pētījuma dalībvalstu skolās notiek visai aktīvs darbs, lai izstrādātu savu IKT lietošanas politiku, IKT lietošanas nākotnes vīziju un attieksmi pret IKT vietu un lomu mācību procesā; skolu direktoru attieksme pret IKT viņu skolās kopumā ir pozitīvi tendēta praktiski visās dalībvalstīs; galvenās ar IKT ieviešanu saistītās grūtības skolās ir: nepietiekami resursi, nepietiekams laiks skolotājiem sagatavošanās darbiem IKT lietošanai stundās, nepietiekams laiks skolotājiem darbam ar datoriem; Latvijas skolu direktori kopumā uz uzdotajiem jautājumiem reaģē līdzīgi saviem ārzemju kolēģiem, kas apstiprina pietiekami labu

situācijas izpratni un ar IKT ieviešanu un lietošanu saistīto problēmu līdzību dažādās valstīs;
ņemot vērā Latvijas vidusskolu īpatnību (direktora vietnieka informātikas jautājumos amats), pastāv plašas iespējas paaugstināt darba efektivitāti IKT ieviešanas un lietošanas jomā.

4. tabula. IEA SITES pētījuma valstu vidusskolu politika skolotāju izglītībā IKT lietošanā

Valsts	Visi skolotāji (I)	Daži skolotāji (II)	Realizēts I	Realizēts II
Beļģija (Franču)	78	95	11	43
Bulgārija	72	88	1	15
Kanāda	81	73	16	35
Honkonga	95	88	2	13
Taivāna	97	87	31	41
Kipra	92	89	17	45
Čehija	84	89	17	45
Francija	85	88	4	30
Islande	79	69	7	25
Izraēla	95	89	28	32
Itālija	91	80	17	33
Japāna	45	48	7	10
Latvija	91	83	18	20
Lietuva	91	76	14	13
Luksemburga	71	98	5	49
Norvēģija	97	85	24	46
Krievija	51	44	6	13
Singapūra	100	93	58	46
Slovākija	18	21	17	29
Slovēnija	99	94	23	42
DĀR	60	67	7	21

¹ IEA – *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (Starptautiskā izglītības sasniegumu novērtēšanas asociācija).

² COMPED – *Computers in Education* (Datori izglītībā).

³ SITES – *Second Information Technology in Education Study* (Otrais pētījums par informācijas tehnoloģiju izglītībā).

Literatūra

1. Anderson R.E., Pelgrum W.J. (ed.). *ICT and the Emerging Paradigm for Life Long Learning: a Worldwide Educational Assessment of Infrastructure, Goals and Practices*. The Netherlands: University of Twente, 1994.
2. Pelgrum W.J., Plomp Tj., Janssen Reinen I.A.M. (ed.). *Schools, Teachers, Students and Computers: a Cross-National Perspective*. The Netherlands: University of Twente, IEA, 1993.
3. Pelgrum W.J., Plomp Tj. (ed.). *The IEA Study of Computers in Education: Implementation of an Innovation in 21 Education Systems*. Oxford: Pergamon Press, 1993.

Summary

The article focuses on some results from international comparative study about information and communication technology (ICT) in education. The author discusses some findings regarding attitudes of school principals towards the integration and use of ICT in school. Most school principals agree with importance of ICT as a stimulating factor of education quality in modern society, but in most participating schools many additional activities regarding teacher training in ICT use should be carried out. Deputy principals of secondary schools in Latvia who are responsible for all ICT activities in schools could be another factor in the process of more effective integration of ICT in the school life.

Ieva Johansone

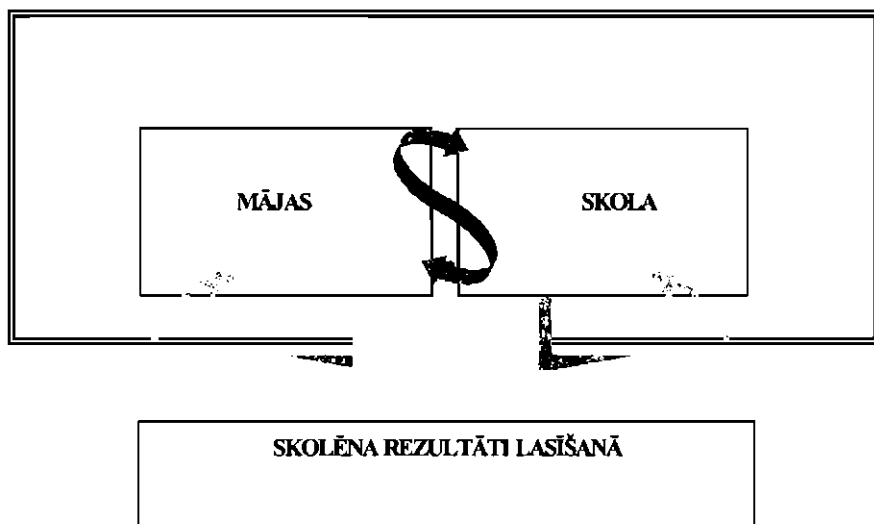
Latvijas Universitāte

LASĪTPRASME STARPTAUTISKAJOS SALĪDZINĀMAJOS IZGLĪTĪBAS PĒTĪJUMOS

Starptautiskā izglītības sasniegumu novērtēšanas asociācija (*International Association for Evaluation of Educational Achievement* – IEA) un Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācija (*Organization for Economic Cooperation and Development* – OECD) ir vienas no nozīmīgākajām apvienībām, kas pēdējos gadu desmitos ļoti intensīvi darbojas starptautiskajā un valstu izglītības sistēmu novērtēšanā, attīstībā un pilnveidē.

Lasītprasme ir viens no svarīgākajiem skolēna sasniegumiem, kas viņam jāapgūst pirmajos skolas gados un vēlāk jāpilnveido. Tas ir kā pamatfonds visu pārējo mācību priekšmetu apguvei, kā arī nepieciešama sastāvdaļa personīgajai izaugsmei un ekipejums, lai pilnvērtīgi piedalītos sabiedrības dzīvē un komunikācijā. Bērni lasītprasmes pamatus apgūst, veicot dažāda veida aktivitātes. Respektīvi, sākumskolā tiek iegūta pirmā lasīšanas pieredze, ievērojot atšķirīgus kontekstus. Pārsvārā līdz ceturtajai klasei bērniem attīstās lasīšanas pamatprasmes, viņu uzvedības veids un attieksmes. Lasītprasmes apguves veicināšanai tiek izmantotas dažāda veida aktivitātes un resursi. Atsevišķi mācību veidi ir stingri strukturēti, piemēram, mācību stundas skolā. Citi, mazāk strukturēti, līdzinās bērna ikdienas darbībām mājās. Abi šie pamatveidi ir ļoti svarīgi bērna lasītprasmes attīstībā. Vēl vairāk – tie pastiprina viens otra ietekmi, proti, mājas un skolas ietekmējošo faktoru apvienojums ir noteicošais bērna sekmīgām mācībām skolā.

Lasītprasmi skolā un mājās tieši ietekmē apkārtējā vide, kurā bērns dzīvo un mācās. Skola un mājas ir atšķirīgas organizācijas ar dažādiem mērķiem, tradīcijām un resursiem. Tikpat svarīga ir valsts un sabiedrība. Resursi, kādi pieejami valstī, valdības lēmumi izglītības jomā, mērķi, programmas un izglītības politika kopumā ietekmē gan skolas, gan mājas dzīvi un darbu.



1. zīmējums. Lasītprasmes sasniegumus ietekmējošo pamatfaktoru mijiedarbība.

Pastāv dažādas stratēģijas, ko iespējams izmantot, apgūstot lasītprasmi. Vairākos pētījumos mēģināts noskaidrot, kuras no tām ir visefektīvākās. Lielākā daļa zinātnieku un pedagogu uzskata, ka, tikai izmantojot vairākus mācību materiālus un stratēģijas, tiek sasniegts labākais rezultāts, un skolotājam jābūt tik prasmīgam, lai spētu pielāgot tos attiecīgiem skolēniem un konkrētu tematu apguvei. Par piemērotākajām stratēģijām lasītprasmes apguvei atzītas tās, kas ietver vārdu atpazīšanu, saprašanu, kognitīvās mācību metodes, rakstīšanas aktivitātes, piemēram, sacerējumus, un visu valodas procesu integrēšanu – lasīšanu, rakstīšanu, runāšanu un klausīšanos. Mācību materiāli un tehnoloģijas lasītprasmes apguvei, ko izmanto skolotāji, ir pamatelementi, ar kuru palīdzību skolēni gūst lasīšanas pieredzi skolā. Šie mācību materiāli var būt vienkāršāki, piemēram, visiem vienādas tekstu grāmatas, vai kādi īpaši izdevumi, atsevišķi drukāti teksti, kurus ar noteiktu nolūku sagatavojis skolotājs. Strādājot ar pēc satura un formas atšķirīgiem tekstiem, skolēni pierod tos izmantot. Elektronisku tekstu un dažādu tehnoloģiju izmantošana, kā to pierāda pētījumu rezultāti, ir veicinošs faktors

lasītprasmes apguvei. Šāda veida lasīšana, iespējams, drīz kļūs par neaizstājamu prasmi jaunas informācijas iegūšanai un mācībām, izmantojot internetu.

Jau 1988.gadā IEA Ģenerālā Asambleja aicināja izglītības pētniecības institūtus, kas piedalās IEA projektos, veikt lasītprasmes pētījumu (*Reading Literacy study* – RLS). Tas norisinājās 1991.gadā, iesaistījās 32 valstis. Tā kā šis bija Padomju Savienības sabrukšanas laiks un Latvijas prioritāte bija izcīnīt brīvību (tikai pēc tam bijām tiesīgi paši pārstāvēt savu valsti šādos pētījumos), tad Latvija iesaistījās projektā ārpus kārtas nedaudz vēlāk nekā pārējās dalībvalstis. Šī iemesla dēļ Latvijas rezultāti nav iekļauti starptautisko rezultātu tabulās. Izstrādājot šo pirmo lasītprasmes pētījumu, tika nolemts apvienot divu atsevišķu terminu “lasīšana” (*reading*) un “lasīt un rakstīt prasme” (*literacy*) nozīmes, lai gūtu plašāku priekšstatu par to, kas tad ir spēja lasīt, ietverot šī jēdziena izpratnē arī spēju atsaukties uz izlasīto informāciju un pielietot to kā instrumentu sasniegumu gūšanai. Valsīrīm kopīgi strādājot, bija skaidri redzams, ka pastāv ļoti daudz atšķirību izglītības politikas veidošanā un izglītības sistēmās dažādās valstīs, tādējādi tika secināts, ka šādi starptautiski salīdzināmie pētījumi paši sevi attaisno. Tā ir iespējams apzināt nozīmīgāko katrā no šo valstu izglītības sistēmām, kas ietekmē lasītprasmes sasniegumus.

Pirmajā lasītprasmes pētījumā IEA RLS mērķa grupa bija 9 un 14 gadus veci skolēni. Galvenokārt tāpēc, ka lielākajā daļā valstu jaunākā vecuma grupa atbilst pēdējai klasei sākumskolas posmā, bet vecākā grupa – pēdējai klasei pamatskolā. Tādējādi ir iespējams atklāt nozīmīgus lasītprasmes apguvi ietekmējušus faktorus katrā no minētajiem izglītības iekaves posmiem.

Pētījumā tika apstiprināta šāda lasītprasmes definīcija:

“Lasītprasme ir spēja saprast un izmantot rakstisko valodas formu, kāda noteikta attiecīgajā sabiedrībā un/vai ir vērtīga pašam indivīdam.” (sk. Warwick B.Elley 1992)

Šāda definīcija tika atzīta par pietiekamu, lai ievērotu tradīciju un valodu dažādību, kas raksturīga dalībvalstīm, un par diezgan specifisku, lai nodrošinātu virzību pētījuma uzbūvē. Izvēloties pētījuma avotus, galvenais uzsvars tika likts uz jebkurā sabiedrībā esošajiem un lasīt nepieciešajiem rakstu valodas tekstiem – t.s. funkcionālo literatūru (instrukcijām, avīzēm,

kartēm, grafikiem, dokumentiem u.c. materiāliem).

Lai novērtētu lasītprasmes līmeņus, skolēniem bija jālasa vienāda apjoma tekstu (stāstu; informatīvu materiālu; dokumentu) fragmenti, kas izkārtoti 3 grupās jeb domēnēs, un jāatbild uz jautājumiem, kas parāda, kā skolēni tekstus izpratuši. Tekstos atspoguļotas tipiskas mājas, skolas, sabiedrības vai darba situācijas, uzmanību tomēr pievēršot skolai.

Deviņgadīgajiem skolēniem bija jāveic papildu uzdevumi, proti, t.s. atsevišķo vārdu uzdevumi. Skolēniem bija jāizvēlas zīmējumam atbilstošais vārds (viens no četriem), un attēli tika rādīti samērā īsu brīdi. Tas bija uzdevums, ko varēja izpildīt arī sekmēs vājākie kolēni, turklāt rezultāti parādītu, vai problēmas lasītā teksta izpratnē attiecināmas arī uz labi pazīstamu vārdu ātru atpazīšanu.

Papildus skolēnu testam pētījumā tika izmantotas četru veidu aptaujas – skolēnu aptauja par mājas un skolas apstākļiem, skolotāju aptauja par autobiogrāfiskiem datiem, pieredzi mācību darbā un personīgo pedagogisko pārliecību, skolas vadības aptauja par skolas apstākļiem un sistēmu, kā arī nacionālā pētījuma koordinators atbildes uz jautājumiem par valsts izglītības politiku, skolu sistēmu un ekonomiskajiem rādītājiem.

1991. gada starptautiskā pētījuma rezultāti apkopoti 1.tabulā, kur iekļauts arī Latvijas sasniegumu vidējais rādītājs.

Pēc pirmā pētījuma realizācijas ir pagājuši 10 gadi, straujas pārmaiņas notikušas visās dzīves sfērās. IEA ir aicinājusi dalībvalstis uzsākt jaunu starptautisku lasītprasmes novērtēšanas pētījumu (*Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS*). Longitudinālā pētījuma gaitā tiks apzinātas arī lasītprasmes sasniegumu attīstības tendences. IEA Starptautiskā lasītprasmes pētījuma PIRLS pirmais posms notika 2001.gada pavasarī, bet nākamie attiecīgi 2005. un 2009.gadā.

Pētījumā paredzēts, ka skolēniem jāizmanto dažādi uztveres procesi, resp., teksti jālasa, lai, pirmkārt, papildinātu literāro pieredzi un, otrkārt, lai iegūtu un izmantotu informāciju. Mērķa grupa ir 9–10 gadus veci skolēni. Lai noskaidrotu, kā bērni mūsdienās apgūst lasītprasmi, pētījumā maksimāli tiks ievēroti gan mājas, gan skolas ietekmējošie faktori un iegūtā pieredze. Papildus testam skolēni, viņu vecāki, skolotāji un skolu direktori tiks aptaujāti par mācību darba norisi, skolas īpatnībām un mājas ieguldījumu lasītprasmes apguvē.

1.tabula. Vidējie skolēnu lasītprasmes sasniegumi (1991.gada IEA RLS pētījuma rezultāti)

Deviņus gadus veciem skolēniem		Četrpadsmit gadus veciem skolēniem	
Somija	569	Somija	560
ASV	547	Francija	549
Zviedrija	539	Zviedrija	546
Francija	531	Jaunzēlande	545
Itālija	529	Šveice	536
Jaunzēlande	528	Ungārija	536
Norvēģija	524	Islande	536
Islande	518	Honkonga	535
Honkonga	517	ASV	535
Singapūra	515	Singapūra	534
Šveice	511	Slovēnija	532
Īrija	509	Austrumvācija	526
Beļģija	507	Dānija	525
Spānija	504	Portugāle	523
Grieķija	504	Rietumvācija	522
Rietumvācija	503	Kanāda	522
Itālija	502	Norvēģija	516
Kanāda	500	Itālija	515
Austrumvācija	499	Nīderlande	514
Ungārija	499	Īrija	511
Slovēnija	498	Grieķija	509
Nīderlande	485	Kipra	497
Kipra	481	Spānija	490
Portugāle	478	Beļģija	481
Dānija	475	Portugāle	479
Trinidāda un Tobāgo	451	Trinidāda un Tobāgo	479
Indonēzija	394	Taizeme	477
Venecuēla	383	Filipīnas	430
		Venecuēla	417
		Nigērija	401
		Zimbabve	372
		Botsvāna	330

IEA PIRLS pētījumā tāpat kā 1991. gada IEA RLS pētījumā tiek lietots termins “lasītprasme” (*reading literacy*). PIRLS pētījumā tiks izmantota jau minētā lasītprasmes definīcija. Lasīšanas attīstības grupa (*The Reading Development group* – RDG) rūpīgi izanalizēja iepriekš izstrādāto definīciju, pielāgoja to jaunajam pētījumam, vairāk atsaucoties uz attiecīgā pētījuma mērķa grupas vecumposma bērniem. Apstiprināta šāda lasītprasmes definīcija:

“Lasītprasme ir spēja saprast un pielietot tās rakstiskās valodas formas, ko piedāvā attiecīgā sabiedrība un/vai ir nozīmīgas pašam indivīdam. Mazajiem lasītājiem tas nozīmē spēju saprast dažādu attiecīgas grūtības pakāpes tekstu nozīmi un jēgu. Bērniem tā ir spēja lasīt, lai mācītos un piedalītos komunikācijas procesā ar citiem lasītājiem, kā arī lai vienkārši gūtu prieku.” (sk. PIRLS Progress in International Reading Literacy Study 2000)

Šajā lasītprasmes definīcijā atspoguļotas teorijas par lasītprasmi kā konstruktīvu un interaktīvu procesu. Lasītājs tiek uzņemts kā aktīvs subjekts, kas veido efektīvu lasīšanas stratēģiju. Tā atspoguļojas viņa lasītprasme. Nepieciešams radīt pozitīvu attieksmi pret lasīšanu, gan lai lasītu atpūtai, gan lai lasot iegūtu jaunu informāciju. Lasīšanai tikai tad ir nozīme, ja noris mijiedarbība starp lasītāju un tekstu. Lasītājam nepieciešamas attiecīgas prasmes un pamatzināšanas. Katrs teksts ir uzrakstīts attiecīgā valodā (plašākajā šī jēdziena izpratnē), un tam ir noteikti struktūras elementi, kā arī katrā tekstā pausts konkrēts saturs. Situācijas konteksts var veicināt vēlmi lasīt, un bieži vien tas izvirza specifiskas prasības lasītājam.

Ievērojot pasaules jaunāko pieredzi izglītības novērtēšanā un izglītības rezultātu indikatoru mērīšanā, 1998. gadā arī OECD uzsāka īstenot Starptautisko skolēnu novērtēšanas programmu – SSNP (OECD *Programme for International Student Assessment* – PISA). OECD SSN programmas mērķis ir regulāri (ievērojot trīs gadu ciklu) un efektīvi mērīt uz izglītības politiku orientētus starptautiski salīdzināmus 15 gadus vecu skolēnu sasniegumu indikatorus. Programmas uzdevums ir izglītības vadītājiem un politiķiem, izglītības praktiķiem, skolēniem un skolēnu vecākiem parādīt, vai skolās ir iegūtas dzīvei un turpmākajai izglītībai nepieciešamās prasmes un zināšanas, vispārējā kompetence, spējas analizēt, pamatot savu viedokli, kā arī noskaidrot kontekstuālos (demogrāfiskos,

LASĪŠANAS MĒRĶI:**SAPRAŠANAS LĪMEŅI:****liter. pieredzes
papildināšana****jaunas informācijas
iegūšana****reproduktīvais,
skaidri formulēta
informācija**

20%

20%

**tiešu secinājumu
izvirzīšana**

30%

30%

**ideju un informācijas
interpretāšana un
integrēšana**

30%

30%

**konteksta, valodas un
teksta elementu pārbaude
un vērtēšana**

20%

20%

2.zīmējums. PIRLS struktūra – lasīšanas mērķi un līmeņi.

sociālos un ekonomiskos) un izmaiņu tendenču indikatorus izglītības sasniegumos.

Pirmais OECD SSNP pamatpētījums notika 2000.gada pavasarī, un starptautiskie dati tiks paziņoti gada laikā. Pētījums balsūts uz trim domēnēm – lasītprasmi, matemātiku un dabaszinātnēm. Katrā no atkārtotajiem pētījumiem dominēs viena no šīm jomām. Proti, 2000.gadā tā bija lasītprasme, 2003.gadā – matemātika, un 2006.gadā – dabaszinātnes.

PISA ir dinamisks mūžizglītības modelis, kurā jaunas zināšanas un prasmes ir nepieciešams nemitīgi un sistemātiski apgūt visas dzīves laikā, lai veiksmīgi adaptētos strauji mainīgajā pasaulē. Skolēni nevar apgūt skolā visu, kas nepieciešams pieaugušo dzīvē. Taču, lai tie iemācītos visu dzīvi

mācīties, ir nepieciešams apgūt pamatzināšanas un prasmes nozīmīgākajās jomās – lasītprasme, matemātikā un dabaszinātnēs. Skolēniem jāiemācās arī organizēt savu mācību procesu gan individuāli, gan kolektīvā, kā arī jāapgūst spēja tikt galā ar dažādām grūtībām. Ņemot vērā šos minētos aspektus, PISA nepēta tikai zināšanas un prasmes, bet arī to, kā skolēni paši izsaka savu viedokli, kāda ir viņu motivācija un rīcības izvēle atšķirīgās mācību procesa situācijās.

Testā tiek iekļauti teksti par reālām dzīves situācijām. Iepriekšējos pētījumos uzmanība tika koncentrēta uz skolā parasti apgūstamajām zināšanām. Tagad PISA novērtē zināšanas un prasmes, kas nepieciešamas, lai pilnvērtīgi piedalītos sabiedrības dzīvē, darbotos attiecīgajā ekonomiskajā vidē un veiksmīgi turpinātu savu mūžizglītību. Tiek novērtēta skolēnu spēja izmantot šīs zināšanas un pieredzi dzīves situācijās.

Pirms desmit gadiem, ņemot vērā apstākļus, kādi bija izveidojušies mūsu valstī, nebija iespēju pārstāvēt Latviju pirmajā IEA lasītprasmes pētījumā RLS (1991.gadā) kopā ar pārējām dalībvalstīm. Varam būt gandarīti, ka pētījums Latvijā tika veikts, kaut arī nedaudz vēlāk. Diemžēl, kā jau iepriekš minēts, Latvijas dati nav iekļauti starptautisko rezultātu analīžu publikācijās un datu bāzē. Līdz ar to ir liegta iespēja iekļūt desmit gadu sasniegumu tendenču starptautiskajā analīzē, taču mēs paši varam salīdzināt nacionālos datus un analizēt situāciju izmaiņas lasītprasmes aspektā pēdējo desmit gadu laikā. Tas ir būtisks ieguldījums, vērtējot paveikto izglītības sistēmā kopš valsts neatkarības atgūšanas.

Arī IEA PIRLS un OECD SSNP pētījumu rezultāti perspektīvā ļaus analizēt iegūtos datus starptautiskā un nacionālā mērogā un izdarīt attiecīgus secinājumus gan par situācijas pozitīvajām, gan negatīvajām iezīmēm un turpmākā darba iespējām izglītības politikas veidošanā. Proti, OECD Starptautiskā skolēnu novērtēšanas programmas ietvaros 2000.gadā tika vērtēta 15 gadus vecu skolēnu lasītprasme, un pavisam drīz (2001.gadā) notika PIRLS pētījums. Ir ļoti būtiski, lai dalībnieki un politiķi saskatītu sakarības starp šiem diviem pētījumiem un izprastu PIRLS pētījuma struktūru, kas ir unikāla. Šis pētījums sniegs nozīmīgu informāciju izglītības politikas veidotājiem. PIRLS ir nolēmis sniegt arī informāciju par ceturto klašu skolēnu (9–10 gadi) lasītprasmes sasniegumiem, īpaši izceļot mājas un skolas ietekmējošos faktorus, kas ir ļoti svarīgi jaunāko klašu skolēniem

asītprasmes apgūšanā, salīdzināt to ar pamatskolas pēdējo klašu skolēnu (15 gadi) rezultātiem. Tiks veidots datu kopums par lasītprasmes apguvi un vispārīgo mācību procesu. Balstoties uz abu pētījumu rezultātiem, kamēr PISA ir koncentrēts uz prasmju analīzi, kas nepieciešamas, lai skolēni veiksmīgi pārietu no skolas dzīves uz darba tirgu, PIRLS akcentē situāciju, kad bērns no mācīšanās lasīt pāriet uz lasīšanu, lai mācītos.

Pamatiemaņas vēlākai prasmju pilnveidei tiek apgūtas tieši pētījumā esaiētīto skolēnu vecumā, un tās var izrādīties noteicošās tālākajā mācību procesā. PIRLS plāno izvērtēt ne tikai ceturto klašu skolēnu darbību, bet arī notikumus iepriekšējās klasēs. Ar to šī programma atšķiras no PISA, kur līdzās testu rezultātiem tiek iegūta pavisam neliela informācija par skolas vispārīgo mācību procesu un to ietekmējošiem faktoriem. Valstīm, kas piedalās abos pētījumos PIRLS sniegs šo papildu informāciju, kas tiks zsecināta no abu pētījumu rezultātiem. Gan PISA, gan PIRLS pētījuma pamatmērķis ir informēt valstu izglītības politikas veidotājus par skolēnu lasītprasmes līmeni, atšķirībām mācību procesu prasībās un iespējamām attīstības tendencēm, salīdzinot deviņus gadus veco bērnu sasniegumus ar piecpadsmit gadus veco skolēnu mācību rezultātiem. Tā kā deviņgadīgie skolēni kopumā tikai nesen ir apguvuši lasītprasmes pamatus šajā posmā, PIRLS vairāk balstās uz tiešu lasītprasmes vērtēšanu, bet PISA, analizējot ādu skolēnu sasniegumus, kas jau gatavojas konkurencei darba tirgū vai iestājesāmeniem nākamajās mācību iestādēs, pamatā uzmanība koncentrēs uz spēju izmantot lasītprasmi, lai sagatavotos šīm dzīves situācijām. Minētās atšķirīgās nianšes uzskatāmi demonstrē, kā šīs divas programmas papildina viena otru, piešķirot lasītprasmei lielu nozīmi gan bērna vispārējā attīstībā, gan viņa sagatavošanā reālām dzīves situācijām.

Literatūra

1. *Measuring Student Knowledge and Skills. The PISA 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy.* OECD, 2000.
2. *OECD Programme for International Student Assessment. A new regular survey of 15-year-olds assessing their preparedness for adult life.* OECD, 1999.
3. *PIRLS Progress in International Reading Literacy Study. Framework and*

Specifications for PIRLS Assessment 2001. USA: International Study Center, Lynch School of Education Boston College, 2001.

4. T.Nevillepostlethwaite Kenneth N.Ross. *Effective schools in reading, Implications for educational planners*. Hamburg: Grindelruck GMBH, 1992.
5. Warwick B.Elley. *How in the world do students read? IEA Study of reading literacy*. Hamburg: Grindelruck GMBH, 1992.

Summary

The International Association for Evaluation of Educational Achievement (IEA) and the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) are two important organizations that have made major investments in the development of international evaluations of educational systems in many countries. In today's world there are no absolute standards for indicators of education quality. Quality, therefore, can only be assessed by comparing educational achievement across countries.

The focus is the description of reading literacy as one of the most important abilities for learning in all subjects, for personal growth and to participate fully in our communities and society at large. Accordingly, we present three international studies - The IEA Reading Literacy Study (IEA RLS) conducted in 1991, The IEA Progress in International Reading Literacy Study (IEA PIRLS) to be conducted in 2001 and The OECD Programme for International Student Assessment (OECD PISA) conducted in 2000.

Educational indicators are obtained by using specially designed tests and statistical methods. These measurements are used in international comparisons, which include Latvia, and the results are presented in international publications based on internationally accepted quality standards. Analyses of interrelationships and trends in the data can influence, and be the basis for, national legislation for the development of the educational system, in this specific case, based on the evaluation of reading literacy.

Andris Kangro

Latvijas Universitāte

LATVIJAS REZULTĀTI STARPTAUTISKAJĀ PILSONISKĀS IZGLĪTĪBAS PĒTĪJUMĀ

IEA Pilsoniskās izglītības pētījums

Pēdējās desmitgades laikā pasaulē ir izveidojusies virkne jaunu demokrātisku valstu. Šo valstu izglītības politikas noteicēji un sabiedrība kopumā saprot, ka pilsoniskās izglītības jomā ir jāveic kardinālas izmaiņas, lai jaunatni sagatavotu dzīvei jaunajos sociālajos, politiskajos un ekonomiskajos apstākļos. Daudz kas jau tiek veikts, taču darāmā vēl ir ne mazums. Tāpēc aktuāls kļūst jautājums par sasniegtā novērtēšanu – kāda ir paveiktā kvalitāte, ko nepieciešams pilnveidot turpmāk.

Arī “vecajās demokrātijās” zināmā mērā valda neapmierinātība ar pilsoniskās izglītības jomā sasniegtajiem rezultātiem. Dažās valstīs jaunos pilsoņus ir neiespējami iesaistīt vēlēšanās vai citās tradicionālās pilsoniskās aktivitātēs. Jauniešiem nav pietiekami dziļas izpratnes un zināšanu par demokrātijas principiem un politiskajām struktūrām valstī. Tikai nelielai daļai jauniešu ir pietiekamas prasmes analizēt sabiedrības informēšanas līdzekļos sniegtās politiskās ziņas, protams, ja viņi vispār pievērš tām uzmanību. Tas rada bažas par sabiedrības demokrātisko tradīciju pēctecību. Savukārt līdztekus skolai, mājām, sabiedrības informēšanas līdzekļiem, draugiem pilsonisko apziņu un pieredzi ietekmē arī starptautiskās vides aizsardzības organizācijas, cilvēktiesību aizstāvēšanas grupas, kas iesaista savā darbībā jauniešus.

Minētās tendences aktualizē jautājumu par pilsoniskās izglītības kvalitāti un nepieciešamajām pārmaiņām. Taču pārmaiņu plānošana un virzīšana var notikt, vienīgi ievērojot korektu un pietiekami jaunu informāciju par situāciju pilsoniskās izglītības jomā un apzinot arī visus nesen izveidojušos ietekmju faktorus, kā arī noskaidrojot skolēnu sasniegumus, pilsoniskās izglītības saturu un mācību metodes.

Tāpēc 29 pasaules valstis (ASV, Austrālija, Beļģija, Bulgārija, Čīle,

Kolumbija, Kipra, Čehija, Dānija, Anglija, Igaunija, Somija, Vācija, Grieķija, Honkonga, Ungārija, Izraēla, Itālija, Latvija, Lietuva, Norvēģija, Polija, Portugāle, Rumānija, Krievija, Slovākija, Slovēnija, Šveice, Zviedrija) pagājušā gadu desmita vidū Starptautiskās izglītības sasniegumu novērtēšanas asociācijas ietvaros (*International Association for Evaluation of Educational Achievement* IEA) vienojās veikt starptautisku Pilsoniskās izglītības pētījumu (*CIVIC education study – CES*), kurā tiktu salīdzināts un novērtēts gan zināšanu un prasmju līmenis pilsoniskajā izglītībā, gan skolēnu sagatavotība būt apzinīgiem pilsoņiem demokrātiskā sabiedrībā.

Pilsoniskās izglītības pētījums iekļaujas izglītības salīdzināmās izpētes un kvalitātes novērtēšanas programmās, kas tiek izmantotas situācijas apzināšanai arī daudzās citās izglītības jomās – lasītprasmes, matemātikas, dabaszinātņu, informācijas tehnoloģijas izglītībā, svešvalodu apguves u.c. Šīs programmas intensīvi attīsta jau minētā IEA asociācija un OECD valstu organizācija. Iegūtie starptautiskie izglītības kvalitātes novērtējumi kā sastāvdaļa ietilpst visaptverošās izglītības indikatoru sistēmās, kuras regulāri veido OECD, Eiropas Savienība, UNESCO.

Latvijā pēc neatkarības atgūšanas pilsoniskajā izglītībā bija jānosaka jauni mērķi un jāveido jauns mācību saturs gan vienā atsevišķā mācību priekšmetā (civiliznībās), gan vairāku citu mācību priekšmetu ietvaros. Tāpēc arī mūsu valstij IEA deviņdesmito gadu Pilsoniskās izglītības pētījums bija ļoti nepieciešams un lietderīgs. Izglītības un zinātnes ministrija par piedalīšanos tajā lēmumu pieņēma 1997. gadā, uzticot to veikt Latvijas dalīborganizācijai starptautiskajā IEA asociācijā – Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes Izglītības pētniecības institūtam. Pēc tam Pilsoniskās izglītības pētījuma finansēšanā iesaistījās arī Sorosa fonds–Latvija. Tiesa gan, šajā laikā jau bija beidzies starptautiskā Pilsoniskās izglītības pētījuma pirmais posms, kura ietvaros tika noskaidroti pilsonisko izglītību ietekmējošie faktori, izzināti pilsoniskās izglītības plānotie mērķi, saturs un mācību programmas katrā dalībvalstī.

Konceptuālā pieeja un metodika

Pilsoniskās izglītības pētījuma otrajā posmā, izmantojot kvantitatīvās izpētes metodes (testus un aptaujas), tika noskaidrots, ko skolēni ir apguvuši pilsoniskajā izglītībā, kā viņi prot izmantot iegūtās zināšanas, analizējot politiska rakstura informāciju, kādi ir viņu viedokļi un attieksmes pilsoniskās izglītības jomā, ko skolotāji viņiem ir mācījuši un ar kādām metodēm, kādi ir skolu direktoru uzskati.

IEA Pilsoniskās izglītības pētījuma otrajā posmā tika iesaistītas t.s. standarta vecuma grupas – 14 gadus veci – skolēni (veicot testus un aptaujas skolās 1999.gadā) un vecākās grupas skolēni (2000.gadā). Klases izvēli 14 gadus vecu skolēnu grupā noteica stingras starptautiskās prasības – pētījuma izlasē jāiekļauj klases, kurās 14 gadus vecu skolēnu relatīvais skaits ir vislielākais. Latvijā šīm prasībām atbilst 8.klase. Vecākajā grupā valstis varēja brīvi izvēlēties izpētes klases. Latvijā, lai varētu novērtēt tieši civilzinību mācību priekšmeta ietekmi (to apgūst 9.klasē), respondenti bija 10.klašu skolēni. Šis raksts veltīts galvenokārt rezultātiem 14 gadus vecu skolēnu grupā, jo vecākās grupas dalībnieku pētījuma dati vēl tiek apstrādāti CES starptautiskajā centrā – Humbolta Universitātē Berlīnē, un kopīgie salīdzināmie rezultāti tiks paziņoti 2002.gada jūlijā. Latvijā 14 gadus vecu skolēnu grupā pētījuma izlasē (vispirms ar stratificēto nejaušo metodi tiek izvēlēta skola, pēc tam ar nejaušo metodi kāda no paralēlklasēm) atbilstoši starptautiskajām prasībām tika iesaistīti 1420 skolēni no skolām vai klasēm ar latviešu mācību valodu un 1429 skolēni no skolām vai klasēm ar krievu mācību valodu. Kopā pētījumā piedalījās 142 skolas, 400 skolotāju un 100 skolu direktoru. Kā pētījuma instrumenti tika izmantoti skolēnu testi un aptaujas, skolotāju un skolu direktoru aptaujas.

Pētījuma instrumentu saturs izstrādāts, balstoties uz vispārīgo modeli, kurš tika izveidots jau pētījuma pirmā posma laikā (Amadeo etc. 1999). Modelis ir vērsts uz atsevišķu skolnieku, atspoguļojot daudzas iespējamās ietekmes, kas veido skolēnu kā demokrātiskas valsts pilsoni, iespaido viņa zināšanas un prasmes pilsoniskās izglītības jomā, nosaka skolēna pilsoniskās izglītības mērķus, saturu, metodes. Modelī ietverti procesi un institūcijas

mikrolīmenī (skola, ģimene, vienaudži u.c.) un makrolīmenī (politiskie, ekonomiskie, izglītības, reliģiskie u.c. procesi, institūcijas un vērtības valstī, sabiedrības informēšanas līdzekļi). Pētījumā galvenā uzmanība tiek pievērsta skolas, vienaudžu un ģimenes ietekmei, pēc iespējas ņemot vērā arī pārējās modeļi iekļautās mikro un makro līmeņa komponentes.

1.tabula. IEA Pilsoniskās izglītības pētījuma instrumentu struktūra

Jautājuma un instrumenta tips	1	2	3	4	5
	Zināšanas	Prasmes	Konceptuālā izpratne	Attieksmes	Dalība pilsoniskajās aktivitātēs
Saturiskās jomas	TESTS		APTAUJA		
I JOMA Demokrātija Pilsonība					
II JOMA Nacionālā identitāte Attiecības starp tautām					
III JOMA Sabiedrības saliedētība Sabiedrības daudzveidība					

Pētījuma instrumentu struktūra attēlota 1.tabulā. Skolēnu testā un aptaujā ir ietvertas tādas saturiskās jomas – demokrātija un pilsonība, nacionālā identitāte un attiecības starp tautām, sabiedrības saliedētība un daudzveidība. Zināšanas un prasmes šajās jomās (1.tabula, 1. un 2.kolonna) tiek pārbaudītas ar vairākatbilžu izvēles testu. Pētījuma aptaujas daļa palīdz noskaidrot izpratni par demokrātijas īstenošanu, skolēna attieksmes

pilsoniskās izglītības jomā un daļību pilsoniskās aktivitātēs (pašreiz un nākotnē – kad skolēns būs pieaudzis). Protams, šeit nav pareizo un nepareizo atbilžu, bet skolēnu attieksmes un viedokļi tiek noteikti skalā ar piedāvātajiem vērtējumiem “noteikti nepiekrītu”, “nepiekrītu”, “piekrītu”, “pilnībā piekrītu”, “nezinu” u.tml. Prasmes izmantot zināšanas (1.tabula, 2.kolonna) starptautiskajā testā tiek pārbaudītas ar uzdevumiem, kuros skolēniem jāizsaka viedoklis par politiskām karikatūrām, priekšvēlēšanu aicinājumu un rakstu avīzē, jāanalizē situācijas, jāatšķir fakti no viedokļiem pilsoniskās izglītības jomā.

Vecākās grupas skolēniem daļa uzdevumu sakrīt ar pētījuma 14 gadus vecās skolēnu grupas testa jautājumiem, daļa ir veidota no jauna.

Rezultāti

IEA Pilsoniskās izglītības pētījuma 14 gadus veco skolēnu sasniegumi attēloti 2.tabulā. (Torney-Purta etc. 2001). Valstis te sakārtotas skolēnu sasniegumu vidējo vērtību samazināšanās secībā. Ievērojot relatīvi nelielās atšķirības starp rezultātu vidējām vērtībām, var izdalīt 3 grupas:

valstis, kuru skolēnu sasniegumi ir virs vidējā starptautiskā līmeņa,
– Polija, Somija, Kipra, Grieķija, Honkonga, ASV, Itālija, Slovākija, Norvēģija, Čehija;

valstis, kuru skolēnu sasniegumi statistiski nozīmīgi neatšķiras no vidējā starptautiskā līmeņa, – Austrālija, Ungārija, Slovēnija, Dānija, Vācija, Krievija, Anglija, Zviedrija, Šveice, Bulgārija;

valstis, kuru skolēnu sasniegumi ir zem vidējā starptautiskā līmeņa,
– Portugāle, Beļģija (franču), Igaunija, Lietuva, Rumānija, Latvija, Čīle, Kolumbija.

Minēto valstu grupu iekšienē vidējo rezultātu atšķirības bieži vien nav statistiski nozīmīgas.

2. tabulā redzamo valstu sakārtojumu skolēnu vidējo sasniegumu tabulā nevar izskaidrot, izmantojot kādu vienu hipotēzi, piemēram, apgalvojumu, ka skolēnu sasniegumi pilsoniskajā izglītībā “vecās” demokrātiskās valstīs ir augstāki nekā “jaunās” vai tml.

Latvijas 8.klases skolēnu vidējie sasniegumi diemžēl atbilst valstu grupai, kuras rezultāti ir zem starptautiskā vidējā līmeņa. Analīze parāda, ka Latvijas

2.tabula. Skolēnu sasniegumu sadalījums IEA Piloniskās izglītības pētījumā

Valsts	Vidējais punktu skaits	Testēšanas laiks	Klase	Skolēnu vidējais vecums	Sasniegumu sadalījums					
					40	60	80	100	120	140
Polija	▲ 111 (1,7)	5/99 - 6/99	8	15,0						
Somij	▲ 109 (0,7)	4/99	8	14,8						
Kipra	▲ 108 (0,5)	5/99	9	14,8						
Griekija	▲ 108 (0,8)	3/99 - 6/99	9	14,7						
Honkonga (SAR) ²	▲ 107 (1,1)	6/99 - 7/99	9	15,3						
ASV	▲ 106 (1,2)	10/99	9	14,7						
Itālija	▲ 105 (0,8)	4/99 - 5/99	9	15,0						
Slovākijas Republika	▲ 105 (0,7)	5/99 - 6/99	8	14,3						
Norvēģija ³	▲ 103 (0,5)	4/99 - 6/99	8	14,8						
Čehijas Republika	▲ 103 (0,8)	4/99 - 5/99	8	14,4						
Austrālija	● 102 (0,8)	8/99	9	14,6						
Ungārija	● 102 (0,6)	3/99	8	14,4						
Slovēnija	● 101 (0,5)	4/99	8	14,8						
Dānija ³	● 100 (0,5)	4/99	8	14,8						
Starptautiski vidējais	● 100 (0,2)	3/99 - 12/99	8/9	14,7						
Vācija ¹	● 100 (0,5)	4/99 - 7/99	8	n.a.						
Krievija ²	● 100 (1,3)	4/99 - 5/99	9	15,1						
Anglij	● 99 (0,6)	11/99	9	14,7						
Zviedri	● 99 (0,8)	10/99 - 12/99	8	14,3						
Šveice	● 98 (0,8)	4/99 - 7/99	8/9	15,0						
Bulgārija	● 98 (1,3)	5/99 - 6/99	8	14,9						
Portugāle	▼ 96 (0,7)	4/99	8	14,5						
Beļģija (franču)	▼ 95 (0,9)	3/99 - 4/99	8	14,1						
Igaunija	▼ 94 (0,5)	4/99	8	14,7						
Lietuva	▼ 94 (0,7)	5/99	8	14,8						
Rumānija	▼ 92 (0,9)	5/99	8	14,8						
LATVIJA	▼ 92 (0,9)	4/99 - 5/99	8	14,5						
Čīle	▼ 88 (0,7)	10/99	8	14,3						
Kolumbija	▼ 86 (0,9)	4/99 un 10/99	8	14,6						

() Iekavās norādīta standartkļūda - SE.

- ▲ Valsts vidējie sasniegumi statistiski nozīmīgi augstāki par starptautiski vidējo rādītāju.
- Nav statistiski nozīmīgas atšķirības starp valsts vidējiem sasniegumiem un starptautiski vidējo rādītāju.
- ▼ Valsts vidējie sasniegumi statistiski nozīmīgi zemāki par starptautiski vidējo rādītāju.



¹ Skolēnu izvēle neatbilst prasībām, nav tu par skolēnu vecumu.

² Skolēnu vecums neatbilst prasībām.

³ Piedaļšanās zemāka par 85%.

Valstu grupu, kuras skolēnu vidējie sasniegumi statistiski nozīmīgi neatšķiras no Latvijas skolēnu sasniegumiem.

skolēnu vidējie sasniegumi nav statistiski nozīmīgi atšķirīgi no Beļģijas (franču), Igaunijas, Lietuvas, Rumānijas un Čīles skolēnu sasniegumiem. Kā redzams, arī šī valstu grupa nav viendabīga, lai gan tajā ietilpst mūsu kaimiņvalstis Igaunija un Lietuva un vēl viena postsociālisma valsts – Rumānija. Krievijas skolēnu sasniegumi atbilst starptautiskajam vidējam līmenim, lai gan šeit noteikti jāievēro piezīme (sk. 2.tabulu), ka Krievija (tāpat kā Honkonga) ir pārkāpusi starptautiskās prasības, testējot nevis 14, bet gan 15 gadus vecus skolēnus. Krievijā šie 15 gadus vecie skolēni mācās jau 9.klasē, kurā apgūst tieši civilzinību priekšmetu.

Analizējot un vērtējot rezultātus, jāņem vērā, ka arī Latvijā civilzinību kurss pašreiz tiek mācīts 9., nevis 8.klasē, kuras bija jāizvēlas IEA pētījumam atbilstoši starptautiski noteiktajam skolēnu vecumam. Taču, kā zināms, pilsoniskās izglītības tematika tiek aplūkota daudzos mācību priekšmetos, piemēram, ekonomikas kursā, ko mūsu valstī apgūst 8.klases skolēni.

IEA Pilsoniskās izglītības pētījuma pirmie rezultāti vecākajā skolēnu grupā (Latvijā tie ir 10.klases skolēni) liecina, ka mūsu 10.klases skolēnu sasniegumi testā patiešām ir ievērojami labāki, salīdzinot ar 8.klases skolēniem. Tātad varētu domāt, ka civilzinību priekšmets ir uzlabojis situāciju. Taču tā tas ir gandrīz pilnīgi visās 16 valstīs (izņemot Poliju), kuras piedalās pētījumā abās vecuma grupās – vidusskolas klašu skolēnu zināšanas un prasmes pilsoniskās izglītības jomā ir augstākas nekā 8. vai 9.klases skolēniem.

Vēl vairāk, ir skaidri saskatāma sakaība starp skolēnu sasniegumiem un vecumu (tātad klasi, kurā tie mācās) – vecākajā grupā pētījumā nebija prasības izvēlēties viena vecuma skolēnus, un valstis minētajā grupā ir iesaistījušas skolēnus vecumā no 16,6 gadiem (Latvija) līdz 19,4 gadiem (Dānija). Tāpēc nav korekti salīdzināt sasniegumu vidējās vērtības skolēniem ar tik atšķirīgiem vecumiem – ir jāanalizē skolēnu vidējie rādītāji, ievērojot respondentu vecumu. Iespējams arī noteikt vidējo sasniegumu pieaugumu gada laikā katrā dalībvalstī, ņemot vērā pirmās un otrās skolēnu vecuma grupas rezultātus. Sākotnējie dati liecina, ka Latvijas skolēniem šis pieaugums ir lielāks nekā 9 citās pētījuma dalībvalstīs, taču rezultāti līdztekus parāda, ka arī vidusskolas grupā mūsu skolēnu zināšanas un prasmes varētu būt augstākas. Papildus jāatzīmē, ka no 10.klašu grupas

Latvijā pētījumā tika iekļauti tikai vispārizglītojošo vidusskolu skolēni. Pētījuma otrās vecuma grupas starptautiskie rezultāti vēl nav oficiāli publicēti.

2.tabulā redzamas ne tikai skolēnu sasniegumu vidējās vērtības, bet arī skolēnu sasniegumu atšķirības katrā pētījuma dalībvalstī, attēlojot sasniegumus skolēniem, kuri sasnieguši rezultātus no 5. līdz 95. procentilei. 2.tabula uzskatāmi parāda, ka labāko un sliktāko sasniegumu atšķirības jebkuras pētījuma dalībvalsts ietvaros ir daudz lielākas nekā atšķirības starp dalībvalstu skolēnu sasniegumu vidējiem rādītājiem. Tāpēc tieši sasniegumu atšķirību analīze valstu ietvaros starptautiskā kontekstā ir viens no galvenajiem pētījuma datu analīzes virzieniem.

Pētījuma rezultātu nacionālā un starptautiskā analīze parāda (Geske 2001; Kangro 2001; Geske, Grīnfelds, Kangro 2001; Geske, Kangro, Drivdale-Karuškina 2001; Torney-Purta etc. 2001), ka Latvijas skolēnu zināšanu un prasmju atšķirības nosaka:

ar skolu un klasi saistīti faktori (skolas atrašanās pilsētā vai laukos, atklāta, brīva gaisotne klasē);

ar ģimeni saistīti faktori (grāmatu skaits mājās, vecāku izglītības līmenis);

ar individuālu skolēnu saistīti faktori (plānotais turpmākās izglītības ilgums, TV ziņu pārraižu skatīšanās, laika pavadīšana vakaros kopā ar draugiem ārpus mājas (ietekmē negatīvi), dzimums – novērojams, ka meiteņu zināšanu un prasmju līmenis ir augstāks, lai gan atšķirība nav statistiski nozīmīga).

Latvijā augstāki vidējie sasniegumi (zināšanas un prasmes) pilsoniskajā izglītībā ir galvaspilsētas Rīgas skolēniem, pēc tam seko lielo pilsētu, mazo pilsētu un lauku skolēni. Analogiska situācija ir konstatēta arī visos citos starptautiskajos salīdzināmajos pētījumos (piemēram, TIMSS). Atklāta gaisotne klasē nozīmē, ka skolotāji un skolēni diskutē par aktuāliem politiskiem notikumiem, diskusijās skolēni var neatbalstīt skolotāja teikto par politiskiem vai sociāliem jautājumiem, skolēni var brīvi izteikt savu viedokli arī tad, ja tas atšķiras no lielākās daļas klases biedru domām. Augstāki vidējie sasniegumi pilsoniskās izglītības testā ir Latvijas skolēniem no ģimenēm, kurās ir lielāks grāmatu skaits mājās un kurās vecākiem ir augstāks izglītības līmenis. Mājas bibliotēku esamība pozitīvi ietekmē skolēnu sasniegumus gan starpvalstu salīdzinājumā, gan arī katrā pētījuma dalībvalstī

atsevišķi (izņemot Honkongu). Jāatzīmē, ka tieši Latvijas un Igaunijas skolēniem mājās ir lielākais grāmatu skaits, salīdzinot ar visām pārējām pētījuma dalībvalstīm. Latvijas skolēnu sliktākie rezultāti pilsoniskās izglītības testā ir ļoti zemi, tie atbilst pareizo atbilžu minēšanas līmenim. Skolēnu ar šādiem rezultātiem relatīvi vairāk ir lauku skolās.

Pētījums sniedz plašu informāciju par skolēnu viedokļiem un attieksmēm pilsoniskās izglītības jomā, rezultāti ir jau daļēji publicēti (Geske 2001; Kangro 2001; Geske, Grīnfelds, Kangro 2001; Geske, Kangro, Drivdale-Karuškina 2001; Torney-Purta etc. 2001). Šajā rakstā atzīmēsim, ka starptautiskajā salīdzinājumā Latvijas 14 gadus veciem skolēniem raksturīga relatīvi liela vēlēšanās nākotnē piedalīties tādās politiskās aktivitātēs kā, piemēram, iesaistīties politiskā partijā, pašiem kandidēt pašvaldību vēlēšanās u.c. 71% Latvijas skolēnu domā piedalīties vēlēšanās balsojot, kas savukārt ir samērā zems rādītājs citu pētījuma dalībvalstu vidū.

Detalizētāka datu nacionālā analīze parāda, ka viedokļi pilsoniskās izglītības jomā ievērojami atšķiras skolēniem no skolām un klasēm ar latviešu

3.tabula. Skolēnu attieksme pret valsti (atbildes “piekrītu” un “pilnībā piekrītu”, procentos)

Jautājums	Starptautiskais atbilžu biežums (14g. veci skolēni, 1999.g.)	Latvija 14 g. veci skolēni (8.klase), 1999.g.		Latvija 16 g. veci skolēni (10.klase), 2000.g.	
		Latviešu mācību valoda	Krievu mācību valoda	Latviešu mācību valoda	Krievu mācību valoda
Latvijas karogs man ir svarīgs	82	86	43	89	34
Es ļoti mīlu Latviju	87	84	63	82	53
Latvijai jālepojas ar to, ko tā sasniegusi	86	83	70	81	59
Es vēlētos dzīvot citā valstī (negatīva attieksme)	23	28	33	27	42

un krievu mācību valodu, lai gan zināšanas un prasmes testā ir vienādas. Tā, piemēram, 3.tabulā atspoguļota skolēnu attieksme pret valsti, tās karogu un sasniegumiem. Redzams, ka latviešu skolēnu viedokļi praktiski atbilst starptautiski vidējiem, taču krievu valodā runājošo skolēnu uzskati ir atšķirīgi. Pētījuma vecākajā grupā (10.klasēs) šī viedokļu atšķirība ir vēl spīlgtāk izteikta.

Secinājumi

1. IEA Pilsoniskās izglītības pētījuma ietvaros pirmoreiz Latvijas pilsoniskās izglītības kvalitāte starptautiski salīdzināta ar 28 pasaules valstu rezultātiem 14 gadus vecu skolēnu grupā.
2. Latvijas 8.klases (14 gadus vecu) skolēnu zināšanas un prasmes pilsoniskajā izglītībā ir zemākas par pētījuma dalībvalstu vidējo līmeni. Mūsu skolēnu vidējie sasniegumi statistiski nozīmīgi neatšķiras no Beļģijas (franču), Igaunijas, Lietuvas, Rumānijas un Čīles skolēnu sasniegumiem.
3. Latvijas 10.klases skolēnu zināšanu un prasmju līmeņa pieaugums pilsoniskās izglītības jomā, salīdzinot ar mūsu 8.klases skolēnu sasniegumiem, ir lielāks par atbilstošiem vidējiem pieauguma rādītājiem starpvalstu salīdzinājumā. Tātad civilzinību priekšmets 9.klasē palielina mūsu skolēnu vidējo zināšanu un prasmju līmeni pilsoniskajā izglītībā. Tomēr arī mūsu vidusskolēnu vidējie sasniegumi ir relatīvi zemi starptautiskajā salīdzinājumā.
4. Latvijas skolēnu relatīvi zemais zināšanu un prasmju vidējais līmenis pilsoniskajā izglītībā liecina par nepieciešamību pievērst lielāku uzmanību šai mūsu valstī jaunajai izglītības jomai. Acīmredzot atbilstošu tematu apguvi nepieciešams uzsākt jau jaunākajās klasēs.
5. Galvenie darba virzieni pilsoniskās izglītības pilnveidē Latvijā varētu būt:
 - 1) *Valsts pamatzglītības standarta* (1998) ieviešana skolu mācību procesā pilnā apjomā (minētais dokuments paredz būtiskus uzlabojumus arī pilsoniskās izglītības apgūvē);
 - 2) pilsoniskās izglītības satura un metodikas pilnveides turpināšana Pasaules Bankas kreditētā Latvijas izglītības kvalitātes

- attīstības projekta ietvaros;
- 3) skolotāju sākotnējās un tālākizglītības pilnveide pilsoniskās izglītības jomā.
6. Atšķirības skolēnu sasniegumiem jebkurā atsevišķā pētījuma dalībvalstī ir lielākas nekā atšķirības starp dalībvalstu skolēnu sasniegumu vidējām vērtībām. Tāpēc tieši sasniegumu atšķirību analīze valstu ietvaros starptautiskā kontekstā ir viens no galvenajiem pētījuma datu starptautiskās un nacionālās analīzes virzieniem.
 7. Latvijas skolēnu zināšanu un prasmju līmeni pilsoniskajā izglītībā pozitīvi ietekmē:
 - ar skolu un klasi saistīti faktori – skolas atrašanās pilsētā, nevis laukos, atklāta, brīva gaisotne klasē;
 - ar ģimeni saistīti faktori – lielāks grāmatu skaits mājās, augstāks vecāku izglītības līmenis;
 - ar individuālu skolēnu saistīti faktori – lielāks plānotais turpmākās izglītības ilgums, TV ziņu pārraižu skatīšanās.
 8. Nepieciešams nodrošināt vienādi kvalitatīvas izglītības iespējas gan galvaspilsētā Rīgā un lielajās pilsētās, gan Latvijas laukos.
 9. Starptautiskajā salīdzinājumā Latvijas 14 gadus vecos skolēnus raksturo relatīvi liela vēlēšanās nākotnē piedalīties tādās politiskās aktivitātēs kā, piemēram, iesaistīties politiskā partijā, pašiem kandidēt pašvaldību vēlēšanās u.c.
 10. 71% Latvijas skolēnu domā piedalīties vēlēšanās balsojot, kas savukārt ir samērā zems rādītājs citu pētījuma dalībvalstu vidū. Šī vēlme Latvijā lielākā mērā piemīt skolēniem, kuru sasniegumi testā ir bijuši augstāki, kuri uzskata, ka viņi skolā ir aplūkojuši jautājumus par vēlēšanām, to norisi, kuru klasēs valda atklāta atmosfēra un kuri vairāk skatās TV ziņas. Jāpiebilst – nākotnē piedalīties vēlēšanās vairāk vēlas meitenes nekā zēni.
Tātad skolā iegūtās zināšanas un tur notiekošās atklātās diskusijas par politiskām tēmām patiešām veido nākamās vēlēšanas.
 11. Latvijas skolēnu interese par politiku pašreiz ir nedaudz virs vidējā līmeņa, salīdzinot ar citām pētījuma dalībvalstīm.
 12. Kā to rāda pilsoniskās izglītības testa rezultāti, skolēnu no skolām

un klasēm ar latviešu mācību valodu zināšanu un prasmju līmenis praktiski neatšķiras no skolēnu ar krievu mācību valodu zināšanām un prasmēm. Taču minēto skolēnu attieksmes atsevišķos jautājumos ir ļoti dažādas:

- 1) skolēniem ar latviešu mācību valodu attieksme pret savu valsti, tās karogu un sasniegumiem pilnībā atbilst pētījuma dalībvalstu vidējiem rādītājiem, taču skolēniem ar krievu mācību valodu šī attieksme ir ievērojami sliktāka (šīs atšķirības vēl krasāk ir izteiktas vecākiem skolēniem);
 - 2) latviešu un krievu mācībvalodas skolu un klašu skolēniem ir atšķirīgi uzskāti arī par pārmaiņām Latvijā pēc 1989.gada – latvieši šīs būtiskās pārmaiņas vairāk vērtē kā pozitīvas, atzīstot, ka tās padara dzīvi taisnīgāku, vieglāku, godīgāku;
 - 3) krievu mācībvalodas skolu un klašu audzēkņi mazāk uzticas parlamentam, valdībai, policijai, politiskajām partijām.
13. Pētījums parāda, ka latviešu un krievu mācībvalodas skolu un klašu skolēniem sociālo vērtību sistēmas un pilsoniskās piederības izjūtas nav vienādas. Tāpēc Latvijas sabiedrības integrācijas programmā jāparedz liela vieta arī pilsoniskajai izglītībai skolās, kurai ir maksimāli jāveicina sociālās saliedētības veidošanās izglītības sistēmā.

Literatūra

1. Amadeo J., Schwille J., Torney-Purta J. (eds.). *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. The Netherlands: Eburon Publishers, 1999, 624.lpp.
2. Geske A. Skolēnu sasniegumu analīze pilsoniskās izglītības pētījumā. *Izglītības zinātnes un pedagoģija mūsdienu pasaulē*: LU Zinātniskie raksti. 635. sēj. Rīga, 2001, 67.–71. lpp.
3. Geske A., Grīnfelds A., Kangro A. Izglītības kvalitāte Latvijā starptautiskā un nacionālā kontekstā. *Ceļā uz sociālo saliedētību un labklājību. Pārskats par izglītību Latvijā 2000.gadā*. Rīga: AGB, 2001, 44.–51.lpp.

4. Kangro A. Salīdzinošā izglītības pētniecība un aktualitātes Latvijas izglītības politikā. *Izglītības zinātnes un pedagogija mūsdienu pasaulē: LU Zinātniskie raksti*, 635. sēj. Rīga, 2001, 15.–22.lpp.
5. Kangro A., Geske A., Drivdale-Karuškina S. Starptautiskā pilsoniskās izglītības pētījuma rezultāti Latvijā. *Sociālās zinības Latvijā. Pieredze un attīstība*. Rīga: Sorosa fonds-Latvija, Izglītība, 2001, 28.–33.lpp.
6. Torney-Purta J., Lehmann R., Oswald H., Schulz W. *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. The Netherlands: Eburon Publishers, 2001, 237 p.

Summary

The article deals with the results of the IEA CIVIC Education Study in Latvia. The civic education knowledge and skills of fourteen - year old students in Latvia are compared to 28 participating countries. The author analyses the dependance of the students' knowledge and skills on several factors (school and class, family and individual student) and represents the analysis of students' attitudes and opinions in the sphere of civic education.

Anita Veinberga

Latvijas Universitāte

IZGLĪTĪBAS VADĪBAS PROBLĒMU RISINĀJUMS LATVIJĀ NO XIII LĪDZ XIX GS. (PIRMSĀKUMI)

Vēsturiskā pieredze – gan pozitīvā, gan kļūdainā – var kļūt par pamataakmeni jaunām teorijām un nākotnes darbībām. Vācu filozofs Karls Jaspers atzīst, ka vēstures izpratne ietver pagātņi, tagadņi un nākotņi, parādot tās savstarpējā saistībā un vienotībā. “Bez nākamības apzināšanas nevar būt filozofiskas vēstures izpratnes. Taču nākotņi nevar izpētīt. Izpētei pieejams tikai tas, kam piemīt realitāte, tas ir, kas jau pagājis. Nākamība ir paslēpta pagājībā un tagadnē. Mēs redzam un iedomājamies nākamību tās reālajās iespējās. Nākotne un pagātne ir nedalāma.” (Яснерс 1994)

Ir jāpaiet gadsimtiem, bet dažreiz arī tūkstošgadēm, lai kāda ideja varētu īstenoties dzīvē (Уайтхед 1990).

Vārds “viduslaiki” parasti atmiņā atsauc virkni citu vārdu: feodālisms, kristietība, sholastika, kas tad arī izteic laikmeta būtību.

Šai laikā Latvijā tika izveidotas pirmās skolas: Domskola – 1211. g., 1226. g. – Jura baznīcas skola, 1353. g. – Pētera baznīcas skola.

Daugavgrīvā 1205. g. dibināts cisterciešu (katoļu askētu ordeņa mūku benediktiešu atzars) klosteris, Rīgā – dominikāņu klosteris (1250), franciskāņu (1250), cisterciešu mūķeņu klosteris (1256). Pie šiem klosteriem darbojās arī īpašas skolas. Tās visas bija paredzētas krustnešu pēctečiem un atradās katoļu baznīcas pakļautībā. Bet baznīcas pie ordeņa un bīskapu pilīm bija vienīgās iestādes, kurām vajadzēja apgaismot tautu (Birkerts 1927).

Par tautas izglītību nav ziņu līdz pat 16. gs. – tajā laikā latviešiem skolu nebija.

Landtāgā 1512. g. tika spriests par latīņu skolu ierīkošanu Tērbatā un Vecpērnāvā – priesteru izglītošanai.

1521. g. prelātu saeimā Raunā arī tika pārrunāti šie jautājumi. Tajā pašā gadā Sāmsalas bīskaps ieteica savai priekšniecībai dibināt skolas, kurās zemnieku bērni varētu mācīties latīņu valodu, bet šī iecere netika īstenota

(Birkerts 1927).

Zviedru valdība 1570.g. izdeva Kurzemes baznīcas noteikumus, kuros izklāstīja prasības skolotājam. Tātad baznīcas pārvalde tolaik bija arī izglītības vadība.

1582.g. jezuīti Rīgā atvēra skolu, kurā uzņēma luterāņus (kontrreformācijas laiks). Tajā mācīja latīņu un latviešu (!) valodu, matemātiku, dabaszinības, fiziku, vēsturi u.c.priekšmetus. Šī skola darbojās līdz 1661.gadam.

1684.gadā Ernests Glikš zviedru valdībai iesniedza priekšlikumu par skolu dibināšanu latviešiem. Tajā teikts, ka jāgādā par zemnieku bērnu mācīšanu un jārūpējas, lai būtu cilvēki, kas šos bērnus māca – skolotāji.

E.Glikš pats izveidoja skolu Alūksnē un sagatavoja pirmos latviešu skolotājus. (Birkerts 1927)

1686.g. zviedru karalis Kārlis XI izdeva baznīcu un skolu likumu (*Kirchengesetz und Ordnung*). Šī likuma 20.nodaļas XI pants noteica, ka vecākiem jāpiespiež savi bērni mācīties, bet kaplāniem jeb ķesteriem cītīgi jā māca bērni lasīt. (Vičs 1923)

Šis likums kopēja tādu pašu Zviedrijā pastāvošo likumu.

Bez baznīcas likuma Vidzemē vēl tika ieviests “Oekonomie – Reglament” (“Saimniecības noteikumi”), kur bija arī noteikumi skolām. Bet labi gribētās zviedru valdības pavēles diemžēl bieži vien netika pildītas. (Vičs 1923)

Īsi pirms Ziemeļu kara sākšanās (ap 1700.g.) Zviedrijas valdība mēģināja ievadīt Vidzemes skolu darbību kaut cik noteiktās robežās. Vidzemes landtāgs, ar kura palīdzību, vai nu labprātīgu, vai nelabprātīgu, Zviedrijas valdība gribēja īstenot savus skolu projektus, 1700.g. sanāca uz zviedru valdības laikmeta beidzamo sēdi.

Nākamā sēde 1700.g. decembrī notika jau citos valstiskos apstākļos (krievu valdība), un muižniekiem bija izredzes uz “vecu tradīciju” atjaunošanu.

Skolas bija cieši saistītas ar baznīcu un garīdzniecību, bet baznīca – atkarīga no muižniecības virskundzības, tā pati situācija – ar zemnieku skolām. Nereti muižniecība ievēroja vienīgi baznīcu, bet skola kā atsevišķa iestāde gandrīz nemaz neeksistēja. Tad vienīgais skolu lietu vadītājs, rīkotājs, pat skolotājs bija draudzes mācītājs. Zviedru valdība vēlējās šo stāvokli

pārorganizēt, taču karš ieceres neļāva īstenot (Vičs 1923).

No Krievijas – Zviedrijas kara laika mācītāju ziņojumiem Konsistorijai uzzinām par bēdīgo skolu stāvokli Vidzemē.

Piemēram, Skujienes draudzes mācītājs Jānis Neihauzens ziņoja, ka tur nav skolas un mācītājs izpilda arī skolmeistara un dziedātāja amatu. Viņaprāt, ar baznīcu vien – bez skolas – nevar pacelt draudzes garīgo līmeni un kristīgo ticību patiesi sludināt.

J.Neihauzens rakstījis trīs ziņojumus, kur atkal un atkal lūdzis, lai ceļ skolu, lai dod skolotāju (Vičs 1923).

Pret zemnieku izglītību pilnīgi vienaldzīgi izturējās tā laika varenie – muižniecība. Maz ko līdzēja zviedru valdības pārstāvju rīkojumi, daudz varētu paveikt valsts vara, bet tā bija aizņemta karā ar Krieviju.

1) 1706.g. 7.06. – Zviedrijas karalis bija izdevis pavēli stingri izpildīt valdības rīkojumus baznīcas lietās (bet baznīca un skola tajā laikā bija kopjēdziens).

2) 1707.g. 25.02 – zviedru valdības vīra Mihaila fon Strokirha pavēle – jārūpējas par baznīcu un skolu stāvokļa uzlabošanu.

Pēc Ziemeļu (Zviedrijas – Krievijas) kara Pētera I valdība atļāva vietējai muižniecībai un garīdzniecībai saimniekot, valdīt pēc saviem ieskatiem.

1710.g. jūlijā grāfa Šeremetjeva un Vidzemes bruņniecības sastādītajā “padošanās” rakstā teikts, ka “..baznīcas un skolas kā uz laukiem, tā pilsētās jāierīko un jāuztur evaņģēliski luterticības garā; (baznīcas, skolas) jāatjauno un jānostāda tanī stāvoklī, kādā bija miera laikā. Īpaši triviālskolas (brīvu pilsoņu skolas) jāierīko vispār Vidzemes pilsētās, un katra šāda skola jāapgādā ar trim antīgiem, no valsts algotiem skolotājiem”. (Vičs 1923)

1711.g. 13.decembrī ķeizara komisārs Vidzemē barons fon Lēvenvolde saziņā ar muižniecību izdeva pirmo krievu valdības rīkojumu Vidzemes skolu lietās: “..draudzēm, kurās tagad nav skolmeistara, tāds jāpieņem, un zemnieku bērni, pēc agrākiem labiem noteikumiem, jāsūta skolā. Gaidāms, ka priekšniecība, kurai uz to ir tiesības, prasīs no muižnieku kungiem, lai tie nopietni pieliktu savas rokas pie šī darba un saviem zemniekiem noteikti pavēlētu viņu bērnus ziemā skolā sūtīt, kur tie varēs baudīt vajadzīgās kristīgās mācības. Nav šaubu, ka zemnieki šim darbam piekritīs, ja tiks gādāts arī par to, lai būtu attiecīgas skolas grāmatas.” (Vičs 1923)

Bet ... ekonomiski atbildīga par skolām un baznīcām bija muižniecība.

1713.g. Vidzemes Konsistorija izdarīja diezgan pavisām baznīcu vizitāciju.

19.gs. II p. bīskaps K.K.Ulmanis par Vidzemes muižniecības un garīdzniecības savstarpējām attiecībām teicis: "Cauri visai Vidzemes vēsturei velkas neauglīgā cīņa garīdzniecības un bruņniecības starpā." (Mittheilungen und Nachrichten. – Bd.7 – Heft 2.–S.105)

1737.g. 3.martā ģenerālsuperintendants J.B.Fišers, aplūkojis skolu vizitācijas protokolus, sagatavo pārskatu par skolām, izstrādā skolu uzlabošanas plānu, atzīmējot, ka:

1) pats galvenais ir skolmeistaru sagatavošanas jautājums – vajag ierīkot ko līdzīgu semināram;

2) nepieciešams rūpēties par skolmeistaru atalgošanu;

3) jāgādā par to, lai muižnieki rūpētos par zemnieku bērniem, viņu skolā sūtīšanu un lasītprasmes apgūšanu;

4) jāceļ skolu ēkas, vecās – jāuzlabo.

Šo plānu apsprieda landtāgā veselu mēnesi, bet tā arī tas netika pieņemts. Toties apstiprināja līdz 1737.g. pastāvošo stāvokli.

Šai laikā sākās hernhūtiešu brāļu draudžu kustība, pret ko sākumā naidīgi nostājās oficiālā luterticīgā garīdzniecība, tomēr vēlāk viņiem nācās atzīt brāļu draudžu lielo tikumisko nozīmi.

1735. vai 1736.g. tika ierīkota skola netālu no Valmieras (G.Halartes kundzes), un pēc skolas revīzijas tā tiek atzīta par labu. 1737.g. G.Halarte nodibina arī skolotāju semināru, lai sagatavotu latviešu skolotājus, brāļu draudžu sludinātājus. Hernhūtiešu vadoņi nāca kā latviešu draugi, ne kungi. Tā bija pirmā patiesi kristīgā ticība, ko atzina mūsu senči.

Bet... baznīca jutās apdraudēta.

Un 1743.g. 16.aprīlī tika izdota ķeizarienes Katrīnas II pavēle, ar kuru hernhūtiešu darbība Vidzemē tika aizliegta. Līdz ar to tika slēgts arī seminārs, bet jau 1764.g. 11.februārī atkal ar īpašu ukazu atļāva ticības brīvību brāļu draudzēm.

1765.g. janvārī Vidzemes landtāgā tika apspriests Vidzemes Konsistorijas skolu uzlabošanas plāns. Pēc mēneša apspriešanas tika pieņemts lēmums ar 13 punktiem.

1765.g. 18.aprīlī ģenerālgubernators G.Brauns šo lēmumu pasludināja

par patenti, kurai tai laikā bija likumam līdzīga nozīme.

Likumā bija atļauta arī māj mācība (ieviesta zviedru laikā), mācītājiem bija uzdots katru rudeni sastādīt bērnu sarakstus, kuriem atbilstoši vecumam jāiet skolā un kurus nespēj mācīt mājās vecāki. Baznīcu pērminderiem ik pēc 8 dienām skolā jāpārbauda, vai visi bērni kārtīgi apmeklē skolu, ja kāds nenāk – jāziņo muižkungam, lai tas pavēl ierasties. Mācību laiks: no Mārtiņiem līdz Lieldienām. Mācītāju pienākums – reizi 4 nedēļās pārraudzīt muižas un mājskolas un par trūkumiem ziņot muižas īpašniekam; pirms Lieldienām mācītājam jāpārklaušina (jāeksaminē) skolnieki. Lūk, izglītības vadība: uzraudzība un kontrole.

Katrā draudzē, kur tas vēl nav izdarīts, jāierīko draudzes skola. Draudzes mācītājiem tiek uzdots ik gadu pēc skolas darba beigām (ap Jurgiem) iesūtīt saviem baznīcu virspriekšniekiem ziņojumus – gan kvantitatīvos (uzrādot skolēnu skaitu, apmeklējumu), gan kvalitatīvo (sekmju). Interesanti tas, ka šādu pārskatu iesniedz arī muižnieks. Šos ziņojumus salīdzina (salīdzināšanas metode), lai konstatētu, vai kāds no viņiem (muižnieks vai mācītājs) nav pildījis savus pienākumus un kurš tad par neizdarīto jāsoda.

Ļoti svarīgi ir tas, ka šai likumā tika runāts par lētu skolas un mājas grāmatu nepieciešamību.

Patiesībā 1765. g. landtāga lēmums aizsāk reformas un veicina ne tik daudz jaunu skolu ierīkošanu, cik jau zviedru laikā ieviesto māj mācību. Tomēr savs labums bija, jo tika prasīts, lai visi bērni mācītos lasīt un lai tiem, kas vēlas, būtu iespēja iemācīties lasīt, ja ne mājās, tad – skolā, muižā.

Baznīcu un skolu vizitācija (resp., revīzija, kontrole) ilga no 1765.–1768. g., tās protokolos ir plašas ziņas par skolām un skolmeistariem. Nākamā vizitācija notika 1774.–1776. g., tā apstiprināta ar ģenerālgubernatora instrukciju, kurā bija 59 panti. Vairāki no tiem attiecināti uz skolām. Piemēram, 38. pants: mācītāja pienākums – mazākais 3 reizes ziemā pārklaušināt bērnus, pamudinot, pamācot skolmeistarus viņu darbā; audzināšanā jāievēro tādi principi, kuri valsts labklājībai vajadzīgi, šādai audzināšanas darbībai jāpiegriež nopietna vērība, piekodinot skolmeistaram šo gala mērķi audzināšanā ievērot.

45. un 46. pantā minēts, kādam jābūt skolmeistaram, kādi ir viņa

uzdevumi. 58.pantā norādīts, lai skolu remontu tiktu izdarīti laikā.

Vēl bija prasība, lai viena skolotāja mācīšanās un audzināšanā nodotu ne vairāk kā 30 bērņus. Jau tajā laikā tika apsvērts, ko un cik skolotājs var paveikt. (Vičs 1923)

Muižniecība gan joprojām skolu uzturēšanu uzskatīja par nepatīkamu slogu, no kura mēģināja visādi izvairīties.

Arī šie likumi – patentes un cirkulāri – netika izpildīti, kā bija paredzēts. Atlika tikai draudžu mācītāju enerģija, un tas arī noteica apmēram ¾ panākumu zemnieku izglītošanā.

1785.g. 1.decembrī valdības vārdā ģenerālgubernators izdeva cirkulāru draudžu virspriekšniekiem, liekot rūpēties viņiem par skolu lietām un skolmeistariem.

Ģenerālgubernators Georgs Brauns (dzimis Īrijā, 1698–1792) 32 gadu vecumā iestājās krievu armijā. Krievijā atzītais karavadonis, kā izrādījās, bijis arī ne sliktāks administrators, jo 1762.g. viņu iecēla par Vidzemes ģenerālgubernatoru. Šā amata pienākumus viņš pildījis 30 gadus, bijis neatlaidīgs un taisnīgs. Baltijas iedzīvotāji viņu cienīja, bet muižniecība baidījās un ienīda. Kā jau kaujās rūdītam cilvēkam G.Braunam bija arī savi untumi. Tomēr tas nemazina šī ievērojamā vīra nopelnus latviešu zemnieku labā, par kuru aizstāvi G. Brauns nenoliedzami uzskatāms. Ja nebūtu valdījis šis administrators, iespējams, daudz vairāk nedienu būtu pārdzīvojusi vesela latviešu paaudze 18.gs. Atzīstami ir arī viņa nopelni skolu lietās.

1787.gadā G.Brauna cirkulārs kļuva par muižniecības lēmumu. 1787.g. 20.jūlijā cirkulārs jau kā valdības patente jeb likums tika nosūtīts draudžu priekšniekiem, mācītājiem, par tā nepildīšanu muižniekiem varēja uzlikt naudassodu: 1.reizi – 10 rbļ., 2.reizi – 20 rbļ. baznīcai par labu.

G.Brauns un viņa padomnieki mēģināja draudžu mācītājiem uzticēt skolu kuratoru funkcijas, cerēdami, ka vismaz tad muižnieku darbību kāds kontrolēs. Mācītājiem bija tiesības katrā laikā sūdzēties par muižniekiem. Bet kam? Izrādās, ka tādām pašām muižniekam – draudzes priekšniekam, kuru muižnieki bija iecēlušī no sava vidus. Ne jau vienmēr, bet pamatvilcienos draudžu priekšnieka rīcība bija labvēlīga vispārējām muižnieku interesēm.

Ar 1693.gada 15.jūlija (1.protokolu) “Par pilsētu skolām” Rīgas skolu

pārvalde (vadība) 18. gs. atradās pilsētas valdes (rātes) rokās, kura šim nolūkam noorganizēja īpašu kolēģiju (*Collegium scholarchale*). Savas darbības sākumā tā atradās Rīgas pilsētas Konsistorijas telpās un pat savus protokolus rakstīja Rīgas Konsistorijas grāmatā.

Pilsētas valde rūpējās par pilsētas skolām līdz 1784. g. 20. februārim, kad nodibināja Vispārējās aizgādības kolēģiju, kurai bija jāgādā un jāuzrauga arī Vidzemes skolas. To vadīja gubernators Beklešovs, kam ir zināmi nopelni Vidzemes skolu lietās. Vēl tika iecelts īpašs pilsētas skolu direktors, kas bija pakļauts šai kolēģijai. Pirmais minētā amata pienākumus veica Pētera baznīcas mācītājs Antons Bernhofs.

1789. g. 21. martā pēc gandrīz 100 gadu pastāvēšanas Rīgas pilsētas Skolu kolēģija tiek likvidēta un tās arhīvs nodots direktoram A. Bernhofam. 1793. gadā noorganizēja jaunu pilsētas Skolu kolēģiju, kas bija pakļauta valsts valdībai. 1796. g. ķeizars Pāvils to atcēla un atgriezās pie pilsētas valdes pārvaldes skolu lietās.

18. gs. Rīgā ir bijušas arī latviešu skolas – Jāņa baznīcas skola (1664) (baznīca nodota latviešu draudzei 1588. g. Ziemassvētkos), darbojās arī Jēzus baznīcas latviešu skola (1735–1740). Jēzus baznīcas vācu skola pastāvēja jau no 1681. g. 1731. g. dibināta Tornkalna latviešu skola u.c.

1787. g. G. Brauna patente bija pēdējais guberņas augstāko iestāžu rīkojums skolu lietās 18. gs.

Jāsecina, ka 18. gs. latviešu izglītības attīstību sekmēja:

- 1) māj mācība;
- 2) muižas skolas, māj skolas – šīs skolas nesniedza vairāk zināšanu nekā vienkārša māj mācība;
- 3) ķirspēles jeb draudzes skolas – arī šajās skolās nebija īpaši augsts līmenis, rakstīšanas “mākslu” zemnieku bērniem mācīja visai reti.

Pazīstamais pedagogs, rakstnieks un žurnālists Karls Gotlībs Zontāgs atzinis, ka visa tā laika skolu politika nav bijusi saskaņota ar vispārējo politisko iekārtu (Vičs 1923).

Atceres vērts ir Johana Augusta Maskova “Diplomātiskais kopoījums” – grāmata, kurā ir savākti dokumenti, kas izdoti no 1192. gada līdz 1764. gadam: likumi, līgumi, hronikas, noteikumi, šrāgas (statūti ģildēm un cunftēm feodālajā Vācijā, kopš 13. gs. arī Latvijā).

Jānis Šteinhauers – Rīgas latviešu hermhūtiešu brāļu draudzes, kā arī

brīvo latviešu faktiskais vadonis Rīgā un citi turīgie latvieši noalgoja J.A.Maskovu (par viņu maz ziņu, nav zināma pat tautība) un vēl 2 rakstvežus, lai varētu savākt dokumentus, kuros fiksētas latviešu tiesības. Te ir arī tādi dokumenti, kas līdz mūsdienām nav saglabājušies, bet, pateicoties J.A.Maskovam, mēs par tiem zinām. Šajā grāmatā II daļas 4.nodaļas 5.tituls vēsta par tiesībām uz izglītību skolās (Maskow–Samovski 1764). (Samovskis ir uzvārda anagramma.)

Dokumentus J.A.Maskovs ir izvērtējis, komentējis, latīņu tekstiem devis tulkojumu vācu valodā, atzīmētas vietas, kur runāts par latviešu tiesībām, privilēģijām. Ļoti žēl, ka vēl nav mūsdienu izdevuma šim unikālajam dokumentu krājumam, kura rokraksta fotokopija glabājas Latvijas Valsts arhīvā, bet pati grāmata – Pēterburgas M.Saltikova-Ščedrina bibliotēkas Reto grāmatu un rokrakstu nodaļā.

J.Šteinhauers šo dokumentu krājumu izmantoja tiesājoties. Tiesas prāvā viņš uzvarēja, iegūstot tiesības Rīgas iedzīvotājiem piedalīties tirdzniecībā un rūpniecībā neatkarīgi no tautības.

Jāsecina, ka laikmeta izglītības sistēma raksturojama šādi: skolu maz, mācīšanas līmenis zems, izglītības vadība – baznīcas rokās.

Literatūra

1. Birkerts A. *Latviešu inteliģence savās cīņās un gaitās*. Rīga: A. Raņķa tirgotavas apgādība, 1927.
2. Vičs A. (sast.). *Tautas audzināšana (1923.-1927)*. Rīga: A.Gulbis.
3. Vičs A. *Iz latviešu skolu vēstures*. Rīga: R.L.B. Derīgu grāmatu nod., 1923.
4. Vičs A. *Iz latviešu skolu vēstures*. Rīga: Zvaigzne, 1992.
5. Maskow–Samovski J.A. *Diplomatisches corpus*. Rīga: LVVA 4060.f. 2.apr.242.1.. 1764.
6. Уайтхед А. Н. *Избранные работы по философии*. Москва: Прогресс, 1990.
7. Ясперс К. *Смысл и назначение истории*. Москва: Республика, 1994.

Summary

The aim of the research was to study the prime origin of school management and educational management in Latvia in the Middle Ages. The article touches upon the formation of educational ideas of that time. The historical circumstances and the political situation have been taken into consideration, too.

The education system of those times can be summed up as follows: schools were scarce, the level of teaching was low. The educational management was carried out by the church, this order being regulated by the government.

Gita Vērdiņa

Banku augstskola

KVALITĀTES VADĪBA AUGSTĀKAJĀ IZGLĪTĪBĀ

Pašreizējo izmaiņu procesā visā pasaulē ļoti aktuāli ir jautājumi par kvalitātes un izglītības sistēmas darbības efektivitātes un lietderības uzlabošanu.

Augstākā izglītība Latvijā ietver gan augstāko akadēmisko izglītību, gan augstāko profesionālo izglītību.

Lai gan kvalitāte ir viens no stūrakmeņiem augstākajā izglītībā, arī par pašu kvalitātes jēdzienu ir daudz neskaidrību, dažādas tā izpratnes iespējas.

Eiropas Izglītības fonda izdevumā "Kvalitātes rokasgrāmata: procedūras un prakse" tiek dotas dažādas pieejas kvalitātes jēdziena izpratnē augstākajā izglītībā. Šī jēdziena izpratnes iespējas tiek grupētas kategorijās:

- kvalitāte kā izcilība;
- kvalitāte kā bezklūdaina darbība;
- kvalitāte kā rezultāta atbilstība mērķim;
- kvalitāte kā pārveide;
- kvalitāte kā sliekšnis;
- kvalitāte kā pilnveide.

Rietumeiropas valstīs kvalitātes vadības procedūras augstākajā izglītībā pamatā balstās uz kvalitāti kā pilnveidi, nevis kādiem standartiem.

Starptautiskā standartizācijas organizācija ir devusi šādu kvalitātes definīciju: kvalitāte ir objekta vai vienības raksturvienību kopums, kas nosaka tās spēju atbilst noteiktajām un paredzamajām vajadzībām.

Objekts var būt kāds izstrādājums, programmatūra, pakalpojumi u.c. produkti. No tā izriet, ka kvalitāte ir cieši saistīta ar klienta apmierinātību. Te jārunā gan par klienta vajadzībām, gan vēlmēm.

Objekts ir gan darbība, gan norise, gan produkts, gan organizācija.

Tautsaimniecībā jēdzienu "kvalitāte" parasti saprot kā klienta vēlmju un vajadzību apmierināšanu.

Izglītība, t. sk. augstākā izglītība, ir pakalpojums. Līdzīgi kā medicīnā, reliģijā, arī izglītībā sniegtie pakalpojumi ir specifiski, atšķirīgi no tipiskiem

pakalpojumiem tautsaimniecībā. Tāpēc šo pakalpojumu kvalitātes jēdziens saistās ne tikai ar pakalpojuma saņēmēja vēlmju un vajadzību apmierināšanu, bet arī ar to atbilstību dažādiem objektīviem kritērijiem jeb indikatoriem.

Augstākās izglītības kvalitāti var raksturot kā piedāvātās izglītības līmeni, skatot to kopā ar konkrētiem mērķiem, kas savukārt pieskaņoti attiecīgai augstākās izglītības sistēmai. Tātad – augstākās izglītības kvalitāte ir piedāvātās izglītības līmenis, kas apmierina klienta prasības un vajadzības, atsevišķi izdalot gan ārējos klientus – darba devējus, sociālos sadarbības partnerus, sabiedrību, gan iekšējos klientus – procesa dalībniekus, t.i., studentus, mācību spēkus.

Augstākajā profesionālajā izglītībā darba tirgus un darba devēju kā ārējo klientu prasības ir vērstas uz darba tirgus vajadzībām, programmām, kur galvenais uzsvars likts uz profesiju standartiem. Taču iekšējo klientu prasības saistās ar vajadzību un vēlmju apmierināšanu visa mācību procesa laikā.

Balstoties uz kvalitātes politiku, kas ir augstākā līmeņa vadības izstrādātie organizācijas darbības vispārīgie nodomi un virzieni, kvalitātes nodrošināšanai tiek veidotas noteiktas kvalitātes sistēmas. Kvalitātes sistēma ir organizatoriska struktūra, procedūras, procesi un līdzekļi kvalitātes vadīšanas (pārvaldīšanas) īstenošanai.

Tiek lietotas šādas pasaulē izplatītas kvalitātes sistēmas:

- kvalitātes administrēšanas sistēma,
- kvalitātes nodrošināšanas sistēma,
- kvalitātes pilnveidošanas sistēma.

Kvalitātes administrēšanas sistēmas principus un uzbūvi nosaka valsts, kas arī kontrolē šo sistēmu. Tās ietvaros valsts institūciju pārstāvji veic regulāru, bieži vien formālu kvalitātes pārbaudi. Šī sistēma ir neefektīva, un tāpēc no tās ir atteikusies lielākā daļa valstu.

Pasaulē darbojas daudzas *kvalitātes nodrošināšanas sistēmas*. Tās ir paredzētas, lai izpildītu minimālās likumdošanas prasības un nenodarītu kaitējumu klientam. Visplašāk lietotā un atzītākā kvalitātes nodrošināšanas sistēma ir aprakstīta ISO 9000 sērijas standartos, kas nosaka šīs sistēmas uzbūvi, veidu un metodoloģiju. Šajā kvalitātes sistēmā atšķirībā no

augstākminētās prasības kvalitātei izstrādā pati organizācija, tā balstās uz instrukcijām, procedūrām. Taču sistēma neveicina vadības un personāla ieinteresētību kvalitātes līmeņa paaugstināšanā. Šis trūkums var veicināt konkurētspējas samazināšanos.

Analizējot Japānas pieredzi 20. gadsimta otrajā pusē, redzam, ka tā pamatojas uz visaptverošas kvalitātes filozofijas īstenošanu dzīvē. Turpmāko gadu laikā ISO kvalitātes nodrošināšanas sistēma pakāpeniski tiek liberalizēta, tiek samazināti birokrātiskie pasākumi un izdarītas izmaiņas ISO sērijas standartos.

Kvalitātes pilnveidošanas sistēma balstās uz nepārtrauktu radošu kvalitātes uzlabošanu, paaugstināšanu un vadīšanu. Kvalitātes prasības izstrādā un nosaka pati organizācija, ņemot vērā iespējamās klientu vēlmes. Sistēmas pamatā ir kvalitātes teorijas pamatlicēja V. Deminga (ASV) kvalitātes filozofija: kvalitāte katrā darbībā.

Visaptveroša kvalitātes vadīšana – TQM (*total quality management*) – ir pieeja organizācijas vadīšanā, kas balstīta uz visu tās darbinieku līdzdalību un orientēta uz ilgstošiem panākumiem, kurus gūst, apmierinot klientu vēlmes un sniedzot labumu organizācijas personālam un visai sabiedrībai. Sistēmas pamatā galvenais uzsvars tiek likts uz klienta – patērētāja – apmierinātību. Jaunajos standartos ISO 9000:2000 sistēma aprakstīta kā četru elementu sadarbība. Šie četri elementi ir: vadības atbildība, resursu pārvadība, procesu vadīšana un mērījumi, analīze un pilnveidojumi.

Visaptveroša kvalitātes vadīšana (TQM) nodrošina to, ka:

- organizācijas misija un mērķi personālam ir zināmi un saprotami;
- esošā vadības sistēma visiem ir saprotama, zināma, tā ir vienkārša, reāla;
- skaidri definēta atbildība ikvienā posmā;
- katras struktūrvienības uzdevumi tiek nosaukti un izskaidroti un to izpilde dokumentēta;
- ir izveidota iekšējā kontroles sistēma, kas ļauj novērtēt mērķu izpildes līmeni;
- tiek fiksētas novirzes no plānotā, vērtēšanas kritērijiem un standartiem, meklēti cēloņi, izstrādāti ieteikumi darba uzlabošanai.

Tiek izdalīti trīs kvalitātes vadības sistēmas stili:
nedokumentētais jeb mutiskais,
dokumentētais,
ISO 9000 pieceja.

Katras augstskolas vadībai būtiski ir izvēlēties optimālo stilu, ņemot vērā konkrētos apstākļus.

Ieviešot kvalitātes nodrošināšanas sistēmas augstskolā, tiek veikts solis uz kvalitātes pilnveidošanas (vadīšanas) sistēmas ieviešanu. Kvalitātes vadīšanas sistēma apvieno vadības un personāla centienus un vēlmes nodrošināt kvalitatīvas augstākās profesionālās izglītības iegūšanas procesu, tādējādi apmierinot gan darba tirgus, sociālo partneru (darba devēju), gan procesa dalībnieku (studentu, mācību spēku) prasības un vēlmes, kas nepārtraukti attīstās.

Apskatot kvalitātes novērtēšanas procesu augstskolā, tajā var izdalīt galvenos posmus:

pašnovērtēšana (ziņojums),
ārējais novērtējums (ziņojums),
akreditācija,
kvalitātes uzlabošana.

Sistemātisks un nepārtraukts vērtēšanas process, kura mērķis ir augstākās izglītības kvalitātes nodrošināšana un attīstība, veido kvalitātes nodrošināšanas pamatus. Tāpēc izglītības iestādēs kvalitātes nodrošināšanas process ir vērsts uz kvalitāti kā tādu, nevis tikai uz formālu akreditēšanas procesu. Augstākās izglītības iestādēs kvalitātes līmeni nenosaka ārējās novērtēšanas periodi jeb cikli, bet gan izglītības iestāde pati, nepārtraukti veicot iekšējo novērtēšanu jeb pašnovērtēšanu.

Pašnovērtējuma galvenais mērķis ir uzlabot mācību, pētniecības un augstskolas administrēšanas darbu. Tā ir pati svarīgākā novērtēšanas procesa sastāvdaļa, jo tikai augstskolas akadēmiskajam un administratīvajam personālam pašam ir vispusīga informācija par augstskolā notiekošiem procesiem un tikai viņiem būs jārealizē pārmaiņas nepārtrauktai kvalitātes paaugstināšanai. Turklāt, lai motivētu akadēmisko un administratīvo personālu veikt pārmaiņas, ir svarīgi viņus iesaistīt pašnovērtēšanas procesā. Tādējādi liela nozīme ir tam, lai procesa gaitā personālam rastos pārliecība, ka novērtēšana dod ieguldījumu viņu pašu

darba kvalitātes uzlabošanā. Būtiska ir arī pašnovērtēšanas procesā iegūtā pieredze, kas ļauj aplūkot paša paveikto jaunā griezumā, stimulē ieviest uzlabojumus kvalitātes paaugstināšanai. Veiksmīgas pašnovērtēšanas galvenais rezultāts ir vērtēšanas svarīgākā mērķa – kvalitātes pilnveides – realizēšana.

Veicot iekšējo novērtēšanu jeb pašnovērtēšanu, augstākās izglītības mācību iestāde iegūst informāciju, kas parāda un raksturo gan pašas augstskolas, gan tās realizēto studiju programmu kvalitāti.

Pašreizējā mainīgajā vidē, kur augstāko izglītību, tās kvalitāti būtiski ietekmē ekonomiskie, tehnoloģiskie, sociālie, demogrāfiskie, politiskie un citi faktori, augstskolas pašnovērtējuma realizēšanas procesā kā galvenos mērķus var izvirzīt:

– parādīt, kāds ir augstskolas kvalitātes vadības un stratēģiskās plānošanas modelis;

– analizēt augstskolas stiprās un vājās puses, noteikt attīstības iespējas, apzināt draudus, to cēloņus un piedāvāt konkrētu tālākas darbības plānu. Augstākās izglītības kvalitātes novērtēšanai izmanto jauno Deivida Īstona modeli, kas raksturo procesa trīs jomas:

ieguldījumus (reflektantus, piesaistītos resursus),

pašu procesu (studentus, studiju programmu, studiju procesu, akadēmisko personālu),

rezultātus (absolventus, darba devējus, pievienoto vērtību).

Būtiski katru no šī procesa sastāvdaļām novērtēt, izmantojot arī SVID analīzi.

Šajā novērtēšanas procesā nepieciešams veikt izglītības indikatoru mērījumus, kas ļauj atklāt mācību iestādes problēmas un prognozēt procesu tālāku virzību. Jānovērtē ne tikai tādi faktori kā, piemēram, pasniedzēju kvalifikācija, mācību vides nodrošinājums, bet arī pats process un tā kritēriji.

Lai gan kvalitātes vērtēšanas sistēmas augstākajā akadēmiskajā izglītībā un augstākajā profesionālajā izglītībā ir līdzīgas, pastāv zināmas atšķirības, ko nosaka šo divu izglītības veidu dažādi mērķi un uzdevumi. Akadēmiskajā izglītībā funkcionālās darbības izpildes indikatori atspoguļo akadēmiskās izglītības zinātniskos un pētnieciskos mērķus, bet augstākajā profesionālajā izglītībā noteicošās ir profesionālās prasības.

Izvēlētās novērtēšanas metodes un kvalitātes indikatori var tieši ietekmēt

pašnovērtēšanas procesa mērķu sasniegšanu – pārvēršot to vai nu par birokrātisku, formālu pasākumu, vai rosinot augstskolu un studiju programmu pilnveides procesu.

Pašnovērtējums iespējams dažādos līmeņos: augstskolas, studiju programmas, kursa, specialitātes, individuālā mācību spēka, priekšmeta u.c.

Pašnovērtējumā atspoguļo stiprās un vājās puses to grūtību un iespēju kontekstā, kādās struktūrvienības darbojas. Tam ir jārosina katra novērtējamā vienība meklēt iespējas, kā realizēt izmaiņas un pilnveidot kvalitātes kontroles mehānismu, stratēģisko plānošanu, lai nodrošinātu organizācijas tālāku attīstību.

Augstskolas iekšējās novērtēšanas jeb pašnovērtēšanas procesā ļoti būtisks un efektīvs kvalitātes kontroles instruments ir iekšējais audits.

Pamatojoties uz Ministru kabineta 1999.gada 5.oktobra noteikumiem Nr.342 "Noteikumi par iekšējo auditu", visās augstskolās tiek veidotas iekšējā audita struktūrvienības. Iekšējā audita darbības galvenais mērķis ir veikt mācību iestādes darbības kvalitātes izvērtēšanu, sniedzot ieteikumus un apzinot iespējamās pilnveidošanas jomas, kas nodrošina stratēģisko mērķu efektīvāku realizēšanu un augstskolas kvalitatīvu vadīšanu.

Iekšējais audits ir vispusīgs un visaptverošs kvalitātes vadības instruments, jo tas nav tikai finanšu kontroles mehānisms, kā to tradicionāli uztvēra līdz šim. Tas ir neatkarīgs un sistemātisks mācību iestādes vadības kontroles sistēmas atbilstības, pielietojuma un efektivitātes novērtējums. Iekšējais audits darbojas neatkarīgi no organizācijas. Tā mērķis ir garantēt procesu uzticamību un konsultēt augstskolas vadību visu procesu uzlabošanā. Rezultātā – tas palīdz mācību iestādei sasniegt izvirzītos mērķus, izveidot sistemātisku, strukturētu pieeju risku, vadības, kontroles sistēmu un pārvaldes procesu efektivitātes novērtēšanai un uzlabošanai.

Iekšējais audits jeb iekšējā kontrole ir daļa no kvalitātes vadības procesa. Tās ir vadības realizētās darbības, kas nosaka visus mācību iestādes procesus un aktivitātes, to plānošanu, organizēšanu un virzīšanu, lai nodrošinātu:

- stratēģisko darbības mērķu un uzdevumu realizēšanu,
- resursu ekonomisku un efektīvu izlietošanu,
- resursu aizsardzību,

informācijas patiesumu un godīgumu,
atbilstību izstrādātajai politikai, plāniem, procedūrām, likumiem
un noteikumiem,
ziņojuma un rekomendāciju sagatavošanu un prezentāciju.

Augstskolas gatavo speciālistus rītdienai, tāpēc vēl jo svarīgāk šodien ir apzināties, pētīt un attīstīt iekšējās kvalitātes vērtēšanas (pašnovērtēšanas) sistēmas un kvalitātes pašnovērtēšanas procesus valstī, Eiropā un pasaulē, t. sk. augstskolās.

Literatūra

1. *Augstākās izglītības attīstības tendences Latvijā un Eiropā. 4. Latvijas augstskolu mācību prorektoru un mācību darba vadītāju konferences materiāli.* Liepāja: Liepājas Pedagoģijas akadēmija, 2000.
2. *ISO 9000 quality management systems.* Geneva: ISO, 1996.
3. *Kvalitāte.* Nr. 2, 5, 6, 1999.
4. *Kvalitātes rokasgrāmata: procedūras un prakse.* ES /Phare/ ETF, 1998.
5. *LR Augstākās izglītības un augstskolu attīstības nacionālā koncepcija.* Rīga, 1998.
6. Pildavs J., Ruperte I. *Kvalitātes vadīšana.* Rīga, 1999.
7. Pildavs J., Vērdiņa G., Volkova T. *Organizācijas un to vadīšana pārmaiņu apstākļos.* Rīga, 2001.
8. *Rekomendācijas ārzemju kvalifikāciju novērtēšanas procedūrām un kritērijiem. EP un UNESKO darba grupas rezultāts. Latvijas AIC tulkojums.* Rīga, 1998.

Summary

Questions related to improvement of quality and effectiveness of educational system operation have become topical during the present process of changes in the whole world. Although assurance of quality is one of the main criteria in the system of higher education, certain ambiguity is implied in the term *quality* itself. That is why different possibilities and systems of quality conceptions have been discussed in the article according to their application in higher education system.

Quality of higher education can be characterized by the applied educational level, supplied with specific tasks which, in their turn, are coordinated with the specific system of higher education. Systematic and non-stop process of evaluation which aims at higher education quality assurance and its development, lies at the basis of quality assurance

The quality level within higher educational institution is not determined by the outer auditing periods or cycles but is done by the institution itself performing continuously inner audit or self-evaluation.

An extremely significant and effective element in the evaluation process of higher educational institution is inner audit.

2. DAĻA

**VISPĀRĒJĀS PEDAGOĢIJAS UZDEVUMI
JAUNAJOS SABIEDRISKAJOS
APSTĀKĻOS**

Dzidra Albrehta
Latvijas Universitāte

PEDAGOĢIJAS BAKALaura STUDIju PLāNA PILNVEIDES MEKLĒJUMI (II ETAPS)

Jaunais studiju virziens prasa arī jauna, Latvijā vēl nebijuša studiju plāna izveidi. Pirmā varianta izstrādes pamatā ir LU docētāju un Eiropas valstu pieredzē pārbaudītā atziņa, ka skolotāju sagatavošanas plānos jāiekļauj pedagoģiski psiholoģisko priekšmetu apguve ciešā integrācijā ar pedagoģisko praksi, cenšoties teorētiskās nostādnes konkretizēt praktiskās situācijās. Par būtiskiem orientieriem studiju plāna izveidē uzskatīta tādu vispārdidaktisku pamatnostādņu ievērošana kā pedagoģiski psiholoģisko priekšmetu apguves mērķtiecība, pēctecība, starppriekšmetu sakari, sistēmiskums.

Pētījumā ievērota atziņa, ka izglītības satura izveidē konsekventi ievērojami pieci tā konstruēšanas un realizēšanas pēctecīgie līmeņi:

1) vispārteorētiskā priekšstata līmenis, kurā mācību satura veidotāji skaidri apzinātos katra studiju priekšmeta vietu citu vidū un izvīrztu starppriekšmetu sakarus;

2) studiju priekšmeta līmenis, kurā mācību satura atlases nolūkā tiek precīzi apzināta šī studiju kursa galvenā funkcija, un visa mācību satura izveide kalpo tikai tai, nenovirzoties un nedublējot nevienu citu priekšmetu studiju plānā;

3) mācību materiāla līmenis, kurā tiek atlasīts konkrēts mācību materiāls, izveidota studiju kursa programma, respektējot abu iepriekšējo līmeņu prasības;

4) izveidotā mācību materiāla, studiju programmas efektivitātes pārbaudes līmenis studiju procesā nolūkā pārliecināties par tā piemērotību adresātam;

5) studenta personības ieguvuma līmenis mācību materiāla apguves rezultātā.

Galīgie secinājumi par studiju plāna pilnveides iespējām un nepieciešamību, protams, būs iespējami tikai šī plāna pilnas aprites analīzes

rezultātā, taču refleksijas un koriģēšanas process iespējams un pat vēlams katrā studiju plāna pārbaudes gadā, lai elastīgi varētu veikt izmaiņas, tikko to nepieciešamība pamanīta.

Šis raksts aptver pētījuma otro etapu, kas savukārt balstās uz pētījuma pirmā posma rezultātu analīzi.

Pedagoģi turpina pārbaudīt izvirzītās hipotēzes pareizību, kura paredz nosacījumu – ja jauna, studiju procesā vēl neadaptēta studiju plāna pilnveidē bez vispārīdaktiskajām prasībām tiek ņemti vērā arī pašu studentu atzinumi un ieteikumi, aktualizēta viņu motivācija un atbildība par studiju kvalitāti, tad šādas sadarbības rezultātā iespējams efektīvi optimizēt studiju plānu un arī pašu studiju procesu.

Pētījuma pirmajā etapā tikta veikta bakalaura studiju plānā paredzētā 1. un 2. kursa studiju procesa analīze un izvērtējums. Studentu anketēšanas, interviju, viņu mācību rezultātu analīze pārliecinoši parādīja, ka:

daļa studentu, iestājoties augstskolā, nepietiekami informēta par izvēlēto studiju virzienu,

ir nepietiekama izpratne par turpmākā darba un tālākizglītības iespējām pēc pedagoģijas bakalaura studiju beigšanas,
ir nepietiekami nopietna motivētība studiju virziena izvēlē,
ir nepietiekami nodrošināta studiju kursu loģiskā pēctecība studiju plānā.

Minēto trūkumu novēršanas nolūkā tika izanalizēti cēloņi un veikts atbilstošs korekcijas darbs:

➤ lai novērstu studentu nepietiekamu informētību par izvēlēto studiju virzienu, tika izveidots reklāmbuklets turpmāko studiju gadu reflektantiem, kas palīdzētu apzināti un motivēti izvēlēties šo studiju virzienu;

➤ lai studentiem veidotos izpratne par turpmākā darba un tālākizglītības iespējām pēc pedagoģijas bakalaura studiju beigšanas, vairākās studentu apspriedēs tika risināti šie jautājumi, tādā veidā arī motivējot viņu mācības izvēlētajā studiju virzienā;

➤ lai nodrošinātu studentiem tālākizglītības un pedagoģiskās specializācijas iespējas, fakultātes ietvaros tiek risināti organizatoriskie sagatavošanas jautājumi studentu izteikto vēlmju realizēšanai un izglītības turpināšanai pēc pedagoģijas bakalaura studiju beigšanas;

- lai nodrošinātu studiju kursu loģisko pēctecību studiju plānā: pedagoģiskā cikla studiju kursu docētāji detalizēti apsprieda starppriekšmetu saikni un konkretizēja katra studiju kursa galveno funkciju, lai nepieļautu studiju kursu dublēšanos, un precizēja izveidotās kursu programmas;
Pedagoģijas katedras docētāju īpaši izveidota darba grupa veica korekcijas studiju plānā nolūkā nodrošināt kursu loģisko pēctecību; cita darba grupa veica detalizētu pedagoģiskās prakses satura un dokumentācijas izstrādi, lai nodrošinātu teorijas un prakses vienotību studiju laikā.

Pētījuma otrajā etapā tiek veikta 1., 2. un 3.kursa studiju procesa analīze un izvērtējums, strādājot pēc pētījuma pirmā posma rezultātiem pilnveidotā studiju plāna un programmām.

Visu trīs kursu studentu anketēšanas salīdzināmo datu analīze atklāj veiktā pilnveides darba efektivitāti un vēl pietiekami neatrisinātos jautājumus.

Darba grupa atkārtoti vēlējās pārliecināties, kādi apstākļi noteikuši studentu izvēli studēt šajā studiju virzienā (sk. 1.tabulu). Jāsecina, ka samazinājies to skaits, kuru izvēli noteikusi nejaušība vai salīdzinoši nelielais konkurss šajā specialitātē. Kopumā pēdējā gada reflektantu izvēlē jūtamas pozitīvas izmaiņas par labu apzinātai rīcībai.

Izstrādātais buklets, domājams, sekmējis respondentu informētību par pedagoģijas bakalaura studiju virziena būtību, kā rezultātā pēdējā gada reflektantu studiju virziena izvēle jau ir daudz apzinātāka un pamatotāka (sk. 2.tabulu).

Gandrīz puse pašreizējā 1.kursa anketēto studentu atzīst, ka bijuši pilnībā vai daļēji informēti par šī studiju virziena būtību un uzskatījuši to par sev vispiemērotāko. Iegūtie dati ļauj domāt, ka studentu mācību izvēle bijusi pietiekami motivēta.

Veicot pētījumu, ļoti svarīgi noskaidrot, cik lielā mērā studentus apmierina studiju programma 1.kursā (sk.3.tabulu). Nemitīgi pilnveidojot studiju plānu, saskaņojot studiju kursu pēctecību un starppriekšmetu sakarus, studentu atzinīgs novērtējums no gada gadā pieaug.

Ne tik augsti rezultāti redzami 4.tabulā, kurā izvērtēta 2.kursa studiju programma.

1.tabula. Kādi apstākļi noteica Jūsu izvēli studēt šajā specialitātē?

Atbilžu varianti	Atbilžu skaits %		
	1998./1999.	1999./2000.	2000./2001.
1.1. Pilnīga nejaušība.	11,8	-	11,8
1.2. Vairāk nejaušība nekā iepriekš plānota mērķtiecīga rīcība.	35,2	10	11,8
1.3. Kopš bērnības lolota interese par pedagoga darbu.	5,9	15	
1.4. Domāju, ka manas personības īpašības ir piemērotas pedagogiskajam darbam, studējot būs arī zināšanas.	35,2	35	29,4
1.5. Vēlēšanās iestāties kādā augstskolā par katru cenu.	29,4		5,9
1.6. Saprotu, ka šī ir reāla iespēja iestāties Latvijas Universitātē, jo konkurss šajā specialitātē bija salīdzinoši neliels.	41,2	10	11,8
1.7. Vilināja tas, ka jāstudē tikai 4, nevis 5 gadi kā citās specialitātēs.	11,8		
1.8. Interesēja pedagogiskais darbs, taču konkrētais pedagogiskais virziens vēl pašai nebija skaidrs.	47,1	40	47,1
1.9. Man bija vienalga, ko studēt, ka tikai iegūstu diplomu par augstāko izglītību.	17,6	5	
1.10 Cits atbilžu variants.	11,8	30	11,8

2.tabula. Cik lielā mērā Jūs bijāt informēts pirms studiju uzsākšanas par šīs studiju programmas būtību?

Atbilžu variants	Atbilžu skaits %		
	1998./1999.	1999./2000.	2000./2001.
2.1. Biju pilnībā informēts un domāju, ka tā ir man vispiemērotākā.		15	
2.2. Biju pilnībā informēts un domāju, ka gan jau dzīvē noderēs šeit gūtās zināšanas un diploms.		5	5,9
2.3. Biju daļēji informēts un domāju, ka tā ir man vispiemērotākā.	5,9	30	41,2
2.4. Biju daļēji informēts un domāju, ka gan jau dzīvē noderēs šeit gūtās zināšanas un diploms.	23,5	20	29,4
2.5. Bija ļoti nepilnīgs priekšstats, taču cerēju, ka gan jau zināšanas un diploms dzīvē noderēs.	52,9	30	11,8
2.6. Cits atbildes variants.	23,5	5	11,8

3.tabula. Cik lielā mērā Jūs apmierina izvēlētā studiju programma 1.kursā?

Atbilžu varianti	Atbilžu variants %		
	1998./1999.	1999./2000.	2000./2001.
3.1. Pilnībā apmierina.	17,6	40	58,8
3.2. Vairāk apmierina nekā neapmierina.	52,9	45	41,2
3.3. Daļēji apmierina.	29,4	15	-
3.4. Vairāk neapmierina nekā apmierina.	-	-	-
3.5. Neapmierina.	-	-	-

4.tabula. Cik lielā mērā Jūs apmierina izvēlētā studiju programma 2.kursā?

Atbilžu varianti	Atbilžu skaits %	
	1999./2000.	2000./2001.
4.1. Pilnībā apmierina.	-	9,5
4.2. Vairāk apmierina nekā neapmierina.	56,3	38,1
4.3. Daļēji apmierina.	40	47,6
4.4. Vairāk neapmierina nekā apmierina.	-	4,8
4.5. Neapmierina.	-	-

Vienīgajā negatīvajā atbildē (vairāk neapmierina nekā apmierina) paskaidrots, ka lekciju saraksts nav pietiekami labs, ka nepieciešamas ne tikai lekcijas un semināri, bet arī ekskursijas un prakse jau no pirmā kursa, ka dažos studijuursos atsevišķi jautājumi dublējas.

Centāties izziņāt, kas konkrēti studentus neapmierina studiju programmā. Galvenie argumenti un ieteikumi:

- 1) neapmierina studiju programmas C daļas kursu izvēle – tās piedāvājums varētu būt plašāks un daudzpusīgāks;
- 2) vēlams svešvalodu apgūt ne tikai 1.kursā – esošās svešvalodu prasmes studentiem ir nepietiekamas, lai spētu lasīt speciālo literatūru svešvalodā (tas attiecas arī uz krievu valodu);
- 3) par maz mācību ekskursiju, izglītības iestāžu apmeklējumu;
- 4) bibliotēkā nav dabūjama studijām nepieciešamā literatūra;
- 5) dažkārt tiek sastādīts studentiem neizdevīgs lekciju saraksts;
- 6) dažiem studentiem šķiet, ka atsevišķi pasniedzēji izvirza pārāk augstas prasības un tāpēc rodas pārslodze;

7) daži studenti vēlētos paralēli pedagogijas bakalaura studijām rast iespēju studēt kādā profesionālajā programmā.

Pētniekiem nepieciešams rūpīgi pārdomāt iespējas, kuri no šiem argumentiem ir reāli īstenojami. Mūs visvairāk interesē argumenti un ieteikumi studiju plāna uzlabošanai, lai gan, protams, nav mazsvarīgi arī pārējie studiju diskomforta apstākļi, jo labi studiju rezultāti sagaidāmi tikai līdzsvarotā, sakārtotā vidē.

Domādami par nepieciešamību radīt studentiem tālākizglītības iespējas, centāties izziņāt viņu pašreizējos nodomus par turpmākajām gaitām pēc studiju beigšanas (sk. 5.tabulu).

5.tabula. Kādi ir Jūsu pašreizējie nodomi par turpmākajām gaitām pēc studiju beigšanas?

Atbilžu varianti	Atbilžu skaits%	
	II kurss (anketēts 21 students)	III kurss (anketēti 16 studenti)
5.1. Domāju turpināt studijas kādā no profesionālajām studiju programmām.	42,9	75
5.2. Domāju turpināt studijas maģistrantūrā.	66,7	50
5.3. Domāju meklēt darbu kādā ārpuskolas izglītības iestādē.	28,6	12,5
5.4. Meklēšu jebkuru darbu, tikai ne izglītības sistēmā.		6,25
5.5. Ne strādāšu, ne turpināšu studijas; zināšanas, iespējams, noderēs ģimenes dzīvē.		
5.6. Nezinu, ko darīšu. Vispirms jāpabeidz studijas. Tad jau redzēs.	14,3	18,75
5.7. Cits variants.	9,5	6,25

Kā rāda 5.tabulas dati, 75% 3.kursa studentu un 42,9% 2.kursa studentu iecerējuši turpināt studijas kādā no profesionālajām studiju programmām. Tātad ir nepieciešams savlaicīgi rūpēties par šādu iespēju nodrošināšanu. Ievērojamais skaits studentu, kuri vēlas turpināt studijas maģistrantūrā, liek domāt par to, kā stimulēt un sekmēt viņu studiju kvalitātes uzlabošanos, jo dažam no viņiem necilie studiju rezultātu vērtējumi pašreizējā situācijā rada bažas par tālākām sekmīgu studiju iespējām.

Vīsu triju kursu pedagoģijas bakalaura studiju virziena studenti izvērtējuši arī katra studiju kursa saturisko un metodisko sniegumu (rezultātus ētisku apsvērumu dēļ šeit nedemonstrēsim). Katrs pasniedzējs pats var secināt, cik subjektīvi vai objektīvi varētu būt šie spriedumi, un dažam tie liek aizdomāties par iespējamiem precizējumiem piedāvātā kursa saturiskajā un metodiskajā pieejā. Lielākā daļa studiju kursu novērtēti ļoti atzinīgi. Tikai dažiem jaunajiem docētājiem, kuri tikko sākuši vadīt vēl neadaptētu studiju kursu apguvi, nāksies tos pilnveidot, kas ir pats par sevi saprotams.

Pētījuma otrā etapa rezultāti ļauj secināt, ka pedagoģijas bakalaura studiju programmas pilnveide turpināma, balstoties uz tās pozitīvo virzību.

Galvenie secinājumi un iespējamie risinājumi:

1) nepieciešams turpināt starppriekšmetu sakaru pilnveidi, ieslēdzot tajos arī jaunos, tikko izveidotos studiju kursus un sabalansējot to programmu saturu, lai nepieļautu dublēšanos;

2) lai kaut daļēji risinātu jautājumu par katastrofāli trūkstošo literatūru pedagoģijas dažādo kursu studijām, pedagoģijas katedras docētāji pēc īpaši ar izdevniecību saskaņota grafika gatavos izdošanai mācību materiālus studentiem;

3) bez jau studiju plānā izstrādātajiem praktikumiem teorijas un prakses saistības nodrošināšanai tiks meklētas finansiālas un organizatoriskas iespējas 1 – 2 mācību ekskursiju organizēšanai katrā studiju gadā;

4) pirmās pedagoģiskās patstāvīgās prakses rezultātu analīze liek domāt par pastāvīgu prakšu vietu izraudzīšanu un prakšu vadītāju sagatavošanu darbam ar pedagoģijas bakalaura studiju virziena studentiem, jo studentu atsauksmes liecina, ka ne visas prakšu vietas un tur gūtā pieredze ir pietiekami noderīga un efektīva studentiem;

5) atsevišķi studiju kursi B un C blokā studiju plānā vēl apvienojami, pilnveidojami, vai ieviešami pilnīgi jauni kursi.

Lielākā daļa studentu izprot mūsu kopīgos centienus, ir mūsu domubiedri un saprot, ka arī viņi ir līdzdalībnieki studiju plāna pilnveides meklējumos. Teiktais liecina, ka pagaidām vēl neesam vīlušies hipotēzē izvirzītajos pieņēmumos.

Pētījums tiek turpināts.

Summary

The article stresses the necessity of involving students in the evaluation and perfection of the curriculum. Thus it favours the students' motivation to study as well as it raises the students' responsibility for the quality of their studies.

The analysis of the questionnaire, the interviews and the students' academic achievement results in the first stage of the research revealed the major drawbacks the students encountered as participants of the study process. Students also made valuable suggestions how to eliminate these drawbacks. After analysing the causes of the drawbacks, improvements were made in the curriculum paying attention mainly to the logical succession of the subjects in the study program, as well as further development of cross-curricular approach, precision and improvement of the syllabus of the course, the connection between theory and practice, the extension of the choice of optional (elective) courses.

The analysis of the results gained in the second stage of the research proves that the evaluation of the improved study curriculum is more and more positive from year to year. The data obtained in the research show that also the students' motivation to acquire the chosen study program has increased as well as they have more clear cut future plans that are mainly connected with their further studies to get a master's degree as well as the acquisition of professional programs in education.

The research is still proceeding since the realization of the curriculum has not been accomplished yet because up to now, only the students of years 1, 2, and 3 have acquired the course mentioned in the curriculum.

Rudīte Andersone
Latvijas Universitāte

SOCIĀLO PRASMJU APGUVES PROCESS MĀCĪBU NODARBĪBĀS

Sociālo prasmju apguve notiek ne tikai mācību nodarbībās, bet arī (un vispirms jau) ģimenē, uz ielas, vienaudžu lokā, dažādās ārpuskolas nodarbībās, tāpat – sabiedrības informācijas līdzekļu ietekmē. Šodien skolai vairāk kā jebkad ir jāpievērš uzmanība ne tikai zināšanu, bet arī dažādu dzīves prasmju apguvei, starp kurām liela loma ir sociālām prasmēm. Jāatceras, ka sociālās prasmes galvenokārt ir komunikatīvās prasmes un sadarbības prasmes. To sekmīga apguve būtiski ietekmē katra skolēna dzīves gaitas. Ne velti UNESCO starptautiskās komisijas ziņojumā “Izglītība divdesmit pirmajam gadsimtam” ir atzīmēti četri pīlāri, uz kuriem jābalstās nu jau šī gadsimta izglītībā:

- mācīšanās zināt, lai iegūtu sapratnes līdzekļus;
- mācīšanās darīt, lai spētu radoši sadarboties ar apkārtējo pasauli;
- mācīšanās dzīvot kopā, lai piedalītos un sadarbotos ar citiem cilvēkiem visās cilvēkdarbības jomās;
- mācīšanās būt, lai labāk attīstītu personību.

Ikviens no šiem pīlāriem ir saistīts ar sociālo prasmju apguvi, bet mācīšanās dzīvot kopā jo īpaši.

Sociālo prasmju apguvi mācību nodarbībās būtiski iespaido daudzi apstākļi. Skolēns ierodas skolā ne kā balta lapa, bet jau ar savu dzīves pieredzi un savām jau apgūtajām sociālajām prasmēm.

1. Liela nozīme sociālo prasmju apguves procesā ir *ģimenei*. Ir svarīgi, cik daudz un kādā veidā vecāki sadarbojas ar bērniem, sarunājas, apmeklē dažādus pasākumus utt.

Latvijas Zinātņu akadēmijas Ekonomikas institūtā 1998.gadā tika veikts pētījums par ģimenes situāciju Latvijā. Šeit iegūti dati par vecāku dalību bērnu ikdienas aprūpē un audzināšanā. Tikai 51,1% no aptaujajajiem vecākiem atzina, ka kopīgi ar bērniem apmeklē izklaides pasākumus, bet 58,4% uzklausa savus bērnus, atbild uz jautājumiem. 34% vecāku kopā

ar bērniem spēlē bumbu un galda spēles. Tātad sociālo prasmju apguve ģimenē netiek pilnībā nodrošināta. Tā notiek, bet tikai daļēji.

Savulaik – 1994.gadā – ASV veiktajos pētījumos ir secināts, ka ģimenei bērnu izglītošanā ir ierādāma pirmā vieta, tai skaitā arī sociālo prasmju apguvē, bet skola atrodas tikai ceturtajā vietā aiz sabiedrības informācijas līdzekļiem un sociālās vides – draugiem, klases biedriem, interešu grupām un pulciņiem.

Skolēnam ir vienlīdz svarīgas sadarbības un saskarsmes prasmes gan ar pieaugušajiem, gan ar vienaudžiem. Šeit nozīmīga ir vecāku un skolotāju izpratne par audzināšanas mērķiem. Austrijas skolās, kā liecina pētījumu dati, vecāki un skolotāji pietiekami lielu nozīmi piešķir sociālajām mācībām, kaut arī to nozīmīgums skolotāju skatījumā nedaudz atpaliek no priekšmetiskām kvalifikācijām, bet, pēc vecāku domām, tās gandrīz tikpat nozīmīgas kā personības attīstība.

Skolotāju skatījumā lielāka nozīme tiek piešķirta metodiskajām un priekšmetiskajām kvalifikācijām, bet mazāk nozīmīgas šķiet sadarbības prasmes. Savukārt vecāki, salīdzinot ar skolotāju vērtējumu, vairāk izceļ personības attīstības, sociālo mācību un sadarbības spēju nozīmību.

Te redzamas atšķirības skatījumos uz skolēnu nākotnes karjeru veidošanu. Skolotājiem vairāk rūp skolēnu zināšanas un prasmes mācību priekšmetos, bet vecāki kā prioritātes izvirza bērnu personības īpašības, viņu prasmes sadarboties un dzīvot apkārtējā sabiedrībā.

Neapšaubāmi, skolēnu dzīves karjeras veidošanā nozīmīgas ir gan vienas, gan otras prasmes. Tādēļ mācību nodarbībās svarīga ir arī sociālo prasmju veidošana un attīstīšana, ne tikai mācību prasmju un zināšanu apguve.

2. **Sabiedriskajai darbībai** vienaudžu vidē ir liela nozīme sociālo prasmju apguvē. To var veicināt skolēnu aktīva darbība sabiedriskajās organizācijās, interešu izglītībā.

Bet, kā liecina Latvijas Universitātes Filozofijas un socioloģijas institūta piecu gadu ilgajā pētījumā iegūtie dati, sabiedrisko organizāciju darbā piedalās 18% skolu jauniešu (no 9. līdz 12.klasei), interešu klubos, pulciņos – tikai aptuveni piektā daļa skolu jauniešu (18%–23%). Daudz laika tiek pavadīts saviesīgos pasākumos, dejās un diskotēkās – 73%–82%, kā arī kafejnīcās, restorānos un bāros – 45%–62%. Šeit iegūstamā sociālo

prasmju pieredze nav tā, ko mēs pilnā apjomā vēlētos redzēt savos bērnos.

Skolēnu sociālo prasmju apguvi apgrūtina vēl tas, ka gandrīz puse pamatskolas zēnu un trešdaļa meiteņu ikdienā skatās televizoru vairāk nekā trīs stundas dienā.

Arī starptautiskajā pētījumā par matemātikas un dabaszinātņu izglītības attīstības tendencēm 1995.–1999.g. ir atzīmēts, ka līdz trīs stundām dienā 8.klašu skolēni skatās TV vai video, bet nedaudz mazāk laika viņi velta draugiem. Te tika ievērots, ka ir iespējams vienlaicīgi tikties ar draugiem un skatīties, piemēram, video.

Šai laikā sociālo prasmju pieredze tiek apgūta pastarpināti ar TV palīdzību, un tās kvalitāte nereti nav pieņemama.

3. *Skolā* mācību nodarbībās mērķtiecīgi tiek veidotas skolēnu sociālās prasmes. Bez tām nav iespējama skolēnu sabiedriskā dzīve. Deivids Prets uzsver, ka sabiedriskās dzīves jēgu, gluži tāpat kā personiskās dzīves jēgu, nevar iemācīt kognitīvā jeb izziņas ceļā. To drīzāk iemāca pieredze. Bez sabiedriskās dzīves jeb sociālās jēgas cilvēku laime, it sevišķi jauno cilvēku laime, vienkārši nav iedomājama. Sabiedriskās dzīves pamatā ir skolēnu prasmes sadarboties, komunicēt savā starpā un ar citiem cilvēkiem.

Kā atzīmē Frosts (1974), spēja veiksmīgi un laimīgi sadarboties ar citiem ir arī svarīga profesionāla iezīme. Darba attiecību pārtraukšanu vairāk nekā 60% gadījumu izraisa personisko attiecību sabrukšana. Biznesa un rūpniecības iestāžu pārskatos darba devēji sabiedriskās iemaņas un attiecības vērtē daudz augstāk nekā akadēmiskās zināšanas un prasmes.

Krains (ASV, 1984) apraksta pētījumu, kurā, anketējot 11 283 personāldaļas darbiniekus, tika noskaidrots, ka, pieņemot skolu absolventus darbā, viņi tajos visaugstāk vērtē tādas īpašības kā uzticamību (94%), pozitīvu attieksmi pret darbu (84%), spēju strādāt komandā (74%), spēju ātri mācīties (57%).

Gan uz izziņas darbību, gan arī uz sociālo prasmju apguvi var attiecināt J.A.Komenska vārdus par to, ka prātā nav nekā tāda, kas vispirms nebūtu bijis sajūtās. Ar līdzpārdzīvojumu, ar emocionālas attieksmes veidošanu mācību nodarbībās pusaudži apgūst gan mācību prasmes, gan sociālās prasmes.

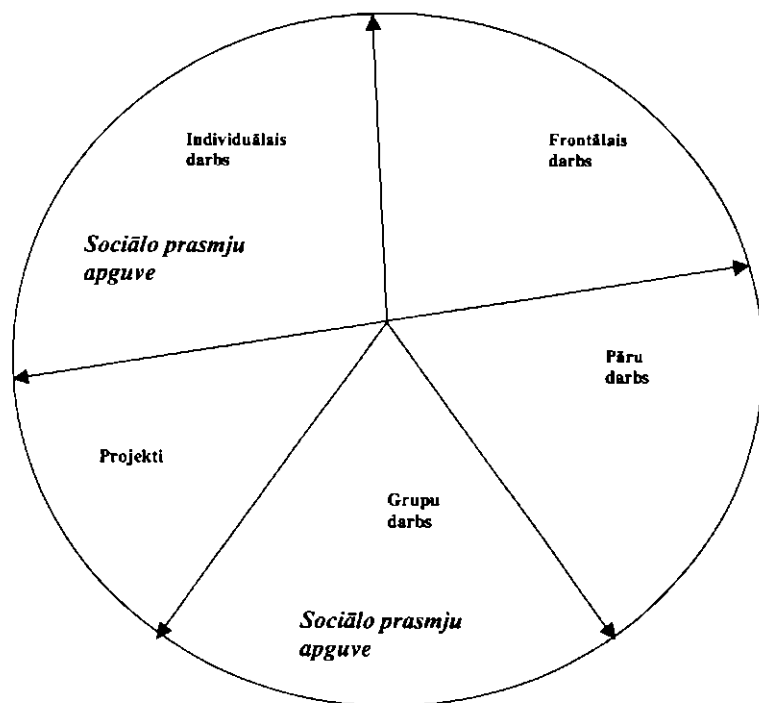
Izmantojot dažādās mācību darba organizācijas formas, mērķtiecīgi veidojas skolēnu sociālās prasmes, formējas šo prasmju saturs.

Sociālo prasmju apguve ir uztverama kā viens no uzdevumiem mācībās. Mērķtiecīga mācību darba formu izvēle nosaka sociālo prasmju apguvi. Tie ir savstarpēji cieši saistīti mācību elementi. Katra no mācību darba formām palīdz veidot noteiktas sadarbības un saskarsmes vai komunikāciju prasmes.

Tādēļ būtiski ir pārdomāti izmantot dažādas mācību darba formas, ievērot to pēctecību, lai sociālo prasmju apguve būtu apzināta un mērķtiecīga.

Nosacīti to var attēlot ar shēmas palīdzību (sk. 1.shēmu): mācību darba organizācijas formas ir atzīmētas uz asīm, ko apvieno sociālo prasmju apguves riņķis.

1.shēma. Mācību darba organizācijas formas sociālo prasmju apguvē



Jo tālāk no riņķa centra pa asīm pārvietosimies, jo pilnīgāka būs sociālo prasmju apguve, izmantojot tieši doto mācību darba organizācijas formu. Harmoniska sociālo prasmju apguve ir apzīmējama ar pēc iespējas mazāk deformētu riņķi. Tas ir ideāls, uz kuru būtu jātiecas. Mācību nodarbību saturam, darba organizācijai un mācību metodēm jāpilda arī audzināšanas funkcijas. Katra no mācību darba organizācijas formām ietekmē personības attīstību.

Individuālā darba forma sekmē jūtu veidošanos, paaugstina prasīgumu pret sevi, atklāj spējas, ir pamats pašcieņas attīstīšanai. Individuālais darbs sevišķi patīk skolēnam, kas tiecas būt pieaudzis un patstāvīgs.

Savukārt grupu darbs mācību nodarbībās skolēna uzmanību no savas personības novirza uz grupas biedriem. Veicot grupu darbu, skolēns iemācās priecāties ne tikai par saviem sasniegumiem, bet arī par klases biedru panākumiem. Grupā jārēķinās ar pārējo tās locekļu domām un jāatsakās no savējām, ja tās ir maldīgas. Šeit parādās nepieciešamība dot rīkojumus un prasme pakļauties, atbildība citu priekšā un spēja izvirzīt prasības sev un citiem.

Grupu darbam ir noteiktas priekšrocības :

- tiek realizēti audzināšanas mērķi (partnerība, spēja vadīt un pakļauties, gatavība palīdzēt citiem);
- ir lielāka skolēnu aktivitāte, patstāvība un atbildība;
- ir lielāka nozīme izziņas darbībai;
- tiek paplašināta saskarsme;
- var būt objektīvāks pašnovērtējums;
- var būt objektīvāks citu darba vērtējums.

Frontālā darba audziņošā ietekme un līdz ar to arī nozīme sociālo prasmju veidošanās procesā nav tik uzskatāma. Frontālo darbu skolotājs organizē kā kopēju darbību un reizē dod iespēju skolēniem izpaust savu individualitāti.

Grupu darbu kā nozīmīgu atzīst gan skolēni, gan skolotāji, lai arī ikdienā to nemaz tik bieži neizmanto mācību nodarbībās. Pētījumā, kurā piedalījās vairāk nekā 300 respondentu, tika noskaidrots, kāda ir skolēnu attieksme pret grupu darbu un cik bieži tas tiek izmantots. Skolēni atzīst, ka grupu darbs tiek realizēts epizodiski (dažreiz, reti, ļoti reti) – tāds vērtējums sniegts 91% anketu, bet attieksme pret grupu darbu ir pozitīva – 54% no

aptaujātajiem tas patīk un ļoti patīk, un tikai 7% – nepatīk un ļoti nepatīk. Ļoti pozitīvu attieksmi ir izpelnījies projektu darbs, kas patīk un ļoti patīk 61% aptaujāto skolēnu, bet nepatīk un ļoti nepatīk – 6% aptaujāto pusaudžu.

Tātad var prognozēt, ka, izmantojot iepriekšminētās mācību darba formas, bet varbūt pat lielākā proporcijā grupu un projektu darbu, pusaudžu sociālo prasmju apguves efektivitāte mācību nodarbībās paaugstinātos.

Skolotāji domā, ka skolēni priekšroku dod grupu un individuālajam darbam, bet skolēni vairāk vēlas strādāt grupās un pāros. Taču ikdienā skolotāji vairāk izmanto frontālo un individuālo darbu. Te ir acīmredzama pretruna starp to, kas tiek darīts un kādas ir vēlmes un vajadzības.

Valsts pamatizglītības standartā atzīmēts, ka mācību nodarbībās skolēni gūst sociālo pieredzi un attīsta prasmi dzīvot sabiedrībā, cienot sevi un citus. Pakāpeniski viņi mācās sadarboties un strādāt komandā, saskaņot dažādus viedokļus un vienoties par kopējo, diskutēt un vadīt diskusiju, veidot un uzturēt kontaktus, atrast vietu kolektīvā un aizstāvēt savas pozīcijas, novērst konfliktsituācijas un atrisināt radušās nesaskaņas, mācās pieņemt lēmumus, izšķirties par problēmas risinājuma veidu un uzņemties atbildību par tā īstenošanu, mācās būt izturīgi un tikt galā ar grūtībām.

Lai novērtētu pusaudžu sociālo prasmju apguvi, Latvijā tika veikts pētījums, kurā tika aptaujāti pusaudži un pieaicināti eksperti: nelielas lauku skolas direktore; lielas pilsētas skolas direktores vietniece mācību darbā; valsts izglītības inspektors.

Eksperti atbilstoši izstrādātajiem sociālo prasmju apguves kritērijiem deva savu vērtējumu pusaudžu sociālo prasmju apguvei ideālā variantā un reālā variantā, t.i., kā vajadzētu būt un kā ir. Bet, aptaujājot pašus pusaudžus – 81 septīto klašu skolēnu, tika iegūts nedaudz atšķirīgs sociālo prasmju apguves vērtējums. Šie vērtējumi tika apkopoti, un izdarīti secinājumi.

Minēsim vienu no tiem. Pusaudži atzīst, ka sadarbības prasmes viņiem ir labākas, nekā eksperti to novērojuši. Un prasmes darboties mazās grupās un individuāli piemīt vairāk nekā prasmes darboties lielā grupā. Pēdējās gan patiesībā piemīt vēk mazākā mērā, nekā skolēni domā. Pēc ekspertu domām, tās tomēr ir vairāk apgūtas nekā nav. Bet, ideālo situāciju novērtējot, ekspertu viedoklis ir – prasmes darboties lielā grupā pusaudžiem nepiemīt pilnībā, lai arī tās varētu būt vairāk nekā daļēji apgūtas.

Tā tad pedagogi skolēnus vēl īsti nesaprot, neizprot to mērķus, vajadzības, vērtības un prasmes. Šī izpratne ir daļēja, nepilnīga. Tas neveicina sociālo prasmju apguvi mācību nodarbībās.

Tomēr var apgalvot, ka mūsdienu skolas mācību nodarbībās skolēnu sociālo prasmju apguve tiek veicināta. Tas ir noteikts arī izglītības normatīvajos dokumentos un skaidrots pedagogiskajā literatūrā.

Literatūra

1. *Centre for educational research and innovation. Making the Curriculum Work.* France: OECD, 1998.
2. Eder F. *Schule und Demokratie: Untersuchung der demokratischen Alltagskultur an Schulen.* Innsbruck, Wien: Studien Verlag, 1998.
3. Eglīte P., Pavlina I., Markausa I.M., Ģnedovska I., Ivbulis B., Zariņa I.B. *Ģimenes situācija Latvijā. Pārskats par LR Labklājības ministrijas pasūtītā pētījuma rezultātiem.* Rīga: LZA Ekonomikas institūts, 1999.
4. Geske A. *Matemātikas un dabaszinātņu izglītības attīstības tendenču starptautiskais pētījums 1995–1999.* Rīga: Mācību grāmata, 2000.
5. Inkeles A. *Society, social structure and child socialization.* In: Clausen J. *Socialization and Society.* Boston: Little Brown, 1968.
6. Koroļeva I., Rungule R., Sebre S., Trapenciere I. *Latvijas jaunatnes socioloģiskais portrets.* Rīga: LU FSI, 1999.
7. Kutnick P.J. *Relationships in the primary school classroom.* London: P.C.P. Paul Chapman Publishing Ltd, 1988.
8. Lieģeniece D. *Kopveseluma pieeja bērnu audzināšanā.* Rīga: RaKa, 1999.
9. *Nākotnes izglītības meti UNESCO starptautiskās komisijas "Izglītība divdesmit pirmajam gadsimtam" ziņojumā.* Rīga: Vārti, 1998.
10. Prets D. *Izglītības programmu pilnveide.* Rīga: Zvaigzne ABC, 2000.

Summary

Students develop social skills not only during their study process, but also in the family, on the street, among their fellows at school and during different out of school activities, as well as they are influenced by mass media. Today school more than ever should pay attention not only to the process of acquiring knowledge, but also how to acquire different life learning skills among which social skills are especially important.

It is stated in the research done in Latvia that 51,1% of the parents questioned spend their time together with their children attending amusement parties, but 58,4% – listen to their children and answer their questions. So social skills in the family are not fully but only partially acquired.

The students' social activities play an important role in the process of developing social skills. The research done in Latvia proves that students spend much of their free time participating in amusement parties and fun activities such as dancing and discotheques (73% – 82%), spending time in cafes and restaurants (45% – 62%), but approximately 18% of young people get involved in the work of social associations. There the students do not acquire experience of social skills so well.

Therefore special attention should be paid to students' acquiring social skills. The applied teaching/learning organisation forms are important during the study process. They are the following: individual work, pair work, group work, frontal work and projects. Each form helps to acquire social skills. The research done shows the frequency of each organisation form used during the lesson. The frontal work methods have been more frequently used by the teachers (70% – 80%), less group work or project work is used. Students stress that they prefer learning in small groups (77%) or individually (59%) to working in big groups (43%). The research carried out in the USA highly evaluates students' skills to work in a team (74%) and their reliability (94%). It is important also in Latvia.

Thus it is important to acquire social skills in the study process, considering the development of each personality and the life of the whole society based on global co-operation.

Krista Burāne

Latvijas Universitāte

VĒRTĪBU JAUTĀJUMI IZGLĪTĪBĀ

Jautājumi par vērtību dabu, lomu, nozīmi un to īstenošanas iespējām šobrīd ir aktuāli ne tikai Latvijas izglītības sistēmai. To risināšana ir saistīta gan ar katra individuālā cilvēka izaugsmi, gan arī ar cilvēces nākotni kopumā. Tādēļ, pirms formulējam vērtību jautājumus izglītībā un mēģinām noskaidrot, kāda ir vērtībuizglītības loma mūsdienīgā izglītībā, jāapzinās situācija, kurā dzīvojam.

Vērtību problemātika mūsdienu pasaulē

Dž.F.Kenedijs pagājušā gadsimta vidū situāciju pasaulē raksturoja kā skriešanās sacensības starp katastrofu un izglītību, kur izglītības uzvaru varētu nodrošināt demokrātijas attīstība. Vai kaut kas ir mainījies pēdējos piecdesmit gados? Katastrofas jeb cilvēces nākotnes apdraudējuma apziņa pieaug. Līdzīgi kā K.H.Grenholms (Grenholms 1997) varam lūkoties uz pasaulē aktuālo problēmu loku, kas apdraud cilvēces izdzīvošanu, no trīs aspektiem – nākotnes kodolkara, trešās pasaules valstīs izplatītās nabadzības un vides izpostīšanas draudu viedokļa. Politiskā situācija pasaulē apstiprina domu, ka militārs konflikta risinājums vēl joprojām tiek uzskatīts par pieņemamu, un tas ir faktors, kas veicina kodolkara risku. Arī nabadzības problēma apdraud mieru kā sociāla un ekonomiska taisnīguma kvintesenci un uzdod jautājumu par to, kas ir atbildīgs par plaisas starp ekonomiski bagātajām un nabadzīgajām valstīm pārvarēšanu. Industriālā attīstība, kas ir nodrošinājusi vienas cilvēces daļas bagātības pieaugumu, ir saistīta ar piesārņojuma paaugstināšanos un ekoloģiskajām problēmām. Šajā situācijā ir jājautā, kādas vērtības tiek apdraudētas ekoloģiskās krīzes apstākļos un kādu vērtību apzināšanās ietekmē problēmu varētu risināt.

Ņemot vērā to, ka globālie draudi izdzīvošanai skar ikvienu, ir būtiski noskaidrot, vai ir kāda globāla ētika, kas spētu risināt šīs problēmas un vai to var izprast cilvēki, kas pieder atšķirīgām sabiedrībām un kultūrtradīcijām. Vācu teologs H.Kungs (Kung 1991) pierāda, ka šāda globāla ētika ir nepieciešama kā garants izpratnei par miera, taisnīguma un

nepiesārņotas vides nozīmi. Turklāt viņš uzskata, ka globāla ētika ir arī iespējama, ja ir kopīga izpratne par to, ko nozīmē cilvēka vērtība.

Tomēr jāņem vērā, ka dažādās kultūrās ir dažādas morāles normas un uzskati par to, kas ir morāles racionālais pamats. Šādā situācijā par globālas ētikas iespējamību runāt ir ļoti grūti, tomēr vērtībizglītība, kas pievērš uzmanību pasaules problēmām, meklējot kopīgas vērtības dažādām kultūrām, varētu būt viens no šo problēmu risināšanas veidiem.

Minētie trīs draudi cilvēces izdzīvošanai ietver bezgala plašu cilvēka un pasaules attiecību loku, kas galvenokārt ir saistīts ar zinātnes un tehnikas ārkārtīgi straujo attīstību un ietekmi uz katra cilvēka ikdienas dzīvi. Kā atzīmē A. Rubenis (Rubenis 1997), pasaule ir kļuvusi par grandiozu tehnocenozi, proti, līdzsvarā esošu tehnisku sistēmu, kurā palielinās cilvēka nestabilitātes sajūta, nedrošība, apjukums, neizpratne. Pēc A. Toflera (Toffler 1970) domām, tas ir saistīts ar ārkārtīgi dinamiskajām pārmaiņām ražošanā, sadzīvē, teknikā, zinātnē, kuras cilvēks nespēj novērtēt, pielāgoties un adekvāti uz tām reaģēt. Analizējot ekonomiski attīstīto rietumvalstu un ASV sabiedrības attīstības procesus, viņš norāda uz pāreju no industriālas uz postindustriālu sabiedrību (Toffler 1986). Līdz ar izmaiņām organizācijas, ražošanas, valsts, ģimenes struktūrās notiek izmaiņas arī attieksmē pret vērtībām. Kā norāda R. Inghārts (Inglehart 1990), industriālai sabiedrībai raksturīgo materiālistisko vērtīborientāciju nomaina postmateriālistisku vērtību dominante. Postmateriālistiem ir labs darbs, prestiža izglītība, augsti ienākumi, bet savā vērtību skalā viņi nelielā mērā akcentu uz materiālajiem labumiem. Ekonomiskajai izaugsmei viņi piešķir otršķirīgu lomu, izvirzot priekšplānā dzīves kvalitāti, viņi nelielā mērā uzsvēr obligāto nodarbinātību un augstiem ienākumiem, jo svarīgāks tiem šķiet darba interesantums, jēgpilnums un tā saistība ar tuviem cilvēkiem. Atšķirībā no materiālistiem, viņi rūpējas ne tik daudz par ienākumu paaugstināšanos, kā par sava statusa nozīmes pieaugumu. Postmateriālistiem svarīgas ir vērtības, kas neveicina materiālo labumu pieaugumu, tās vērstas uz brīvu individuālu pašizpausmi.

Protams, ka situāciju Latvijā no industriālas un postindustriālas sabiedrības aspekta mēs varam analizēt tikai daļēji, tomēr ir jāņem vērā, ka, iesaistoties globalizācijas procesos, arī mums ir jāsāk risināt 21. gadsimtam raksturīgās pretrunas, kuras precīzi definējis Ž. Delors (Delors 1996), – mijiedarbība starp globālo un lokālo, kolektīvo un individuālo,

tradicionālo un moderno, ilgtermiņa un īstermiņa rīcību, konkurenci un sadarbību, zināšanu pieaugumu un cilvēka iespējām, garīgo un materiālo pasauli. Šo pretrunu risināšana nav iespējama bez vērtību apziņas un izglītības vērtību jomā.

Vērtību jautājumi izglītībā

Vērtību problemātika izglītībā ir skatāma divos aspektos – kas ir tās vērtības, kuru izpratnei, pieņemšanai un realizācijai nepieciešams pievērst skolēnu uzmanību, un kas ir tie vērtību jautājumi, kuri kļūst par mūsdienīgas izglītības pamatu.

D.N.Aspins (Aspin 1999) norāda, ka izglītības jautājumi ir caurausti ar vērtību spriedumiem, turklāt tie ir vērsti nevis nākotnē, bet gan tagadnē.

Darbs izglītībā vienmēr ir saistīts ar vērtībām, un tās atklājas kā jautājumi, kuri izglītībai šobrīd ir jārisina.

Zināšanu jautājums

Kas mums šodien skolā ir jānāca? Kādām zināšanām ir vērtība šodien, un kādas būs nepieciešamas rīt? Vai tās ir tikai jaunākās tehnoloģijas, kuru apguve nodrošina iespēju iesaistīties darba tirgū, vai arī tās ir humanitāras zināšanas, kuru klātesamība veicinātu humānu domāšanu un atbildīgu attieksmi pret vidi, kurā dzīvojam, un cilvēkiem, ar kuriem dzīvojam līdzās un kuri dzīvos pēc mums.

Ekonomiskais jautājums

Izglītības sistēmas politikas sasaiste ar ekonomisko politiku nozīmē virzību uz tām vērtībām, kuras šobrīd ļauj sagatavot skolēnus konkurencei pasaules darba tirgū. Kā uzsver H.Gudjons (Gudjons 1999), mainoties sabiedriskajiem nosacījumiem, ekonomiskajām organizācijas formām, agrāko tikumu (taupības, čakluma, kautrīguma, paklausības, pienākuma izpildes) vietā sāk dominēt citi (spriešana, domāšana, ieklausīšanās, novērošana, improvizēšana, pacietība, precizitāte, uzticamība, atbildība, spēja sadarboties, patstāvīgi rīkoties, novērst konfliktus). Tas nozīmē, ka izglītība, kas nodrošina konkurētspēju globālajā darba tirgū, ir saistīta ne tikai ar konkrētu zināšanu apguvi, bet arī ar tādu prasmju un attieksmju apguvi, kas raksturo pilngadīgu (savu brīvību un patstāvību un atbildību apzinošos), aktīvu (līdzdalību un līdzatbildību uzņemošos), emancipētu (neatkarīgu un no aizspriedumiem brīvu) personu.

Vides jautājums

Apziņas, ka mēs dzīvojam uz planētas ar ierobežotiem resursiem, veidošana šodien ir garantis cilvēces tālākai izdzīvošanai. Jautājumi par to, kā cilvēks spēs labot ekoloģiskās katastrofas sekas un kā padarīt savu darbību videi nekaitīgu, attiecas ne tikai uz zaļo kustību vai vides politikas veidošanā iesaistītajiem. Dzīvības vērtības apzināšana kļūst arī par skolas jautājumu.

Izcilības jautājums

Skolas vadīšana ir koncentrējusies uz jautājumu par to, kas ir efektīva skola. Atbildes uz jautājumiem “Kāda veida kvalitāti mēs gaidām no skolas”, “Kas ļauj mums teikt, ka kāda skola ir kvalitatīva?” ir balstītas vērtību spriedumos.

Izņēmumu jautājums

Mūsu attieksmi pret izņēmuma gadījumiem, ar kuriem sastopamies izglītības procesā, nosaka mūsu vērtību izpratne. No tās atkarīgs, kā atbildēsim uz jautājumiem par skolēnu ar īpašām vajadzībām integrēšanu vispārējā plūsmā, kā pabalstīsim cilvēkus ar izcilām spējām, kas pārkāpas par skolotāju kompetenci, kā atrisināsim jautājumu par vispārējās izglītības iegūšanu cilvēkiem, kas ir pārsnieguši likumā noteikto mācību vecumu.

Sociālā taisnīguma jautājums

OECD un UNESCO pētījumi pierāda, ka informācijas tehnoloģiju lietošana un apguve atšķiras dažādos sabiedrības slāņos. Tā pieaug tikai starp ekonomiski nodrošinātākajiem iedzīvotājiem, kuriem ir pieejama jaunākā informācijas tehnoloģija gan mājās, gan izglītības iestādēs. Šis ir tikai viens piemērs, kas demonstrē to, ka šobrīd izglītība var kļūt par sociālās nevienlīdzības veicinātāju. Tas ir jautājums, kas skar ne tikai problēmas, kas saistītas ar dažādo materiālo nodrošinājumu, bet arī dzimuma diskrimināciju.

Starppersonālais jautājums

Izglītībai ir ļoti nozīmīga loma, cīnoties ar pieaugošo vardarbību starppersonālās disfunkcijas risināšanas jautājumos.

Nacionālās identitātes jautājums

Izglītībai šobrīd jāatbild ne tikai par daudz kultūru situācijas izpratni, tolerantu attieksmi pret dažādiem uzskatiem un uzvedības modeļiem, tai jādod iespēja apzināties katram savu nacionālo identitāti, savu piederību

noteiktai valstij.

Konstitucionālais jautājums

Cilvēkam, pieaugot un kļūstot par pilntiesīgu kādas valsts pilsoni, ir jāatbild arī uz jautājumiem, kas saistīti ar politiskās varas izvēli, piemēram, kādam ir jābūt valsts vadītājam, par kādiem politiskajiem spēkiem balsot pašvaldību vēlēšanās. Šī izvēle ir balsīta noteiktā pilsonisko vērtību izpratnē, un skola ir tā vieta, kur to apgūt.

Veselīgas un labas dzīves jautājums

Skolai jāpieliek pūles, lai atklātu skolēniem veselīgas dzīves modeli, norādot, kāda uzvedība pakļauj gan viņu pašu, gan līdzcilvēku dzīves un dzīvības riskam.

D.N.Aspina nosauktos jautājumus iespējams skatīt arī H.Gudjona (Gudjons 1999) definēto mūsdienīgas izglītības pamatjautājumu *Kas es esmu?* (pašapliecināšanās jautājums), *Kāpēc es esmu?* (jēgveidojošais jautājums), *Kas man jādara?* (orientācijas laikā un telpā jautājums) un pamatvērtību (solidaritāte, atbildība, nākotne, dzīve, saprāts) aspektā.

Ja piekrtam domai, ka izglītības galvenais uzdevums vairs nav faktuālo zināšanu sniegšana (jo tikai neliela daļa no šobrīd nozīmīgās informācijas tāda būs vēl pēc 20 gadiem), tad jāuzdod jautājums, kas tad kļūst par galveno izglītības mērķi. Filozofs M.Mamardašvili (Mamardašvili 1994) to definē kā pieauguša jeb pilngadīga cilvēka, kas patstāvīgi spēj atbildēt uz I.Kanta uzdotajiem jautājumiem, kurus min arī H.Gudjons, attīstību. Atbilžu meklēšanas un sniegšanas process kļūst arī par vērtību izglītības pamatu.

Kas es esmu? Atbildot uz šo jautājumu, notiek sevis apzināšanās, savas identitātes noteikšana, sevis vērojums un vērtējums apkārtējo vidē, kas neapšaubāmi nozīmē arī savas vērtību skalas noformēšanu, savas individualitātes veidošanu.

Kāpēc es esmu? Atbildot uz šo jautājumu, cilvēks izprot savu vietu un nozīmi pasaulē, apzinās sevi kā aktīvu un radošu daļu kopējā kultūras vidē, tver pasauli tās kopsakarībās un tādējādi izzina, pieņem vai noliedz, mācās sadzīvot ar jau pirms viņa eksistējošām vērtību sistēmām, kļūst par kultūras būtni, kas tālāk nes noteiktas kultūrvides vērtību kodolu.

Kas man jādara? Atbildot uz šo jautājumu, cilvēks apzinās sevi kā aktīvu kādas sabiedrības locekli, kā savas rīcības noteicēju konkrētā sociālā

kontekstā, turklāt apzinoties un uzņemoties atbildību gan savā, gan citu cilvēku priekšā. Šis process ir saistīts ar cilvēka rīcības atbildību konkrētas sabiedrības aktuālām vērtībām, to pieņemšanu, kritisku novērtēšanu, attīstīšanu.

Tieši šo jautājumu kontekstā atklājas arī Ž. Delora (Delor 1996) definēto mūsdienīgas izglītības četru pīlāru vērtību aspekts:

- zināšanu un patiesuma vērtība, mācoties, lai zinātu;
- produktīvas interpersonālās komunikācijas, kreatīvas un kritiskas domāšanas vērtības, mācoties darīt;
- citu cilvēku kā vērtības apzināšanās, mācoties dzīvot kopā;
- sevis un savu vērtību sistēmas apzināšanās, mācoties būt.

Visi augstāk minētie jautājumi definē cilvēka attiecību ar pasauli izzināšanu trīs līmeņos – cilvēka attiecības pašam ar sevi (individualizācija), ar citiem cilvēkiem un sabiedrību kopumā (socializācija), kā arī ar dabas un kultūras vidi (kulturizācija). Vērtības, kas šajās attiecībās dominē un kuras izglītības un personības attīstības procesā ir jāapgūst, Nīks Teits (Tate 2000) iedala četrās daļās.

1. Pats.

Mēs esam unikālas cilvēciskas būtnes, kuras ir spējīgas uz garīgu, morālu, intelektuālu, fizisku izaugsmi un attīstību. Balstoties uz šīm vērtībām, mums ir jāattīsta:

rakstura vājo un stipro pušu izpratne, pašdisciplīna un pašcieņa, mūsu dzīves jēgas un mērķa izpratne, atbildība par mūsu talantu, tiesību un iespēju izmantošanu, zināšanas, prāts, sapratne, spēja uzņemties atbildību par savu dzīvi.

2. Attiecības ar citiem.

Citu vērtēšana un citu vērtības apzināšanās ir nozīmīga ne tikai viņu darbības un dzīvju aspektā. Attiecības ar apkārtējiem ir būtiska vērtība mūsu pašu izaugsmei.

Balstoties uz attiecību ar citiem vērtību, mums: jācieņa citi, tai skaitā arī bērni; jā rūpējas par citiem; jāatklāj citiem viņu vērtība; jāsadarbojas ar citiem; jācieņa citu privātā dzīve un noslēpumi; konflikti jāatrisina mierīgi.

3. Sabiedrība.

Uzticība, brīvība, taisnīgums, cilvēktiesības, likumi ir vērtības, kuru ievērošana ļauj tuvoties idejas par sabiedrības kopējo labumu realizācijai.

Uz šo vērtību bāzes mums jāsaprot un jāpilda savi pilsoņu pienākumi, jānoraida tie likumi vai vērtības, kas var kaitēt sabiedrībai un tās locekļiem, jāatbalsta ģimene kā institūts un bērnu radīšana, jāatzīst, ka mīlestība un uzticība ir nepieciešamas drošai un laimīgai bērņībai un to var nodrošināt dažāda veida ģimenes, jāievēro likumi, tie jāizprot, un jāiedrošina to darīt citiem, jāciena reliģiskās un kultūras atšķirības, jādod ieguldījums ekonomikas un kultūras attīstībā, sabiedrības un sava dzīve jāveido godīga, atklāta, patiesa, labvēlīga.

4. Vide.

Dabas un kultūras vide ir cilvēka eksistences pamats, iedvesmas un radošā sākuma avots.

Balstoties uz vides kā vērtības izpratni, mums jānodrošina dzīvei piemērota un skaista apkārtnē arī nākamajām paaudzēm, jāsaprot cilvēka vieta dabā, jābūt atbildīgiem par citām dzīvām būtnēm, jā saglabā līdzsvars un dažādība dabā, jā rūpējas par izposītās vides atjaunošanu.

Šīs vērtības un to realizāciju varam uzskatīt par mūsdienīgas vērtībizglītības pamatu.

Vērtībizglītība un tās vieta izglītības sistēmā

Vērtību jautājumu izglītībā un pamatvērtību definēšana ļauj pozitīvi atbildēt uz vaicājumu par vērtību izglītības iespējām plurālistiskā sabiedrībā.

Galvenās vērtību izglītības skolā problēmas plurālistiskā sabiedrībā parasti tiek saistītas ar absolūtisma vai subjektīvisma pieeju. Subjektīvistī uzskata, ka katram indivīdam ir sava vērtību izpratne un sistēma, tādēļ vērtību izglītība skolā nav iespējama, jo mācību objekts ir pārāk plašs. Šāds uzskats rada vērtību relatīvisma problēmu. Savukārt absolūtistī uzskata, ka pastāv tikai viena vienīgā pareizā vērtību sistēma, kas balstās noteiktā kultūras vai reliģiskā tradīcijā. Arī šajā situācijā vērtību izglītība skolā, viņuprāt, nav iespējama, jo plurālistiskas sabiedrības vidē skolu apmeklē dažādu kultūru un reliģiskās piederības bērņi, kuriem tad vajadzētu nodrošināt viņu kultūrā balstītu vērtību sistēmu apguvi. Absolūtisma redzes viedoklis ved pie dogmatisma un autoritāra domāšanas stila.

Vērtību izglītība ir process, kurā vērtību izziņas, iekšupvēršanas, pieņemšanas un īstenošanas gaitā cilvēks top par kultūras būtni, rodot līdzsvaru starp sev kā individualitātei un sabiedrības loceklim nozīmīgajām vērtībām.

Tādējādi tā sevī ietver gan sociālo, gan kultūrvides nosacīto vērtību apguvi un individuālās vērtību sistēmas veidošanos, tas nozīmē, ka tā sevī apvieno rakstura, morālo un pilsonisko izglītību, kuras realizēšanā ir iesaistīti ne tikai ētikas, sociālo zinātņu, filozofijas skolotāji, bet jebkurš izglītības iestādēs strādājošais.

Kā uzskata M.Lipmans (Lipman 1988), vērtību izglītība ietver ikvienu sfēru, kurā nepieciešams spriest par to, kas ir labs un slikts. Tas nozīmē, ka vērtību izziņa, apziņa un īstenošana kļūst par katra mācību priekšmeta mērķi ikvienā vecumposmā. Tas izglītības procesam visas dzīves garumā piešķir jēgpilnumu, mērķtiecību un globālās ētikas īstenošanās raksturu. Tādējādi vērtību izglītības nozīme atklājas divējādi: no vienas puses, tā nepieciešama, lai veidotu tādu attieksmi pret pasauli un citiem cilvēkiem, kas pozitīvi un balstoties uz humānām vērtībām ļautu risināt pasaules globālās problēmas, un, no otras – tā nepieciešama kā viens no balstiem pašas izglītības pamatjautājumu risināšanai un mērķu sasniegšanai.

Literatūra

1. Aspin D. N. The Nature of Values and Their Place and and Promotion in Schemes of Value Education. *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 31. N. 2, July 1999
2. Ball C. *Lifelong Learning and the School Curriculum*. Paris:OECD/CERI, 1993.
3. Delors J. *Learning: The Treasure Within*. Paris: UNESCO, 1996.
4. Grenholms K. H. Miers, vide un taisnība. *Ētikas dimensijas*. SR,1997.
5. Gudjons H. *Pedagoģijas pamatatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1998.
6. Hitt W. *A Global Ethic. The Leadership Challenge*. Columbus, Richland: Battelle Press, 1996.
7. Inglehart R. *Culture Shift in Advanced Industrial Society*. Princeton, NY: Princeton Univ. Press, 1990.
8. Kung H. *Projekt Weltethos*. München: Piper, 1991.

9. Lipman M. *Philosophy Goes to School*. Temple Univ. Press, 1988.
10. Mamardašvili M. *Domāpriekš*. Rīga: Spektrs, 1994.
11. Oser F. Can a Curriculum of Moral Education be Postmodern? *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 31. N. 2, July 1999.
12. Rubenis A. *Ētika 20. gadsimtā. Teorētiskā ētika*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1997.
13. Tate N. Society's Voice, Education, Culture and Values. *Moral education and pluralism*, Vol. 4. London and New York: Falmer Press, 2000.
14. Toffler A. *The Adaptive Corporation*. Aldershot: Gower, 1985.
15. Toffler A. *Future Shock*. NY, 1970.
16. Zupančiča M., Justins J. Izglītības vērtības. *Domas*. Pedagogu izglītības atbalsta centrs, 1996.

Summary

The aim of the article is to clarify value questions in the educational system and the place and role of value education. The situation in our world can be described as seriously dangerous. Global ecological, welfare and peace problems require immediate solution. The question is whether people in the world will find common value basis for this process. If we agree to the idea that the main questions of contemporary education are Who am I?, Why am I? and What should I do?, we can see the large role of value education. The value of one self, relationship, society and environment are included in these issues and the aim of value education is building a bridge among individuals, society and culture. Responsibility, life, future, solidarity, intellect and understanding are values which connect all levels, all subjects and all objects of education. On the one hand we can say that value education is a way of solving global problems in the world, and on the other hand – persons in the educational system (school managers, teachers, parents etc.) can use the value education as a tool to solve problems in education.

Sandra Kalniņa
University of Latvia

**ADULTS AS ACTIVE PARTICIPANTS OF THE TEACHING/
LEARNING PROCESS**
(based on English language studies)

Demographics suggest that during the next decades the primary growth areas in education will be adult and continuing education. Besides our Latvian culture encourages adults to enrol in schooling. The economic and social situation makes it clear that our people will increasingly change not only their jobs, but also their occupations and will need a regular retraining to learn new skills – a lifetime of learning. It is time we move from the information (overload) age to the knowledge age. To do that, we must find out how we learn and do so efficiently. We must stop viewing education as something that happens only in classrooms and only in childhood, adolescence and youth. We should refocus on people, their learning styles and their needs. It is no longer the technology we lack but the ability to capitalize on brainpower and our previous experience. There is no denying that learning is more effective when it is an active rather than a passive process. Already at the beginning of the 20th century J. Dewey wrote

Why is it that in spite of the fact that teaching by pouring in, and learning by passive absorption, are universally condemned, [educators] are still so entrenched in practice?... Education is not an affair of 'telling' and being told, but an active constructive process. (Dewey 1916)

Active learning gives better results in longer-term recall, synthesis and problem-solving skills than learning by hearing, reading or watching. There is an increasing strong need for moving from a learning-by-telling model to a learning-by-doing model. Thus we should seize control of how we learn, what we learn and when we learn. It is especially important when considering adult learners.

The older student is frequently a highly and diversely motivated learner.

The adults' design of learning according to M. Knowles can be described as follows:

- 1) Adults need to know why they need to learn something.
- 2) Adults need to learn experientially,
- 3) Adults approach learning as problem – solving,
- 4) Adults learn best when the topic is of immediate value. (Knowles 1984)

Often he will be attending a course of study simply because of a desire to do so and because of a perception that his own advancement is dependent on the acquisition of further knowledge or because of a particular interest in the subject matter, with no thought of career advancement. Speaking on adult motivation M. Knowles emphasizes that adults are motivated when

- 1) they see that learning will be relevant to their needs and interests,
- 2) they can relate their learning to their life experience,
- 3) the learning experience will address their individual differences in style, time, place, and pace for learning. (Knowles 1984, 29-31)

Thus we may say that four categories influence what adults are taught and how they learn. These include the needs and preferences of the learner, the educator, organization and the content. Too often the needs of the latter three take precedence over the needs of the learner.

Boshier R. and Collins J. (1985) identified multiple reasons for participating in educational activities and clustered them into 6 categories:

- cognitive interest;
- social stimulation;
- social contact;
- external expectations;
- community service;
- professional advancement. (Boshier; Collins 1985)

Understanding the reasons for adult participation and remembering that in most learning encounters such *participation is voluntary* teachers have the challenge of using information for building more rewarding and persistent learning situations.

Cyril O. Houle conducted one of the most famous studies on what motivates learners to engage in continual education. He identified three

subgroups to categorize motivational styles:

- 1) *Goal-oriented learners* use education to accomplish fairly clear-cut objectives.
- 2) *Activity-oriented learners* take part mainly because of the social contact.
- 3) *Learning-oriented learners* seek knowledge for its own sake. (For the most part they are avid readers and have been since childhood... and they choose jobs and make other decisions in life in terms of the potential for growth which they offer). (Houle 1972)

Allen Tough simplified Houle's motivational model by suggesting that adults learn because of:

- 1) an increase in self-esteem,
- 2) a sense of pleasing and impressing others,
- 3) certain pleasures or satisfactions. (Tough 1979)

The teachers seek to develop collaborative, challenging, critically reflective and transforming encounters where the adult learner is *the user* of the education instead of just the *recipient*. M. Knowles puts forward three immediate reasons for self-directed learning:

1) people who take the initiative in learning (proactive learners) learn more things and learn better than do people who sit at the feet of the teachers passively waiting to be taught (reactive learners). They enter into learning more purposefully and with greater motivation. They also tend to retain and make use of what they learn better and longer than do the reactive learners;

2) it is more in tune with our natural processes of psychological development." An essential aspect of maturing is developing the ability to take increasing responsibility for our own lives – to become increasingly self-directed.”;

3) Many of the new developments in education put a heavy responsibility on the learners to take a good deal of initiative in their own learning. (Knowles 1975)

Actually we could add another long-term reason—the main purpose of education must now be to develop the *skills of inquiry*.

Adult learning could also be described as self-directed learning, a process whereby learners take the initiative, are capable of identifying

learning objectives, diagnosing needs, choosing and implementing appropriate resources and learning strategies and evaluating the learning experience.

J.Keller identifies four categories of motivational “conditions” in learning situations: attention, relevance, confidence and satisfaction. (8) Although these “conditions”, like expectancy for success, interact with the teaching methods to cause learner attitudes or behaviour, the teacher cannot directly manipulate them. The teacher promotes motivation by using appropriate strategies of instruction or methods.

The first requirement is to gain and maintain the *attention* of the learner. This can be achieved through different activities aimed at increasing the learner’s curiosity, interest through warm-up activities, humor, inquiry, etc.

Once attention is aroused, the learner evaluates the *relevance* of the environment before becoming highly motivated. The learner must also perceive that significant personal needs are being met by the instruction (matching instruction to learners’ goals, using cooperative atmosphere). *Confidence* is related to the learner’s attitude toward success or failure. This attitude influences his/her actual effort and performance. Confidence could be cultivated by clearly indicating the requirements for success, allowing learner self-control of the study process, using learning organizers (diagrams, charts, tables, etc.). Lastly, individual *satisfaction* is important for sustaining motivation. Learners must receive rewards gained as appropriate and consistent with their expectations. It can be achieved through providing appropriate recognition for success, giving informative and corrective feedback, supporting intrinsic motivation).

From all the above said we may generalize some characteristics of an adult learner:

1. *Self-concept* – As a person matures his self concept moves from one of being a dependent personality toward one of being a self-directed human being

2. *Experience* – As a person matures he accumulates a growing reservoir of experience that becomes an increasing resource for learning.

3. *Readiness to learn* – As a person matures his readiness to learn becomes oriented increasingly to the developmental tasks of his social

roles.

4. *Orientation to learning.* As a person matures his time perspective changes from one of postponed application of knowledge to immediacy of application, and accordingly his orientation toward learning shifts from one subject-centeredness to one problem centeredness

5. *Motivation to learn* As a person matures the motivation to learn is internal.

Thus in practical learning it means that there is always a need to explain why specific things are being taught (certain functions, tenses in the English grammar). Besides, the instruction should be task-oriented instead of memorization – learning activities should be in the context of common tasks performed and the instruction should take into account the wide range of different backgrounds of learners; learning materials and activities should allow for different levels/types of previous experience.

Since adults are self-directed, instruction should allow learners to discover things for themselves, providing guidance and help when mistakes are made.

Students can no longer be viewed as young, single adults without children. Some are married, some are single parents, others are already working, therefore the contemporary university students -adult learners have different instructional needs than younger students.

1) In order for adults to learn they must be interested in the issue or subject and it must grab their attention.

2) Adult learners are usually prepared to take responsibility for making choices about their own learning.

3) Adults seek out learning because they have use of knowledge or skill being taught.

4) Adults must feel competent, exhibit confidence during learning and should feel at ease in the learning environment.

When adult learners are asked to risk new behavior in front of the peers, their self-esteem and ego are on the line. They must feel confident before they can perform in these situations. Satisfied learners are involved, challenged, self-directed, rewarded and safe (i.e., feel comfortable to ask “stupid” questions).

It is assumed that adults learn best when:

- 1) they feel *comfortable with the learning environment* and they attempt tasks that allow them to succeed within the contexts of their limited time and demanding lives;
- 2) they provide *input into* the planning of their own learning goals and processes;
- 3) they have opportunities to engage in *social learning*, i.e., they learn from peers as well as the teacher;
- 4) they have a *variety of options* appropriate to their learning styles (including sensory modalities, ways of thinking, and both individual and group learning) and have opportunities to analyze and expand their modes of learning;
- 5) they are able to associate new *learning with previous experiences* and use those experiences while learning;
- 6) they have an opportunity to *apply theory/information to practical situations* in their own lives.

Working with adult students there are several things to be kept in mind, such as, the importance of using the personal experiences of adult learners as the resource of highest value in adult education is the learner's experience; adult learners seek direct application of their learning; adult learners are influenced by a complex socio cultural context and learning needs to take this into account – the constructivist view of learning – adults need to acquire knowledge in context and experiment with it, to construct meaning for themselves and, certainly, the need to address diversity in gender, age, culture, particular class.

Asking adult learners to take responsibility for their own learning as well as to seek individuality and independence can be a highly anxious and threatening experience. With the most salient features of a transactional process being collaboration and challenge, individuals who are not willing to take the risk of independence would not experience the pleasure of intellectual growth, freedom and the excitement of exploring new dimensions of thinking and acting.

Therefore the university lecturer's role is multidimensional, including the need to be a facilitator of the studies, a manager, a resource guide, an expert, a friend and advocate, an authority and a mentor. Adults are people

who have developed a reflex toward authority, so we should make appropriate use of authority. As contemporary adults are people who have decisions to make and problems to solve, the studies at the university should be both problem-centered and entertaining. Adults are people who have strong feelings about learning situations and many of them are secretly afraid of falling behind and being replaced in their working places.

References

1. Dewey J. *Democracy and Education*. New York: Macmillan, 1916
2. Knowles M. *Andragogy in Action*. San Francisco: Jossey-Bass, 1984
3. Knowles M. *The Adult Learner. Neglected Species*. Houston, TX: Gulf Publishing, 1984, p.29-31
4. Boshier R., & Collins J. *The Houle typology after twenty-two years: A large-scale empirical test*. *Adult Education Quarterly*, 35 (3), 1985, pp.113-130
5. Houle C. *The design of education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1972
6. Tough A. *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1979.
7. Knowles M. *Self-directed learning*. New York: Association Press, 1975.
8. Keller J. *Strategies for stimulating motivation to learn*. *Performance and Instruction*, 26 (8), 1987, pp. 1-7.

Kopsavilkums

Tuvākajā nākotnē arvien vairāk uzmanības tiks pievērsts pieaugušo izglītībai, it īpaši nepieciešamībai pilnveidot jau esošās prasmes un zināšanas un apgūt arvien jaunas zināšanas un prasmes, ko nosaka Latvijas demogrāfiskās attīstības tendences. Raksts analizē aktīvas mācīšanās nepieciešamību, norādot, ka mācīšanās darot, mācīšanās, kas balstīta uz personiskās pieredzes izmantošanu un konkrētu situāciju risināšanu, iegūto zināšanu tūlītējas izmantošanas iespējas, sniedz labākus rezultātus nekā mācīšanās, balstoties tikai uz klausīšanos, vērošanu un stāstīšanu. Raksts aplūko M.Knoulza pieaugušo motivētas mācīšanās modeli, D.Kellera mācīšanās situāciju motivējošos nosacījumus, iztīrā R.Bolšiera un D.Kolinsa, kā arī K.Houla piedāvātos nosacījumus, kāpēc pieaugušie iesaistās tālākizglītībā.

Baiba Kalķe

Latvijas Universitāte

**SKOLOTĀJI RAKSTNIEKI PAR DIDAKTISKĀM
PROBLĒMĀM
20.GADSIMTA PIRMAJOS 40 GADOS**

20.gadsimta pirmajos 40 gados fundamentālas pārmaiņas notikušas Latvijas ekonomikā, politikā, sabiedriskajās institūcijās, arī skolā, kas vairākkārt atradusies krustcelēs, kad jānosaka jaunas attīstības perspektīvas. Šīs pārmaiņas ietekmējušas visus galvenos izglītības sistēmas elementus: mācību procesu, izglītības saturu, pedagogus, skolēnus, izglītības vadību.

Mainoties valsts iekārtai, mainās pedagoģijas virzība, mērķi un koncepcijas. 20.gs. sākumā straujāk iezīmējās pedagoģijas demokratizācijas tendences, skolotāji un skolēni tika virzīti uz demokrātisku domāšanu un rīcību. Īpaši skolēniem pašiem jāsāk domāt, apspriesties, pieņemt lēmumus, tādēļ iepriekšējos gadsimtos dominējušais dogmatiskais mācību tips vairs nespēja sniegt tādu izglītību, kādu noteica jaunais laiks. Šo mācību tipu pakāpeniski nomainīja izskaidrojoši ilustratīvais, kurš bija vairāk piemērots laikmeta izvirzītajām prasībām.

Krasas pārmaiņas pedagoģijā notika didaktiskajā aspektā, jo mainījās attiecības starp skolēnu un skolotāju, mainījās mācību metodes un organizācijas formas, akcents tika likts uz skolēna individualitātes ievērošanu mācību un audzināšanas procesā.

Ernests Aistars par centrālo elementu mācību procesā izvirza skolēnu un pievērš uzmanību tā individualitātei, norādot, ka "...nekad nav iespējams veselu klasi bez izņēmumiem ietvert kaut kādā kopīgā nodalījumā" (Aistars 1939). Viņš iesaka veidot pēc iespējas vairāk tematu domrakstiem, lai katrs skolēns varētu izvēlēties sev piemērotāko.

Arī mūsdienās ļoti aktuāla ir viņa prasība ievērot zēnu un meiteņu dzimumu noteiktās atšķirības gan kognitīvajā, gan emocionālajā, gan motivācijas aspektā. E.Aistars iesaka tematus formulēt saistībā ar bērnu (lai tie būtu viņa tuvākās attīstības zonā, lai bērns tajos būtu vairāk vai

mazāk ieinteresēts).

Brīvība – demokrātijas iezīme – sākas tur, kur ir izvēles iespējas. To savā darbībā akcentējis **Kārlis Dzīlleja** – skolēniem tiek dota brīvība gan domraksta temata, gan formas izvēlē.

Viens no galvenajiem mācību procesa uzdevumiem ir skolēna iesaistīšana aktīvā izziņas procesā. Mūsdienās šī doma vairs nav novatoriska, taču vēl 19. gadsimta beigās skolotājs bija zināšanu devējs, bet skolēns – pasīvs to uzņēmējs. Visvairāk zināšanas tiek padziļinātas un paplašinātas intensīvas izziņas darbības rezultātā. Viens no faktoriem, kas ietekmē aktivitāti, ir intereses radīšana skolēnos. Tā **Antons Birkerts** mācību grāmatu “Latvijas vēstures hrestomātija” papildinājis ar teikām, pasakām, tautasdziesmām, lai vēstures vielu padarītu saistošāku. Savukārt **Leons Paegle** mācību grāmatu “Vālodzes šūpulis” veidojis tā, lai skolēni ne tikai mācītos lasīt, bet arī minētu mīklas, ietu rotaļās, veidotu priekšmetus no māla un papīra, jo “..tas viss modinās arī daudz lielāku interesi pret lasāmo vielu” (Laicens, Paegle 1923). **Fricis Adamovičs**, izstrādājot ģeogrāfijas un dabasmācības grāmatu, domājis par to, lai skolēni, apgūstot jaunu vielu, būtu aktīvi līdzdalībnieki (paši meklē, salīdzina, veido slēdzienus).

Skolēna aktivitāte bieži tiek saistīta ar pašdarbību un radošo momentu. **Bebru Juris** norādījis, ka skolēniem nekas nav jādod gatavs, viss ir jāatrod pašiem. Viņaprāt, skolēna radošā darba sekmēšana ir galvenais uzdevums skolas dzīvē. Ja bērnu pastāvīgi radina zināšanas un prasmes apgūt gatavā veidā, tad pēc kāda laika cilvēks vairs nespēj izmantot savas iedzimtās radošās spējas, tādēļ ļoti mūsdienīgi skan Bebru Jura teiktais rakstā “Mūsu skolas psiholoģiskie pamati”, ka “..bērni skolā mācās radīdami un rada mācīdamies” (Bebru Juris 1922).

Antons Birkerts “Apkārtnes mācības metodikā” norādījis, ka jaunās skolas uzdevums ir audzināt pilsoņus radošam darbam. Tā pamatā, viņaprāt, ir darba princips, kas pamatojas uz skolēna tieksmēm (dziņām) un interesēm. “Ja gribam bērnu ierosināt uz darbību, tad nav jāstrādā pret viņa dziņām un interesēm[..] Nav tādu grūtību, kuras bērns nepārvarētu ar prieku darbā, ja uzdevums nodarbina kādu no viņa dziņām un interesēm.” (Birkerts, Broka, Lancmanis 1930)

Anna Brigadere rakstā “Smilšu pīrādziņi” uzsvērusi, ka bērns katru

mirkli ir radošs, katrs bērns ir brīnumbērns. Viņa brīdinājusi vecākus un skolotājus šos brīnumpasaules vārtus neielauzt par agru.

Norāde, ka skolēnam mācību procesā jābūt aktīvam tā dalībniekam, kurš meklē, pārdomā, analizē, salīdzina, atrodama **Viļa Plūdoņa** latviešu valodas mācību grāmatas priekšvārdā: “..nelikt skolniekiem mutē neko “gatavu”, bet visu skolnieka zinību iegūšanu dibināt uz viņa pašdarbību.” (Plūdonis 1923)

Šo atziņu skolotāji rakstnieki realizēja ikdienas saskarsmē ar audzēkņiem. **Augusta Baltpurviņa** pedagoģiskā devīze bijusi: “Pārliecinies pats! Izmēģini! Atrisini!” Viņš lielu uzmanību veltījis arī bērna individualitātei un uzkrātajai pieredzei: “Ja vari, piekrti man, ja nevari – paliec pie savām domām, bet tikai zini: kāpēc tu piekrti un kāpēc tu nepiekrti? Neaizmirsti visi mēs spriežam pēc saviem īpatnējiem piedzīvojumiem un pieredzējumiem.” (RLMVM Baltp. II 88331)

3

Joprojām aktuāla ir **Kārļa Skalbes** tēze: “Mācību daudzums nekad nedrīkst būt tik liels, ka tas paņem bez atlikuma visus spēkus vai pat nomāc. Arvienu kaut kas vēl jāatstāj brīvai pašdarbībai, jo kur nav pašdarbības, tur nav gara.” (Skalbe 1924)

Skolotāji rakstnieki savos darbos ievērojuši arī vairākus citus principus (mācību procesam izvirzītās pamatprasības), īpaši uzsverot sistemātiskuma un pēctecības principu. Tas akcentēts daudzu mācību līdzekļu un grāmatu priekšvārdos un pēcvārdos (P.Abula, Fr.Adamoviča, M.Apeļa, Bebru Jura, R.Klaustiņa, V.Plūdoņa u.c.). Bieži šis princips iekodēts vārdos “no tuvākā uz tālāko”

Leons Paegle uzmanību pievērsis mācību saistībai ar dzīvi, organizējot dažādas ekskursijas, lai nodrošinātu teorijas un prakses organisku vienību. Arī **Vilis Plūdonis** uzskatījis, ka nevar eksistēt tikai teorētiskas zināšanas, nepieciešams veidot prasmes un tās praktiski pielietot.

Būdami mākslinieciski virzīti cilvēki, skolotāji rakstnieki gan savā praktiskajā, gan teorētiskajā darbībā centušies ievērot pozitīva mācību emocionālā fona principu. **Ernests Aistars** iesaka domrakstus rakstīt tad, kad ir radīta īpaša noskaņa, ko var panākt skolotājs, kas dzīvo savu skolēnu pasaulē, skolotājs, kas uzbur vajadzīgo ainavu vai motīvu ar dzejoļa palīdzību vai dziesmu.

Skolotāju ieinteresētība bērna izaugsmē, radoša pieceļa darbam, humora izjūta, paraugs veido piemērotus, labvēlīgus apstākļus, lai realizētos šis princips. Stundās īpašu emocionālu fonu radījuši **Ernests Aistars, Ludis Bērziņš, Jānis Ezeriņš, Naaizmērstule, Valdis**.

Mācību emocionalitāti, it īpaši pirmsskolas un jaunākā skolas vecuma bērniem, palielina didaktiskās rotaļas. **Antonija Āre** nodarbībās bieži izmantojusi rotaļu un aicinājusi to darīt arī citus skolotājus. "Rotaļa dod iespēju apstrādājamo mācību materiālu pārdzīvot. Daždien temats rādās pelēks, mazaistošs, bet rotaļa spēj viņu padarīt par interesantu un dzīvības pilnu." (Āres T., K. 1923)

Mācību vide, kas izgājusi ārpus skolas klašu telpām, var palielināt mācību efektivitāti. 20.gadsimta pirmajos 40 gados aktuāla bijusi tāda mācību organizācijas forma kā ekskursija. **Meikuls Apeļs**, analizējot tās ietekmi uz mācību un audzināšanas procesu, akcentējis pozitīvās iezīmes – ekskursijas var paātrināt bērna attīstību, var audzināt nākamā pilsoņa mīlestību uz savu dzimteni un dot viņam iespēju iepazīt darbu.

Roberts Bērziņš mudinājis skolotājus organizēt ekskursijas ne tikai uz upi vai mežu, vai kauju vietām, bet arī uz mūsu tautas darbinieku piemiņas vietām, „jo tas atstās neizdzēšamas pēdas bērna dvēselē" (Bērziņš 1925).

Arī **Fricis Jansons** akcentējis ekskursijas pozitīvo lomu mācību procesā.

Īpaši pirmsskolas un jaunāko klašu skolēniem nepieciešams novērojums, lai veidotu priekšstatus, iegūtu pieredzi, tādēļ **Antonija Āre** bieži vedusi savus audzēkņus ekskursijās, reizēm tās bijušas netradicionālas, jo notikušas telpā, kur bērni uzturējušies, nereti tā bijusi kādas parādības novērošana pa logu. Pedagoģe ļoti rūpīgi plānojusi tās ekskursijas, kad bērni vesti ārpus mācību un audzināšanas iestādes teritorijas. Vienmēr bijis jāpārdomā, „..kā novadīt bez piespiešanas bērnu uzmanību dabīgi pie nodomātā priekšmeta, lai tiem rastos dzīva interese uz to, lai paši tie nepiespiesti vērotu, taujātu, salīdzinātu, meklētu" (Āres T., K. 1923).

Ekskursijas veido skolēnos pasaules kopainu. Arī mācību priekšmetu integrācija ir viens no veidiem, kā panākt kopveselumu. **Fricis Jansons** savos darbos atbalstījis integrētās mācības jaunākā skolas vecuma bērniem. Viņš veidojis savdabīgu ģeogrāfijas un vēstures mācību grāmatu 3.klasei, kurā mēģinājis apvienot teorētisko izklāstu, piemēram, temata "Ūdeņi"

ietvaros konkrētā mācību viela aplūkota no ģeogrāfiskā viedokļa ar vēsturisku skatījumu – kā ūdeņi palīdzējuši valsti aizsargāt no ienaidniekiem.

V.Plūdonis vidusskolas mācību grāmatā “Latvju literatūras vēsture” mēģinājis integrēt tādus mācību priekšmetus kā latviešu valodu, literatūru un vēsturi.

Pedagogam jāvērtē skolēnu darbs. Šī problēma bijusi aktuāla visos laikos. Īpaši sarežģīti izvērtēt tādu darbu, kuram grūti piemērot normatīvo sistēmu, t. i., radošo darbu, piemēram, domrakstus.

Kārlis Dzīleja izvirzījis domu, ka tos nevajag vērtēt ar atzīmi, ka ielikta atzīme skolēniem neko daudz neizsaka un tā bērņus nerosina jaunam darbam. Viņaprāt, labāk būtu divās trīs rindās atklāt šī darba pozitīvās un negatīvās iezīmes. Viņam oponentis **Augusts Baltpurviņš**, uzskatot, ka vairums bērņu strādā tikai tāpēc, lai dzirdētu pietiekami ātri cita spriedumu par savu darbu, tāpēc atzīme ir nepieciešama. Abus iepriekšminētos spriedumus sintezējis **Bebru Juris**, norādot, ka atzīme apmierina ziņkāri, kam ir personīgs, aktuāls raksturs, taču ideālākais un pilnīgākais vērtēšanas veids būtu katra atsevišķa darba vispusīgs vārdisks raksturojums, tajā pašā laikā brīdinot no šabloniskuma saturiskajā vērtējumā.

Lai skolā tiktu nodrošināta sekmīga mācību un audzināšanas darbība, lai tiktu realizēti izvirzītie mērķi un uzdevumi, nepieciešama disciplīna. Šobrīd, baidoties būt “nedemokrātiski”, pedagogi pieļauj atkāpes no tās. Taču demokrātija nav visatļautība, bet brīva darbošanās noteiktos ietvaros, tādēļ, pēc Bebru Jura domām, skolēnos jāaudzina paklausība, jo tā “..ir bijusi cēlākais tikums pieaugušajiem un bērņiem visos laikos no cilvēces sākuma līdz mūsu dienām” (Bebru Juris 1934).

Interesantas ir viņa domas par nepaklausības ļaunuma rašanos audzināšanā Latvijā. To Bebru Juris saistījis ar 1905. gada revolūciju, kad bērņi pieredzēja neiedomājamu nežēlību, vardarbību. Viņš uzmanību pievērsis sodiem, tos iedalot trīs grupās: goda, brīvības, miesas. Par pēdējiem runājot, viņš pieļauj, ka tos lieto vecāki, taču: “Kur tie nevietā un neapdomāti lietoti, tur tie var atņest ļaunu.” (Bebru Juris 1934)

Ludis Bērziņš latviešu skolotāju kongresā 1936. gadā savā referātā “Skola un disciplīna” atgādina, ka “..disciplīna ir lejasgals tai kāptuvei, pa kuru cilvēks, uz augšu kāpdams, nāk pie personīgas un sabiedriskas kultūras” (Bērziņš 1936). Disciplīnas nodrošināšanai nav priekšrakstu, tas

ir skolotāja personības noslēpums. Atbalstot disciplīnas nepieciešamību, viņš to negrib pārspīlēt, jo skolās jāvalda saulei un priekam, bet īstu prieku nevar iemantot, atsakoties no prasībām, — „izlaista dzīve kā mazvērtīga apnīkst skolniekiem pašiem, kurpretim prātīga disciplīna viņiem sniedz dzīves balstu” (Bērziņš 1936). Viņa vārdiem sakot, „..nevar bez disciplīnas pastāvēt organizēta valsts dzīve, nevar bez disciplīnas būt arī skola” (Bērziņš 1936).

Pētījuma rezultāti liecina, ka atziņas, ko skolotāji rakstnieki pauduši didaktiskajā aspektā, nav tikai viņu atklājums pedagogijas teorijā, tās izskanējušas arī citu Latvijas pedagogu darbos, kurus determinējusi Eiropas un ASV pedagogija, taču ar savu prasmi izmantot vārda spēku literāti vēl un vēlreiz likuši aizdomāties par šo uzskatu patiesīgumu, tādējādi veidojot jaunu izglītības paradigmu Latvijā 20. gadsimta pirmajos 40 gados.

Literatūra

1. Aistars E. Domraksta mērķis. *Audzinātājs*, Nr.7/8, 1936, 460.lpp.
2. Āres T., K. Kā rotaļa ietilpst skolas darbā. *Mūsu Nākotne*, Nr.7, 1923, 201.lpp.
3. Bebru J. Audzināšana paklausībā. *Nākotnes Spēks*, Nr.9/10, 1934, 216.lpp.
4. Bebru J. Mūsu skolas psiholoģiskie pamati. *Latvis*, Nr.3, 1922, 367.lpp.
5. Bērziņš L. Skola un disciplīna. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr.1, 1936, 17.lpp.
6. Bērziņš R. Skolēnu ekskursijas. *Rīgas Ziņas*, Nr.114, 1925, 2.lpp.
7. Birkerts A., Broka J., Lancmanis Z. *Apkārtnes mācība I klasei*. Rīga: A.Gulbis, 1930, 3.lpp.
8. Paegle L., Laicens L. *Vālodzes sūpulis*. Rīga: Daile un darbs, 1923, 3.lpp.
9. Plūdonis V. *Pirmais vadonis praktiski teorētiskā latvju valodas mācībā*. Valmiera-Cēsis: K.Dūņa apgādībā, 1923, 7.lpp.
10. RLMVM Baltp. 11 883313
11. Skalbe K. Mūsu skolu programma. *Jaunākās ziņas*, Nr.155, 1924, 1.lpp.

Summary

During the first half of the 20th century considerable changes occurred in pedagogy in the didactic aspect due to the change of educational type from the dogmatic, which dominated during the previous centuries, to the explanatory – illustrative type.

In the learning process teachers – writers focussed their attention on pupils and their individuality. In their works they emphasized such learning principles as creativity, positive emotional learning environment, the connection of education and life, systematization.

Teachers – writers highlighted excursion as a form of educational organization (M. Apeļs, R. Bērziņš, Fr. Jansons, A. Āre).

Discipline is essential to ensure successful learning – educational activities at school, to implement set objectives (Bebru Juris, L. Bērziņš).

The research results show that the opinions expressed by teachers – writers in the didactic aspect are not their discovery, the theory of pedagogy and the teachers-writers with the help of the strength of their language made the educators think of their values and their truthfulness, thus forming a new education paradigm in Latvia during the first 40 years of the twentieth century.

Anna Kopeloviča

Latvijas Universitāte

Leonards Žukovs

Latvijas Sporta pedagogijas akadēmija

STUDENTU AKTIVIZĒŠANAS IESPĒJAS STUDIJU PROCESĀ

Pārejot no plānveida uz brīvā tirgus ekonomiku, mainās arī prasības cilvēkam. Viņam jābūt gatavam pašam veidot savu dzīvesdarbību, prast atbildēt par savu rīcību, negaidot, kamēr kāds cits atrisinās viņa problēmas. Mūsu dinamiskajā vidē cilvēkam jāprot ne tikai tai pielāgoties, bet arī, mainoties pašam, mainīt vidi. Te ir runa par to, ka cilvēkam jābūt atklātam pret visu, kas notiek ap viņu (Свасьян 1989).

Šodien ikvienam ir plašas iespējas iepazīt ārzemju pieredzi. Nereti gadās, ka mēs mehāniski to pārņemam. Tas neprasa prāta piepūli. Sarežģītāk ir prast ārzemju pieredzi analizēt, salīdzināt ar savējo un formulēt problēmu, saskatīt iespējas to realizēt konkrētos apstākļos. Šis ceļš ļauj cilvēkam saglabāt identitāti, iekļaujoties procesā, nepazaudēt pašam sevi.

Bet analīze aktualizē citādas zināšanas un prasmes. Tas izvirza jaunas prasības izglītības sistēmai – sākot jau no pamatskolas. Savukārt tam nepieciešams atbilstoši sagatavots skolotājs.

Jaunā skolotāja problēma mūsdienās ir sarežģītāka, nekā sākumā liekas (Kopeloviča, Žukovs 1993). Pirmkārt, sabiedrībā skolotāja profesijas prestižs ir zems, tāpēc arī uz pedagogiskajām augstskolām diemžēl ne vienmēr atnāk labākie skolu absolventi. Otrkārt, ja arī augstskolu reflektanti ir orientēti uz pedagoga profesiju, viņiem trūkst patstāvīgā darba prasmes izvirzīt konkrētas darbības mērķi, kontrolēt savas darbības procesu un rezultātus.

Skolu absolventi nav pieraduši saskatīt un vērtēt paši sevi, savas personības izaugsmi. Jādomā, ka tas ir gan ģimenes audzināšanas, gan skolas pedagogiskā procesa rezultāts.

Šādi studenti rada problēmas pedagogiskai augstskolai. Bieži ir grūtības izmainīt nostiprinājušos stereotipu.

Ja augstskolai neizdodas izmainīt studenta domāšanas veidu, tad atkal uz skolu aiziet skolotājs, kas veido sev līdzīgu jauno paaudzi. Pretrunas starp sabiedrības attīstību un jaunā cilvēka gatavību iekļauties dzīves prasībās arvien palielinās. Tas nav pieļaujams. Jāatzīst, ka tikai mūsdienu apstākļiem izglītots skolotājs var izmainīt radušos situāciju.

Te atklājas arī skolotāju izglītības problēmas aktualitāte. Tās risinājums galvenokārt meklējams pedagoģiskās augstskolas sadarbībā ar skolām, orientējot audzēkņus uz pedagoga profesiju, un studiju procesa pedagoģiskajā virzībā augstskolā.

Rakstā uzmanība pievērsta studiju procesa pedagoģiskajai virzībai.

Studiju procesa pilnveidē svarīga loma ir gan studiju programmai, tās realizēšanas metodēm, jaunām tehnoloģijām, gan studentu radošai darbībai.

Studiju bāzes programmas A daļa mūsdienās iekļauj sevī vairākus studiju kursus, kas dod iespēju plaši ieskatīties pedagoģijas teorijā un praksē (Kopeloviča 1998).

Ņemot par pamatu prasības skolotājiem, programmās pārstāvēti dažādi pedagoģijas (piem., vispārīgā pedagoģija, pedagoģijas vēsture, didaktika, audzināšanas teorija un metodika u.c.), psiholoģijas (attīstības psiholoģija, pedagoģiskā psiholoģija u.c.), kā arī vispārizglītojošie kursi.

Īpaša uzmanība tiek pievērsta svešvalodām, kas dod iespēju topošajiem skolotājiem iepazīties ar ārzemju pieredzi. Programmas paredz informātikas apguvi un datoru praktisku izmantošanu, tajā skaitā darbu internetā.

Droši vien, visi būs vienisprātis, ka pati programma var būt ļoti mūsdienīga un saturiski bagāta, tomēr tā vēl nenodrošina topošā skolotāja augstu profesionālisma līmeni. Noteicošais ir paša studenta aktīva līdzdalība programmas realizācijā.

Docētājs, pēc pieredzes, veido tādu situāciju, kas rosina studentu aktīvi iekļauties izziņas procesā. Studentu aktivitāte tiek izprasta kā viņu rosīga izziņas darbība. Izvirzītās konceptuālās pieejas pamatā ir psiholoģijā zināmi likumi: savstarpējās indukcijas likums un dinamiskā stereotipa likums.

Pētāmās problēmas otra pamatideja saistīta ar radošā skolotāja prāta pazīmēm: dziļumu, kritiskumu, elastību un plašumu, sapratību un ātrumu, radošumu u.c.

Radošais intelektuālais darbs nevar būt bez plašām un daudzšķautņainām zināšanām. To nevaram iedomāties bez attīstītām spējām redzēt, ievērot,

apjēgt, izdalīt daudzveidību veselumā.

Studiju procesā satura apguve zināmā mērā atkarīga no studenta kognitīvās vajadzības (Годфрыа 1996), uztveres specifikas un arī savstarpējās sadarbības. Tas viss ņemts vērā, izstrādājot pieeju pedagoģiskajai darbībai.

Klasiskas lekcijas mūsdienās izmantojamas reti. Students lekcijas laikā ir aktīvs, ja jau iepriekš ir izpildījis docētāja uzdevumus (atradis atbildes uz jautājumiem par literatūru), kas ir saistīti ar nākamās lekcijas saturu. Lekcijas sākumā studentiem ir iespēja konkrēti paust argumentētu viedokli par mājas uzdevumu, balstoties uz doto literatūru. Protams, sākumā aktīvu studentu nav daudz, bet viņu uzstāšanās rosina domāt arī citus. Pieredze liecina, ka tā ir bāze docētājam, analizējot studentu informāciju, turpināt lekcijas problēmas izklāstu. Tādā veidā mēs mācām studentus skatīties uz pašu iegūto informāciju no cita redzes viedokļa. Ir lietderīgi pēc docētāja izklāsta uzdot auditorijai konkrētu uzdevumu (piem., atklāt sakarus starp mērķi un rezultātu, starp lekcijā aplūkotajiem pamatjēdzieniem utt.). Lekcijas nobeigumā docētāji kopā ar studentiem rezumē, ko tad studenti šinī nodarbībā apguvuši jaunu.

Var būt arī tāda pieeja, kad docētājs lekcijas laikā uzdod studentiem jautājumus vai uzdevumus. Tas rosina studentus būt psiholoģiski gataviem lekcijas laikā parādīt savu attieksmi, viedokli, ieinteresētību satura izpratnē.

Ir skaidrs, ka tādas nodarbības prasa no docētāja augstu profesionalitāti, t.i., zināt niansēti savu kursu, būt gatavam viedokļu dažādībai, prasmi tuvināt dažādus viedokļus un virzīt tos tālākam redzējumam.

Studentu aktīvas darbības izvērsana lekcijās turpinās semināru laikā. Taču semināriem ir savi konkrēti uzdevumi:

- tālāk attīstīt studentu prasmes strādāt ar zinātnisko literatūru, analizējot to, salīdzinot dažādus autoru viedokļus, kā arī argumentēti izsakot savu viedokli;
- semināri domāti galvenokārt studentu savstarpējam dialogam. Docētājam te ir partnera loma, bet tanī pat laikā viņš veic arī stratēģa uzdevumu;
- mācīt studentus pāriet no dialoga uz diskusijām (Klarins 2000).

Lai seminārā tiktu sasniegts plānotais mērķis, svarīga ir tā didaktiskā organizēšana, kurā ietilpst sagatavošana, seminārgaita un pēcsemināra posms.

Sagatavošanas posmā būtiski ir psiholoģiski tuvināt studentus semināra pamatproblēmai. Docētāja pienākums – izplānot semināra uzdevumus visam kursam, paziņot tos gan semestrim, gan konkrēti katrai semināra nodarbībai. Studenti saņem semināra plānu, obligātās un papildliteratūras sarakstu. Viņiem paziņo arī darbības vērtēšanas kritērijus un prasības.

Semināra sākumā aktualizē auditorijas uzmanību semināra problēmai un tās jautājumiem. Prakse ļauj secināt, ka studenti parasti jau pirms semināra sadala jautājumus, par kuriem runās. Bieži gadās, ka savu uzdevumu seminārā uzskata par izpildītu, uzstājoties par iepriekš sagatavoto jautājumu (un dažreiz tikai reproduktīvā līmenī).

Tas nevar apmierināt, jo tā ir formāla piedalīšanās seminārā. Kā to izmainīt? Ceļi ir dažādi. Var prasīt, piemēram, no studentiem konspektīvi sagatavot atbildi uz katru semināra jautājumu, parādot, ka sagatavošanās gaitā students izmantojis obligāto un pēc iespējas arī papildliteratūru. Katrā jautājumā studentam jāparāda savs viedoklis.

Saruna seminārā sākas ar pamatjēdzienu skaidrojumu filozofiskajā, psiholoģiskajā un pedagoģiskajā aspektā. Sarunas turpinājumā studenti aplūko dažādas teorijas, to attīstību, mūsdienu redzējumu Latvijā un ārzemēs semināra problēmas ietvaros. Pozitīvi vērtējama studentu prasme saistīt teoriju ar mūsdienu skolu praksi.

Semināra norise ir brīva domu apmaiņa, aktīvi tajā piedaloties docētājam. Domu apmaiņas gaitā rodas iespējas izvirzīt papildinājumus, kas prasa no studentiem kritisku domāšanu un virzību uz informācijas integrācijas augstāku pakāpi. Tas ir apliecinājums mācību satura dziļai apguvei.

Semināra laikā izmantojams arī grupu darbs. Tā kā studenti ir ieradušies uz mācībām jau ar sagatavotu materiālu, viņiem ir savs viedoklis par semināra problēmu. Studenti brīvprātīgi sadalās grupās. Grupas izveides brīvprātības princips dod iespēju docētājam secināt, ka katrā grupā, lai kā arī tā veidotos, iekļaujas studenti ar dažādiem viedokļiem, kas jau ir pamats diskusijas izraisīšanai. Pēc noteikta laika grupas iepazīstina ar savu

atbildi un sākas viedokļu apmaiņa. Docētājs secina semināra darbības rezultātu un novērtē studentu veikumu. Tā kā studentu darbības novērtējums iekļauj sevī ne tikai teorētiskās zināšanas, bet arī prasmes sadarboties ar citiem, rodas grūtības vērtēt (un tas pat ir neiespējami) tos studentus, kas nepiedalās semināra nodarbībās, bet vēlas nokārtot savus parādus individuāli. Problēmas rodas arī ar tiem, kas semināra nodarbībai nav sagatavojušies, bet ir aktīvi runātāji sadzīviskā līmenī.

Ja studenti iepriekš nav sagatavojušies grupu darbam, kā arī cita veida darbībai, lietderības koeficients ir ļoti zems. Šādos gadījumos visa semināra slodze jāpilda docētājam – pašam papildināt, precizēt, uzdot papildjautājumus studentu aktivizēšanai (parasti docētājs uz izvirzītajiem jautājumiem arī pats atbild).

Studentu aktivizēšanai lietderīgi izmantot seminārus, kas veļīti integrēta rakstura problēmai. Tādā seminārā vienkopus var strādāt divi docētāji. Katrs no viņiem izvirza savu problēmas redzējumu. Tas rosina studentus aplūkot jautājumu no dažādiem aspektiem. Piemēram, semināra temats var būt "Vai klašu un stundu sistēmai ir perspektīvas 21. gadsimtā?" Te slēpjas iespējas izsekot vienas problēmas vēsturiski loģiskajai attīstībai. Šāda semināra sagatavošanas posmā liels palīgs studentiem var būt hrestomātija, kur par vienu jautājumu ir sniegti dažādu autoru viedokļi (Kopeloviča, Žukovs 2000).

Tāda veida semināri rosina studentus skatīt pedagoģiskā cikla studiju kursus kā veselumu (sistēmu). Diemžēl mūsdienu studenti vēl arvien redz pedagoģiju viena studiju kursa ietvaros.

Dažkārt studentiem papildus teorētiskiem jautājumiem jāveic arī praktiskie uzdevumi skolā. Gūtās atziņas vēlāk tiek apspriestas semināros.

Uzdevumu spektrs ir plašs. Daži no tiem:

sastādīt pēc dotās formas pedagoģiskās novērošanas protokolus par vienā un tajā pašā klasē vismaz divu skolotāju pasniegtajām stundām ar mērķi, pirmkārt, salīdzināt skolotāju didaktisko darbību (mācību metodes, organizācijas formas, izmantotos mācību līdzekļus u.c.), otrkārt, izzināt, kā skolotājs veido mijiedarbību ar skolēniem, kā vērtē skolēnu sasniegumus stundas gaitā, kā izmanto skolēnu pieredzi, kādus jautājumus uzdod skolēniem; analizēt savus novērojumus skolā, īpaši pievēršot uzmanību

stundas mērķiem un sasniegtajiem rezultātiem;
iepazīties ar dokumentiem: pamatizglītības standartu, programmām un mācību līdzekļiem. Šī darba mērķis – izkopt prasmi analizēt tos, salīdzināt, izvērtēt un būt gataviem vajadzības gadījumā izstrādāt mācību programmu un mācību līdzekli.

Studentu izziņas darbību aktivizē arī tāda veida **uzdevumi** kā:

pedagoģiskā modelēšana. Piemēram, skolotājam ir zināms stundas temats, mērķis un prognozējama rezultāts. Studentam jāparāda, no kā būs atkarīgs reālais rezultāts. Šāda veida uzdevumi rosina studentu variatīvo domāšanu, jo uzdevumā nav konkretizēts ne skolēnu vecums, sagatavotības līmenis, motivācija, ne skolotāja profesionālā kompetence utt.;

problēmas kritiskais redzējums. Studentiem piedāvā konkrētu problēmu. Tajā jāaskata kā pozitīvais, tā arī negatīvais. Jāargumentē problēmas risinājums, un jānoskaidro, kādas sekas var rasties, ja problēma netiktu risināta;

citū un sava darba vērtēšana un novērtējums. Piemēram, studentiem dod uzdevumu izvērtēt savu darbu, ko viņi rakstījuši pirms dažām nedēļām. Viņiem tagad ir iespējas argumentēti to koriģēt. Šāda veida uzdevums dod iespēju vērot studenta kritisko skatījumu uz sava darba analīzi. Šo pieeju modificējot, pārbaudei var dot arī cita studenta darbu. Studentu starpā veidojas dialogs;

vairāku autoru viedokļu salīdzināšana vienas problēmas ietvaros (piem., mācību metodes, saturs u.c.), izdalot līdzīgo un atsevišķo. Tas sekmē studentu prasmi analizēt autoru darbus, rakstot kursa, bakalaura vai kvalifikācijas darbu;

studentu grupas hospitētās stundas individuālais vērtējums un tās pašas stundas videofilmas analīze grupā. Lietderīgi izmantot videomateriālu, ja tiek precīzi formulēti didaktiskie mērķi, uzdevumi un norādīts videomateriāla apjoms (konkrēts fragments).

Rakstā piedāvātā pieeja par studentu aktivizēšanu studiju procesā pārbaudīta praksē t.s. fokusa grupā LU PPF un LSPA. Pētījums ļauj izdarīt dažus secinājumus:

1. Sākumā, kamēr studenti vēl nav psiholoģiski gatavi aktīvam intelektuālam darbam, viņi izjūt nepatiku pret to. Darba procesā situācija

krasi mainās. Palielinās iekšējā disciplinētība, atbildīgums, drošības sajūta nodarbībās. Students jūtas neērti citu studentu priekšā, parādot savu nevarēšanu. Visbeidzot, viņš sāk mācīties runāt, izteikt savu viedokli un diskutēt. Ieklausoties citu teiktajā, students dziļāk pārdomā savu viedokli un iemācās cienīt citu cilvēku uzskatus. Tas dod arī iespēju grāmatas lasīšanu uztvert kā dialogu ar tās autoru.

2. Nodarbības, kurās valda partnerattiecības starp studentiem, studentiem un docētājiem, māca nebaidīties kļūdīties, iedrošina piedalīties diskusijā.

Diemžēl intelektuālās darbības aktivizēšanu un sociālo prasmju attīstību traucē zinātniskās literatūras trūkums, docētāju lielā noslodze, kā arī studentu iesaistīšanās darbā ārpus studijām materiālo apstākļu dēļ, nepietiekamas zināšanas svešvalodās kā docētājiem, tā studentiem, jauno tehnoloģiju trūkums un neprasmie tās izmantot.

Arvien vēl gausi augstskolās nostiprinās starppriekšmetu sakari un integrācijas ideja. Rezultātā augstskolas absolvents pārskata savu profesiju nevis integrēti, bet katra studiju priekšmeta līmenī. Būtu lietderīgi studiju noslēgumā studentiem piedāvāt problēmsemināru, integrējot pedagoģisko teoriju un skolas praksi.

Literatūra

1. Klarins M. Mācību process kā diskusija. *Didaktika. Ievērojamākie pedagogi par mācību teoriju*. Sast. A.Kopeloviča, L.Žukovs. Rīga: RaKa, 2000.
2. Kopeloviča A. Konceptuālās pieejas problēmas pedagoģijas akadēmiskajās un profesionālajās studiju programmās Latvijas Universitātē. *Izglītības zinātnes sekcijas materiāli: LU 4.akadēmiskā konference*. Rīga, 1998.
3. *Didaktika. Ievērojamākie pedagogi par mācību teoriju*. Sast. A.Kopeloviča, L.Žukovs. Rīga: RaKa, 2000.
4. Kopeloviča A., Žukovs L. *Jautājumā par skolotāju mūsdienu izpratne: pētījuma materiālu analīze*. Rīga: LU Pedagoģijas fakultāte. 1993.
5. Годфруа Ж. *Что такое психология*: В 2-х т. Т.1: Перевод с франц. Москва: Мир, 1996.
6. Свасьян К.А. *Иоганн Вольфганг Гёте*. Москва: Мысль, 1989.

Summary

The article deals with the problem of how to involve students more in the study process. The present existing needs require the perfection of the study process, the development of students' cognitive needs, creative thinking, their ability to work and to their responsibility for the result. The above mentioned requirements are analysed in the work.

The worked – out conception is based on Maslov's need theory, on such rules of psychology as mutual induction, dynamic stereotype as well as the intellectual features of a creative teacher and the specific character of the teacher's work.

The authors describe the methodology of delivering lectures as well as the means and ways of livening up the students' during the seminars. The authors have paid special attention to group work, as it gives great possibilities of carrying out dialogues and discussions. The teacher there acts as an adviser who indirectly helps students to deal with the problems under discussion from different aspects.

It is not easy to put theory into practice. To achieve the desired result students are given tasks to be done during the seminars or independently. The results of the tasks should be discussed in the seminars.

Students' creative activity is developed in the seminars in which they discuss problems of interest put forward by teachers of different subjects. If the seminar is conducted by two teachers, there is a possibility to reveal the problem wider and from different points of view.

The practical realisation of the conceptual approaches has been positively estimated by students.

Dagmāra Ausekle
Ilze Kangro
Latvijas Universitāte

HUMANITĀRO PRIEKŠMETU DEHUMANIZĀCIJAS PROBLĒMA MŪSDIENU IZGLĪTĪBĀ

Edvarts Virza pagājušā gadsimta pirmajā pusē izteica domu, ka latviešiem, veidojot savu garīgo vērtību kopumu, jānorobežojas no divām kultūrām – vācu un krievu, jo visiem labi zināmu vēsturisko apstākļu dēļ bijām ilgstoši pakļauti varmācīgai šo kultūru ietekmei. Pats E. Virza ar lielu dedzību metās citas tautas – franču – kultūras apskāvienos. Tā dzejnieks netieši pierādīja pretējo savam iepriekš izteiktajam apgalvojumam, proti, ka mūsdienu pasaulē nekāda norobežošanās nav iespējama, un mums atstāja iespēju to izvērtēt un izteikt pret radušos situāciju savu attieksmi šodien, 21. gadsimta sākumposmā, postmodernisma laikmetā un globalizācijas apstākļos.

Globalizācijas procesi arvien biežāk tiek saistīti ar atziņu, ka pasaules mērogā notiek tādu ideju tiražēšana, kas nebūt nav vēlamākās un nepieciešamākās (Ivbulis 1995, 98); pamatotas ir arī bažas, ka postmodernisms kā laikmeta tendenču summa rada negatīvas pārmaiņas kultūrā un līdz ar to visas sabiedrības dzīvē. Šīs pārmaiņas var izpausties kā dehumanizācija, morālo un sociālo kritēriju trūkums un degradācija, virspusējība un fragmentārisms, piekāpšanās transnacionālo korporāciju interesēm utt. (Ar terminu “dehumanizācija” apzīmē humanitātes zaudēšanu (par indivīdiem un sociālo vidi) vai iznīdēšanu (Baldunčiks 1999, 137), turpretim humanizācija nozīmē rūpes par cilvēku, cilvēka labklājību un labsajūtu. Tā ir darbība, process, kurā tiek radīti, veidoti apstākļi, tiek izvērsti humāni pasākumi, domājot par cilvēku, viņa dzīves materiālo nodrošinātību un emocionālu apmierinātību, cilvēciskām vērtībām (Skujiņa 2000, 61).)

Eksistenciālās analīzes un logoterapijas teorijas radītājs Viktors Frankls mūsu laikmetam raksturīgās dehumanizācijas un depersonalizācijas tendences saista ar eksistenciālo vakuumu, kas rodas, ja cilvēks nespēj

saskatīt savas dzīves jēgu. Bet šīs jēgas realizēšana uzskatāma par ikvienam cilvēkam iedzimtu motivācijas tendenci, kas ir galvenais uzvedības virzītājs un personības attīstības spēks. Eksistenciālā vakuuma rašanās skaidrojumam V.Frankls izmanto šādu formulu: „atšķirībā no dzīvniekiem cilvēkam instinkti nediktē, kas viņam ir nepieciešams, un atšķirībā no vakardienas cilvēka mūsdienu cilvēkam tradīcijas nediktē, kas ir viņa pienākums. Nezinādams ne to, kas viņam nepieciešams, ne to, kas ir viņa pienākums, cilvēks, šķiet, zaudējis skaidru priekšstatu par to, ko tad īsti viņš grib. Tā rezultātā cilvēks vēlas vai nu to, ko citi (konformisms), vai arī to, ko citi vēlas no viņa (totalitārisms).” (ФРАНКЛ 1990, 25)

Lai iegūtu imunitāti gan pret konformismu, gan totalitārismu, cilvēkam šodien ļoti nepieciešama modra sirdsapziņa, ar kuras palīdzību indivīds 10000 situācijās, kurās viņu nostāda dzīve, spētu izlobīt 10000 baušļu (pazaudēto desmit vietā). Sirdsapziņas asināšanu un atbildības audzināšanu V.Frankls uzskata par galvenajiem mūsdienu pedagogijas uzdevumiem.

Uz minēto parādību fona aktuāla kļūst humanitārā cikla mācību priekšmetu dehumanizācijas problēma izglītībā kopumā un it īpaši Latvijas izglītības sistēmā.

Latvija ir maza valsts ar nelielu iedzīvotāju skaitu un samērā dramatisku demogrāfisko situāciju. Tāpēc mūsu uzdevums ir izvērtēt laikmeta tendences un citu valstu pieredzi, kuras vispārējā globalizācija ir skārusi jau daudz agrāk un plašāk, citiem vārdiem sakot, mums ir iespēja mācīties no citu kļūdām. Un, protams, arī no pozitīvās pieredzes un pozitīvajām atziņām.

Akadēmiķis Dmitrijs Ļihačovs jau 1987.gadā izteica domu, ka „..21.gadsimtam jāklūst par humanitārās kultūras gadsimtu, vai arī tā vispār nebūs” (Лихачев 1987, 8).

Bet amerikāņu psihologs Daniels Goulmens grāmatā “Tava emocionālā inteligence” publicē ASV 1989.gadā valsts mērogā veiktā pētījuma par bērnu emocionālajām problēmām salīdzinājumā ar citām valstīm datus, kas uzrāda kādu globāla mēroga tendenci: pašreizējā jaunā paaudze ir emocionālā ziņā daudz nelīdzsvarotāka par iepriekšējo, daudz vientuļāka, nomāktāka, niknāka un nevaldāmāka, nervozāka, ar lielāku slieksmi uz raizēm, impulsīvāka un agresīvāka. D.Goulmens to saista ar amerikāņu bērnu emocionālās inteligences līmeņa pazemināšanos un kā tiešu šīs

parādības atspulgu min šādas satraucošas tendences:

- ierašanās sevī jeb saskarsmes problēmas: tieksme uz vientulību, noslēgtību, biežu sapīkumu; enerģijas trūkums, nelaimīguma sajūta; pārmērīga atkarība no citiem;
- raizes un depresija: vientulības sajūta; pastāvīgas bailes un bažas, tieksme uz perfekcionismu, atstumtības, skumju vai nomāktības sajūta;
- nespēja koncentrēties vai sakopot domas: nespēja pievērst uzmanību darāmajam darbam vai nosēdēt mierīgi; sapņošana vaļējām acīm; neapdomīga rīcība, pārlieks satraukums, kas kļiedē uzmanību, sliktas sekmes mācībās, nespēja atvairīt satraucošas domas;
- tieksme uz pārkāpumiem vai agresivitāti: uzturēšanās slikti audzinātu bērnu sabiedrībā; tieksme runāt pretī, melot un blēdīties, tieksme pastāvīgi pieprasīt pieaugušo uzmanību, nepaklausība mājās un skolā, stūrgalvība un biežas garastāvokļa maiņas, plāpīgums, tieksme uz dzēlīgām zobgalībām, iekarsīgums (Goulmens 2001, 337).

Ja visas minētās parādības kopā (nevis atsevišķi) novērojamas arī mūsu sabiedrībā, tas liecina par bērnu un pusaudžu arvien lielāku emocionālās inteliģences iemaņu trūkumu. Tas savukārt nozīmē, ka globālās tendences Latviju jau ir skārušas.

Vai to varam saistīt ar humanitāro mācību priekšmetu dehumanizācijas problēmu, un kādi ir aplūkojamo sakarību loki?

Iezīmēsim tikai trīs, pēc raksta autoru domām, ļoti nozīmīgas sakarības, kas ir saistītas ar:

- 1) vadošo izglītības institūciju lēmumiem;
- 2) mācību satura izveides jautājumiem,
- 3) metodoloģiskās pieejas un konkrētā mācību priekšmeta didaktikas problēmām.

Dehumanizācijas radītās briesmas plašākā nozīmē aplūkojamas kopsakarā ar šauri pragmatisko pieeju dažādās dzīves jomās – ekonomikā, politikā, sociālajā sfērā, sadzīvē (pilsētu projektēšana, autostāvvietu, benzīntanku, celulozes rūpnīcas celšana, iecerētā HES uz Salacas upes utt.).

Dehumanizācija humanitārajos mācību priekšmetos var izpausties kā šo priekšmetu apguves procesa pārliecīga racionalizācija, kas tālāk noved pie kanonizācijas un dogmatizācijas.

Uz īpaši satraucošām tendencēm humanitārās izglītības jomā un izglītībā kopumā norāda jaunākie ārvalstu pētījumi: starptautiskās salīdzināmo izglītības pētījumu asociācijas IEA (*International Association of Evaluation of Educational Achievements*) veiktais pētījums par skolēnu sasniegumiem civilzinībās (CIVIC) un OECD valstu organizācijas Skolēnu starptautiskās novērtēšanas programma – SSNP (*OECD Programme for International Student Assessment*). Šīs programmas mērķis ir, salīdzinot rezultātus, novērtēt dalībvalstu pamatzglītības kvalitāti, regulāri (ievērojot trīs gadu ciklu) un efektīvi mērīt uz izglītības politiku orientētus starptautiski salīdzināmus 15 gadus vecu skolēnu sasniegumu indikatorus plašā izglītības un tās sociāli ekonomisko nosacījumu kontekstā. Programma ir orientēta uz skolēnu sagatavotības turpmākai dzīvei kompleksu novērtēšanu, analizējot lasītprasmi, zināšanas un prasmes matemātikā, dabaszinātnēs un citās jomās. SSNP pētījumā kopumā piedalās 32 valstis, tajā skaitā visas OECD valstis, kā arī Brazīlija, Krievija, Ķīna un Latvija. Programmas pirmais cikls tika uzsākts 1998.gadā, un tas turpinājās līdz 2000.gada beigām.

Šī OECD pētījuma oficiālā datu prezentācija notika 2001.gada 6.decembrī; tā sacēla vētru daudzās industriāli attīstītajās valstīs, parādot, ka par labu uzskatītā izglītības sistēma ir pilnīgi un galīgi satrupējusi un ka, piemēram, tādā lielvalstī kā Vācijā 25% skolēnu nav spējīgi iekļauties sabiedrības dzīvē kā pilnvērtīgi tās locekļi. Ar dziļām bažām visaugstākā ranga izglītības pētnieki un izglītības politiķi Vācijā secināja, ka skolēni gandrīz vairs nekā nelasa, ka viņiem grūti koncentrēties garāku tekstu uztverei un piemērotais teksta garums, ko mūsdienu vidusmēra skolēni var izlasīt un izprast, ir elektroniskā pasta ziņas un īsziņas, nosūtītas ar mobilā telefona palīdzību (Darnstädt 2001, 68). Bet lasīšanas kompetence (*reading literacy*) ietver spēju strādāt gan ar daudzveidīgiem mācību materiāliem, gan ar brīvas izvēles avotiem (ārpus skolas), ieskaitot lasīšanu personīgiem mērķiem (personiskās vēstules, daiļliteratūra, biogrāfijas utt.); sabiedriskam lietojumam (oficiālie dokumenti, publiskā informācija utt.), darba vajadzībām un tālākai izglītībai (mācību grāmatas utt.) (Kangro,

Geske 2001, 20–21).

Žurnāla “Spiegel” rakstos (Darnstädt 2001, 60–75) detalizēti tika aplūkots fakts, ka vācu valodas un literatūras mācību programmas Vācijas vispārīzglītojošajās skolās ir nelabojami novecojušas, ka mūsdienu jauniešiem – vidusskolēniem – vācu literatūras stundās liek lasīt darbus, kas viņos neraisa interesi, un ka bieži literatūras mācību stundas tiek nonivelētas līdz elementārai faktu iekalšanai un daiļdarba sižeta izklāstam, gandrīz nemaz neanalizējot daiļdarbus un tos aktīvi neapspriežot, neļaujot izpausties skolēnu personīgajām domām un viedokļiem. Šāda antihumāna humanitāro priekšmetu mācīšanas metodika ir novedusi pie šī neiepriecinošā fakta. Visnotaļ prestižais “Spiegel” SSNP rezultātu analīzei veltītos rakstus nosaucis: “Vāji. Sēdies”, “Viduvējību spozme” (Darnstädt 2001, 60, 74), vēl vairāk saasinot jautājuma nostādni un norādot, ka Vācijā izglītības sistēma strauji polarizējas un ka nākamās draudošās briesmas ir liels skaits ieceļotāju, kuru bērni nav spējīgi iekļauties Vācijas izglītības sistēmā slukto vācu valodas zināšanu dēļ. Profesors D.Švanics uzskata, ka tikai intensīva garīgā darbība lasīšanas un rakstīšanas procesā ļauj garam pacelties pār ikdienību un tuvāko apkārtni un dod iespēju radīt distanci, kas nepieciešama, lai varētu veidot citu realitāti. Un tikai tad cilvēkam ir iespēja pievērsties savai iekšējai jūtu un domu pasaulei. “Patiešām, es domāju, ka tikai tas, kurš lasa, var atklāt savu iekšējo pasauli... Jums, skolotāji, ir uzticētas bērnu dvēseles. Bet raugieties, ko Jūs esat izdarījuši. Jūs esat aizmirsuši savas darbības jēgu... Jūs esat uzticējuši jums uzticēto bērnu dvēseles velna izgudrojumam – televīzijai, jo attēlu maģija precīzi atbilst smadzeņu stimulācijas nepieciešamībai. Līdz ar to smadzenes vairs nav spējīgas novilkt robežu starp iekšējo un ārējo pasauli. Tāpēc cilvēks zaudē spējas konstruēt pašam savu pasauli un tikai grib, lai viņu izklaidē. Tad viņš nonāk trīs netikumū varā: tieksmē pēc narkotikām, tieksmē pēc izklaidēm un slimīgā vajadzībā pēc psihoterapeita. Patiešām, es Jums saku: “Tas, kurš neprot lasīt, ir velna laupījums. Viņš atsakās no rakstītiem darbiem un kļūst par tukšu čaulu...”” (Schwanitz 2001, 50)

Vācu profesora D.Švanica bažas par dzīves tehnoloģizācijas kaitīgo ietekmi uz jauno paaudzi sasaucas ar domām, ko izteicis krievu filozofs Viktors Molčanovs intervijā laikrakstam “Diena”. Atsaucoties uz E.Huserla tēzi par zinātnes krīzi, ko viņš saprot kā zinātnes pārvēršanos par formālu

sistēmu kopumu, kas sāk apdraudēt, nomākt dzīves pasauli, V.Molčanovs atzīmē: “Tehnika cilvēkus ir hipnotizējusi, tā kļuvusi par narkotiku. Kad viņi tiek pie jaunākas paaudzes datora vai automašīnas, tad nonāk tādā kā eiforijā. Viņi neapjauš, kādu iespaidu tas atstās uz citiem cilvēkiem, uz viņiem pašiem pat tuvākajā nākotnē – pēc gada, diviem, trim. Zina tikai to, ka šodien viņiem kaut ko izdodas ar šīm ierīcēm izdarīt. Galu galā viņi kļūst bezpalīdzīgi. Jo vairāk dzīve ir tehnoloģizēta, jo mazāk cilvēks rēķinās pats ar saviem spēkiem. Viņš vispār sevi neuztver šķirti no tehnikas.” (Svece 2001, 11)

V.Molčanova brīdinājums no tehnikas fetišizācijas, kad tā zaudē saistību ar cilvēka vajadzībām un kļūst antihumāna, būtu skatāms to rezultātu kontekstā, kas augstāk minētajā pētījumā (SSNP) attiecas tieši uz Latviju. Arī Latvijā ar bažām tika uztverts fakts, ka liela daļa mūsu 15 gadus veco skolēnu slikti izprot izlasīto, ka viņiem grūti izlobīt svarīgu informāciju un to adekvāti interpretēt (32 pētījuma dalībvalstu vidū Latvijas skolēnu vidējie sasniegumi lasīšanā atbilst 28.vietai). Taču šajos pētījumos konstatēta kāda cita ļoti būtiska iezīme – Latvijā līdztekus Islandei un Igaunijai ir vislielākais grāmatu skaits mājas bibliotēkās, kas pieejamas skolēniem. Latvijas skolēni salīdzinājumā ir citu dalībvalstu skolēniem biežāk apmeklē operu, klasiskās mūzikas koncertus un muzejus, mākslas galerijas; svarīga latviešu ģimeņu iezīme ir kopīgi muzeju un koncertu apmeklējumi un sarunas ģimenes un draugu lokā par gūtajiem mākslas iespaidiem. (Kangro, Geske 2001, 68–71) Šie dati, kas iegūti nozīmīgā starptautiskā pētījumā, būtu jāanalizē mūsu valsts izglītības politikas veidotājiem, un, iespējams, vajadzētu izdarīt nepieciešamos secinājumus Latvijas skolu programmu pilnveidei, turklāt izmantojot vēl līdz šim brīdim saglabājušās un dzīvās latviešu tautas kultūras tradīcijas un mīlestību pret rakstīto vārdu, teātri un mūziku. Intensīvajā daudznacionālo kultūru bagātināšanās un apmaiņas procesā, kas kļūst reāli iespējams globālajā pasaulē, īpašā nokrāsā it kā no jauna iemirdzas visu tautu (arī latviešu) nacionālās kultūras vērtības un bagātības. Mūsdienu skolas un skolotāja uzdevums būtu skolēniem atvērt šīs bagātību krātuves, skatot savas tautas garīgo pieredzi citu pasaules tautu kultūru kontekstā. Tā būtu viena no iespējam apzināti pretoties jau pieminētajām negatīvajām vispārējās globalizācijas tendencēm, kam nenovēršami seko unifikācija un pilnīga vai daļēja radošo spēku un nacionālo īpatnību nonivelēšana.

Tāpēc tik liela nozīme ir literatūras apguves procesam neatkarīgi no tā, vai runa ir par latviešu vai cittautu daiļliteratūru un folkloru. Literatūru kā vienu no mākslas mācību priekšmetiem raksturo īpaša specifika, jo mākslas izglītības procesā ir svarīgas ne tik daudz zināšanas un prasmes, cik attieksmju veidošana, vērtīborientējoša sadarbība un spējas radīt ar vārdu. Ir nepieciešams atrast līdzsvaru starp skolotāja radošo darbību un skolēnu pašdarbību, starp intelektuālajiem un emocionālajiem komponentiem.

Mācību procesā skolēni bagātina gan savu intelektuālo, gan emocionālo pieredzi, bet šis pieredzes plašums un dziļums tieši ietekmē viņu līdzradīšanas spējas literatūras stundās, iztēlē veidojot tvērējtnēlu un transformējot daiļdarba mākslinieciskās vērtības no potenciālā stāvokļa reālajā.

Ir zināmas dažādas literatūras funkcijas, no kurām visbiežāk minētās – estētiskās baudas funkcija, izglītojošā, audzinošā, komunikatīvā un kompensējošā funkcija.

Reālas dehumanizācijas briesmas saistās ar citu literatūras funkciju atrašanu no literatūras nozīmīgākās – estētiskās baudas funkcijas. Daiļdarbi kā vārda mākslas darbi, to idejas, tēli un mākslinieciskās vērtības var tikt uztvertas, izjustas un apjēgtas tikai dziļu estētisko pārdzīvojumu veidā. Vērtīborientējoša izglītība (vērtībizglītība) paredz, ka skolēns savu rīcību samēro ar ideālu, ar vērtībām, kuras viņš padara par subjektīvi nozīmīgām, un šīs vērtības atklājas vienīgi lasītāja un daiļdarba mākslinieciskajā saskarsmē, dialogā. Turklāt katrs lasītājs literārajā darbā saskatīs kaut ko atšķirīgu, viņam vien subjektīvi nozīmīgu, jo mākslinieciskajām struktūrām ir raksturīga daudznozīmība, kuras pietrūkst citiem tekstu veidiem.

Tāpēc pievēršama uzmanību tam, ka dehumanizācijas problēma var saistīties ar mācību satura izveidi, t.i., ar tekstu izvēli literatūras mācību grāmatām. Ideālā variantā tiem vajadzētu būt daudzveidīgiem, mākslinieciski augstvērtīgiem un pēc iespējas mazāk fragmentāriem, jo tikai tā iespējams nodrošināt to uztveres kopveselumu.

Saruna var notikt arī jebkura cita teksta sakarā, bet tad tā būs saruna par dzīves, nevis mākslas vērtībām. Visdrīzāk – dalīšanās sadzīvīskos iespaidos.

Taču no vērtībizglītības viedokļa svarīgi ir atcerēties, ka saskaņā ar neirologu atzinumiem ”..galvas smadzenēm ir nevis viena, bet gan divas

atmiņu sistēmas – pirmā domāta parastiem, ikdienišķiem faktiem, otrā – emocionāli piesātinātiem notikumiem” (Goulmens 2001, 45).

Tāpēc tik svarīgs ir augstvērtīga literārā darba izraisītais emocionālais pārdzīvojums literatūras stundā vai citā ar mākslu saistītā notikumā.

Ne mazāk nozīmīgi ir ievērot šos tekstu atlasē principus arī svešvalodu mācību grāmatās, jo tieši ar mācību grāmatas starpniecību laba skolotāja vadībā skolēniem tiek dota iespēja iepazīties un apgūt gan svešu (vācu, angļu utt.) valodu, gan šajās valodās runājošo valstu kultūru. Tādēļ ļoti iepriecina fakts, ka dažās Latvijā ļoti plaši izmantojamās mācību grāmatās ir veiksmīgi ietverti vācu autoru literārie darbi.

Literāro tekstu izmantošana vācu valodas kā svešvalodas mācību grāmatās

Mācību grāmata	Izmantoto literāro tekstu autori	Izmantotie teksti (kopā)	Izmantotie daiļdarbu teksti	
			skaits	%
<i>Deutsch Aktiv T 2.</i>	<i>E.Kästner</i> <i>B.Brecht</i>	30	2	6,6%
<i>Themen Neu Bd. 2</i>	<i>R.M.Rilke, H.Heine,</i> <i>B.Brecht, H.Hesse,</i> <i>Th.Storm</i>	151	5	3,3%
<i>Sichtwechsel</i>	<i>P.Bichsel, H.Böll,</i> <i>P.Handke, L.Rinser,</i> <i>M.Wander, E.Jandl,</i> <i>G.Weisenborn,</i> <i>R.Kunze</i>	103	37	30,5%
<i>Stufen Bd.4</i>	<i>B.Brecht, M.Frisch,</i> <i>U.Wölfel, H.Martin,</i> <i>K.Tucholsky,</i> <i>E.Kästner</i>	92	23	25%

Šo mācību līdzekļu veidotāji iepazīstina grāmatu lietotājus ar daudziem nozīmīgiem autoriem, kuru darbi līdz šim nav tulkoti latviski, piemēram, P.Handki, M.Vanderi, U.Velfeli, vai arī dod iespēju jau zināmus rakstniekus iepazīt oriģinālvalodā – B.Brehtu, Ē.Kestneru, R.M.Rilki u.c.

Metodikas izvēles sakarā dehumanizācijas briesmas nereti saistās ar atsevišķu stratēģiju nozīmes absolutizēšanu, kas visbiežāk rodas no nekritiskas ārzemju kolēģu pieredzes pārņemšanas un vēlēšanās šo konkrēto metodisko stratēģiju uzskatīt par vienīgo vai vislabāko, aizmirstot, ka tā ir tikai daļa no veseluma un tāpēc iekļaujama paša pedagoga veidotā noteiktā sistēmā. Taču tas nenozīmē, ka būtu jāvairās no visa jaunā, kas ar dažādu projektu starpniecību ienāk mūsu izglītības sistēmā. Īstenībā šis jaunais daudzos gadījumos ir pamatīgi aizmirsts vecais. Viena no svarīgākajām metodikas speciālistiem šodien risināmajām problēmām ir visa metodikas arsenāla pārskatīšana, noraidot tās pieejas, kas mācību procesā rada tiešas dehumanizācijas briesmas, un aktualizējot metodes, kas palīdz radīt tādus mācību nosacījumus, kuros ir iespēja šīs briesmas novērst.

Pirmkārt, te jārunā par kļūdām, kuras joprojām pieļauj mūsdienu literatūras speciālisti un uz kurām jau 1926.gadā norādīja izcilais psihologs Ļ.Vigotskis grāmatā “Pedagoģiskā psiholoģija” Gan sākumskolas, gan pamatskolas klasēs literāru darbu lasījumā skolotājiem piemīt tendence primitivizēt bērnu psiholoģiju un uzskatīt, ka nopietnas jūtas viņiem nav pa spēkam, tāpēc jūtas tiek aizstātas ar jūtīgumu un emocijas ar sentimentu; katru estētisko pārdzīvojumu cenšas saistīt ar noteiktu morālo dogmu, aizmirstot, ka mākslas darba teksts bieži vien ne tikai nepalīdz šīs loģiski izskaitļotās morālās dogmas iedzīvināšanā, bet tieši otrādi – izraisa pretēju efektu, un, kas vislaunākais, lai akcentētu noteiktas morāles normas, skolotāji nereti aktualizē literārā teksta nemākslinieciskos elementus, t.i., pievērš uzmanību nevis pašam darbam, bet tajā ietvertajai morālei. (Выготский 1926, 274)

Tādā veidā literatūras stundās sistemātiski tiek iznīcinātas skolēnu estētiskās jūtas un radīta nepatika pret skolas mācību saturā iekļautajiem daiļdarbiem. Tādēļ arī mūsu sabiedrībā tik dziļi ir iesakņojies uzskats, ka labākais veids, kā radīt riebumu pret rakstnieku, ir ietvert viņa darbus skolas mācību programmā. Tas varētu būt viens no izskaidrojumiem Jura Kelpša viedoklim, kas tika pausts laikrastā “Literatūra un Māksla Latvijā” un aizsāka

diskusiju par tēmu “Kāpēc es nelasu latviešu literatūru?” (Kelpšs 2001, 6–7).

Paši rakstnieki daudzos gadījumos ir izteikuši domu, ka literārie darbi gan ir iekļaujami skolas mācību programmā (jo kā citādi lasītāji par viņiem uzzinās), bet ir tikai lasāmi, nevis analizējami, jo tieši analīzes un interpretācijas procesā tiek pieļautas šīs kļūdas.

Literatūras filozofijā ir sen zināmas dažādas pieejas daiļdarba interpretācijā, Latvijā dažas no tām kļuvis iespējams izmantot tikai pirms dažiem gadiem, tāpēc tās arī tiek absolutizētas un tiek pārspīlēts to nozīmīgums.

Nedz psihoanalītiskā, nedz strukturālā, ne kāda cita pieeja pati par sevi nenodrošinās pilnvērtīgu mākslas darba atklāsmi. Tikai visas kopā, katra savā laikā un vietā tās palīdzēs radīt tādus mācību nosacījumus, kuros skolēni paši izjutīs vajadzību pēc savīļņojošiem apskaidrības brīžiem, kad mākslas darbs kļūst par skolēnu pašaktualizācijas līdzekli. Līdz ar to būs sasniegts viens no humānistiskās izglītības mērķiem, jo pašaktualizēšanās ir process, kurā cilvēks tiecas pēc esamības vērtībām, kas ir “..augstākās, galējās vērtības, kuras nevar reducēt ne uz kādām citām vērtībām” (Macroy 1999, 50).

Par vienu no skolēnu pašaktualizācijas iespējām var uzskatīt arī skolas domrakstu. Tāpēc sabiedrību kopumā un it īpaši latviešu valodas un literatūras skolotājus tik dziļi skāra Izglītības un zinātnes ministrijas paziņojums, ka, pārejot uz centralizēto eksāmenu dzimtajā valodā un literatūrā, domrakstu nepieciešams aizstāt ar testu. Tas apliecina vadošo izglītības institūciju vēlmi iet vieglākās pretestības ceļu, nerēķinoties ar iespējamām sekām jau tuvākajā nākotnē – ja domraksts tiks aizstāts ar testu, gan skolēni, gan skolotāji būs daudz mazāk motivēti pievērst tam uzmanību kā vienam no nozīmīgākajiem daiļdarba analīzes veidiem un arī kā skolēnu pašaktualizācijas līdzeklim.

Otrajā Pasaules latviešu zinātnieku kongresā vairākkārt izskanēja doma, ka Latvijā trūkst skaidras un mērķtiecīgas zinātnes un izglītības attīstības koncepcijas. Tāpēc kā zināms brīdinājums uztverama doma, ko A.Klotiņš izteica referātā “Latvijas gara zinātnes un gars aizkavēta postmodernisma situācijā”, – nenovērtējot humanitārās sfēras īpatnības tagadnes Latvijā un to ietekmi uz sabiedrības pašapzināšanos un vērtīborientāciju, mēs varam

palaist garām varbūt pēdējo iespēju, kad “..jaunā tehnoloģisko iespēju līmenī notiek atgriešanās pie dabas un cilvēka dziļākās vienotības, gara un matērijas nepretstatīšanas idejas, kas guļ daudzu tautu tradicionālajā pasauleskatījumā. Tā filozofiski apjēgta it sevišķi latviešu mantojumā (J.Kursīte, R.Mūks) un pelnījusi vairāk ietekmēt gan mūsu garīgo, gan arī ekonomisko izturēšanos. Ikvienai tautai ir tikai trīs iespējas: būt tāda, kāda tā ir; būt kā kāda cita; būt kā visas. Sākumā vairāk vilina otrā un trešā, bet auglīga ir pirmā iespēja” (Klotiņš 2001, 70).

Literatūra

1. Aufderstraße u.a. *Themen 2. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch*. Ismaning, 1983.
Baldunčiks J. *Svešvārdu vārdnīca*. Rīga, 1999.
3. Darnstädt Th. u.a. Mangelhaft. Setzen. *Der Spiegel*, Nr. 50. 2001.
4. Goulmens D. *Tava emocionālā inteligence*. Rīga, 2001.
5. Hog M. u.a. *Sichtwechsel. Elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung*. München, 1984.
6. Ivbulis V. *Uz kurieni, literatūras teorija?* Rīga, 1995.
7. Kangro A., Geske A. *Zināšanas un prasmes dzīvei. Latvija OECD valstu Starptautiskajā skolēnu novērtēšanas programmā 1998-2001*. Rīga, 2001.
8. Kelpšs J. *Kāpēc es nelasu latviešu literatūru. Literatūra un Māksla Latvijā*. Nr. 44. 2001.
9. Klotiņš A. *Latvijas gara zinātnes un gars aizkavēta postmodernisma situācijā. II PLZK tēžu krājums*. Rīga, 2001.
10. Neuner G. u.a. *Deutsch Aktiv. Ein Lehrwerk für Erwachsene. Lehrbuch 2*. Berlin, 1988.
11. Rudzītis J. *Literatūras mācības skolā*. Rīga, 2000.
12. Skujiņa V. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga, 2000.
13. Svece A. *Kā aprakstīt pārmaiņu jēgu? Krievu filozofs Viktors Molčanovs par intelektuālo dzīvi un fenomenoloģiju. Diena*, 03.01.2002.
14. Schwanitz D. *An die Lehrer deutscher Nation. Focus*, Nr. 50. 2001.
15. Vorderwülbecke A. *Vorderwülbecke K. Stufen 4*. München, 1991.
16. Выготский Л.С. *Педагогическая психология*. Москва, 1981.
17. Лихачев Д.С. *Литературная Россия*, № 2. 1987, с. 8.

18. Маслоу А.Г. *Новые рубежи человеческой природы*. Москва, 1999.

19. Франкл В. *Человек в поисках смысла*. Москва, 1990.

Summary

The article discusses the problem of dehumanisation of arts subjects, which is connected with postmodernism as a sum of the century tendencies and the expressions of globalisation in our contemporary society. Three circles of links have been pointed out connected with the regulations of the leading educational institutions, with the questions of contents development and with the didactic approach and the didactics of the particular subject. Dehumanization going on in the arts subjects can express itself as a too sophisticated rationalization of the process of how these subjects are acquired, which then leads to canonization and dogmatisation. The results of the International research OECD PISA (in which Latvia is a participant) and the thoughts of authoritative specialists make us conclude that the tendencies of globalisation concerning education and culture have already touched Latvia; however, there are all possibilities to confront the unification dangers and the grading of the national peculiarities. Thus the developers of the state educational policy have to draw the necessary conclusions, paying special attention to education strategies, the questions of selecting the study contents and the perfection of the teaching (didactic) competence of the teachers.

Ilze Liepiņa

Latvijas Lauksaimniecības universitātē

STUDENTU IEVIRZE ĢIMENES IZVEIDĒ

Ievads

Pirmās Latvijas brīvvalsts laikā A. Freijs (1938) akcentē, ka ģimenei ierādāma goda vieta cilvēku kopdzīvē, tā ir laimes mājvieta, prieka, miera. spēka avots un drošākā ķīla latviešu tautas spožākam mirdzumam un valsts pastāvēšanai. Šodien, kad valsts iet demokrātiskas attīstības ceļu un integrējas Eiropas Savienībā, ir būtiski saglabāt latviešu tautu, kuras kodolu veido ģimenes.

Cilvēki visa mūža garumā iesaistās dažādās attiecībās. Šajā pētījumā students tiek aplūkots kā personība noteiktā vecumposmā – vēlajā jaunībā, agrajā un vidējā briedumā (Ананьев 1977), īpašā sociālajā vidē un darbības sfērā – studijās un attiecību attīstības posmā, kurā atklājas ģimenes veidošanas ievirze, arī pašpieņemšanas līmenis un attiecības ar citiem. Pašpieņemšana ir sevis kā unikālas un cienījamas personības pozitīva emocionāla uztvere. Pēc V. Satiras (Сатир 1992) viedokļa, tā ir sevis kā personības ar noteiktu dzīves pieredzi izzināšana, vērtēšana un pieņemšana. Personība aizvien dziļāk kļūst pati sev par izpētes objektu. Sevis izzināšana ir iekšējās būtības izpēte, iepazīšana, kas, izmantojot iegūtās zināšanas, noris, iedziļinoties pieredzē: uzskatos, pārdzīvojumos un darbībā. Tā ir orientācija uz personības iekšējo pasauli, ko veido subjektīvi objektīvie elementi.

Šis pētījums atklāj studentu pašizziņas rezultātus ģimenes dzīves jomā, kas attiecīgi pamato viņu ievirzi ģimenes izveidē. Šī ievirze ir pieredzes rezultātā radies psiholoģiskās gatavības stāvoklis, pastāvošs kā indivīda atbildes reakcijas vadlīnija vai mainīga ietekme uz situācijām vai objektiem, ar ko tie saistīti (Allport 1935). Tā ir personības struktūras sastāvdaļa, kas ietekmē jebkuru aktivitāti, arī ģimenes veidošanos kā procesu, kurā indivīds ir darbības subjekts. Bērnībā minētā ievirze attīstās pēc vecāku ģimenes modeļa identifikācijas, resp., atdarināšanas, principa, nostiprinās no 12 līdz 30 gadu vecumam, izkristalizējas 20–30 gadu posmā. Vēlāk to mainīt

ir grūtāk vai vispār nav iespējams, tādēļ pētījumā ir ietverti tieši šī vecuma cilvēki, kuri vēl papildinās un nostiprinās savu ģimenes ievirzi dzīvē. Šo ievirzi var noteikt izpētes rezultātā, un attiecīgi – prognozēt ģimenes attīstības virzības tendences.

Ģimene ir viena no sabiedrības locekļu sadarbības formām, kas radusies divu pretēju dzimumu personību ieviržu īstenošanas rezultātā, apvienojot viņus, viņu iespējamus un esošos bērnus, un kurā savstarpējās emocionālās, garīgās un fiziskās attiecības atbilst dzīvesbiedru sociālajām lomām.

Studenti ir specifiska jaunatnes daļa, sociālā grupa, kuras galvenais darbības veids ir mācības augstskolā un kas īpašā vidē pilveidojas akadēmiskā, profesionālā un sociālā līmenī. Jaunākie pētījumi Latvijā (sk. Koroļova, Rungule, Sebre, Trapenciēre 1999) pierāda, ka augstskolās uzņemto skaits ir lielāks nekā vidusskolu beidzēju skaits, tādēļ pētījumā iekļautās izlases dalībnieku vecums ir no 18 līdz 30 gadiem, kas pārsniedz tradicionālo studentu vecumu. Aktuāli dzīves uzdevumi studenta vecumā ir profesijas apguve un/vai pilnveide, intensīva kultūras vērtību apguve, noteikta psiholoģiska, sociāla, materiālās patstāvības līmeņa sasniegšana, savas sociālās grupas izveide un/vai nostiprināšana, draudzības un/vai mīlestības attiecību, jūtu pārdzīvojums atbilstoši savam prasību līmenim. Studijas ir īpašs darbības veids, kur cilvēks attīstības rezultātā iegūst jaunu kvalitāti.

Metode

Šajā pētījumā pašizziņas skatījumā atklāta indivīda piederība ģimenei, viņa saistība ar šo sociālo grupu. Datu ieguvei tiek izmantota M.Kūna un T.Makpārtlenda (Kuhn, McPartland 1954) izstrādātā indivīda pašuztveres noteikšanas metode. Respondentiem izdala papīru, uz kura vertikāli dota numerācija no 1 līdz 20. Tad tiek sniegta instrukcija: "Lūdzu, atbildiet sev uz jautājumu "Kas es esmu?" 20 reizes. Atbildes rakstiet tādā secībā, kādā tās nāk prātā. Rakstiet ātri, jo laiks ir ierobežots." Pēc 12 minūtēm darbs tiek pārtraukts. Rezultātus pamato ar korelācijas attiecībām un hi kvadrāta kritēriju. Datu apstrādes gaitā iegūst un salīdzina relatīvos un vidējos lielumus, korelācijai pakļauti absolūtie lielumi (sk. Lasmanis 1999).

Pētījums veikts laikā no 1999.gada novembra līdz 2000.gada novembrim LLU Meža un Pārtikas tehnoloģijas fakultātēs. Tajā piedalījās 272

respondenti, kas tika sadalīti grupās pēc viņu dzimuma, personīgās ģimenes dzīves pieredzes un vecuma.

1.attēls. Respondentu iedalījums grupās

	Sievietes			Vīrieši			Kopā
	nav		ir	nav		ir	
Ģimenes pieredze	nav		ir	nav		ir	
Vecums	18-20	21-25	18-30	18-20	21-25	18-30	
Dzimums	S0	S1	S3	V0	V1	V3	
Daudzums	48	56	19	53	82	14	272

Pētījuma uzdevumi:

- noteikt ģimenes lomu īpatsvaru personības pašuztveres spektrā, noskaidrot studējošo uzrādītās ģimenes lomas, salīdzināt lomu izvietojumu skalas pozīcijās no 1–5, 6–10, 11–15, 16–20.

Pētījuma lielumi un to pazīmes. Pētītas tiek konkrētas ģimenes lomu grupas: bērns (dēls, meita); brālis, māsa; sieva, vīrs; māte, tēvs; mazbērns (mazdēls, mazmeita); radnieks (krustbērns, krustvecāks, brālēns, māsīca, vedekla, znots); ar ģimeni saistīto funkciju veicējs. Šīs lomas ir atzīmētas studentu pašuztveres skalās no 1. līdz 20.pozīcijai.

Pētāmās lielumu pazīmes:

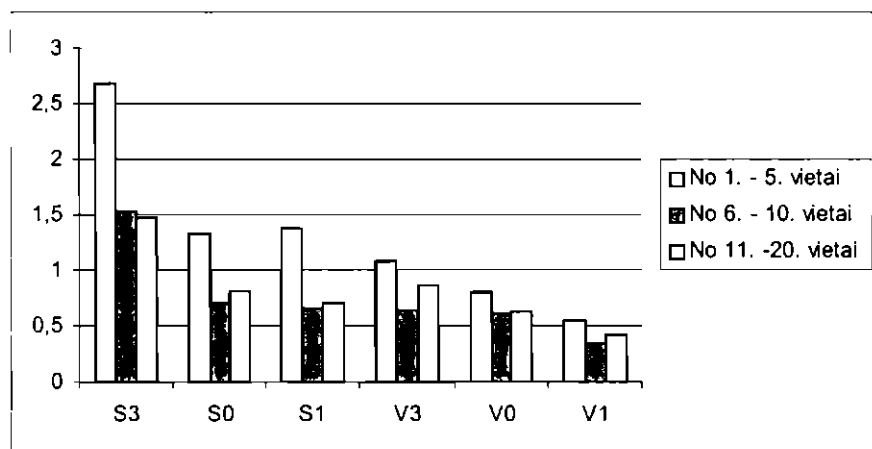
ģimenes lomu skaits vienam respondentam un to izvietojums,
ģimenes lomu skaits pēc vecuma un dzimuma rādītājiem
izveidotajās grupās,
attiecīgo lomu biežums vienam respondentam un grupās,
lomu daudzums pozīcijās no 1.–5., 6.–10., 11.–15., 16.–20.

Rezultāti

Kopējais lomu daudzums. 272 respondenti ģimenes lomas ir pieminējuši 647 reizes, tātad vidēji katrs aptuveni 2,4 reizes. Bet detalizētāka analīze norāda, ka 76 (28%) no visiem respondentiem pašraksturojumā neietver nevienu ģimenes lomu. Ja salīdzina atzīmēto lomu sastopamību, tad visbiežāk izmantotas ir divas lomas (18%), tad seko 3 lomas (15%), un līdzīgs

respondentu skaits pašraksturojumos ir izmantojuši vienu (11%) un četras (12%) lomas. Analizējot vidējo viena cilvēka lomu nosaukšanas daudzumu apakšgrupās (sk. 2.attēlu), nākas secināt, ka sievietēm tas ir lielāks nekā vīriešiem. 40% vīriešu un 13% sieviešu ģimenes lomu nav personības struktūras sākotnējā divdesmitniekā. Matemātiski salīdzinot respondentu (hi kvadrāta kritērijs – 18,7, brīvības pakāpe – 2), kuri ir vai nav minējuši ģimenes lomu pašuztveres skalā, skaitu, redzams, ka ir ļoti liela nevienlīdzība sieviešu un vīriešu dotajā uzskaitījumā ar būtiskuma līmeņa atšķirību 0,01.

2.attēls. Vidējais lomu daudzums vienam cilvēkam apakšgrupās



Šie rezultāti pamato apgalvojumu, ka dzimumiem ir atšķirīgs identitātes saturs – vīriešiem tā galvenokārt saistās ar karjeru, bet sievietēm ar karjeru, laulībām un bērniem (sk. Karpova 1994). Pētījums pierāda, ka sievietes ir vairāk orientētas uz ģimeni nekā vīrieši, apzinās lielāku piederību tai.

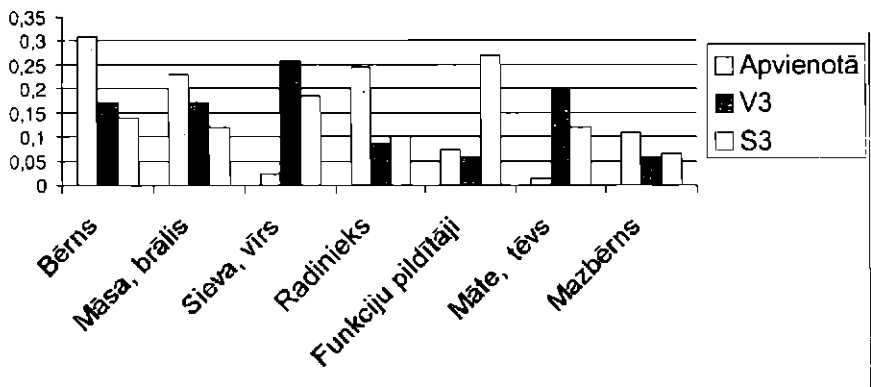
Dzimumu apakšgrupās visvairāk ģimenes lomu nosauc tie cilvēki, kuriem ir ģimenes dzīves pieredze. Ja vecumā no 18 līdz 20 gadiem studējošie ir samērā atkarīgi no saviem vecākiem gan materiāli, gan emocionāli, tad, kļūstot vecākiem, laika posmā no 21–25 gadiem indivīdi jau ir patstāvīgāki un neatkarīgāki, autonomāki, kas arī vērojams pētījuma

rezultātos.

Dominējošais lomu daudzums (45%) izvietojas no pirmās līdz piektajai vietai, nākamajā ceturtdaļā atrodas 26%, bet atlikušajā – 29% lomu, kas liecina par to, ka respondentiem ģimenes lomas ir nozīmīgas.

Atsevišķo lomu izmantojums grupās. 647 reizes tika pieminētas dažādas lomas, kas apkopotas septiņās apakšgrupās. Visvairāk nosauktā (28% no kopējo izmatoto lomu skaita) bija meita, dēls jeb vecāku bērns. Otrajā vietā (22%) – lomas “brālis”, “māsa” Tas norāda, ka respondentiem ir ļoti nozīmīgas attiecības ar sev tuviem, t.i., pirmās pakāpes radniekiem divu paaudžu un vienas paaudzes līmenī. Izteikti zemāk, bet nākamajā vietā (10%) izvietojas lomas, kas saistītas ar noteiktu ģimenes funkciju veikšanu, un tām tuvu (9%) atrodas loma “mazbērns” – attiecības, kas vairs nav tik būtiskas. Pārējo lomu izmantojums ir samērā līdzīgs.

3.attēls. Dažādu lomu izmantojums grupās



Analizējot relatīvo lomu izmantojumu apakšgrupās, ir vērojamas atšķirības dažu grupu starpā. Veicot matemātisko salīdzinājumu S0, S1, V0 un V1 grupās (hi kvadrāta kritērijs 0,493, brīvības pakāpe –3), būtiskuma līmeņa atšķirība ir 0,90, kas norāda, ka viedokļi ir līdzīgi, tādēļ tālākā analizē ir izmantotas šo grupu atbilžu summu vidējās vērtības.

Apvienotās grupas pārstāvji sevi labāk apzinās kā radniekus (sk. 3.attēlu). Respondenti ar ģimenes pieredzi sevi vairāk apzinās kā vecākus, bet studējošie bez pieredzes – kā bērnus. Sievietes ar ģimenes pieredzi vairāk izvēlas apzīmējumu “ģimenes funkciju veicējas” Vismazāk atšķirību ir lomas “mazbērns” izmantojumā.

Izmantoto lomu daudzums dzimuma un vecuma grupās salīdzinājumā ar to izvietojumu pētījuma skalā. Tas tiek noskaidrots ar korelācijas palīdzību. Visaugstākā korelācija $0,92 > R > 0,74$ ir starp lomām “bērns”, kas sevi ietver “dēls” un “meita”, kā arī “māsa”, “brālis” Šīs lomas ir savstarpēji atbilstošā sakarā ar to uzskaitījumu skalā, kas liecina, ka respondentiem nozīmīgākās lomas izvietotas līdzīgās pozīcijās. Negatīva, vāja korelācija ar to izvietojumu skalā ($0,18 > R > 0,5$) ir lomām topošie un esošie “dzīvesbiedri” un “vecāki” Tas norāda, ka lomām, kas saistītas ar atbildības uzņemšanos ģimenē, ir dažāda nozīme respondentu dzimumu un vecumu grupās.

Secinājumi

Ģimenes lomas 18–30 gadu vecumā personības pašvērtējuma skalā no 1. līdz 20.pozīcijai lielākoties izvietojas pirmajā ceturtdaļā. Sievietēm ar pašu veidotas ģimenes dzīves pieredzi izteiktākas ir ģimenes lomas, jo vidējo vērtību salīdzinājums atklāj, ka viņu personības pašuztveres skalā ģimenes lomu ir par divām vairāk nekā pārējās grupās.

Cilvēkiem bez pašu veidotas ģimenes dzīves pieredzes ir līdzīgs ģimenes lomu īpatsvars personības pašuztveres struktūrā.

Studējošajiem dominējošās ģimenes lomas ir “meita”, “dēls”, “brālis”, “māsa”, kas izvietojas līdzīgās pozīcijās.

Literatūra

- Allport G.W. Attitudes. In: C.M.Murchison (Ed.). *Handbook of social psychology*. Worcester, MA: Clark University Press, 1935, pp.792-844.
2. Erikson E.Y. *Identity, Youth and Crisis*. New York: W. W. Norton and Co, 1968, 1998.
 3. Freijs A. *Laulība — ģimenes pamats: Ģimenes grāmata. Rakstu krājums ģimenes dzīves izkopšanai*, 1938.
 4. Karpova Ā. *Personība un individuālais stils*. Rīga: LU, 1994.
 5. Koroļova I., Rungule R., Sebre S., Trapenciere I. *Latvijas jaunatnes socioloģiskais portrets*. Rīga: LU Filozofijas un socioloģijas institūts, 1999.
 6. Kuhn M., McPartland T. An Empirical Investigation of Self – attitudes. *American Sociological Review*, 19 (1), 1954.
 7. Lasmanis A. *Datu ieguves, apstrādes un analīzes metodes pedagogijas un psiholoģijas pētījumos*. Rīga: Mācību apgāds NT, 1999.
 8. Ананьев Б. *О проблемах современного человекознания*. Москва: Наука, 1977.
 9. Сатир В. *Как строить себя и свою семью*. Москва: Педагогика-Пресс, 1992.

Summary

Studies of the concept of attitude have occupied one of the central positions in many social psychological researches. Most person's developmental problems (studies, family forming) are connected with attitude. Attitude is a mental and neural state of readiness, organised through experience, exercising directive or dynamic influence upon the individual's response to the surrounding objects or situations. An Empirical Investigation of Self – attitudes (N=272) was made at Latvian University of Agriculture to learn the students' attitude to family. The author of the article pays special attention to the family roles in self – perception scales positions. The results show that women with family life experience have a larger scale of family roles and a more developed attitude to family.

Zaiga Matule

Rēzeknes Augstskola

DZIMSTĪBA UN IZGLĪTĪBA SAISTĪBĀ UN MIJIEDARBĪBĀ

Pagājušajā gadu desmitā Latvijā strauji kritās dzimstības līmenis. Dzimušo skaits 1998.gadā bija par 51% mazāks nekā 1990.gadā. Sekoja neliels dzimušo skaita pieaugums: 1999.gadā par 5% un 2000.gadā aptuveni par 4%, salīdzinot ar iepriekšējo gadu (Latvijas demogrāfijas gadagrāmata 2000). Dzimstības dinamika ietekmē gan tautas saimniecību kopumā, gan atsevišķas nozares. Īpaši cieši ar dzimstības līmeni saistīta izglītības attīstība.

Dažāda līmeņa pārvaldes iestāžu darbinieki dzimstības kritumu Latvijā 90.gados parasti atzīst par ekonomikas lejupslīdes, bet tās nelielo kāpumu 1999. un 2000.gadā – par ekonomisko apstākļu uzlabošanās tiešām sekām. Šāds skaidrojums vedina domāt, ka ikgadējs, kaut arī neliels kopprodukta pieaugums nodrošinās dzimstības nemitīgu kāpumu un līdz ar to šīs svarīgās sociālās un ekonomiskās problēmas pakāpenisku atrisināšanu. Patiešām, kad summārais dzimstības koeficients Latvijā 1998.gadā bija 1,09, tas bija viszemākais Eiropā (vēl sliktāki rādītāji fiksēti vienīgi Vācijas bijušajā Austrumvācijas teritorijā)*. Arī pēc iekšzemes kopprodukta uz vienu iedzīvotāju Latvija ierindojās vienā no pēdējām vietām. Tāpat dzimstības līmenis 90.gados kritās citās pārejas ekonomikas valstīs, un šīs valstis Centrālajā un Austrumeiropā kļuva par reģionu ar viszemāko dzimstību pasaulē (Economic Survey of Europe 2000).

Iepazīstoties ar plašāku Latvijas un citu Eiropas valstu statistikas datu klāstu, tomēr redzams, ka dzimstību ietekmē plašs faktoru kopums to savstarpējā mijiedarbībā, un nereti ekonomiskās situācijas tiešajai ietekmei nav noteicošās nozīmes. Piemēram, Šveicē 1998.gadā summārais dzimstības koeficients bija 1,46, tātad tas tikai par 10% pārsniedza dzimstības līmeni Ungārijā, par 2% – Polijā, par 7% – Lietuvā. Straujš dzimstības kritums

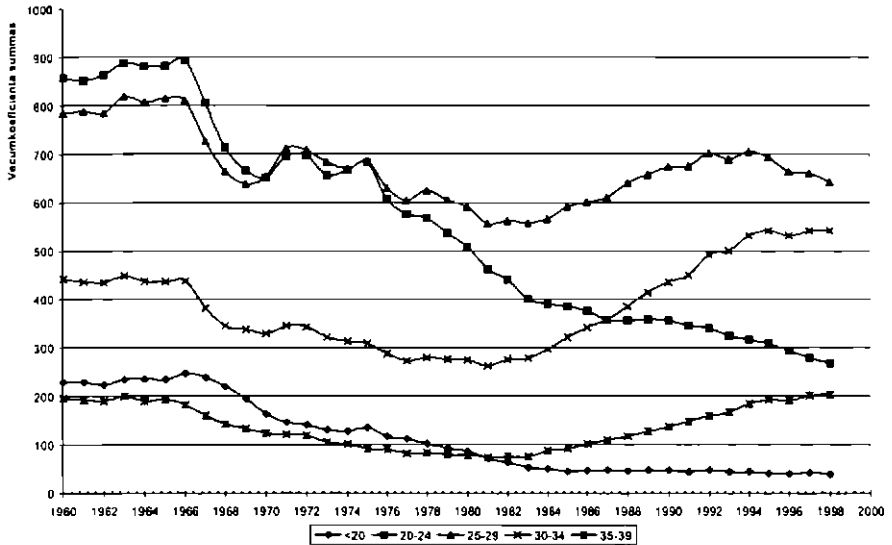
* Summārais dzimstības koeficients – vidējais bērnu skaits, kuri varētu piedzimt vienai sievietei viņas dzīves laikā, ja dzimstība katrā vecumgrupā saglabātos aprēķina gada līmenī. Šis rādītājs nav atkarīgs no sieviešu struktūras.

gandrīz visās Ziemeļeiropas un Rietumeiropas valstīs novērots 60. gadu otrajā pusē un 70. gados, kaut gan nekādas visas Eiropas ekonomiskās depresijas nebija. Piemēram, Norvēģijā 1965. gadā summārais dzimstības koeficients sasniedza atzīmi 2,95, bet 1980. gadā – tikai 1,72, Austrijā – 2,71 un 1,65. No visām Eiropas valstīm 90. gadu beigās iedzīvotāju pilnīgai ataudzei atbilstoša dzimstība bija tikai Albānijā un Turcijā, kur dzīves līmenis nebūt nav no augstākajiem (Recent demographic development ... 1999).

Raksta uzdevums ir parādīt dzimstības attīstības saistību ar darba tirgu, izglītību un citiem faktoriem Latvijā. Lietota analogiju analīzes metode – pētīta dzimstības dinamika Ziemeļeiropas un Rietumeiropas valstīs un veikti salīdzinājumi ar procesiem Latvijā. Par dzimstības intensitātes rādītājiem izmantoti summārie dzimstības koeficienti, dzimstības vecumkoeficienti un dzimstības vecumkoeficientu piecu gadu summas. Dzimstības vecumkoeficients ir dzimušo skaits, rēķinot uz 1000 sievietēm vecumgrupā. Atsevišķu gadu vecumkoeficientu summas piecu gadu intervālos plaši lieto starptautiskajā statistikā.

Dānijā kopš 1960. gada visaugstākais dzimstības līmenis bija 1963. gadā, kad summārais dzimstības koeficients sasniedza 2,64, kas nodrošināja iedzīvotāju ataudzi par 125%. Šajā gadā visaugstākā dzimstības intensitāte bija 20–24 gadu vecumgrupā, taču tā tikai par 8% pārsniedza dzimstības līmeni 25–29 gadu vecumgrupā (1. zīmējums). No summārā dzimstības koeficienta 42% deva sievietes vecumā līdz 24 gadiem, 25–29 gadus vecās – 31%, 30–34 gadus vecās – 17%, 35 un vairāk gadu vecumā – 10%. Sekoja summārā dzimstības koeficienta samazināšanās līdz 1,38 1983. gadā. Dzimstības lejupslīde vērojama visās vecumgrupās, taču vislielākā absolūtā starpība bija 20–24 gadu vecumgrupā. Ar 1979. gadu sākās lēns summārā dzimstības koeficienta pieaugums līdz 1,81 1994. gadā, pēc tam neliels kritums līdz 1,71 1998. gadā. Turpinājās dzimstības vecumstruktūras pārmaiņas, ko izraisīja dzimstības kāpums, sākot ar 30 gadu vecumu, un vienlaikus nemitīga samazināšanās 20–24 gadu vecumgrupā. Sievietes līdz 24 gadu vecumam 1998. gadā vairs tikai 18% no summārā dzimstības koeficienta, 25–29 gadus vecās – 37%,

Šeit un turpmāk par analizējamā perioda beigu laiku pieņemts gads, par kuru pētāmais rādītājs pieejams statistikas iestāžu publikācijās (par Latviju – LR CSP, citām valstīm – Eurostat).



1. att. Dzimstības vecumkoeficientu piecu gadu summas Dānijā 1960.-1997. gadā

toties 30–34 gadus vecās – 32% un 35 un vairāk gadu vecumā – 13% (Recent demographic development 1999). Līdzīgas dzimstības pārmaiņas notika arī citās Rietumeiropas un Ziemeļeiropas valstīs (1.tabula).

Pēckara periodam raksturīgais dzimstības līmeņa pacēlums beidzās 60.gados. Vienlaikus notika būtiskas pārmaiņas darba tirgū. Pasaules kara tiešās ekonomiskās sekas bija lielākoties pārvarētas. Civilajā ražošanā ieviesa arvien jaunas tehnoloģijas, izmantojot atklājumus un izgudrojumus, kas kara un pēckara gados bija militāro iestāžu pārziņā. Pasaules tirgū atgriezās karu zaudējušās valstis Vācija, Japāna un Itālija, piedāvājot preces, kas ražotas pēc kara celtās vai atjaunotās modernās fabrikās.

Saasinājās konkurence, un auga pieprasījums pēc augstas kvalifikācijas darbaspēka, kas spēj ātri papildināt savas prasmes un zināšanas. Tam nepieciešamas sistemātiskas pamatzināšanas: atkarībā no profesijas – vidējā vai augstākā izglītība. Arvien vairāk jauniešu pēc pamatstudijām vai dažus gadus vēlāk zināšanas papildināja stažējoties, specializējoties, mācoties maģistrantūrā, un ģimenes veidošanu atlika uz laiku, kad būs veiksmīgi ievirzīta karjera. Ilgstošs darba pārtraukums pēc mācībām būtiski samazina

**1.tabula. Dzimstības dinamika Francijā, Itālijā un Šveicē 1960.–1998.gadā
(Recent demographic development ... 1999)**

Valstis	Gadi	Summārais dzimstības koeficients	Vecumgrupas devums summārajā dzimstības koeficientā, %				Mātes vidējais vecums pirmā bērna dzimšanas laikā, gadi
			līdz 24 gadie m	25 - 29 gadi	30 - 34 gadi	35 un vairāk gadu	
Francija	1960	2,73	38	31	19	7	24,8
	1980	1,95	40	36	17	7	25,0
	1997	1,71	20	38	29	13	28,4 (96.)
Norvēģija	1960	2,91	36	30	20	14	...
	1980	1,72	39	35	18	7	25,2
	1998	1,81	22	35	29	14	27,2
Šveice	1960	2,44	29	34	22	15	26,1
	1980	1,55	29	40	23	8	26,3
	1998	1,46	18	35	33	14	28,4 (97.)

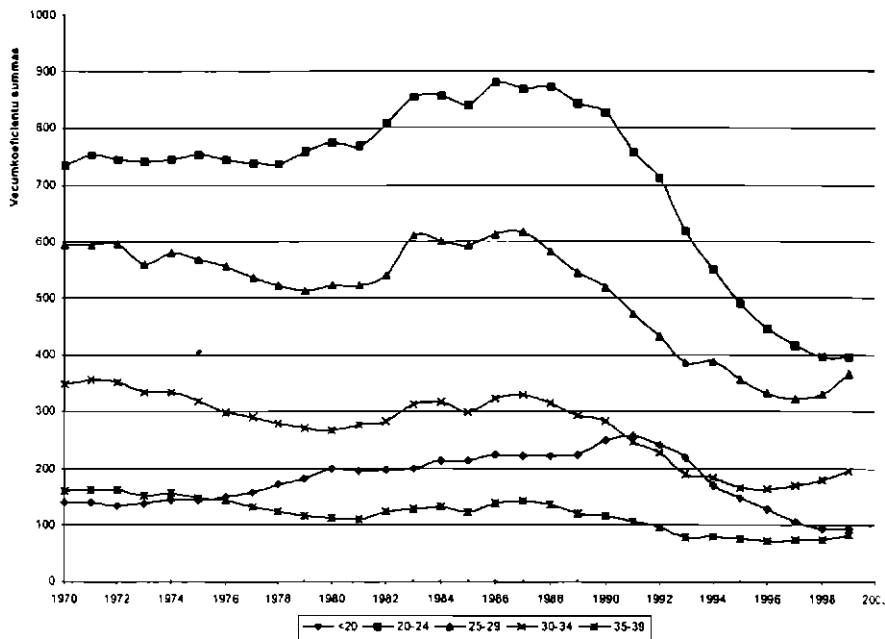
iespējas darba tirgū pat visai augstu izglītotai sievietei, bet, ja viņa sevi darbā jau parādījusi kā labu un perspektīvu speciālisti, ir lielākas izredzes pēc pārtraukuma darbu turpināt. Pirmajā dzimstības samazināšanās periodā, kas Rietumeiropas un Ziemeļeiropas valstīs ilga līdz 70.gadu beigām vai 80.gadu sākumam, pirmo bērnu lielākā daļa joprojām dzima mātēm līdz 24 gadiem un 25 – 29 gadu vecumgrupas jaunākajos gados. Taču pirmo bērnu skaits samazinājās, jo arvien vairāk jauniešu izšķīrās par vēlīnu ģimenes veidošanu, bet plašāka iepriekšējos gados atlikto ģimenes veidošanas nodomu īstenošana vēl nebija sākusies. Šajā periodā dzimstība samazinājās arī vecākajās grupās, jo visiem bija jāpiemērojas darba tirgum: jāceļ kvalifikācija vai pat jāmaina profesija. Tie, kas neiekļāvās šajās pārmaiņās, nonāca visai nedrošā ekonomiskā stāvoklī, kas arī nerosināja ģimenes paplašināšanu. Tomēr krasi izteikto summārā dzimstības koeficienta minimumu 70-to gadu beigās vai 80-to gadu sākumā daudzās valstīs radīja tieši pāreja uz vēlīnas ģimenes veidošanas modeli.

Kad 70.gados bija iezīmējusies skaidra dzimstības samazināšanās tendence, daudzās valstīs ieviesa un paplašināja dažādus ģimeņu atbalsta

un sociālās aizsardzības pasākumus. Arvien vairāk ģimeņu 80.gados sāka īstenot iepriekšējos gados atlikto pirmā bērna laišanu pasaulē, bet nu jau lielākoties 25 – 29 gadus veco sieviešu grupā un biežāk – pārsniedzot 30 gadu vecumu (sk.l.tabulu). Tomēr vairumā valstu summārais dzimstības koeficients vairs neatgriezās līmenī, kas nodrošina pilnīgu iedzīvotāju ataudzi. Izrādījās, ka neizdodas stabilizēt dzimstības līmeni sieviešu vecumgrupā līdz 24 gadiem. Pirmā bērna vēlīna piedzimšana kļuva par faktoru, kas pazemina kopējo dzimstības līmeni. Tālākai ģimenes paplašināšanai paliek mazāk laika. Sieviete ar maziem bērniem grūti turpināt iesākto karjeru, īpaši – ja nav kalpotāju vai citu palīgu. Taču palicis maz laika plānot nākamo bērnu tad, kad vecākais bērns kļuvis jau diezgan patstāvīgs. Gadiem ritot, pieaug tādu veselības traucējumu varbūtība, kas var ietekmēt gaidāmā bērna veselību vai padara dzemdības mātes veselībai nevēlamas.

Latvijā pēckara gadu augstākais dzimstības līmenis bija 1987.gadā, kad summārais dzimstības koeficients sasniedza 2,21, kas nodrošināja iedzīvotāju ataudzi par 105%. Salīdzinot gan ar Ziemeļeiropas un Rietumeiropas 1987.gada, gan ar 1960.gada rādītājiem, Latvijā bija daudz lielāks jaunāko grupu īpatsvars summārajā dzimstības koeficientā. Sievietes līdz 24 gadu vecumam deva 49% no summārā dzimstības koeficienta. Līdzīga dzimstības vecumstruktūra bija arī Igaunijā un Lietuvā, kur šis rādītājs 1987.gadā bija 51% un 45%. Tur, tāpat kā Latvijā, jauniešu izglītības gaitas un karjera veidojās atšķirīgi no tirgus ekonomikas valstīm rietumos.

Sākot ar 1988.gadu, summārais dzimstības koeficients strauji samazinājās, un 1998.gadā tas bija 2 reizes mazāks nekā 1997.gadā. Dzimstības līmenis mitās visās vecumgrupās, bet apsteidzošos tempos 20 – 24 gadu vecumgrupā (Recent demographic development ... 1999). Ja 1987.gadā dzimstības vecumkoeficients šajā grupā bija 1,41 reizi augstāks nekā 25 – 29 gadu vecumgrupā, tad 1998.gadā vairs tikai 1,08 reizes (2.zīmējums). Tāpat kā savulaik Rietumeiropas un Ziemeļeiropas valstīs, Latvijā strauji pieauga prasības pēc augsti kvalificēta darbaspēka. Pēc diezgan vājas saistības ar norisēm pasaules ekonomikā Latvijā pēkšņi atvērsis tirgus ārvalstu tehnikai, tehnoloģijām, patēriņa precēm. Daudzi uzņēmumi zaudēja savu tirgu, sašaurināja darbību vai pat pārtrauca to. Gan vecie uzņēmumi, izvēloties darbiniekus samazinātajai ražošanai, gan jaundibinātie privāto uzņēmumi un valsts pārvaldes iestādes deva priekšroku izglītotākiem



2. zīm. Dzimstības vecumkoeficientu piecu gadu summas Latvijā 1970.-1997. gadā

cilvēkiem. Auga studētgrībētāju skaits, taču daudziem studijas bija jāatliek: vieniem pietrūka līdzekļu mācībām, citiem – studiju vietu augstskolās. Augstskolās uzņemto skaits samazinājās no 9,5 tūkstošiem 1990. gadā līdz 7,0 tūkstošiem 1993. gadā. Tālāk līdz 90. gadu beigām augstskolās uzņemto skaits auga, taču apsteidzošos tempos palielinājās studentu skaits, kas mācās par maksu. No 1999. gadā uzņemtajiem par saviem līdzekļiem studē 69%. Gan studiju iespēju meklējumu laikā, gan pašos studiju gados jaunieši reti izšķiras par ģimenes dibināšanu un bērnu (Izglītības iestādes Latvijā ... 2000).

Latvijas laukos dzimstības līmenis ir augstāks nekā pilsētās, mazajās pilsētās augstāks nekā lielajās. Dzimstības vecumkoeficienti laukos ir labāki visās vecumgrupās, taču vislielākā absolūtā starpība ir 20 – 24 gadu vecumgrupā (2. tabula).

2.tabula. Dzimstības vidējie vecumkoeficienti un summārais dzimstības koeficients Latvijā 1987.–1999.gadā
(Latvijas demogrāfijas gadagrāmata 2000; Iedzīvotāju dabiskā kustība ... 1988)

Teritorija	Gadi	Vidējie vecumkoeficienti gadu grupās*							Summārie dzimstības koeficienti
		15-19	20-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	
Visa Latvija	1987-1988*	44,4	168,1	115,1	63,9	27,8	6,3	0,3	2,13
	1998	18,7	79,1	65,9	35,9	14,6	4,0	0,3	1,09
	1999	18,7	79,2	73,2	39,2	16,4	4,0	0,2	1,15
Pilsētas	1987-1988	38,1	163,7	109,4	57,9	23,8	5,0	0,2	1,99
	1998	14,7	65,4	60,1	33,0	12,6	3,3	0,3	0,95
	1999	15,0	65,4	67,6	36,6	14,8	3,1	0,2	1,01
Rīga	1987-1988	32,9	146,0	103,1	56,9	23,2	4,9	0,2	1,84
	1998	11,0	55,8	56,5	33,4	12,2	2,6	0,4	0,86
	1999	11,2	53,0	60,2	36,5	14,1	3,2	0,2	0,90
Lauki	1987-1988	61,5	174,4	129,0	82,9	42,4	10,7	0,6	2,52
	1998	27,5	114,6	79,2	42,9	20,1	6,3	0,4	1,46
	1999	26,7	114,2	86,6	45,2	20,7	6,4	0,4	1,50

Latvijas statistikas datu publikācijās dzimstības līmeni vecumgrupā parasti raksturo ar dzimstības vecumkoeficientu vi-
limeni šajā grupā. Minētais rādītājs ir tuvs vi- i piektdaļai no starptautiskajā statistikā lietotās piecu gadu vecumkoeficientu
summas. Atšķirība var rasties tāpēc, ka vidējo vecumkoeficientu nosaka sieviešu vecumstrukturā piecu gadu periodā.

*Pēc 80.gadu metodikas aprēķināja divu gadu vidējās dzimstības vecumkoeficientus.

Laukos dzimstību līdz šim mazāk ietekmējis izglītības un karjeras sākotnējās veidošanas laika pieaugums. Pirmkārt, jaunieši, kas vēlas mācīties augstskolās klātienē, dodas uz pilsētām. Lielākā daļa tur pierakstās un turpmāk tiek atspoguļoti pilsētu iedzīvotāju statistikā. Otrkārt, laukos ir mazāk cilvēku ar tādu izglītības līmeni, kas ļauj aktīvi iesaistīties karjeras veidošanā. Pēc LR CSP darbaspēka apsekojuma datiem, 1999.gada novembrī no ekonomiski aktīvajiem iedzīvotājiem pilsētās augstākā izglītība bija 23%, laukos – 10% (Darbaspēka apsekojums 2000). No vienas

pusēs, lauku iedzīvotājiem ir mazāk iespēju iegūt izglītību. No otras puses, daudzi lauku jaunieši pēc mācībām pilsētās tur paliek strādāt. Treškārt, laukos ir mazāk karjeras iespēju.

Analīze rāda, ka Latvijā summārā dzimstības koeficienta straujais kritums 90.gados ir koprezultāts, ko devuši divi procesi: dzimstības samazināšanās ģimeņu materiālo grūtību un ekonomiskās nedrošības dēļ un pāreja uz vēlīnas ģimenes veidošanas modeli. Dzimstības līmeņa minimums 1998.gadā bija laiks, kad tāpat kā Dānijā 1983.gadā arvien vairāk jauniešu atlika pirmo bērnu uz vēlāku laiku, bet tiem, kas šādu lēmumu pieņēma iepriekšējos gados, vēlāmais laiks vēl nebija pienācis. Summārais dzimstības koeficients 1,09, kāds Latvijā bija 1998.gadā, uzskatāms par ļoti zemu, taču ģimenes veidošanas modeļa pārmaiņu laikā tas var noslīdēt vēl zemāk. Piemēram, Vācijā bijušās Austrumvācijas teritorijā 1993.gadā tas bija tikai 0,76 (Economic Survey of Europe 2000).

Neliels dzimstības līmeņa pieaugums Latvijā novērots 1999.gadā, un to deva galvenokārt 25–29 gadu vecumgrupa (sk. 2.zīmējumu un 2.tabulu). Tas rāda, ka sākusies 90-to gadu sākumā un vidū atlikto ģimenes veidošanas nodomu īstenošana.

Latvijā, salīdzinot ar Rietumeiropas un Ziemeļeiropas valstīm, pie visai zema kopējā dzimstības līmeņa ir salīdzinoši augsta dzimstība jaunākajās sievietņu grupās. Piemēram, summārais dzimstības koeficients Latvijā 1998.gadā bija par 37% zemāks nekā Dānijā, bet dzimstības vecumkoeficients 20–24 gadu vecumgrupā – par 48% augstāks. Latvijai arvien vairāk iesaistoties Eiropas ekonomiskajos procesos un pamazām arī darba tirgū, gaidāms, ka dzimstības līmenis jaunākajās sievietņu grupās turpinās kristies. Vēlīnas ģimenes veidošanas modeļa izplatīšanās tempus noteiks, pirmkārt, darba tirgus prasības un izglītības iegūšanas iespējas. Otrkārt, kā rāda ANO Eiropas Ekonomikas komisijas organizēts pētījums pārējās ekonomikas valstīs, jaunais ģimenes veidošanas modelis šajās valstīs tiek uzskatīts par Rietumvalstu dzīvesveida un vērtību sistēmas sastāvdaļu. Ātrāk to pārņem jaunākie un izglītotākie iedzīvotāji pilsētās, kuru dzīvesveids savukārt ietekmē pārējo iedzīvotāju uzskatus gan pilsētās, gan laukos (Economic Survey of Europe 2000). Vienlaikus arvien vairāk pirmo bērnu dzims vidējo vecumgrupu sievietēm, kas ģimenes veidošanu iepriekšējos gados bija atlikušas, un tas var dot zināmu kopējā dzimstības

līmeņa pieaugumu neatkarīgi no ekonomiskajiem procesiem valstī un ģimeņu atbalsta politikas. Taču nav pamata uzskatīt, ka abi minētie procesi ik gadus būs līdzsvarā, tāpat var rasties būtiskas dzimstības līmeņa svārstības.

Lemjot par otro vai trešo bērnu, ģimenes vairāk pakļaujas dzimstību bremzējošu faktoru ietekmei nekā lēmumos par pirmo bērnu. Īpaši tas sakāms par vēlīni veidotajām ģimenēm. Pašlaik Latvijā daudzās ģimenēs priekšplānā izvirzījušās iztikas nodrošinājuma problēmas, bet arvien svarīgāks kļūst jautājums, kā bērnu vecākiem panākt savas kvalifikācijas atbilstību darba tirgus prasībām.

Ģimenēs nedrošību rada dažādu reformu un jauno likumu paredzamās un neparedzamās sekas. Piemēram, bažas rada gaidāmais izdevumu pieaugums par mājokli. Negatīva ietekme uz dzimstību var būt arī paredzētajai priekšlaicīgas pensionēšanās iespējas atcelšanai kopā ar pensijas vecuma paaugstināšanu. Atšķirībā no Rietumvalstīm Baltijas valstīs sievietes, īpaši zemāk atalgotās, nereti vēlas priekšlaicīgi iet pensijā, lai aprūpētu mazbērņus un dotu jaunajiem vecākiem iespēju strādāt un mācīties.

Latvijā, tāpat kā citās pārejas ekonomikas valstīs, valsts atbalsts ģimenēm, salīdzinot ar 80.gadiem, ir stipri samazinājies. Latvijā tas ir pārāk mazs, lai kļūtu par pozitīvu materiālu vai morālu stimulu, vērtējot ģimenes paplašināšanas iespējas.

Latvijā strādājošajām sievietēm ir maz laika ģimenei un izglītībai. No nodarbinātajām sievietēm 20 – 39 gadu vecumā 1998.gadā nepilnu darba dienu strādāja Austrijā 28%, Somijā 26%, Zviedrijā 37%, Norvēģijā 42%, bet Latvijā 12%, Igaunijā 9%, Lietuvā 12% (Women and Men ... 2000). Lai pēc savas izvēles strādātu nepilnu darba laiku, vajadzīgi gan attiecīgi likumi, to kontrole un labvēlīga sabiedriskā doma, gan arī pietiekams ienākumu līmenis ģimenē.

Latvijā, tāpat kā daudzās citās Eiropas valstīs, mazinās reģistrētās laulības loma, par ko liecina reģistrēto laulību skaita samazināšanās un ārpus laulības dzimušo bērnu īpatsvara kāpums. Piemēram, Zviedrijā, rēķinot uz 1000 iedzīvotājiem, 1965.gadā reģistrēja 7,8 laulības, 1980.gadā – 4,5 un 1998.gadā – 3,6, Dānijā – 8,8, 5,2 un 6,5. To bērnu īpatsvars, kas nav dzimuši reģistrētā laulībā, Zviedrijā pieaudzis no 14% 1965.gadā līdz 40% 1980.gadā un 54% 1997.gadā, Dānijā – no 10% 1965.gadā līdz 33% 1980.gadā un 45% 1998.gadā (Recent demographic development

1999). Latvijā pagājušajā gadu desmitā šie procesi ritējuši īpaši strauji. Reģistrēto laulību skaits uz 1000 iedzīvotājiem samazinājās no 8,8 1990.gadā līdz 3,9 1999.gadā, un ārpus reģistrētas laulības dzimušo īpatsvars pieauga no 10 līdz 39% (Latvijas demogrāfijas gadagrāmata 2000). Šāds pārmaiņu laiks ģimenes vērtību sistēmā nav dzimstībai labvēlīgs.

Dzimstības attīstības kavēkļi ir arī izglītībā. Aptuveni trešdaļa visu Latvijas studentu mācās neklātienē, un lielākā daļa no tiem ir sievietes. Piemēram, Rēzeknes Augstskolā 2000.gada oktobrī neklātienes nodaļā mācījās 1,3 tūkstoši studentu, tajā skaitā 76% bija sievietes. No viņām līdz 24 gadu vecumam bija 28%, 25 – 29 gadus vecas – 26%, 30 un vairāk gadu vecumā – 46%. Autores veiktā Ekonomikas fakultātes neklātienes nodaļas studentu aptaujā noskaidrots, ka 2.kursa studentēm darba ņēmējām semestra programmas normālai apguvei vajadzētu vidēji 2,2 reizes vairāk laika, nekā viņas faktiski izlietojušas. Jau iestājoties augstskolā, 72% no aptaujātajām studentēm bija viens vai vairāki bērni. Kā redzams, darba, mājas rūpju un mācību nogurumam virsū klājas nemīlīgs laika trūkuma stress. Neklātienes studijas savā pašreizējā formā nebūt nav elastīgākais un mūsdienīgākais izglītības veids, taču acīmredzot pašreizējos apstākļos pats pieejamākais strādājošiem ģimenes cilvēkiem.

Pēc dzimstību ietekmējošo faktoru pārlūkošanas var pieņemt, ka lēns, kaut arī stabils ražošanas ikgadējs pieaugums vien tuvākajos gados nedos otro un trešo bērnu dzimstības kāpumu, tāpat kā to nepadara atsevišķi likumi un sociālās vai ekonomiskās programmas. Sekmīga var būt tikai vienota un mērķtiecīga ģimeņu atbalsta, izglītības un nodarbinātības politika, balstīta uz tautas saimniecības nozaru un reģionālās attīstības koncepcijām un plāniem.

Vērtējot izglītības un dzimstības attīstību un saistību no izglītības vadības viedokļa, redzams, ka, no vienas puses, krasās pārmaiņas dzimstības līmenī radīs lielus sarežģījumus izglītības attīstībā. No otras puses, Latvijā, tāpat kā citās Eiropas valstīs, izveidojusies sabiedrībai bīstama pretruna. Arvien straujāk attīstās zinātne, tehnika un tehnoloģijas ar mērķi paaugstināt dzīves kvalitāti. Šīs attīstības izraisītās prasības pēc jo augstākas kvalifikācijas darbaspēka tiek apmierinātas, patērējot vairāk laika gan sākotnējai izglītības iegūšanai (skolās, augstskolās, pēcdiploma izglītībai), gan tālākizglītībai vēlākajos gados. Augošais laika patēriņš izglītībai kļuvis par vienu no

faktoriem, kas Eiropā pazeminājis dzimstības intensitāti tālu zem ataudzes līmeņa, tā pamazām iznīcinot pašus zinātnes un tehnikas attīstības rezultātu patērētājus. Jāņem vērā, ka dzimušo skaita samazināšanās ir pašstimulējošs process. Šajā rakstā analizēta dzimstības intensitātes dinamika, taču dzimušo skaitu nosaka arī potenciālo vecāku skaits. Piemēram, 1999.gada 1.janvārī Latvijā bija 84,6 tūkstoši 24 – 28 gadus vecu sieviešu (t.i. vecumā, kad dzimstības intensitāte visaugstākā), bet 4 gadus vecu meiteņu – tikai 48,8 tūkstoši.

Galvenais uzdevums izglītības attīstībā ir izveidot tādu izglītības organizāciju metodikas un tehnoloģijas, kas dotu iespēju apgūt augošo cilvēka mūžā nepieciešamo zināšanu daudzumu, nepalielinot un pat samazinot tam vajadzīgo laiku. Tikpat svarīgi ir panākt, lai jauninājumi šajā jomā būtu pieejami plašai sabiedrībai.

Literatūra

- Economic Commission for Europe. *Economic Survey of Europe, 2000*. Nr.1. New York: United Nations, 2000.
- Economic Commission for Europe. *Women and Men in Europe and North America*. New York, Geneva: United Nations, 2000.
3. Latvijas Republikas Centrālā statistikas pārvalde. *Darbspēks Latvijā: Darbspēka apsekojuma rezultāti 1999.gada novembrī*. Rīga: LR CSP, 2000.
 - Latvijas Republikas Centrālā statistikas pārvalde. *Izglītības iestādes Latvijā 1999./2000.gadā*. Rīga: LR CSP, 2000
 5. Latvijas Republikas Centrālā statistikas pārvalde. *Latvijas demogrāfijas gadagrāmata, 2000*. Rīga: LR CSP, 2000.
 6. *Latvijas statistikas ikmēneša biļetens. Nr.12*. Rīga: LR CSP, 2000.
 7. LPSR Valsts statistikas komiteja. *Iedzīvotāju dabiskā kustība un migrācija LPSR 1988.gadā: Statistikas biļetens*. Rīga: LPSR VSK, 1989.
 8. Statistical Office of the European Communities Eurostat. *Recent demographic development in Europe*. Strasbourg: Council of Europe publishing, 1999.

Summary

The demographic situation in Latvia may be still assessed as unfavorable.

In 1999, 19396 children were born in Latvia, by 5% more than in 1998 but 2.2 times less than in 1987, the peak year in the whole post-war period. During the last years substantial changes have occurred in family formation. The total marriage rate (number of marriages per 1000 inhabitants) in 1999 decreased almost 2.3 times in comparison with 1990. With marrying going down, the average age upon entering in marriage is rising.

The article analyses the dynamics of total birth rates and age – specific birth rates in the whole of Latvia, its cities and towns and the rural area and compares with the dynamics of birth rates in North European and West European countries. A conclusion is drawn that the labor force quality requirement has a considerable impact on the expenditure of time for education and the birth rate. A task is set to cut down the expenditure of time for education by using new methods, technologies and organization of teaching.

Vilhelmīne Nikitina

Rēzeknes Augstskola

PIEAUGUŠO IZGLĪTĪBAS LOMA UN STRATĒGISKĀS VADĪŠANAS PROBLĒMAS LATGALES REĢIONĀ UZŅĒMĒJDARBĪBAS STRATĒGIJAS KONTEKSTĀ

1) Informācijas sabiedrības veidošanas un vispārējas konkurences apstākļos akcents uz cilvēku izglītību mūža garumā izvirza priekšplānā arī Latvijā tieši pieaugušo tālākizglītības un profesionālās apmācības atbalsta, organizācijas un vadības jautājumus, tostarp 1) par mūsdienīgas izglītības nepieciešamību katram iedzīvotājam, par zināšanu un iemaņu sekmīgu pielietošanu, 2) par pieaugušo izglītību un apmācību stimulējošas vides veidošanu visos Latvijas novados, katrā dzīves vietā, ņemot vērā vietējos apstākļus un tradīcijas, kā arī pieaugušo reģionu lomu stratēģisko jautājumu risināšanā, to skaitā uzņēmējdarbības un ar to saistītajā izglītības jomā.

2) Dotā empīriskā pētījuma mērķis ir pieaugušo izglītības stāvokļa un problēmu analīze un identificēšana un uz tā pamata tās stratēģiskās vadības attīstības virzienu noteikšana un pamatošana (saistībā ar uzņēmējdarbības stratēģijas izstrādi) Latgales reģionā.

3) Pētījuma objekts ir pieaugušo izglītības sistēma Latgales reģionā.

4) Latgales ekonomikas attīstības un konkurētspējīgas uzņēmējdarbības nodrošināšana, pamatojoties uz reģiona potenciālu un priekšrocībām, ir svarīgākais stratēģiskais virziens vidējā termiņa perspektīvā. Eiropas Savienības *Phare* projekta “Latgales attīstības plāns” dokumenta “Latgales reģiona attīstības stratēģija” (sektora – uzņēmējdarbība un izglītība – ekspertu grupā strādāja arī raksta autore) realizācijas viens no būtiskākajiem priekšnoteikumiem ir Latgales reģiona uzņēmējdarbības stratēģijas (līdz 2006. gadam) izstrāde (Latgales attīstības plāns 1999).

Veicot Latgales novada ražošanas sektora konversijas (pārveidošanas) un pārstrukturēšanas, vietējās uzņēmējdarbības veidošanās un attīstības procesu sistemātiskus ilggadīgus pētījumus un apsekojumus, to skaitā valsts nozīmes programmas “Latgales ekonomiskās un sociālās attīstības optimizācija” apakštēmas “Latgales ekonomiskās attīstības optimizācija”

ietvaros (Nikitina 1997), un vienlaicīgi patstāvīgi strādājot pie Latgales reģiona uzņēmējdarbības stratēģijas uzbūves, satura un realizācijas modeļa veidošanas, kā arī iepazīstoties un izvērtējot ārvalstīs uzkrāto pieredzi iedzīvotāju tālākizglītošanā Latvijas – Dānijas sadarbības projekta “Biznesa izglītība Latvijā” un īpaši *Phare* “Biznesa izglītības reformas Latvijā” projekta ietvaros (Dānijas un Latvijas izglītības sistēmas 1999) (kā profesionālās studiju programmas speciālās darba grupas vadītāja), Valsts administrācijas skolas organizētajos un ārvalstu speciālistu vadītajosursos un arī iepazīstoties ar pieaugušo izglītības piedāvājumu un izglītības vajadzībām Latgalē (Rēzekne 1999), ilgus gadus strādājot par lektori VAS, tāpat patstāvīgi organizējot un vadot pieaugušo apmācību kursus dažādās Latgales vietās, radušies vairāki secinājumi un priekšlikumi. Vairāki no tiem guvuši apstiprinājumu vai atbalstu, uzstājoties Latvijas Universitātes starptautiskajā konferencē par pieaugušo izglītību, kas liecina par šo jautājumu aktualitāti un vispārējo raksturu.

Rakstā tiek izteiktas aktuālas teorētiskas atziņas un daži praktiski ieteikumi par pieaugušo tālākizglītības un apmācības organizēšanas un vadības pilnveidošanas un attīstības galvenajiem virzieniem un iespējām Latgales reģionā saistībā ar novada uzņēmējdarbības stratēģijas pamatuzdevumu īstenošanu tuvākajā perspektīvā.

Šāds pieņēmums par savstarpējās sakarības pastāvēšanu starp pieaugušo izglītības attīstības virzieniem un uzņēmējdarbības stratēģisko virzību ir loģisks. Par šīs saiknes veidošanas un stiprināšanas lielo nozīmi liecina arī vairāki būtiski fakti.

Latgales uzņēmēju priekšlikumos par finansiāli ekonomiskās situācijas uzlabošanu reģionā ir iekļauts punkts par izglītības attīstības veicināšanu Latgalē. Te uzsvērts, ka Latgales iedzīvotāju izglītības vajadzības ir vistiesākā veidā saistītas ar reģiona saimniecisko darbību, prioritāro nozaru potenciāla izmantošanu un attīstības iespējām. Uzņēmēju domas ir ņemtas vērā, izstrādājot jau augstāk minēto “Latgales reģiona attīstības stratēģiju” Tajā atzīmēta nepieciešamība stiprināt cilvēkresursu kapacitāti, realizējot izglītību mūža garumā un efektīvi to izmantojot. Uzsvērtā izglītības loma zinātņietilpīgas ekonomikas un inovatīvas uzņēmējdarbības veidošanā un attīstībā stratēģiskā perspektīvā.

Tajā pašā laikā jāatzīmē, ka Latvijā saikne starp izglītības politiku veidojošām institūcijām un mācību iestādēm, no vienas puses, un darba devēju organizācijām (asociācijām) un darba ņēmēju organizācijām (arodbiedrībām), no otras puses, ir tik vāja, ka robežojas ar tās trūkumu, vai tā ir formāla (atsevišķu mācību vai citu skolas pasākumu sponsorēšana). Turpretī Rietumeiropas valstīs, piemēram, Dānijā, pastāv sena, daudzveidīga, uz savstarpēju ieinteresētību, morālu un materiālu izdevīgumu, arī uzņēmējiem, balstīta izglītības iestāžu un darba devēju sadarbība darbinieku tālākizglītības un kvalifikācijas paaugstināšanas jomā. Būtiskākais – vienošanās starp ieinteresētajām pusēm notiek jau profesionālo studiju un mācību programmu izstrādes vai to pilnveidošanas gaitā ar tālāku partneru kopīgu darbu šo programmu realizācijai optimālu apstākļu radīšanā (Dānijas un Latvijas izglītības sistēmas 1999).

Lai veidotu efektīvu abu pušu sadarbības sistēmu Latvijā, nopietni jāstimulē uzņēmēju un darba devēju līdzdalība izglītības attīstības veicināšanā. Tas, ka pašlaik uzņēmēji nav tieši ieinteresēti iekļauties izglītības procesos (risinājumu, iespējams, piedāvās sabiedrībā jau ilgus gadus notiekošā diskusija par nodokļu sadalījuma proporcijām starp pašvaldībām un centrālo varu), lielā mērā kavē sociāla dialoga un efektīvas sadarbības sistēmas veidošanos valsts un reģionu, kā arī organizāciju un uzņēmumu līmenī. Daļa nodokļu būtu novirzāma attiecīga novada, pilsētas, pagasta sakārtošanai un vietējo iedzīvotāju vajadzību, to skaitā izglītības, nodrošināšanai. Tas būtu reāls ilglaicīgs valsts atbalsts reģionu attīstībā. Vienlaicīgi vietējā patriotisma materializēta izpausme nenoliedzami veicinātu uzņēmumu naudas atstāšanu apvidū, kur tas darbojas. Kamēr šis valsts līmenī risināmais pretrunīgais jautājums atrodas diskusijas stadijā, Latgalē tiek meklētas atbildes uz aktuāliem jautājumiem: kā rast saskares punktus vietējo partnerattiecību dibināšanai un kā izmantot esošās, nebūt ne mazās, iespējas daudzpusīgas efektīvas sadarbības veidošanai starp reģiona uzņēmējdarbības attīstībā un izglītības pilnveidošanā ieinteresētām pusēm. Ir arī pozitīvi piemēri, kas būtu jāpopularizē un jāstiprina.

Tāpat daudzi citi ar iedzīvotāju tālākizglītības un apmācības finansēšanu, vadību un organizēšanu saistītie jautājumi vēl ir diskutējami. Nepieciešami arī sistemātiski un vispusīgi darba tirgus pētījumi gan Latvijā kopumā, gan katrā reģionā, lai izstrādātu un īstenotu efektīvus pieaugušo izglītības

organizācijas pilnveidošanas pasākumus. Pirmām kārtām jāveido visiem cilvēkiem pieejamas, kvalitatīvas un diferencētas mācību programmas – uzņēmējiem, to skaitā MVU īpašniekiem, ražošanas sfērā un valsts institūcijās strādājošajiem, jauniešiem, bezdarbniekiem un citām iedzīvotāju kategorijām, ievērojot reģiona darba tirgus pieprasījuma prognozes, novada uzņēmējdarbības ilgtspējīgas un vispusīgas attīstības vajadzības un prioritātes perspektīvā. Vienlaicīgi jādibina arī speciālas pieaugušo izglītības struktūras.

Tomēr jau tagad racionāli jāizmanto uzkrātais vietējais potenciāls, vispirms jau reģiona cilvēkresursu un izglītības infrastruktūras stiprās puses un iespējas. Latgales augstskolas – Rēzeknes Augstskola (RA) un Daugavpils Pedagoģiskā universitāte (DPU) – ar pietiekami augstu docētāju kvalifikāciju un lielu pedagoģisko pieredzi kopā ar citām reģiona izglītības iestādēm ir nopietns pamats visu līmeņu un veidu izglītības kvalitatīvai un kvantitatīvai attīstībai Latgalē, arī pieaugušo izglītības kā valsts izglītības sistēmas organiskas sastāvdaļas stiprināšanai un paplašināšanai visā reģionā.

Viena no šo uzdevumu risināšanas alternatīvām būtu šāda: valdības ekonomiskās politikas, tautsaimniecības nozaru politiku un atsevišķu sfēru – izglītības, nodarbinātības – politiku un nacionālu programmu vispārēju ideju un pamatzudevumu sekmīgai īstenošanai veikt pētniecības un apmācības decentralizāciju, resp., reģioniem nepieciešams deleģēt cilvēkresursu attīstības vadības funkcijas, ietverot arī pieaugušo tālākizglītības stratēģisko jautājumu risināšanu. Šādu funkciju paplašināšanos un līdz ar to valsts budžeta līdzekļu finansējuma nodošanu vietējām integrētām institūcijām (iespējams – jaunizveidotām) atbalsta reģiona augstskolu vadība un docētāji, pievienojoties Latvijas zinātnes pārstāvju atzinumam, ka augstāk minētie decentralizācijas procesi ir nozīmīgi ne vien konkrēta reģiona attīstībai, bet arī Latvijas zinātnes un izglītības stiprināšanai kopumā.

Latgales novadā decentralizācijas principa realizācija būtu saistāma ar integrētas daudzfunkcionālas institūcijas – ilgtspējīgas attīstības inovācijas centra – izveidi Rēzeknes Augstskolā kopīgi ar funkcionējošām biznesa organizācijām un to atbalstošām institūcijām.

Pieaugušo izglītības organizācijas un vadības pilnveidi Latgales reģionā varētu realizēt integrēta institūcija – **Latgales Pieaugušo izglītības koordinācijas centrs**, izveidots uz RA Pieaugušo tālākizglītības centra

un DPU Tālmācības centra bāzes.

Pārejas periodā uz tirgus ekonomiku ir būtiski mainījusies situācija arī profesionālās izglītības sfērā, tai skaitā pieaugušo pārkvalifikācijas sistēmā. Šodien minētajā jomā ir vērojama spēku un resursu liela sadrumstalotība – pieaugušo izglītības un profesionālās apmācības programmas piedāvā un mācības organizē visdažādākā statusa un rakstura organizācijas: valsts un pašvaldību mācību iestādes, atbalsta centri (tradicionāli atrodas dažādu ministriju un departamentu pakļautībā) un privātās mācību iestādes, kā arī dažādas privātās firmas, kurām izglītības pakalpojumu sniegšana kļūst par pamatdarbību vai ienākumu gūšanas papildu avotu. Saskaņā ar Latvijas Republikas likumiem visām apmācības iestādēm jābūt akreditētām vai jāsaņem licence. Tas prasa zināmus finansu līdzekļus un laika ieguldījumus, tāpēc ne visas organizācijas to dara un līdz ar to ne vienmēr iekļūst attiecīgu oficiālu valsts un pašvaldības iestāžu redzeslokā.

Empīriskie pētījumi (Rēzekne 1999) rāda, ka Latvijā pašreiz arī uzņēmēju izglītošanas jomā ir liels skaits konkurējošu mācību organizāciju, tāpēc tuvākā laika uzdevums ir vienotās uzņēmēju izglītošanas sistēmas izveidošana. Pirmais solis varētu būt mazo un vidējo uzņēmumu vadītāju un uzņēmēju reģionālas izglītošanas sistēmas veidošana kā visaptverošas reģionālās pieaugušo izglītības un apmācības būtiska daļa. Šādas sistēmas radīšanas nosacījumi un iespējas Latgalē rakstā vēl tiks apskatītas.

Vispārzināms, ka tirgus apstākļos godīga konkurence, t.sk. arī starp izglītības pakalpojumu piedāvātājiem, nāk tikai par labu klientiem – izglītības pakalpojumu ņēmējiem. Bet Latvijā ir izveidojusies nepieņemama prakse, ka dažādu izglītojošo programmu realizācijas jautājumus izlemj centrā – Rīgā, tāpēc valsts atbalstu, ieskaitot pasūtījumus pieaugušo izglītībai un apmācībai, saņem galvaspilsētas organizācijas, kuras tālāk šo uzdevumu un programmu īstenošanai rajonos pieaicina vietējos speciālistus un reģionālo augstskolu (Latgalē – RA un DPU) docētājus, kas bieži vien pat izmanto savas kursu autorprogrammas un metodiskos materiālus. Tas liecina par to, ka arī reģionālo augstskolu mācību spēku teorētiskās un praktiskās sagatavotības pakāpe ir augsta un pedagoģiskā pieredze pietiekama (RA pat piedāvā speciālu kursu pieaugušo apmācības metodikas apgūšanai savas augstskolas pasniedzējiem un visiem interesentiem), lai novada augstskolas tieši saņemtu un īstenotu valsts pasūtījumus pieaugušo izglītībā.

Reģiona augstskolu pieaugušo tālākizglītības centri regulāri piedalās valstī rīkotajos konkursos un to piedāvātās mācību programmas ir saņēmušas komisiju atzinumus, bet valsts pasūtījumi tām netiek piešķirti, nesniedzot pat nekādus paskaidrojumus par atteikuma iemesliem. “Augšā” (Rīgas komisijās) tiek izlemts, kādas mācības jāatbalsta un kādu specialitāšu darbinieki jāgatavo attiecīgajā reģionā un pat rajonā, lai gan labi zināms, ka sociāli ekonomiskā situācija Rīgā un perifērijā, īpaši Latgalē, ir ļoti atšķirīga, arī galvaspilsētas ierēdņu un vietējo iestāžu darbinieku izpratne par tām ir atšķirīga. Radušos kārtību jāmaina par labu reģiona cilvēkresursu, tātad arī vietējās uzņēmējdarbības, attīstības interesēs. Tā jaunizveidotai institūcijai – Latgales Pieaugušo izglītības koordinācijas centram – sadarbībā ar darbaspēka attīstības procesos iesaistītajām valsts un pašvaldību iestādēm būtu jāorganizē pieaugušo izglītojošo programmu konkursi reģionālā līmenī. Šāda finansu resursu sadales tiesību nodošana vietējos saimnieciskos un izglītošanas apstākļus labi pārzinošu speciālistu ziņā sekmētu ierobežoto līdzekļu racionālu un efektīvu izmantošanu īpaši reģionālo specifisko problēmu un uzdevumu risināšanai.

Pēc valsts statistikas datiem visos neatkarības pastāvēšanas gados visaugstākais oficiālais bezdarba līmenis ir Latgalē, palielinās arī ilgstoši bez darba esošo skaits, kas vēl vairāk saasina sociālās un ekonomiskās problēmas, bremzē visa reģiona un uzņēmējdarbības attīstību (Latvijas statistikas gada grāmata 1998).

Nodarbinātības veicināšana ir viens no reģiona stratēģiskajiem mērķiem. Būtiska loma tā sasniegšanā nenoliedzami pieder izglītības un apmācības organizēšanai bezdarbnieku un potenciālo darba zaudētāju dzīvesvietās. Līdz šim apmācības un kvalifikācijas kursi gan strādājošajiem, gan bezdarbniekiem tiek piedāvāti pārsvarā rajonu centros, bet tas nozīmē, ka relatīvi lielo attālumu, neregulāras sabiedriskās satiksmes, slikto ceļu un naudas trūkuma dēļ mācības ir pieejamas ierobežotam iedzīvotāju skaitam. Lai apmierinātu pēc iespējas lielāka skaita iedzīvotāju vēlmes izglītošanās un kvalifikācijas paaugstināšanas jomā, kā jau iepriekš tika minēts, savlaicīgi jāizstrādā gan reģionālas, gan vietējas (pilsētas, pagastu) nozīmes kvalitatīvi projekti un pasākumi racionālai un efektīvai reģiona izglītības sistēmas humānā un materiālā potenciāla izmantošanai, tā stiprināšanai un modernizēšanai, piesaistot tam dažādus finansēšanas avotus.

Sadarbojoties reģiona visām ar mācībām saistītām organizācijām, Latgales Pieaugušo izglītības koordinācijas centra vadībā būtu lietderīgi izveidot **Latgales Pieaugušo izglītības reģionālo integrēto tīklu**. Sākumā tās varētu veidoties kā partnerattiecības atsevišķu rajonu ietvaros, vēlāk integrējoties vienotā reģionālā tīklā. Tā pamatu veidotu t.s. atbalsta punkti reģiona lauku apdzīvotajās vietās un mazpilsētās uz vidusskolu un citu mācību iestāžu bāzes, piesaistot vietējos darba devējus. Šāda partnerattiecību tīkla radīšana būtu pozitīvs solis. Rezultātā prognozējami šādi ieguvumi:

tīktu apvienoti resursi un piesaistītas plašas investīcijas kopēju prioritāru pieaugušo izglītības projektu izstrādei un to veiksmīgai realizācijai labvēlīgu apstākļu radīšanai;

“tīklā” iesaistītie atbalsta punkti un organizācijas darbotos, pamatojoties uz vienotu visā reģionā pieaugušo izglītības stratēģiju un taktiku, nedublētu mācību programmas, kas vērojams pašreiz (turklāt šīs programmas ne vienmēr atbilst reģiona uzņēmējdarbības, prioritāro nozaru un darba tirgus prasībām un reģiona ekonomikas ilgtspējīgas attīstības uzdevumiem);

izveidota kopēja datu bāze par pieaugušo izglītības vajadzībām un iespējām Latgales reģionā.

Latgales Pieaugušo izglītības koordinācijas centrs, kura kodolu veidotu reģionālās augstskolas ar savu pētniecisko un izglītības potenciālu, spējīgs kļūt novadā par mobilizējošu un organizējošu spēku nopietnu aktivitāšu realizācijai. Centrs sadarbībā ar darba devēju organizācijām (asociācijām), valsts institūciju vietējām nodaļām (NVD, UAC, LRTK un pilsētu un rajonu izglītības nodaļām), pašvaldību pārstāvjiem un sabiedriskajām organizācijām (NVO, LPIA) veiktu pieaugušo izglītības vajadzību izpēti Latgalē un uz iegūto materiālu bāzes izstrādātu reģionālo pieaugušo izglītības attīstības stratēģiju un tās īstenošanas modeli.

Tā kā speciāla pieaugušo izglītības attīstības stratēģija nav vēl nevienā Latvijas reģionā, tad Latgalē šādas stratēģijas sagatavošanas un izstrādāšanas procesā iegūtā pieredze, īpaši novada attiecīgo tirgus pētījumu organizācijā, kā arī metodika varētu kalpot par paraugu citiem Latvijas reģioniem, kur ir jārisina līdzīgi uzdevumi un problēmas pieaugušo izglītības jomā.

Tātad, lai noteiktu Latgales reģiona ilgtspējīgas attīstības virzienus un prioritārus pasākumus, jāizmanto kompleksā stratēģiskā pieeja vispirms visās svarīgākajās ekonomikā jomās:

reģiona uzņēmējdarbības problēmu identificēšanai un attīstības virzienu prognozēšanai, mērķis – ilglaiīga un konkurētspējīga uzņēmējdarbība;

reģiona cilvēkresursu attīstības virzienu un prioritāšu noteikšanai, mērķis – iedzīvotāju augsta konkurētspēja darba tirgū vai sekmīga pašnodarbinātība, augsta pašapziņa un atbildība par sevi, ģimeni un valsti;

izglītības sistēmas kvalitātes paaugstināšanai visu veidu un visos izglītības līmeņos, iedzīvotāju mūžizglītības attīstībai, mērķis – darbaspēks ar šādām kvalitatīvām īpašībām: augsts vispārējās un profesionālās izglītības līmenis, spējas uztvert un radoši pielietot jaunākos sasniegumus tehnikas un tehnoloģiju jomā, sociālas prasmes (komunikācija, sadarbība, darbošanās grupās, kontaktēšanās kolektīvā un sadzīves līmenī), izpratne par savā organizācijā (uzņēmumā, iestādē), reģionā, valstī, Eiropā, pasaulē notiekošiem procesiem un gatavība pārmaiņām.

Tātad pastāv cieša mijiedarbība starp cilvēkresursu kvalitāti un reģiona ekonomikas perspektīvo attīstību. Pieaugušo izglītības mērķtiecīga stiprināšana novadā ir viens no būtiskiem nosacījumiem (faktoriem) arī Latgales reģiona uzņēmējdarbības stratēģijas efektīvai īstenošanai, jo tā ir kā instruments cilvēkresursu pārdalei par labu nākotnei un iedzīvotāju sagatavošanai pārmaiņām tautsaimniecībā un sabiedrībā. Līdz ar to ir aktuāls uzdevums saskaņot (apvienot) Latgales reģiona pieaugušo izglītības attīstības stratēģiskos orientierus un prioritāros virzienus ar uzņēmējdarbības un prioritāro nozaru stratēģiskajiem orientieriem un mērķiem.

Savukārt reģiona uzņēmējdarbības stratēģijas pamatuzdevumu savlaicīga un veiksmīga īstenošana – pirmām kārtām jaunu darba vietu radīšana, esošo darba vietu un tehnoloģisko procesu modernizēšana – rada cilvēkiem iespējas pieaugušo izglītības sistēmā iegūtās zināšanas un apgūtās iemaņas un prasmes pielietot dzīvē, veicot algotu darbu vai izvēloties pašnodarbinātību, un tādā veidā sekmē iedzīvotāju dzīves līmeņa paaugstināšanos Latgalē. Tas nozīmē, ka Latgales uzņēmējdarbības stratēģijas izstrāde un īstenošana var būt reģiona iedzīvotājiem nozīmīgs motīvs (stimuls) sistemātiskai zināšanu papildināšanai un kvalifikācijas

paaugstināšanai. Tieši šāda motivēta izglītošanās nosaka pieaugušo tālākizglītības un profesionālās apmācības efektivitāti. Valsts uzdevums ir sekmēt tirgus pieprasīto pārmaiņu (īpaši uzņēmējdarbības un ar to saistītajā izglītības jomā) un mīkstināt to radītās sociālās sekas.

Literatūra

- Dānijas un Latvijas izglītības sistēmas izpēte*. ES PHARE projekts "Biznesa izglītības reforma Latvijā" Rīga: Biznesa izglītība Latvijā, 1999.
2. *Latgales attīstības plāni*. Gala variants. ES PHARE projekts. Rēzekne/Daugavpils, 1999.
 3. *Latvijas statistikas gadagrāmata*. 1998. Rīga: CSP, 1999.
 4. Nikitina V. Ziņojums par Latgales reģiona uzņēmējdarbību. Valsts nozīmes programma. Latgales ekonomiskās un sociālās attīstības optimizācija. 1997.
 5. *Pieaugušo izglītības programmu katalogs*. PIA, 1998.
 6. *Rēzeknes, Daugavpils, Krāslavas, Preiļu, Ludzas un Balvu rajonu izpēte (1997-1999)*. ES PHARE projekts. Latgales attīstības plāns. Darba variants. Rēzekne/Daugavpils, 1999.

Summary

The article discusses current theoretical issues and practical proposals for adult education (life-long learning) development possibilities in Latgale in relation to realisation of regional business strategy. There are several strategic issues regarding life-long learning in this respect: 1) rationalisation and modernisation of regional education infrastructure, decentralisation of research and training, establishing a regional adult education coordination centre on the basis of regional universities and integrated partner network; 2) partner cooperation development with employers to ensure flexible and systematic adult education improvement; 3) the state's support to stimulate changes in adult education required by business environment and labour market in regions and the state.

Uldis Pāvuls

Latvijas Universitāte

LOJALITĀTES PRET ORGANIZĀCIJU STRUKTŪRA: TRĪS KOMPONENTU MODELIS

Iedziļinoties zinātniskajos rakstos par darbinieku lojalitāti pret organizāciju (*Organizational Commitment*¹), jāsecina, ka šī tēma organizāciju psiholoģijā pēdējo trīsdesmit gadu laikā ir radījusi ievērojamu interesi (Spector 2000; Cohen 1999; Mayer, Schoorman 1992, 1998; Meyer et al. 1993; Mowday et al. 1974, 1979; Bar-Hayim, Berman 1992). Tā popularitāti sociālo zinātņu žurnālos var izskaidrot šī koncepta saistība ar vairākiem organizācijām nozīmīgiem aspektiem. Kā vienu no būtiskākajiem var minēt kadru mainību jeb indivīda vēlmi meklēt darbu citā organizācijā (Spector 2000, 219). Jo zemāka lojalitāte pret organizāciju, jo augstāka sagaidāma kadru mainība un otrādi. Jaunākās tendences organizāciju teorijā norāda uz pieaugošo intelektuālā kapitāla lomu biznesa attīstībā (Edvinson, Malone 1997), un kompetentu darbinieku noturēšana kļūst par nozīmīgu uzdevumu, kura sekmīgākai veikšanai var palīdzēt lojalitātes pret organizāciju noteikšana. Otrs nozīmīgākais koncepts, ar ko saistīta lojalitāte pret organizāciju, ir apmierinātība ar darbu. Tas raksturo cilvēka attieksmi un izjūtas par savu darbu kopumā. Apmierinātība ar darbu biežāk tiek definēta kā pozitīvs emocionāls stāvoklis, kas atspoguļo darba situāciju afektīvo un kognitīvo vērtējumu (Locke 1976; Brooke et al. 1988). Atklāta arī lojalitātes saistība ar individuālā darba izpildes vērtējumu (Hackett et al. 1994, 16). Zināma saikne sagaidāma arī ar darba efektivitāti, inovativitāti un orientāciju uz attīstību.

Papildu skaidrojums lojalitātes pret organizāciju koncepta popularitātei ir plaši pazīstamais pieņēmums, ka augsta darbinieku lojalitāte organizācijās ir daudz vēlamāka par zemu lojalitāti. Taču vairāki pētījumi norāda uz pretējo – jo augstāka lojalitāte pret organizāciju, jo zemāks realitātes uztveres

¹ Pagaidām nav vienotības šī termina latviskajos tulkojumos. Biežāk sastopamie varianti – “lojalitāte pret organizāciju” un “darbinieku saistība ar organizāciju”

līmenis, un, vērtējot organizācijas darbību, zūd kritiska attieksme, grūti mainīt ierasto kārtību (Randall 1987).

Pirms raksturot lojalitātes pret organizāciju (LO) trīs komponentu modeli, īsumā tiks aplūkota evolucionāri vecāka konceptuāla pieeja darbinieka LO un tās mērīšanai. R.Maudejs, R.Stīrss un L.Porters (Mowday, Steers, Porter 1979) savā rakstā “Lojalitātes pret organizāciju mērīšana” norāda, ka šo konceptu organizāciju psiholoģijā var definēt gan no uzvedības perspektīvas (piem., “dara vairāk, nekā tiek prasīts”), gan no attieksmes (piem., “indivīda vērtības saskan ar organizācijas vērtībām”). Atbalstot otro pieeju, autori darbinieka lojalitāti pret organizāciju definē kā “..indivīda identifikācijas ar organizāciju un iesaistīšanās pakāpes relatīvo stiprumu, ko raksturo 1) dziļa ticība organizācijas mērķiem un vērtībām, to pieņemšana; 2) vēlme darīt ievērojami vairāk organizācijas labā, nekā tiek prasīts; 3) spēcīga vēlme saglabāt savu piederību konkrētai organizācijai” Minētie zinātnieki norāda, ka lojalitāti pret organizāciju veido darbinieka aktivitāte un paš aizliedzīgs darbs organizācijas labā. Šis koncepts izsaka strādājošā attieksmi pret organizāciju kopumā, tā veidojas salīdzinoši lēnām un ik brīdi, kad darbinieks domā par savām attiecībām ar darba devēju (organizāciju).

Lai mērītu LO, šie autori radīja vienu no plašāk pielietotajām metodēm (Spector 2000; Mowday et al. 1974, 1979) – LO anketu (*Organizational Commitment Questionnaire*). Pilnajā versijā to veido 15 apgalvojumi, īsajā – 9 apgalvojumi, ko Likerta intervāla skalā jānovērtē, cik lielā mērā indivīds tiem piekrīt vai nepiekrīt. Gandrīz visos izteikumos ietverts afektīvais komponents vai ir norāde uz tā klātesamību (piem., “Es izjūtu ļoti nelielu lojalitāti pret šo organizāciju”, “Man ir liels gandarījums, ka izvēlējos strādāt tieši šajā organizācijā”). Anketēšanas rezultātā indivīdam var aprēķināt LO indeksu un salīdzināt to ar attiecīgās izlases normām. Darbinieku individuālos indeksus parasti apkopo un nosaka kopējo organizācijas LO līmeni. Šādu informāciju vadītāji var izmantot lēmumu pieņemšanā, nosakot stratēģiju personāla vadības jautājumos un izvērtējot organizācijas stiprās un vājās puses. Pielietojot šo metodi, iegūtie rezultāti ir samērā viegli interpretējami, jo raksturo darbinieka attieksmi pret organizāciju konkrētajās jomās.

Otru pieeju lojalitātei pret organizāciju radīja Dž.Meiers un N.A lens (Spector 2000; Meyer et al. 1993), izstrādājot triju komponentu modeli,

ko veido: 1) afektīvais, 2) racionālais un 3) normatīvais komponents. Viņi izvirza šādu definīciju: LO ir “..psiholoģisks stāvoklis, kas: a) raksturo indivīda attiecības ar organizāciju, b) rada priekšnosacījumus pieņemt lēmumu turpināt vai pārtraukt attiecības ar šo organizāciju” Vienlaikus autori atzīst, ka psiholoģiskais stāvoklis katram komponentam ir atšķirīgs. Kā tiek skaidroti šie trīs modeļa komponenti? Afektīvā lojalitāte (*Affective Commitment*) ir darbinieka emocionālā saistība un identifikācija ar organizāciju, to dziļums (*involvement*); racionālā lojalitāte (*Continuance Commitment*) ir saistība, kas izveidojusies, racionāli izvērtējot “maksu” par aiziešanu no organizācijas jeb iespējamās zaudējumus; normatīvā lojalitāte (*Normative Commitment*) ir saistība, kuras pamatā ir indivīda vērtības un izjūtas par to, cik “labi” vai “slikti” būtu aiziet no organizācijas, ietverot morāli ētiskos apsvērumus (Hackett et al.1994,15). Katram lojalitātes komponentam ir savi izveides iemesli (Spector 2000, 217; Dunham et al.1994, 371). Par afektīvās lojalitātes cēloni tiek uzskatīta autonomijas pakāpe darbā, uzdevuma nozīmība, gaidītā, cerētā papildīšanās, atgriezeniskā saikne un lēmumu pieņemšanas brīvība. Racionālās lojalitātes izveidē būtiska loma ir vecumam, apmierinātībai ar karjeru, nodomiem mainīt darbu, atlīdzības par darbu uztvertajai vērtībai. Kā normatīvās lojalitātes cēloņi tiek minēti kolēģu lojalitātes līmenis, personīgās vērtības, taisnīguma izjūta. Katrs no šiem trijiem komponentiem uzskatāms par neatkarīgu un tāpēc tiek mērīts atsevišķi – kopēja indivīda vai organizācijas lojalitātes indeksa nav. Šo mērījumu rezultāti ir precīzāk interpretējami, jo parādās iespēja raksturot noteikto lojalitātes līmeni.

N.Alens un Dž.Meiers lojalitātes mērīšanai izstrādāja anketu, ko veido 24 apgalvojumi – astoņi apgalvojumi katram komponentam. Tie jānovērtē Likerta intervāla skalā atbilstoši minēto izteikumu atzīšanas pakāpei.

Šis ir pirmais mēģinājums pārliecināties, vai lojalitātes koncepta struktūra ir piemērojama Latvijā.

Metode

Izlasses raksturojums

Pētījuma veikšanai tika izvēlētas divas strādājošo grupas – banku darbinieki un skolotāji. Pētījuma dalībnieki izlasē iekļauti ar līgzdu veidošanas metodi. Sastādītājā sarakstā iekļautas Latvijas bankas un skolas. Ar nejaūšo

izlasi tika noteiktas 8 organizācijas katrā grupā. Lai izvēlētos banku filiāles, kurās veikt darbinieku aptauju, tika piemērota sekundārā nejaušā izlase. Skolās tas nebija nepieciešams, jo piedalīties pētījumā tika uzaicināti visi attiecīgo mācību iestāžu skolotāji. Rezultātā tika iegūta 400 strādājošo izlase. Pēc datu kvalitātes analīzes par apstrādei derīgām tika atzītas 375 (94%) anketas. 338 (90%) respondenti strādāja Rīgā. 195 (52%) no izlases bija banku darbinieki – galvenokārt kontu operatori un norēķinu speciālisti. 180 (48%) no izlases strādāja skolās pedagoga amatā. 281 (75%) respondents bija sievietes. Šī proporcija (75:25) atspoguļo demogrāfisko situāciju abās populācijās. 75 (20%) no respondentiem bija vecumā līdz 25 gadiem, 113 (30%) – vecumā līdz 35 gadiem, 90 (24%) vecumā līdz 45 gadiem, 97 (26%) – vecumā līdz 55 gadiem un vecāki. 300 (80%) respondentu dzimtā valoda ir latviešu.

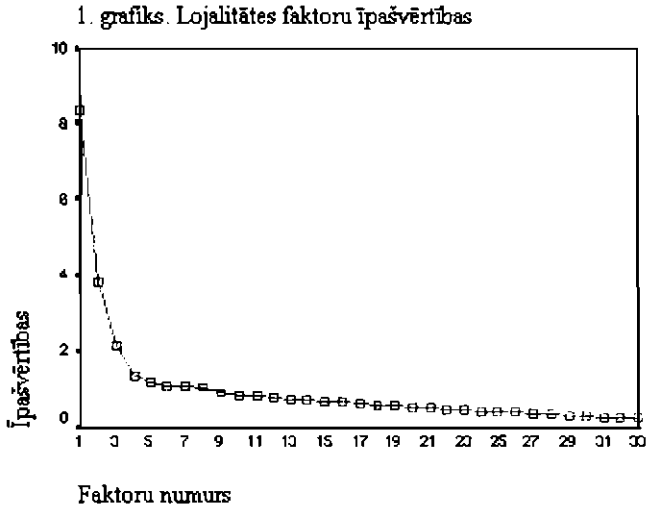
Mērījumi un datu ievākšanas procedūra

Lojalitāte pret organizāciju tika mērīta ar Dž.Meiera un N.Alena izstrādāto metodi – anketu. Tajā bija 33 jautājumi, kas veidoja 3 grupas atbilstoši LO modeļa struktūrai, lai mērītu savstarpēji neatkarīgos faktoros: afektīvo, racionālo un normatīvo lojalitāti. Anketa tika tulkota atbilstoši starptautiskajām testu tulkošanas un adaptācijas vadlīnijām. Pēc divkāršas pārtulkošanas atpakaļ vairāki jautājumi tika adaptēti vietējiem apstākļiem. Respondenti atbildes sniedza 7 punktu Likerta intervāla skalā, kur “1” nozīmēja – “nepiekrītu vislielākajā mērā”; “2” – “diezgan lielā mērā nepiekrītu”; “3” – “vairāk nepiekrītu nekā piekrītu”; “4” – “ne nepiekrītu, ne piekrītu”; “5” – “vairāk piekrītu nekā nepiekrītu”; “6” – “diezgan lielā mērā piekrītu”; “7” – “piekrītu vislielākajā mērā”

Datu ievākšana notika, izmantojot frontālo anketēšanu grupās. Sākumā, respondentiem tika sniegts īss pētījuma apraksts un dota mutiska instrukcija. Vidēji anketas aizpildīšanai bija nepieciešamas 15–25 min. Šajā laikā respondentiem bija iespēja uzdot precizējošus jautājumus.

Rezultāti

Īpašvērtību analīze (Raščevska 2000) norādīja, ka visu jautājumu pamatā ir 3 faktori (sk. 1.grafiku). Tie izskaidro 44% no atbilžu atšķirībām.



Lojalitātes struktūras analīzei tika izmantoti faktoru rezultāti pēc griešanas ar *Varimax* metodi, definējot faktoru skaitu atbilstoši īpašvērtību analīzei. Jautājumu korelācija ar katru no šiem faktoriem apstiprināja Dž.Meiera un N.Alena lojalitātes pret organizāciju struktūru, ko veido afektīvā, racionālā un normatīvā lojalitāte (sk. 1.tabulu). Vienlaikus vairāki jautājumi korelēja ar citiem faktoriem, kas nav paredzēto minēto autoru teorētiskajā modelī.

7 jautājumiem, kas attiecas uz afektīvo lojalitāti, faktoru rezultāti svārstījās no .75 līdz .54 (Kronbaha alfa .82). 6 jautājumiem, kas attiecas uz normatīvo lojalitāti, faktoru rezultāti svārstījās no .66 līdz .36 (Kronbaha alfa .78). 6 jautājumiem, kas attiecas uz racionālo lojalitāti, faktoru rezultāti svārstījās no .67 līdz .39 (Kronbaha alfa .75). Visi pārējie jautājumi (15 no 34) korelēja ar vairākiem faktoriem vai nav ietverti teorētiskajā modelī.

1.tabula. Faktoru analīzes rezultāti pēc griešanas (N=375)

Lojalitātes veids*	Jautājumi (saīsinātā formā)	F1	F2	F3
AC	Izjūtu piederību (r)	.75**	-.24	-.06
AC	Lepojos piederēt (r)	.72**	-.06	.01
AC	Nejūtu emocionālu saistību	.67**	-.02	.23
CC	Šobrīd būtu grūti aiziet	-.66	.23	.15
AC	Gribētu šeit veidot karjeru (r)	.64**	-.05	-.05
NC	Nav morāla pienākuma te palikt	.60	-.27	.09
CC	Aizejot daudz nezaudētu	.59	.10	-.20
AC	Viegli izjustu piederību citur	.58**	-.14	.05
AC	Nejūtos komfortabli	.54**	.10	.30
AC	Organizācijas problēmas izjūtu kā savējās	-.53**	.30	.06
AC	Nejūtos kā savējais	.53**	.07	.37
CC	Ja aizietu, iestātos sajukums	-.52	.17	.44**
CC	Neaizietu, jo būtu zaudējumi	-.52	.14	.38
AC	Dziļā personiska nozīme	-.48	.38	.09
AC	Man patīk stāstīt citiem	-.46	.04	.03
NC	Labāka darba dēļ neaizietu	-.41	.36**	.01
CC	Strādāju šeit, jo citur neiegūtu vairāk	-.40	.19	.28
NC	Mainīt darbu nav neētiski	.06	-.04	-.02
NC	Aiziešana būtu nemorāla	-.32	.66**	.07
NC	Neaizietu, jo izjūtu pienākumu pret citiem	-.01	.66**	.13
NC	Jūtu atbildību palikt	-.51	.61**	.04
NC	Ja aizietu, justos vainīgs	-.37	.60**	.07
NC	Palieku morālu apsvērumu dēļ	.20	.51**	.08
CC	Pārāk daudz esmu atdevis	-.38	.49	.24
NC	Mācīja būt lojālam	-.17	.34	.29
NC	Aiziet nebūtu pareizi	-.25	.32	.13
NC	Cilvēki pārāk bieži maina darbu	.10	.16	-.01
CC	Man nav citas izvēles, kā palikt	.01	.08	.67**
CC	Notur iespēju trūkums	.23	-.02	.66**
CC	Aizejot trūktu citu iespēju	-.06	.06	.64**
CC	Pārāk maz citu iespēju	-.06	.09	.63**
CC	Palikšana ir nepieciešamība	-.27	.18	.39**
NC	Nav jēgas būt savējam	.32	.10	.34
	Kronbaha alfa	.82	.78	.75

* AC – afektīvā lojalitāte, NC – normatīvā lojalitāte, CC – racionālā lojalitāte. Jautājumu dalījums atbilstoši Dž.Meiera un N.Alena teorētiskajam modelim.

** Lojalitātes indeksu aprēķinos izmantotie jautājumi.

Izmantojot atbildes uz jautājumiem, kas korelēja ar teorētiskajam modelim atbilstošajiem faktoriem, lojalitātei tika aprēķināti trīs dimensiju indeksi, nosakot vidējo aritmētisko katram respondentam. Pēc tam tika aprēķināta faktoru savstarpējā sakarība. Afektīvā lojalitāte negatīvi korelēja (-.33) ar normatīvo lojalitāti, kas savukārt pozitīvi korelēja ar racionālo lojalitāti (.24). Visas minētās korelācijas bija statistiski nozīmīgas ($\alpha = 0,01$, divpusēji).

Diskusija

Pētījuma rezultāti liecina, ka lojalitātei pret organizāciju Latvijā ir līdzīga struktūra kā Dž.Meiera un N.Alena trīs komponentu modelim. Taču 13 jautājumi no 33 (39%) korelēja citādi, nekā tas ir redzams minēto autoru pētījumu rezultātos (sk. 1.tabulu). To varētu skaidrot dažādi. Pirmkārt, attiecīgie jautājumi tulkošanas un piemērošanas procesā nav saglabājuši savu sākotnējo semantisko nozīmi vai arī Latvijā tiek interpretēti citādāk. Otrkārt, pētījuma dalībniekiem – banku un skolu darbiniekiem – ir atšķirīgs konteksts, kurā viņi uztver šos jautājumus. Jāsecina, ka būtu vēlams veikt papildu pētījumus par lojalitātes struktūru Latvijā ar mērķi papildināt lojalitātes indeksu noteikšanai izmantojamo jautājumu skaitu vismaz līdz 9 katrā no trijām dimensijām. Šāds jautājumu skaits ir Dž.Meiera un N.Alena lojalitātes mērīšanas anketas īsajā versijā. Šī pētījuma rezultāti rāda, ka afektīvo dimensiju veido 8 jautājumi, racionālo un normatīvo – 6 jautājumi. Tos var izmantot indeksu aprēķināšanā turpmākajos lojalitātes pētījumos Latvijā.

Pētījumā tika konstatēta faktoru savstarpējā korelācija. Kā norādīts iepriekš, efektīvā lojalitāte negatīvi korelēja (-.33) ar normatīvo lojalitāti; racionālā lojalitāte pozitīvi korelēja ar normatīvo lojalitāti (.24). Pētījumā teorētiskajam modelim atbilstošā pakāpē netika konstatēta faktoru savstarpējā neatkarība. Tātad modeļa struktūras robežas nav pietiekami izteiktas. Racionālās lojalitātes korelācija ar normatīvo lojalitāti var tikt uzskatīta par “loģisku”, ja “ieguvums, paliekot šajā organizācijā, ir morālās stājas saglabāšana”. Normatīvās lojalitātes negatīva korelācija ar afektīvo var tikt skaidrota ar krasām atšķirībām starp morāliem un emocionāliem “palikšanas” iemesliem.

Latvijā lojalitāte pret organizāciju vēl nav sistemātiski izziņāta, jo organizāciju psiholoģijas nozare ir jauna. Lojalitātes pret organizāciju izpētei Latvijā jāpilnveido metodoloģiskā bāze, un sākumā īpaša uzmanība jāpievērš minētā konstrukta mērīšanas metodes tālākai adaptācijai, faktoru savstarpējās korelācijas mazināšanai un rezultātu drošības paaugstināšanai.

Literatūra

1. Bar-Hayim A., Berman G.S. The dimensions of organizational commitment. *Journal of Organizational behavior*, 1992. Vol. 13, pp. 379-387.
2. Brooke P.B., Russell D.W., Price J.L. Discriminant Validation of Measure of Job Satisfaction, Job Involvement, and Organizational Commitment. *Journal of Applied Psychology*, 1988. Vol.73., No. 2, pp. 139-145.
3. Cohen A. Relationships Among Five Forms of Commitment: an empirical assessment. *Journal of Organizational Behavior*, 1999. Vol. 20, pp. 285-308.
4. Dunham R. B., Grube J. A., Castaneda M. B. Organizational Commitment: The Utility of an Integrative Definition. *Journal of Applied Psychology*, 1994. Vol. 79.No.3, pp. 370-380.
5. Edvinsson L., Malone M.S. *Intellectual capital. Realizing your company's true value by finding its hidden brainpower*. New York: Harper Business, 1997
6. Hacket R.D., Bycio P., Hausdorf P. A. Further Assessments of Meyer and Allen's (1991) Tree-Component Model of Organizational Commitment. *Journal of Applied Psychology*, 1994. Vol. 79. No.-, pp. 15-23.
7. Locke E.A. The nature and causes of job satisfaction. In: *M.D. Dunnette (ed.). Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago: Rand McNally, 1976.
8. Mayer R.C., Schoorman F.D. Predicting participation and production outcomes through a two-dimensional model of organizational commitment. *Academy of Management Journal*, 1992. Vol. 35, pp. 671-684.
9. Mayer R.C., Schoorman F.D. Differentiating antecedents of organizational commitment: a test of March and Simon's model. *Journal of Organizational Behavior*, 1998. Vol. 19, pp. 15-28.
10. Meyer J.P., Allen N.J., Smith C.A. Commitment to Organizations and Occupations: Extension and Test of a Tree-Component Conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 1993. Vol. 78. No.4, pp. 538-551.

11. Meyer J.P., Allen N.J., Smith C.A. Commitment to Organizations and Occupations: Extension and Test of a Tree-Component Conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 1993. Vol. 78. No.4, pp. 538-551.
12. Mowday R.T., Steers R.M., Porter L.W. The Measurement of Organizational Commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 1979. Vol. 14, pp. 224-247.
13. Mowday R.T., Steers R.M., Boulian P.V. Organizational Commitment, Job satisfaction, and Turnover among Psychiatric Technicians. *Journal of Applied Psychology*, 1974. Vol. 59, pp.603-609.
14. Randall D.M. Commitment and the Organization: The Organization Man Revisited. *Academy of Management Review*, 1987. Vol. 12. No. 3, pp. 460-471.
Raščevska M., Kristapsone S. *Statistika psiholoģijas pētījumos*. Rīga: Izglītības soli, 2000.
16. Spector P.E. *Organizational Psychology*. New York: John Wiley & Sons, Inc., 2000.

Summary

The aim of the study was to replicate J.P. Meyer and N.J. Allen's Three-Component Model of Organizational Commitment in Latvia. The construct of Organizational Commitment was defined as psychological state that characterizes an employee's relationship with the organization, and which has implications for the employee's intentions to remain with the organization. Affective Commitment referred to the degree to which employee is emotionally attached to an organization. Continuance Commitment referred to the degree to which employee recognizes costs associated with leaving the organization. Normative Commitment referred to the degree to which the employee feels obligation to the organization. The conceptualization of Organizational Commitment was measured by 33 items questionnaire. The questionnaire was translated into Latvian with minor adaptation. Data (N=375) were gathered from two types of organizations: banks and schools. Results of the study confirmed the three-factor structure of Organizational Commitment in Latvia. However, several items had strong correlation with one or two other factors in the model. The results represent the initial stage of a larger study.

Rudīte Pļaviņa

Nacionālās aizsardzības akadēmija

KOMANDAS UN TĀS VADĪBAS DARBA SPECIFIKA NACIONĀLAJĀ AIZSARDZĪBAS AKADEMIJĀ

Nacionālās aizsardzības akadēmijas (NAA) darbība aizsākas ar LR MP lēmumu Nr.54, kurā teikts:

“Latvijas Republikas Ministru Padome nolēmj:

1. Izveidot ar 1992.gada 13.februāri Latvijas Republikas Aizsardzības ministrijas Nacionālās aizsardzības akadēmiju (tālāk tekstā – “Nacionālās aizsardzības akadēmija”).

2. Noteikt, ka Nacionālās aizsardzības akadēmija:

2.1. sagatavo kadrus ar augstāko un vidējo militāro izglītību;

2.2. organizē Aizsardzības Spēku karavīru un darbinieku kvalifikācijas celšanu;

2.3. veic zinātniskās pētniecības un metodisko darbu.

Latvijas Republikas Ministru Padomes priekšsēdētājs

I.Godmanis

Latvijas Republikas aizsardzības ministrs

T.Jundzis “

(Ziņotājs 16.04.92.)

Jebkuru organizāciju raksturo:

- ❖ saskarsme starp kolēģiem;
- ❖ valdošā etiķete;
- ❖ telpu dizains;
- ❖ strādājošo attieksme pret darbu;
- ❖ viņu izglītība;
- ❖ kvalifikācija;
- ❖ kolektīva tradīcijas;
- ❖ nacionālais sastāvs.

Piecu gadu darba pieredze NAA raksta autorei ļauj secināt, ka šīs izglītības iestādes kultūras līmenis ir augsts un darba atmosfēra – patīkama. Strādāt traucējošas nepilnības dažkārt novērojamas tikai saskarsmē. Šis

aspekts ir ļoti specifisks, ņemot vērā attiecīgajai organizācijai raksturīgās īpatnības. Atsevišķu amatu funkcijas vēl joprojām pilda padomju laika militāristi, kas uzskata – svarīgi lēmumi jāpaziņo, izdodot pavēli, motivācijai un paskaidrojumiem nav vietas. Viņiem šķiet, ka pret civilpersonām (arī tām, kas ieņem vadošus amatus) drīkst izturēties tā, kā agrāk nereti to darīja pedagogi ar nesekmīgiem skolēniem, resp., ir novērojama tendence docētājus ar augstāko izglītību nostādīt lūdzēja lomā, šādi atklājot savas situācijas noteicēja pozīciju. Taču jāatzīst, ka akadēmijas vadībā strādā erudīti un izglītoti cilvēki, kas ir atvērti jaunām idejām.

NAA ir viegli strādāt arī tāpēc, ka no pieciem vadības modeļiem šajā organizācijā pamatā ievērots piramīdveida jeb hierarhiskais (autoritārais) – kā tam jābūt militārā iestādē. Atsevišķi elementi pārņemti no t.s. “tortes” “matrices”, “zvaigznītes” un “atbalsta” modeļiem. Darbinieki katrs zina, kas jādara, jo viņu pienākumi ir stingri noteikti NAA Mācību daļas un katedru nolikumos. Kadru maiņas gadījumos nav nekādu problēmu, kā arī ļoti ātri var pieņemt lēmumus, jo nav interešu konfliktu. Akadēmijā darbojas vairākas komandas:

- ❖ vadības;
- ❖ katedru;
- ❖ tehnisko darbinieku;
- ❖ interešu;
- ❖ kadetu.

Publikācijas autore ir Svešvalodu katedras komandas vadītāja. Kā atzinis L.Bells (1992), komanda ir cilvēku grupa, kas strādā, ievērojot kopīgus mērķus un pienākumus, uzticas viens otram, kooperējas, atklāti diskutē, ja rodas nesaskaņas, un vienmēr saskaņo savu rīcību. Jāatzīst, ka Svešvalodu katedras kolektīvam raksturīgas visas šīs komandas pazīmes.

Kopīgie mērķi un pienākumi ir nosaukti NAA Svešvalodu katedras nolikumā:

“Katedras darbības mērķis ir nodrošināt NAA kadetiem bāzes zināšanas, prasmes un iemaņas izvēlētajā(s) svešvalodā(s) atbilstoši NBS militāro kadru sagatavošanas intensīvajām un padziļinātajām svešvalodu apguves programmām, kā arī sagatavot viņus savā profilā praktiskajam komandieru un audzinātāju darbam Latvijas Republikas Nacionālajos bruņotajos spēkos. *Svešvalodu katedra atbild par svešvalodas intensīvo*

sagatavošanas bloku.

Analizējot Svešvalodu katedras komandas īpašības, jāatzīst, ka kolektīvam vairāk vai mazāk piemīt visas Vudkoka minētās iezīmes:

- ✓ līdzīgi ģimenei komanda var sniegt atbalstu un palīdzību saviem cilvēkiem;
- ✓ komanda var koordinēt atsevišķu cilvēku darbības;
- ✓ komandā valda uzticība;
- ✓ komanda var nodrošināt vietu, kurp doties, tā apmierinot cilvēka pamatvajadzību pēc piederības izjūtas;
- ✓ komanda var noteikt apmācības attīstības vajadzības (NAA apmācības attīstības vajadzības gan parasti tiek noteiktas citā – akadēmijas vadības komandā);
- ✓ komanda var radīt mācīšanās iespējas;
- ✓ komanda var veicināt sazināšanos;
- ✓ komanda var nodrošināt apmierinošu, stimulējošu un patīkamu darba vidi.

Katedras komandu veido 14 cilvēki, no kuriem 4 ir militārpersonas – tas arī nosaka komandas darba specifiku. Otra īpatnība – Svešvalodu katedra ir vienīgā visā NAA, kuru vada civilpersona.

Lai gūtu daudzveidīgāku priekšstatu par katedras komandas darba specifiku, ar NAA rektora atļauju tika intervēti 3 katedras darbinieki – 2 militārpersonas un 1 civilpersona.

Intervijās dzirdētais liek secināt, ka NAA komandas darba īpatnības ir paaugstināts prasīgums, disciplīna, specifisku zināšanu apguve. Turklāt katedras vadītāja ir ieguvusi autoritāti, ko nav viegli iemantot kolektīvā, ko veido gan civilpersonas, gan militārpersonas. Pēc Ilgvara Foranda domām, **“..vadišana ir subjekta ietekmes process uz vadāmo objektu, lai sasniegtu vēlamo mērķi”** Šis subjekts var būt vai nu formāls, vai arī neformāls vadītājs. Vadāmā objekta, tātad padoto, attieksme pret subjektu iespējama dažāda, to nosaka motivācija, personīgās attiecības, vadītāja organizatoriskais talants, spējas, vadības kvalitāte. Būtisks faktors subjekta un objekta mijiedarbībās ir kopīgi mērķi, kuri, kā jau tika minēts, formulēti katedras nolikumā. Vadītāja lielo lomu komandas darbā atzīmējis arī Duglass Makgregors, kurš uzskata, ka padotie rīkojas vadītāja ietekmē, tātad rīcības sākums ir vadītāja griba, viņa izpratne par

vadīšanu. Ja vadītājam nav pārliecības par padotajiem, var rasties nesaskaņas; ja vadītājam ir pilnīga pārliecība par to, ka padotie viņam seko, atbalsta viņa rīcību, tad gūt panākumus ir vieglāk. Jāpievienojas Rodžera Frica domai, ka vakardienas menedžeris ir izteikti autoritārs, bet mūsdienu veiksmīgais vadītājs vairāk ir līderis, kurš izprot komandas darba nozīmīgumu un kolektīvo sasniegumu vērtību. Arī NAA, kā to intervijā atzinis virsleitnants Mareks Cīršs, lielāka nozīme ir vadītāja personībai nekā militārajai pakāpei. Vadītājam ir jābūt autoritātei – cilvēkam, kurš iemantojis uzticību. Kā atzīmējis Ilgvars Forands, vadītāja autoritāte balstās uz priekšzīmīgu pamatfunkciju izpildi, personisko piemēru un augstām morālām īpašībām.

Tā kā vadība ir ietekmēšanas process, tā realizācijai izvēlas attiecīgu vadīšanas stilu. Vadīšanas stilu lielā mērā nosaka vadošās personas individuālās īpašības. Šo stilu ietekmē arī hierarhijas līmenis, konkrētās darbības sfēras specifika un prasības, kas tiek izvirzītas vadītājam. NAA komandu vadīšanas gadījumā tas nepārprotami ir autoritārais vadīšanas stils.

Rodžers Fricis grāmatā “Domā kā vadītājs” (“Think Like a Manager”) sniedz pārskatu par vadīšanas stilu attīstību pēdējo 50 gadu laikā un atzīmē: tā kā katram no tiem ir savi plusi un mīnusi, tad neviens nav iesakāms izmantošanā tīrā veidā dzīves situācijās un faktiski nav arī sastopams. Protams, Svešvalodu katedras vadītājas darba stils ir autoritārs, bet tam raksturīgas daudzas demokrātiskas iezīmes – konsultēšanās ar vecākajiem pasniedzējiem par dažādiem organizatoriskiem jautājumiem, par darba kvalitātes jautājumiem, par prēmiju piešķiršanu utt. Vadītājam jāapzinās, ka viņš, iespējams, nepārzina absolūti visu, kas notiek katedrā un līdz ar to var kļūdīties. Arī citi katedru vadītāji, iespējams, ne vienmēr ir demokrātiski.

Vudkoks (sk. iepriekš) kā vienu no komandas īpašībām minējis prasmī “radīt mācīšanās iespējas” Vadītājam būtu jāzina, kuriem komandas locekļiem nepieciešams papildināt savas zināšanas, un jāorganizē mācības, ievērojot viņu darba vajadzības. Te jāpiekrīt kapteiņa Gundara Rezevska intervijā paustajam viedoklim, ka civilie pasniedzēji nevar būt eksperti militārās lietās. Šī iemesla dēļ katedras docētājiem civilpersonām tika organizēti kursi taktikā un topogrāfijā.

Tādas komandas darba iezīmes kā draudzība, disciplinētība, prasīgums.

atbalsts, izpalīdzība u.c. vienmēr ir pozitīvi vērtējamas. Kā to intervijā atzinusi Svešvalodu katedras docētāja Skaidrīte Lāce (jaunienācēja kolektīvā), šīs īpašības pilnā mērā piemīt minētajai komandai. Tās ir arī NAA iezīmes, kas pozitīvi iespaido visas organizācijas darbu. Neapšaubāmi, daudz nosaka katra komandas locekļa intelektuālā zinātkāre, taču tā ir īpašība, kas attīstāma, strādājot labā kolektīvā un nopietni veicot savus tiešos darba pienākumus.

Literatūra

1. Forands I. *Vadītājs un vadīšana*. Rīga: Kamene, 1999.
2. Kolemens R., Berijs G. *Uzmanību, menedžeri! 525 ieteikumi jums*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1995.
3. LR MP lēmums Nr.54 "Par Latvijas Republikas Aizsardzības ministrijas Nacionālās aizsardzības akadēmiju". *Ziņotājs*. Nr. 15. 16.04.92.
4. *NAA Mācību daļas un NAA katedru nolikumi*. Senāta sēdes lēmums. 09.04.2000.
5. Bell L. *Managing Teams in Secondary Schools*. London: Routledge, 1992.
6. Bush T. & West-Burnham (eds.). *The Principles of Educational Management*. Longman, 1994.
7. Fritz R. *Think Like a Manager*. USA: National Seminars Publications, Inc., Woodcock, 1994.
8. Woodcock. *Activities for Team Building*. Connaught Training Ltd, 1989.

Summary

Analysis of all the components forming the culture of the organization shows that there are drawbacks in only one of the components – interrelation – at the National Defense Academy. However, it can be explained with the specific character of the organization, as there are still some military persons of former times in the management.

It is easy to work in our organization because the hierarchic model prevails and it means that all the employees exactly know their duties and there is no confusion in case the staff is to be changed.

Considering the characteristic features of team according to Woodcock

(1989), the author has come to the conclusion that all of them refer to the Department of Foreign Languages. To better bring out the specific features of teamwork and the managerial style the author has presented interviews with three of her subordinates – two military persons and one civilian. They hold an opinion that the manager's personality is a more important factor in working with people than his/her military rank. As our team consists of both civilians and military persons, civilians surely cannot be experts in military matters and it can affect negatively the teaching process. However, it goes without saying that much depends on the teacher's intellectual curiosity, no matter if she/he is a military person or not. Newcomers in our organization underline friendship, discipline, helpfulness and exactingness as basic features of our teamwork.

Igors Puškarevs

Latvijas Universitāte

PAR DAŽU TEORĒTISKO ATZIŅU INTEGRĀCIJU PEDAGOĢIJAS UN PSIHOLOĢIJAS BLOKA KURSOS

Šī materiāla nolūks ir pievērst uzmanību dažām atziņām, ko sniedz attīstības un pedagoģiskā psiholoģija un modernā izglītības teorija, kā arī to iespējamai integrācijai audzināšanas teorijas, didaktikas, mācību metodiku un citos studijuursos topošajiem pedagogiem.

Temata aktualitāti nosaka tas, ka:

- tikai teorijas zināšanas var pasargāt no subjektīvisma praktiskajā pedagoģiskajā darbībā;
- vienmēr aktuāla kā skolā, tā augstskolā ir bijusi problēma par starppriekšmetu saikni un holistisko, respektīvi, kopveseluma, pieeju;
- mūsdienu izglītības teorija akcentē ideju, ka mācībām jābūt vērstām uz dzīvē nepieciešamo zināšanu, prasmju un kompetenču apguvi;
- temata aktualitāti nosaka arī attieksmju kā pozitīvas vērtīborientācijas un uzvedības jeb rīcības ietekmēšanas nozīmība īpaši sociālā situācijā, kad aizvien vairāk manifestējas pragmatisms un apšaubāmas vērtības.

Teorētisko atziņu integrācija audzināšanas jomā

Te jāatgādina atziņas, ko attieksmju un uzvedības ietekmēšanas jomā sniedz attīstības psiholoģija. Tā ir ideja par modeļa jeb parauga atdarināšanu, uzvedības apguves skaidrojums, balstoties uz I.Pavlova nosacījuma refleksiem, B.Skinera radītā operantās nosacītības teorija un, protams, A.Banduras uzvedības apguves teorija, kurā apvienots kā vērojumu un atdarināšanas, tā arī kognitīvais komponents.

Neiedziļinoties attiecīgo teoriju detaļās, tomēr jāuzsver to praktiskā nozīme un izpausmes.

Tāpat attieksmes un rīcību var ietekmēt:

- 1) kāda indivīda darbības paraugs; tas, piemēram, var būt iecienītais skolotājs;
- 2) kā uzvedības apguves mehānismam, sevišķi attiecībā uz jaunākiem bērniem, zināma loma ir nosacījuma refleksiem un operantajai nosacītībai (pēdējā nozīmē nevis ārējā stimula izraisītu, bet paša bērna iniciētu darbību); abos gadījumos apguves efektivitāti nosaka rezultāts – t.s. pastiprinātājs, piemēram, pozitīvs pastiprinātājs – saņemtā atzinība;
- 3) respektējot A. Banduras teoriju, kā īpaši būtiska jāatzīmē kognitīvā elementa loma; tāpēc tik svarīgi radīt iespējas bērniem mācību procesā apgūt kritiskās domāšanas un lēmuma pieņemšanas prasmes;
- 4) būtiska loma uzvedības apgūvē ir emocionālajam elementam visdažādākajās tā izpausmēs;
- 5) pozitīvo emocionālo lādiņu bieži rada veiksmīgs kopdarbs mācību stundās un ārpus tām (grupu darbi, projekti u.c.).

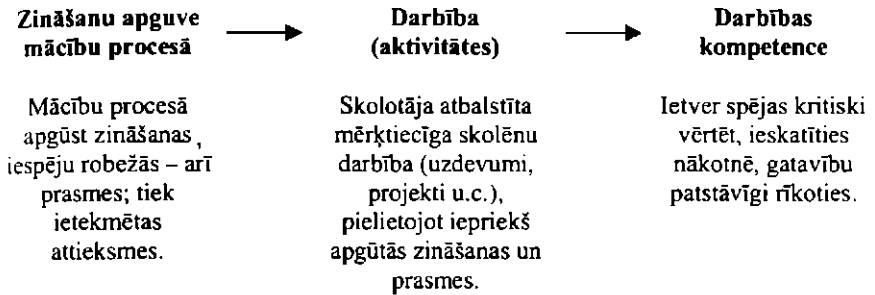
Teorētisko atziņu integrācija mācību procesā

Pretstatā agrākajai autoritārajai pieejai un akcentam uz zināšanu apjoma apguvi mūsdienu izglītības stratēģija par nozīmīgu mērķi uzskata gatavību zināšanu un prasmju pielietošanai dzīvē.

Kopš deviņdesmito gadu sākuma, īpaši attīstoties starptautiskajiem izglītības projektiem, tiek aktualizēta didaktikas ideja par darbības kompetences apguvi (B. Jensens, K. Pārsonss u.c.).

Darbības kompetence, kas balstīta uz iepriekš apgūtām zināšanām, prasmēm, pieredzi, realizējas gatavībā pieņemt lēmumus un patstāvīgi rīkoties.

No zināšanās un prasmēm līdz darbības kompetencei



Darbības kompetences apguve nozīmē izmaiņas. Tās ir izmaiņas, kas īstenojas iegūtajos darbības rezultātos, kā arī izmaiņas pašā individuā (zināšanas, prasmes, pieredze, vērtību orientācija).

Noslēgumā jāuzsver, ka šeit minēto atziņu īstenošana pedagogijas bakalaura studiju programmā var palīdzēt studentiem – topošajiem pedagogiem – efektīvāk apjēgt mācību saturu un to iedzīvināt praksē.

Literatūra

- Jensen B.B. Concepts and Models in a Democratic Health education. In: B.B. Jensen, Schnack (eds.). *Research in Environmental and Health Education*. The Royal Danish School of educational Studies, 1995, p. 152.
- Parsons K. *A Formative Assignment of Health Promotion and Styles of Implementations in Participating Countries in the European Network for Health Promoting Schools*. Canterbury Christ church college. Project funded by the Technical secretariat of ENHPS, 1996–1997.
3. Shaffer D.R. *Developmental Psychology*. Pacific Grove C.A. Brooks/Cole Publishing, 1989.

Summary

The article deals with the integration of some concepts in the Bachelor's program in pedagogic.

These concepts of developmental psychology concern one's attitude and behaviour.

The article also touches upon action competence as the main aim in the teaching/learning process.

Alīda Samuseviča

Liepājas Pedagoģijas akadēmija

INOVĀCIJAS PEDAGOĢISKO STUDIJU ORGANIZĒŠANĀ

Mūsdienu laiku iezīmē pārmaiņas, kas būtiski atšķiras no iepriekš pārdzīvotajām. Tām raksturīgas vairākas īpatnības: nepārtrauktība un pastāvīgums; straujums un paātrinājuma tendence; tās ir globālas un skar praktiski visas cilvēka dzīves un darbības nozares. Pārmaiņu rezultātā rodas jaunas vajadzības un jaunas tendences. Attīstība notiek, nepārtrauki ieviešot jauninājumus visās cilvēku darbības sfērās. Dinamiskie attīstības procesi būtiski ietekmē jaunajiem speciālistiem nepieciešamo profesionālo kvalifikāciju un kompetenci, akcentējot nepārtrauktās izglītošanās, profesionālās pilnveidošanās un sociālās mobilitātes vajadzību.

UNESCO ģenerālā direktora padomnieks S. Tangjans uzsver, ka pārmaiņas ekonomiskajā darbībā ietekmē cilvēku aizņemtību un tās rašanās nosacījumus. Izglītības un veselības nodrošināšanas sistēmā perspektīvā ir paredzamas milzīgas sociālas pārvērtības, jo mainās uzvedība, tikumi, dzīvesveids, attiecības starp cilvēkiem, cilvēku grupām. Revolucionārās pārvērtības informācijas un tehnoloģiju jomā ir nozīmīgi pārmaiņu veicinātāji. To sekas jau ir jūtamas daudzās sfērās, un turpmāk to iedarbība būs vēl spēcīgāka vairākos virzienos – īpaši izglītībā, kur šo pārvērtību ietekme patlaban tiek tikai apjausta. (Тангян 2000)

Globālās industriālās un informācijas sabiedrības attīstības tendenču iespaidā arī augstākās izglītības sistēmā ir nepieciešami nopietni pārkārtojumi. Augstākās izglītības pretrunas un paradoksus spilgti raksturo tas, ka nekad agrāk sabiedrībai nav bijusi tik nozīmīga un nepieciešama augstākās izglītības normāla funkcionēšana, nepārtraukta, bet kvalitatīva attīstība un ekonomisks, sociāls un garīgs progress. Augstākā izglītība vairs nevar balstīties tikai uz datu un informācijas formālu reproducēšanu, bet studentam ir jāmacās patstāvīgi izziņāt informāciju, apstrādāt, analizēt un sintezēt, uzņemties atbildību, pieņemt lēmumus, organizēt un vadīt to izpildi, novērtēt iegūtos rezultātus.

“Augstskolām jāizglīto studentus, lai viņi kļūtu par labi informētiem un

dziļi motivētiem pilsoņiem, kuri spēj kritiski domāt, analizēt problēmas, meklēt sabiedrības problēmu risinājumus un uzņemties sociālu atbildību,” tiek uzsvērts UNESCO pasaules konferencē “Augstākā izglītība 21. gadsimtā: vīzija un risinājums” (UNESCO 1998).

Pārmaiņu kontekstā īpaši nozīmīga kļūst skolotāju izglītošana augstākās izglītības sistēmā. Ir grūti objektīvi novērtēt pedagoga personības nozīmi jaunās paaudzes audzināšanas un izglītošanas procesā, bet neapstrīdams ir uzskats, ka skolotāja profesionālā kompetence, viņa vērtību orientācija un dzīves pieredze pedagoģiskajā procesā būtiski ietekmē skolēnus, atstājot katra audzēkņa likteni paliekošu iespaidu – lielāku vai mazāku. Tāpēc joprojām arī Latvijā ir aktuāli jautājumi par kvalitatīvu, profesionāli spēcīgu skolotāju izglītošanu, kas ietver pedagoģiskās izglītības satura un organizācijas problēmas, metodiskās sistēmas un tās pedagoģiskā procesa inovācijas, kas ir nepieciešamas, lai skolotāju izglītošanas process mūsdienās atbilstu pasaules līmenim un attīstības tendencēm.

Lai optimizētu pedagoģisko studiju procesa organizāciju, ir jānovērš:

- pedagoģisko studiju programmām raksturīgā fragmentācija – liels skaits neliela apjoma kursu noved pie nelietderīga studiju laika patēriņa;
- neapmierinošais studentu patstāvīgo studiju īpatsvars. Augstāko mācību iestāžu bibliotēku nepilnīgums un vājais komplektējums rada situāciju, ka studentiem nav iespēju radoši tajās strādāt, jo, neskatoties uz tendenci bagātināt bibliotēku fondus, joprojām trūkst modernu mācību grāmatu. Līdz ar to nākas palielināt lekciju skaitu, mainās docētāju slodzes;
- nepietiekamā lekciju efektivitāte, jo, trūkstot mācību līdzekļiem, studenti pieraksta galvenokārt izklāstīto materiālu, neizmantojot citas izglītošanās iespējas;
- studiju organizācijas formu, metožu vienveidība un nabadzība, kas ļauj studentam saglabāt pasīva novērotāja pozīciju, neveicinot viņa aktivitāti;
- neregulārā un nepietiekamā profesionālā izaugsme. To var novērst, radot sistemātisku studentu zināšanu, iemaņu un prasmju kontroles sistēmu visam semestrim. Pedagogu profesionālajai kvalifikācijai ir jāatbilst sabiedrības prasībām un dinamiskajām pārmaiņām.

Augstākajā izglītībā ir nepieciešama orientācija uz ilglaicīgu studiju programmu izveidi. Ilglaicīguma koncepcija nosaka, kā nodrošināt kooperatīvus un viegli pieejamus risinājumus, kas ļautu cilvēkiem dzīvot saskaņā ar sevi un visu zemi. Ilglaicīgums pastāv kā kultūra vai pasaules uztvere, kas vienlaicīgi veicina individuālo, sabiedrisko un apkārtējās vides labklājību. Pasaules Biznesa padome ilglaicīgai attīstībai (World Business Council for Sustainable Development 1999) terminu “ilglaicīga attīstība” ir nosaukusi par “trīs E” (*Environment, Economy and Everyone*). No angļu valodas tulkojot – daba, ekonomika un jebkurš cilvēks. Šī jēdzienu grupa norāda, kam ir jābūt līdzsvarā, lai sasniegtu ilglaicīgu attīstību un uzlabotu dzīves kvalitāti.

1987. gadā Pasaules vides un attīstības komiteja rekomendē septiņas kritiskās darbības, kas nepieciešamas, lai nodrošinātu augstas kvalitātes dzīvi visiem cilvēkiem:

- atdzīvināt izaugsmi;
- izmainīt izaugsmes kvalitāti;
- veicināt būtisko vajadzību apmierināšanu;
- nodrošināt ilglaicīgu populācijas līmeni;
- saglabāt un vairojot resursu bāzi;
- pārorientēt tehnoloģijas un kontrolēt risku;
- ietvert un kombinēt dabas un ekonomikas apsvērumus lēmumu pieņemšanā.

Šīs rekomendācijas ir nozīmīgas, un tās nosaka pārmaiņu darbības virzienus:

- ražot citādāk, resp.– pielietojot ekoloģiski efektīvas tehnoloģijas;
- patērēt citādāk;
- organizēt sevi citādāk – palielināt sabiedrības aktīvu piedalīšanos, reducēt korupciju un aplamas subsīdijas (Overview: Outlook and recommendations 1999).

Tāpat arī pārskatīt prioritātes izglītības sfērā, kas lielā mērā ietekmē cilvēku dzīves filozofiju un organizāciju.

Liepājas Pedagoģijas akadēmijas darbības galvenie mērķi ir:

- 1) topošo skolotāju izglītošana un strādājošo pedagogu tālākizglītošana, lai nodrošinātu izglītības sistēmu ar akadēmiski un profesionāli izglītotiem speciālistiem;

2) nozīmīgu, kvalificētu citu profilu speciālistu sagatavošana Kurzemes novada vajadzībām un tā tālākai attīstībai;

3) līdzdalība latviešu kultūras un nacionālās izglītības tradīciju saglabāšanā un tālākizkopšanā.

Speciālistu izglītošanā, kā norādīts LPA Satversmē, ir svarīgi nodrošināt apstākļus un iespējas iegūt augstāko akadēmisko izglītību un profesionālajai darbībai nepieciešamo kvalifikāciju, apgūt profesionālās darbības plānošanai, īstenošanai un izvērtēšanai nepieciešamās zināšanas, attīstīt prasmes, veidot attieksmes, uzkrāt radošās darbības pieredzi un profesionāli to izmantot, sekmēt pašizglītības vajadzību apmierināšanu un iesaistīšanos tālākizglītībā, veicināt sadarbīties spējīgas, radošas, atbildīgas personības veidošanos un attīstīt mērķtiecīgu tās profesionālo virzību, nodrošināt fundamentālo un lietišķo zinātnisko pētījumu saistību ar studiju darbu un Latvijai aktuālu zinātnisku problēmu risināšanu.

Ilglaicīguma attīstības nodrošināšanas tendences sabiedrībā, jaunās paaudzes izglītošanas un audzināšanas mērķu realizēšana pieprasa mūsdienu pedagoģisko studiju procesa organizācijā ieviest kvalitatīvas inovācijas.

Inovācija – jaunievedums, sabiedrības atsaucība jaunradei ideju, tehnisku paņēmieni vai uzvedības jomā. Pedagoģisko studiju organizācijā ar inovācijām izprotam tos daudzveidīgos jaunievedumus (netradicionālas pieejas, principus, metodes, formas, sadarbības veidus u.c. faktoros), kas spēj:

- kvalitatīvi bagātināt izglītošanās procesu un pedagoģisko praksi;
- optimāli attīstīt studentu patstāvīgās un pētnieciskās darbības kompetences;
- mērķtiecīgi sekmēt audzēkņu dzīves darbības prasmju un iemaņu veidošanos;
- nodrošināt studentu un docētāju efektīvu pedagoģisko mijiedarbību (savstarpējo izziņu, sapratni, sadarbību un ietekmi);
- harmonizēt un līdzsvarot studiju vides emocionāli psiholoģisko gaisotni, veicinot un rosinot augsta intelektuālā fona nodrošināšanu studiju akadēmiskajās grupās;
- veicināt studentu personības pilnveidošanās un profesionālās izaugsmes procesu;
- nodrošināt ilglaicīgas sabiedrības attīstības tendences.

Inovatīvās pieredzes izkopšana un izmantošana pedagoģiskajā procesā īpaši aktuāla ir laika posmos, kad izglītībā nepieciešami strauji un kvalitatīvi pārkārtojumi un ir jāveido jaunas attieksmes un vērtības, jāprognozē attīstības perspektīvas, jāattīsta motivēšanas mehānismi un jānostiprina jaunajiem apstākļiem adekvātas audzinošas un izglītojošas tradīcijas. Angļu zinātnieki Izglītības pētījumu un inovāciju centrā Kembridžā, rosinot inovāciju ieviešanu izglītībā, akcentē šādus būtiskus struktūrelementus: pedagoģisko procesu plānošanu, konstruēšanu, attīstīšanu, jaunradi, eksperimentēšanu jaunas pieredzes iegūšanā, novērtēšanu, analīzi, ieviešanu, izplatīšanu. Inovāciju realizēšanu dzīvē, pēc pētnieku uzskatiem, nodrošina tādi faktori kā izglītošana, administrācija, finanses, attieksmes, pētījumi, komunikācijas, informācija, interešu grupas u.c. (The Management of Innovation in Education 1969)

Kvalitatīvi pilnveidot un attīstīt pedagoģisko studiju organizāciju ir iespējams, izmantojot dažāda veida inovācijas. **Efektīvs augstskolu inovāciju veicināšanas mehānisms ir akreditācijas process**, kam ir jānodrošina studiju sakārtošana un darbības pozitīva motivācija. **Pašnovērtēšana** ir vislabākais instruments, ar kura palīdzību var noteikt pašreizējo attīstības stāvokli arī pedagoģiskajā izglītībā. Veicot godīgu un adekvātu pašvērtēšanu, iespējams noteikt tās pedagoģiskās darbības jomas, kurās ir nepieciešami būtiski pārkārtojumi un inovācijas. Tas palīdz pārraudzīt nepārtraukto uzlabošanas procesu un prognozēt nepieciešamos jaunievedumus.

Tā kā pedagoģisko studiju sistēma ir veidota pēc nepārtraukta un ikgadēja atjaunošanās un mainības principa, pēc liela caurplūduma principa, tad rodas nepieciešamība pievērst īpašu uzmanību topošo skolotāju **profesionālās motivācijas problēmām** (studenta apzināta profesionālā izvēle, atbilstība izvēlētajai profesijai, vajadzība iegūt vispusīgu akadēmisku un profesionālu mūsdienīgu izglītību, kas ļautu viņiem pēc studiju beigšanas labāk piemēroties mainīgā tirgus prasībām).

Daudzos gadījumos tieši realizācijas mehānismu izvēle ietekmē produktīvu sintēzi, radošu integrāciju vai izraisa asimilācijas vienkopusību un savu pretmetu tendences. Pedagoģiskās izglītības ieguves procesā ir radusies nepieciešamība aktualizēt un veidot **jaunus studiju modeļus**, kas veicina studentu personisko ieinteresētību, aktivitāti un atbildību, kas

piedāvā studentiem pašiem iespējas mācību gaitā veidot savu studiju programmu, kombinējot pamatkursus, specializētos un izvēles kursus. Tā kā studenti un docētāji ir partneri studiju procesā, tad akadēmiskās reformas var turpināties tikai abu pušu kopdarbības un mijiedarbības rezultātā, tādējādi nostiprinot akadēmisko brīvību un izvēršot demokratizācijas tendences, panākot studentu interesēm atbilstošas priekšmetu sistēmas darbību, iesaistot pēc iespējas lielāku dalībnieku (studentu, docētāju, personāla) skaitu pašpārvaldē. Īpaša uzmanība ir jāvelta augstskolu vadības sistēmas darbības pilnveidošanai, pārejot no vertikālās (administratīvās hierarhijas) uz horizontālo (koleģiālo) plānošanu, paredzot lielākas tiesības un atbildību struktūrvienību vadītājiem par studiju un pētījumu attīstību, veicinot atklātuma un augstskolu iekšējās demokrātijas pilnveidi.

Ir nepieciešamas **daudzveidīgas studiju darba formas**. Studiju procesa organizācijā lielāks uzsvars ir jāliek uz teorētiskās informācijas patstāvīgu iegūšanu, prasmi to analizēt un sintezēt, diskutēt par to un praktiski izmantot. Tāpēc īpaši nozīmīgas ir topošo speciālistu sociālās un komunikācijas prasmes – informācijas uztvere, sapratne, nodošana, spēja strādāt komandā, veikt kvalitatīvu profesionālo pašrefleksiju. Racionāli plānojot un mērķtiecīgi izmantojot kooperatīvo mācīšanos, studiju procesā var veiksmīgi ne tikai veicināt studentu izziņas aktivitāti, bet arī attīstīt viņu komunikācijas un kooperācijas prasmju un iemaņu veidošanos. Sociālās prasmes sniedz iespēju katram izmantot savu pieredzi un vienlaicīgi mācīties arī saskarsmes procesā, bagātinot savu profesionalitāti, attieksmes un uzskatus.

Augstākās pedagogiskās izglītības diversifikācija un elastīgums veicina iespējas izmantot inovatīvās studiju formas: tālmācību tradicionālā studiju darba, prakses vietā un īpaši jaunās informatīvās un komunikatīvās tehnoloģijas, kas ievērojami paplašina augstākās izglītības iespējas, lai praksē realizētu nepārtrauktās izglītības koncepciju un perspektīvā varētu būtiski izmainīt augstākās izglītības organizāciju.

Arvien lielāku aktualitāti pedagogiskajās studijās iegūst **ideja par dialogu starp mācībām, zinātniskajiem pētījumiem un pedagogisko praksi**. Augstākās izglītības sistēmas līmenī Latvijā šodien lielākais deficīts, kas ierobežo attīstību, ir optimālas zinātnes organizācijas formas. Studiju procesā docētājiem organiski ir jāapvieno abi uzdevumi – zinātni kā

ekskluzīvo un mācīšanu kā masu uzdevumu veikt vienlīdz kvalitatīvi, taču gan zinātnes daudzveidības un straujās attīstības, gan lielā studējošo skaita, gan docētāju pārslodzes dēļ to nav iespējams realizēt. Zinātnisko pētījumu finansējuma un līgumdarbu apjomu augstskolā galvenokārt nosaka tās akadēmiskā personāla kompetence un augstskolas prestižs. Topošajiem speciālistiem jābūt iesaistītiem nozīmīgā pētnieciskā procesā, kas ir viens no vērtīgākajiem profesionalitātes attīstītājiem, pašizglītošanās un pašrealizēšanās nosacījumiem augstākajā izglītībā.

Mērķtiecīgi ir jāvērtē, kādas zināšanas un kādas spējas ir jāattīsta pedagoģiskajās studiju programmās, elastīgi jāreaģē uz pārmaiņām, un jāplāno, kāds saturs, spējas un kompetences jāapgūst studijās pirms patstāvīgās profesionālās darbības uzsākšanas, kāds – darba dzīves laikā. Zināšanu un prasmju pielietojamību vispirms nosaka cilvēku spējas, tāpēc lielāka uzmanība jāveltī katra studējošā individuālo dotību attīstībai.

Efektīvs pedagoģisko studiju pilnveidošanas faktors var būt radniecisku augstskolu sadarbības process, kas ietekmē docētāju radošā potenciāla izaugsmi un rosina pieredzes apmaiņu jautājumos par kvalitātes nodrošināšanas iespējām augstākajā izglītībā, par studiju programmu izstrādes un kursu plānošanas tendencēm u.c.

Augstākā izglītība ir viens no svarīgākajiem ekonomiskās attīstības spēkiem un sabiedrības mācīšanās veidiem. Tā ir gan zināšanu krātuve, gan jaunu zināšanu radītāja. Turklāt tā ir galvenais instruments cilvēces uzkrātās kultūras un zinātnes pieredzes tālāknošanā. Inovācijas, ilglaicīga attīstība un tehnikas progress liecina par to, ka arvien vairāk sabiedrība pieprasa profesionālo kompetenci, kas iegūstama augstākā līmeņa studijās.

Ieviešot un nostiprinot inovācijas pedagoģiskajās studijās, var veicināt studentu mācīšanās kvalitāti, bet tā būtiski ietekmē studiju procesa organizāciju.

Literatūra

1. *Augstskolas studiju darba kvalitātes nodrošināšana. Latvijas augstskolu mācību prorektoru un studiju darba organizatoru konferences tēzes.* Rīga: LU izdevniecība, 1999.
2. *Overview: Outlook and Recommendations, Global Environment Outlook 2000. United Nations Under-Secretary General and the United Nations Environmental Programme (UNEP).* London: Earthscan, 1999.
3. *The Management of Innovation in Education. Report on a workshop held at St. John's College.* Cambridge, 1969.
4. *UNESCO, World Declaration on Higher Education for the Twenty – first Country: Vision and Action.* France, Paris, World Conference on Higher Education, 1998.
5. Тангян С.А. Высшее образование в перспективе XXI столетия. *Педагогика*, No. 2.. 2000.

Summary

The world today is characterized by changes greatly differing from those experienced before. As a result, new needs and development trends arise in all spheres of human activity including the system of higher education in Latvia which requires substantial improvements.

In the context of the changes taking place the education of potential and licensed teachers is especially essential. Professional qualifications of pedagogues have to correspond to the dynamic requirements of society and the impetuous changes. In Latvia the realization of education and nurturing targets, posed by the new generation, demands qualitative innovations in the organization of the educational study process.

The quality of organization of educational studies can be improved by
using different types of innovation;
enlarging the apportion of independent studies;
applying the new informative and communicative technologies in
the study process;

ensuring research work of potential teachers;
expanding teachers' practice;
applying manifold interactive activities (workshops, case studies,
etc.).

3. DAĻA

PEDAGOĢIJAS UN MĀCĪBU PRIEKŠMETU METODIKAS AKTUĀLĀS PROBLĒMAS

Sporta mācību metodika

Baiba Bērziņa

Latvijas Universitāte

DAŽĀDU MĀCĪBU METOŽU IZMANTOJUMA EFEKTIVITĀTE REHABILITĀCIJAS KURSA APGUVĒ

Rehabilitācija medicīnā (latīņu *re.* ar nozīmi 'atkal' + *habilitas* ar nozīmi 'derīgums') ir pasākumu kopums, kura mērķis ir pasargāt slimnieku no iespējamās invaliditātes, kā arī iespēja maksimāli atgūt fizisko, garīgo, profesionālo, sociālo un ekonomisko pilnvērtību, ja cilvēks īslaicīgi vai paliekoši zaudējis darbaspējas.

Mūsu valsts sabiedrībā dominē uzskats, ka katrs cilvēks ir atbildīgs par savu veselību. Taču students, kas mācās Latvijas Universitātē, varētu uzņemties šo atbildību par savu veselību, ja viņam būtu attiecīgās zināšanas, iemaņas un prasmes, ja studentam tiktu dota iespēja tās apgūt.

I. Rubāna, Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmijas docente, atzīmē, ka veselība tiek uzskatīta par ikdienas dzīves pamatu, nevis dzīves mērķi.

Šķiet, daudzi Latvijas Universitātes studenti, kas nodarbojas ārstnieciskās vingrošanas grupās, arī sociālie pedagogi, kam ir spēcīgs gribasspēks, ir izvirzījuši tieši dzīves mērķi kļūt veseliem, jo izjūt savas slimības kā traucēkli nākotnes plānu realizācijā un karjeras veidošanā.

LU vajadzētu turpināt skolā veselības mācību stundās aizsākt, sniedzot bagātīgu informāciju lekcijās, lai studenti varētu apgūt pašregulēšanas iemaņas un prasmes savas veselības saglabāšanai, uzlabošanai un profilaksei. Rehabilitācijas kursa apguvē svarīgi papildināt skolā gūtās zināšanas par veselību un tās ietekmējošiem faktoriem; veidot pozitīvu attieksmi pret savu un līdzcilvēku veselību un tiem faktoriem kas to sekmē; pētīt literatūru par to kas negatīvi iespaido veselību. Nav noslēpums, ka studenti, viņu vecāki nav materiāli tik nodrošināti, lai varētu izmantot medicīnas pakalpojumus, kas kļūst arvien dārgāki.

LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes Sociālo pedagogu specialitātes 39 studenti 2000. gadā apguva zināšanas un pašregulēšanas iemaņas un prasmes sevis un citu atveseļošanā (sk. I.attēlu). Galvenais uzdevums šī kursa teorētiskā un praktiskā materiāla apguvē ir studentiem

iesaistīties darbībā, radoši pielietojot savas iepriekšējās zināšanas.

Šīs zināšanas, iemaņas un prasmes dzīvē un profesionālajā darbībā ir nepieciešamas, lai cilvēks varētu palīdzēt sev un citiem.

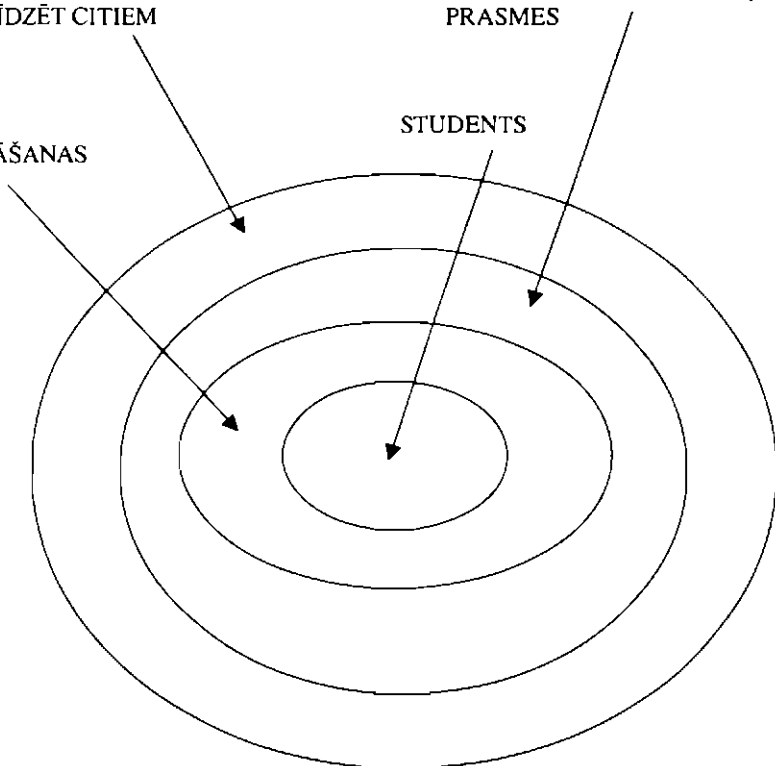
Studentiem – 38 sievietēm un 1 vīrietim no Sociālās pedagogijas specialitātes grupas – 2000. gada oktobrī tika dots uzdevums sagatavot

IESPĒJA BŪT VESELAM,
PALĪDZĒT CITIEM

PAŠREGULĒŠANAS IEMAŅAS,
PRASMES

ZINĀŠANAS

STUDENTS



1.attēls.

kursa darbu 10–15 lpp. apjomā par rehabilitāciju sportā un dzīvē. Darbā bija jāpamato ārstēšanās jēdziena izpratne (saistot to ar rehabilitāciju un masāžu, ūdens un dabas dziedniecību). Apzināti netika piedāvāta izmantojamā literatūra, tā mēģinot studentus maksimāli iesaistīt aktīvā izziņas darbībā.

Studenti pēc brīvas izvēles varēja rakstīt par sev tuvāko, interesantāko tematu, izziņāt to, ko vēl būtu gribējuši dzirdēt lekciju laikā (jāpiebilst, ka

mācību kursa ietvaros nav iespējams aptvert visus tematus par pašatveseļošanu ar minimāliem līdzekļiem).

Lai noskaidrotu lekciju kursā “Rehabilitācija sportā” izmantoto mācību metožu lietderību, tika izvirzīti šādi pētījuma uzdevumi:

- 1) izzināt mācību materiāla apguves efektivitāti, piemērotību reālajai dzīvei;
- 2) noskaidrot, vai tiek veicināta studentu perspektīvā domāšana;
- 3) izzināt studentu motivāciju interesējošā temata izvēlē, lai veidotu jaunu kursu.

Pielietotās metodes:

- 1) pārrunas un ideju izpēti;
- 2) kursa darbu izpēte, salīdzināšana, analizēšana.

Pētījums veikts: LU Veselības un rehabilitācijas centrā.

Studentu motivācija kursa darbu tematu izvēlē ir:

- 1) iepriekšējās zināšanas,
- 2) lekcijās dzirdētais un apgūtais,
- 3) interese apgūt jaunas zināšanas, kas noder dzīvē,
- 4) slimis kāds no vecākiem vai radniekiem,
- 5) kāds no pazīstamiem guvis traumu, vēlēšanās palīdzēt, bet trūkst naudas līdzekļu,
- 6) šīs zināšanas, prasmes un iemaņas varētu noderēt profesionālajā darbībā.

Secinājumi:

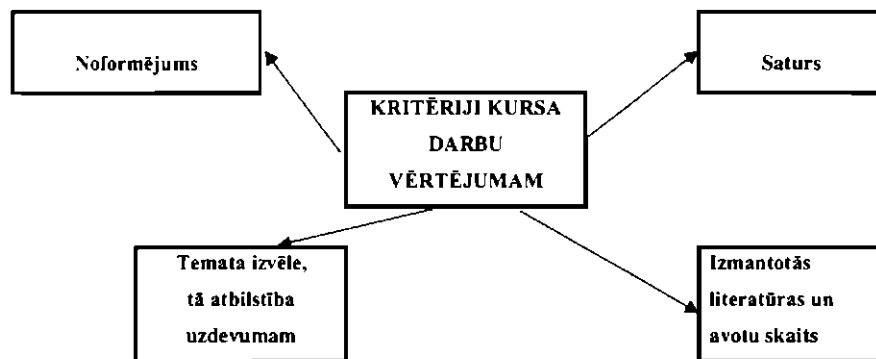
1. Studentu zināšanu, iemaņu un prasmju līmeni parāda patstāvīgais, radošais kursa darbs. Te atklājas studentu interese par to, kā iespējams veselību uzlabot ar minimāliem līdzekļiem.
2. Pozitīvu rezultātu mācībās studenti var sasniegt, ja viņu darba nozīmīgums un nepieciešamība tiek pamatota nākamās profesijas kontekstā.
3. Sociālie pedagogi ir ieinteresēti dažādās veselības veicināšanas aktivitātēs, jo sāk apzināties izglītības, zināšanu vērtību. Vidējā atzīme kursa darbos un eksāmenā – 7,1.
4. Šī pētījuma rezultātā gūta ierosme jauna lekciju kursa “Studentu veselība” izveidei.

5. Studentiem tiek veicināta perspektīvā domāšana, jo tika dots uzdevums rakstīt kursa darbu tā, lai zināšanas būtu iespējams pielietot savā un citu līdzcilvēku veselības regulēšanā un pašatveseļošanā.

Kursa darbs tika vērtēts pēc 4 kritērijiem:

- 1) noformējums, attēli, zīmējumi, tabulas;
- 2) temata izvēle, tās atbilstība uzdevumam t.i., vai darbā ir tikai lekcijās apgūtais vai ir arī ieguldīts liels darbs izpētē;
- 3) saturs saturīgāks, vai nav virspusējs, vai ir pamatots, pārdomāts;
- 4) tika vērtēti literatūras un dažādu avotu skaits, to pielietojums atbilstoši izvēlētiem tematiem, skaits (sk. 2.attēlu).

2.attēls. Kursa darbu vērtēšanas kritēriji



Studenti uzskata, lai būtu laba veselība, nepieciešami profilakses pasākumi, tad ir arī iespējama izvairīšanās no slimībām. Studenti izsaka pārliecību, ka ja ir šādas zināšanas, iemaņas un prasmes, tad var atjaunot veselību sev un palīdzēt citiem (sk. 1.tabulu).

1.tabula. Studentu izvēlēto tematu par veselības atjaunošanu un profilaksi izstrāde (aptaujāti 39 studenti)

Nr.	TEMATI	Studentu skaits
7	Garšaugu, garšvielu izmantošana veselības uzlabošanā	2
6	Ūdens dziedniecība, minerālūdeņu peldes, pašmasāža	4
5	Pareizs uzturs – veselīga dzīvesveida svarīga sastāvdaļa	5
4	Medus, propoliss, ogas, to izmantošana	6
3	Aromterapija, lauku pirtis, turku pirtis, pašmasāža	6
2	Dabiskās sulas veselībai	7
1	Zāļu tēju iedarbība uz organismu	9

Nobeigums

Sociālie pedagogi šo darbu uztvēra ļoti nopietni un atbildīgi, aptaujājot pēdējā seminārā, atklājās, ka studentiem žēl, ka šāds rehabilitācijas kurss ir beidzies. Studenti labprāt turpinātu apgūt zināšanas iemaņas un prasmes, kā arī izzinātu arī par dažādām iespējām atveseļot sevi, savus līdzcilvēkus. Viņi apgalvoja, ka ir pārliecināti, ka šīs zināšanas, iemaņas un prasmes noderēs viņu tālākajā profesionālajā darbībā.

Literatūra

Apinis P. *Cilvēks. Anatomija, fizioloģija, patoloģijas pamati*. Rīga: Jāņa sēta, Nacionālais medicīnas apgāds, 1998.

Populārā medicīnas enciklopēdija. 2. izd. Rīga: GER, 1984.

Summary

In October, 2000, 39 first-year and second-year students from the Faculty of Education and and Psychology, University of Latvia, specializing in social pedagogy, participated in a research project devoted to creation of a new rehabilitation course.

The students were allowed to choose freely the themes of their course papers. The task was not easy, because the students were not allowed to use any literature sources, so that they had to put all their creative abilities into practice.

The conclusion is that the students appreciated the themes, which will be included in the new course "The students' health"

The average mark of all 39 students after passing the test and the exam was 7,1. It proves the great interest and activity of the participants.

Agita Klempere
Latvijas Universitāte

DZĪVES PRASMJU IZGLĪTĪBAS IDEJA UN TĀS PIELIETOJUMS VESELĪBAS MĀCĪBU STUNDĀS

Dž.Djūijs kā holistiskās plānošanas pamatlicējs savā laikā izvirzīja šādu izglītības mērķi – sagatavot cilvēku pilnvērtīgai dzīvei demokrātiskā sabiedrībā, kā arī radīt vēlēšanos tālākizglīties. Varētu teikt, ka viņš pirmo reizi izglītības mērķa ietvaros runāja par dzīves prasmju nepieciešamību.

Dzīves prasmju izglītības idejas pirmavoti ir meklējami Anglijā, kad britu zinātnieki Hopsons un Skallijs izvirzīja koncepciju par īpašām prasmēm, kas nepieciešamas cilvēkam, lai sekmīgi tiktu galā ar dzīves prasībām.

Pasaules Veselības organizācija (PVO) pirmo reizi nosauc noteiktas prasmes par dzīves prasmēm.

1999.gadā Kopenhāgenā PVO Eiropas Reģionālais birojs “dzīves prasmes” formulē šādi – tās ir personiskas, sociālas, izziņas un fiziskas prasmes, kas cilvēkam dod iespēju kontrolēt un vadīt savu dzīvi, dzīvojot noteiktā vidē un mainīt to. Dzīves prasmes ir spēja uz adaptīvu un pozitīvu uzvedību, kas ļauj indivīdam veiksmīgi tikt galā ar ikdienas dzīves prasībām. Prasmju pamatā ir attieksmes un vērtības.

Dzīves prasmju izglītības mērķis:

dot iespēju cilvēkam pašam pieņemt lēmumus, risināt jautājumus, kas skar viņa dzīvi, uzņemties atbildību par savu izvēli un rīkoties atbilstoši izvēlētajam.

Principi, kuri jāņem vērā, mācoties, t.i., apgūstot prasmes:
problēmorientēta mācīšanās;
sadarbība;
pozitīvs emocionālais darbības fons.

Jebkurš cilvēks ir unikāls, vērtīgs un cienāms. Cilvēki vispirms jau ir atbildīgi par to, kas notiek ar viņiem pašiem; atbildīgi par savām jūtām (gan labām, gan sliktām). Jebkurā situācijā, pat nevēlamā, ir kaut dažas iespējas personīgajai izaugsmei. Stress un trauksme ir pārvaldāmi. Kļūdās ir ietvertas mācīšanās iespējas. Katrai rīcībai ir sekas, bet sekas var būt gan pozitīvas (veselīgas, attīstošas), gan negatīvas (neveselīgas, postošas). Vērtības, prioritātes, intereses gadu gaitā mainās – tas ir normāli. Pašpaļāvīgs cilvēks veicina citu cilvēku pašapziņu. Cilvēki nebūs spējīgi respektēt vērtības un mīlēt citus, kamēr nebūs iemācījušies cienīt, novērtēt un mīlēt paši sevi. Rītdienas vajadzības nav tās pašas, kas ir šodien. Cilvēkiem nepieciešams periodiski analizēt savu labklājību un attīstību. Mums vajadzētu rūpēties par pasauli, kurā dzīvojam, un uzlabot to. Attīstībai nekad nav gala, pašaktualizācija nav kāds beigu stāvoklis, kas būtu sasniedzams. Dzīvē vienmēr pastāv alternatīvas, un mēs varam izvēlēties:

- palīdzēt;
- cienīt;
- nenoliegt;
- saprast;
- apliecināt;
- būt pacietīgiem.

Latvijas izglītības forumā 1996. gadā, kur tika analizēta situācija izglītībā, aplūkoja interesentu jautājumu par skolēnu sagatavošanu 21. gadsimtam. Tika izvirzītas šādas idejas:

- iekļaut mācībās moderno tehnoloģiju kā daļu no prasībām, beidzot skolu, un nodrošināt, lai tehnoloģijas tiktu iekļautas skolas izglītības programmā;
- cienīt visu skolēnu spējas mācīties, sekmējot viņu aktivitāti;
- izveidot modernus standartus, pārskatīt pamatjautājumus un noskaidrot, ko vēlas skolēni;
- paredzēt skolēniem un skolotājiem vairāk laika darbam ar “reālās dzīves” projektiem (LIF 1996).

Skolēniem vajadzētu:

saprast un rīcībā parādīt godīgumu, patstāvību (viengabalainību);
novērtēt sasniegumu, piepūles vērtību, saprast darba ētiku,
pašdisciplīnas un individuālo ieguldījumu nepieciešamību;
saprast un respektēt atšķirīgus viedokļus – dažādu viedokļu
izpratne, tolerance;
spēt strādāt kopā ar citiem kā komandas locekļiem;
uzņemties pastiprinātu atbildību par citu rīcību;
cienīt citus un autoritātes;
izprast saistības, būt uzticīgiem ģimenei un personīgajai dzīvei;
būt lepniem par savu pilsonību un iegūt zināšanas par personīgo
atbildību demokrātijā;
vēlēties civilizēti risināt domstarpības;
atzīt un cienīt gudrību;
būt ieinteresētiem par dzīvi un izvirzīt mērķus sevis izglītošanai visa
mūža garumā (LIF 1996).

Skolēniem visnepieciešamākās prasmes:

labas vārdiskās un rakstiskās komunikācijas prasmes;
kritiska domāšana, saprātīgums, prasme risināt problēmas;
ievērot ētikas principus, pašdisciplinētība, spēja aktīvi iesaistīties,
izvirzīt un novērtēt mērķus;
prasme lietot datoru un citu moderno tehnoloģiju;
prasme sasniegt panākumus darbā, veidot karjeru, ieskaitot labas
savstarpējās cilvēcisko attiecību prasmes un spēju strādāt komandā
(grupā);
prasme pielāgoties un piekāpties – rast kompromisu (būt
elastīgiem);
prasme atrisināt konfliktus un vadīt sarunas;
prasme veikt pētniecisku darbu, izskaidrot un pielietot datus
(faktus);
valodu prasme;
plaša (visaptveroša) prasme lasīt un uztvert (iegaumēt) izlasīto;
brīvprātīgi iesaistīties skolas dzīvē un būt par paraugu t.s. “riskā”
skolēniem (LIF 1996).

Augšminētās aktualitātes izvirzītas 1996.gadā, taču zinātne attīstās un rodas arvien jaunas teorijas un praktiskas idejas uz iepriekšējo pētījumu bāzes. Viena no šādām interesantām un daudzsološām idejām ir “dzīves prasmju” izdalīšana no visa prasmju kopuma, to veidošanās un attīstības nepieciešamības un nozīmes izpēte.

Dzīves prasmju pieeja – kas tā ir, un kā tā funkcionē? Kā jau iepriekš tika minēts, PVO dzīves prasmes definē kā spēju adaptēties un kā pozitīvu izturēšanos, kas palīdz indivīdam efektīvi tikt galā ar prasībām un ikdienas dzīves izaicinājumiem.

Dzīves prasmes –
veicina garīgo labklājību,
attīsta garīgās spējas.

Dzīves prasmju izglītība ir –
vērsta uz bērnu,
orientēta uz aktivitāti.

Dzīves prasmju izglītība palīdz jaunajam cilvēkam apgūtās iemaņas pielietot ikdienā. Veselības izglītībā dzīves prasmes ir svarīgas tāpēc, ka tā ir viena no dažām pieejām veselībai labvēlīgas uzvedības, kas, šķiet, sekmīgi darbojas. Veselībai labvēlīgās, tāpat kā nelabvēlīgās, uzvedības izpausmes savā starpā ir saistītas. Tāpēc ir neefektīvi pievērsties tikai vienam uzvedības aspektam, piemēram, tabakas smēķēšanai, jo smēķētāji parasti piekopj arī citas neveselīgas aktivitātes. Te jāmin, piemēram, alkohola lietošana, nepietiekams fizisko nodarbību apjoms, neveselīga ēšana, diētas u.c.

Veselības mācības skolotājiem nepieciešams analizēt visas neveselīgās rīcības, ne tikai atsevišķas aktivitātes. Ir nepieciešama pieeja, kas ļautu aplūkot faktoros, kas pastiprina nelabvēlīgas darbības (TACADE, DAP 1999/2000).

Pie neveselīgas rīcības noved šādi faktori:

vide – iespējams, ka veselīgu pārtiku nav tik viegli nopirkt;
zināšanu trūkums par dažādu rīcību ietekmi uz savu un citu veselību

– tēvs smēķēja līdz 1950. gadam, t.i., līdz brīdim, kad viņš uzzināja, cik lielā mērā smēķēšana ietekmē veselību;
 cilvēka attieksme pret sevi – piemēram, zems pašcieņas līmenis neiedrošina cilvēku rūpēties par sevi;
 vēlmes, kuras jāprot kontrolēt, lai izmainītu savu uzvedību – piemēram, es zinu, ka pārāk daudz ēdu cepumus un tas ir slikti maniem zobiem, bet vienkārši nespēju no tiem atteikties.

Skolā, kas rūpējas par veselības veicināšanu, visi šie faktori ir svarīgi, un tie ir jāaplūko veselības mācībā. Dzīves prasmju pieeja liek uzsvartu ne tikai uz to dzīves prasmju attīstīšanu, kas saistītas ar veselību, bet risina arī tādus jautājumus kā savstarpējās attiecības un kopā dzīvošana (TACADE, DAP 1999/2000).

Prasmes apgūst praktisko nodarbību laikā, tāpēc mācībām ir jābūt aktīvām un lietderīgām. Prasmēm jābūt vērstām uz uzvedības elementu apguvi, tādējādi skolotāji ir iekļauti procesā. Dzīves prasmju izglītībai jābūt skolotāju uzmanības lokā. Labākais veids, kā to realizēt, ir spēlēties!

Tā kā dzīves prasmju mērķis ir nodrošināt mācāmo prasmes un iemaņas dzīvēt mūsdienu sarežģītajā sabiedrībā gan kā bērniem, gan kā jauniešiem, gan kā pieaugušajiem, tām vajadzētu cilvēkos izkopt patstāvību un veidot sapratni, ka viņi paši ir spējīgi rīkoties savā labā. Tādā veidā cilvēki varēs arī pieņemt lēmumus par savām dzīvēm (TACADE, DAP 1999/2000).

Taču ar zināšanām un prasmēm vien nepietiek.

Cilvēki var zināt par briesmām, kādām viņi sevi pakļauj, bet, ja viņiem ir negatīva attieksme pret sevi, rezultātu nebūs. Iespējams, viņi domā, ka viņu dzīves ir nenozīmīgas, ka neviens par viņiem nerūpējas. Citiem vārdiem sakot, viņiem varbūt ir zems pašvērtējums. Tāpēc tikai tad, kad cilvēki paši labi jutīsies, viņi būs spējīgi pielietot zināšanas un mainīt savu uzvedību. Tādējādi dzīves prasmju pieeja ietver sevī arī attieksmes pilnveidošanu, bet, lai varētu pielietot zināšanas par savu veselību, bez šaubām ir nepieciešamas arī prasmes.

Dzīves prasmju pieeja neaprobežojas ar to, kas notiek klasē, tās rezultāti redzami skolas vidē, un tālāk ar skolēnu ģimeņu palīdzību tie nonāk arī plašākā sabiedrībā. Šī pieeja nav vienīgais veids, kā nodrošināt veselības mācības programmu iekļaušanos skolā, taču tā vieno un saista, un to atzīst

gan skolēni, gan skolotāji. Ir arī nelieli pētījumi, kas norāda uz šīs pieejas lielāku rezultativitāti, salīdzinot ar citām.

Dzīves prasmju pieeja būtu jāievieš skolās pakāpeniski, jo skolotājiem ir nepieciešams atbalsts jauno mācību paņēmienu izmantošanā. Būtiski, lai dzīves prasmes netiktu apgūtas izolēti – ir jāmaina skolas vide un veids, kā uzrunāt skolēnu ģimenes un apkārtējo sabiedrību. Šīs pārmaiņas veicinātu dzīves prasmju apguvi klasē (TACADE, DAP 1999/2000).

Dzīves prasmju pieeja sniedz iespēju pārskatīt skolas mērķus, politiku un praksi. Šajā gadījumā mācību procesā būtu jāuzsver skolēna personīgā un sociālā attīstība.

Dzīves prasmju pieejas filozofija balstās uz tādu vērtību sistēmu, kur pašvērtība tiek likta mācību procesa pašā centrā. Visi skolas sabiedrības locekļi, to skaitā skolēni un viņu vecāki, kā arī skolotāji, ir vienlīdz atbildīgi par to iespēju izmantošanu, ko skola sniedz katra jaunā sabiedrības locekļa attīstībai.

Kā jau iepriekš minēts, dzīves prasmju pieejā liela uzmanība tiek veltīta skolēnu attieksmes veidošanai.

Kādas īpašības un kāda attieksme ir nepieciešama?

Uzskaitījumu varētu sākt šādi:

- neatkarīga domāšana;
- sevis izzināšana un paškritika;
- humora izjūta;
- noteiktība un apņēmība;
- pacietība;
- spēja sevi aizsargāt un saprātīgums;
- uzticēšanās un saistību uzņemšanās;
- pašpaļāvība un pašdisciplīna;
- pašcieņa un pašnovērtējums;
- godīguma izpratne, godīgums un likumu un citu cilvēku tiesību ievērošana;
- uzmanība un taktiskums pret citiem, spēja just līdzī otram;
- spēja pielāgoties;
- citu cilvēku dzīves ceļu, domu un ideju ievērošana (TACADE, DAP 1999/2000).

Lai veicinātu veselīga dzīvesveida un tam nepieciešamo prasmju veidošanos, katram skolēnam ir nepieciešamas zināšanas un sapratne par šādiem jautājumiem:

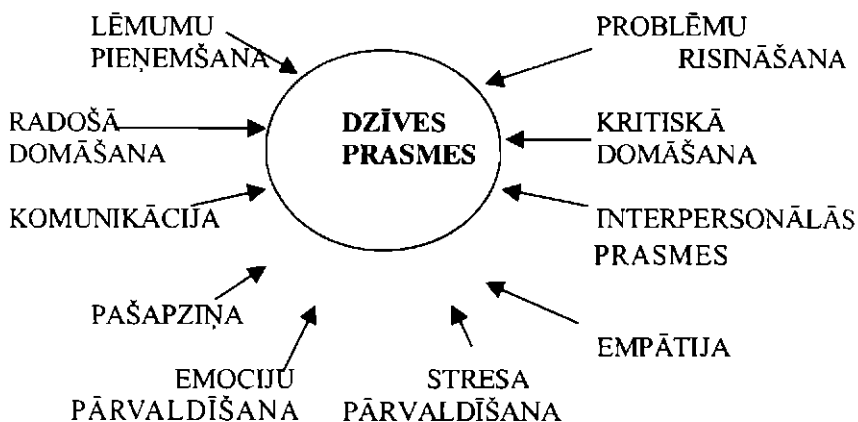
- informācijas pieejamība un padomu avoti;
- es un citi cilvēki: līdzīgais un atšķirīgais;
- demokrātiska lēmumu pieņemšana;
- pilsona tiesības un pienākumi;
- darbs un karjeras iespējas;
- savstarpējās attiecības ģimenē, sadarbība un draudzība darba grupās;
- paša personība, vajadzības, iespējas un intereses;
- pārmaiņu pavērsšana uz labu vai ļaunu;
- veselīgs dzīvesveids;
- seksuālās attiecības un laulības;
- likumi un tiesības;
- cilvēciskā izaugsme – emocionālā, psiholoģiskā un sociālā attīstība;
- situāciju risināšana vardarbības gadījumos;
- alkoholisms un narkotikas;
- auto vadīšana (TACADE, DAP 1999/2000).

Pēc tam, kad skolēns ir ieguvis vajadzīgās zināšanas un izpratis jautājumus, kas skar viņa paša dzīvi, un kad ir norādīts uz attieksmi un īpašībām, kas nepieciešamas veselīga dzīvesveida izkopšanai, var runāt par tām prasmēm, kuras ir pamatā dzīves prasmju pieejai:

- pārliecinoši un efektīvi tikt galā ar nepazīstamām situācijām un cilvēkiem;
- aktīvi iesaistīties un pārliecinoši izteikt loģiskus argumentus;
- nospraust mērķus un plānot darbības;
- uzņemties iniciatīvu un darboties ar atbildību;
- sadarboties un strādāt grupā;
- pārzināt informāciju un pieņemt norādījumus;
- izdomāt un pieņemt lēmumus;
- izmantot pierādījumus saprātīgas izvēles lēmuma pieņemšanai;

mācīties no kļūdām;
lūgt palīdzību;
atraisīt iztēli un fantāziju;
radoši domāt;
piedienīgi uzvesties;
uzņemties iniciatīvu (TACADE, DAP 1999/2000).

Pēc PVO iedalījuma, ir desmit augšminēto prasmju grupas:



Dzīves prasmju izglītībai jāaptver visas šīs prasmes, kas uzlabo dzīves kvalitāti.

Lēmumu pieņemšana un problēmu risināšana

Cilvēkam dzīves laikā katru dienu ir jāpieņem kāds lēmums un jārisina problēmas. Skolotājs veselības mācības stundās šo prasmi var attīstīt, parādot gan lēmumu pieņemšanas shēmu un problēmu risināšanas gaitu, gan to pielietošanu situācijās, kas ņemtas no citu cilvēku dzīves.

Radošā un kritiskā domāšana

Lai novērstu cilvēku standartdomāšanu un aklu atdarināšanu, skolotājam veselības mācības stundās nevīs jānosoda neveselīga un slikta rīcība, bet gan jāizvērtē šāda uzvedība un jāsekmē pašu skolēnu vēlme novērtēt un mainīt situāciju un rīcību.

Komunikācija un interpersonālās prasmes

Saskarsme, kurā komunikācijas un interpersonālajām prasmēm ir liela nozīme, ir visnotaļ noderīga, jo cilvēks ir sabiedriska būtne un viņam ir svarīgi mācēt kontaktēties ar citiem, sarunāties, novērtēt pirmos iespaidus par cilvēkiem, kā arī vienoties ar tiem.

Pašapziņa un empātija

Pašapziņa kā dzīves kvalitātes uzlabotāja ir ļoti svarīga, tāpēc skolotājs ar dažādiem paņēmieniem, iesaistot arī pašus skolēnus, var mēģināt palīdzēt celt skolēnu pašapziņu. Empātija – spēja iejusties citas personas emocionālajā stāvoklī, izjust to pašu pārdzīvojumu, palīdzēs izprast gan citu, gan savas izjūtas un pārdzīvojumus.

Emociju un stresa pārvaldīšana

Cilvēkam ikdienā sastopoties aci pret aci ar citiem, rodas situācijas, kad “jātiek galā” ar emocijām (gan pozitīvām, gan negatīvām). Tāpat ir arī ar stresa pārvarēšanu brīžos, kad, šķiet, ir kāda nepārvarama problēma.

Kāpēc dzīves prasmes ir tik nozīmīgas?

PVO izdala šādus iemeslus:

- cilvēces kultūras un rakstura sarežģītība;
- ātrās izmaiņas sabiedrībā;
- ģimenes lomas samazināšanās;
- tirgus spēcīgā un ekspluatējošā ietekme;
- viegli ietekmējamās sabiedrības daļas esamība;
- jauniešu negatīvā nostāja pret pieaugušo pamācībām;
- zemais pašcieņas līmenis (TACADE, DAP 1999/2000).

Ar katru dienu cilvēces raksturs kļūst sarežģītāks. Mēs sastopamies ar jauniem lēmumiem, kas jāpieņem mums pašiem, un arvien biežāk tiek piedāvāts vairāk izvēļu katra lēmuma pieņemšanai. Ātri mainīgajā sabiedrībā vairs nevaram paļauties uz tradicionālajiem lēmuma pieņemšanas veidiem. Ģimenes un vecāku cilvēku ietekme jaunās paaudzes socializēšanā samazinās, arī bērnu un jauniešu loma sabiedrībā ātri mainās. Izglītībai jāpalīdz viņiem adaptēties šai mainīgajai videi.

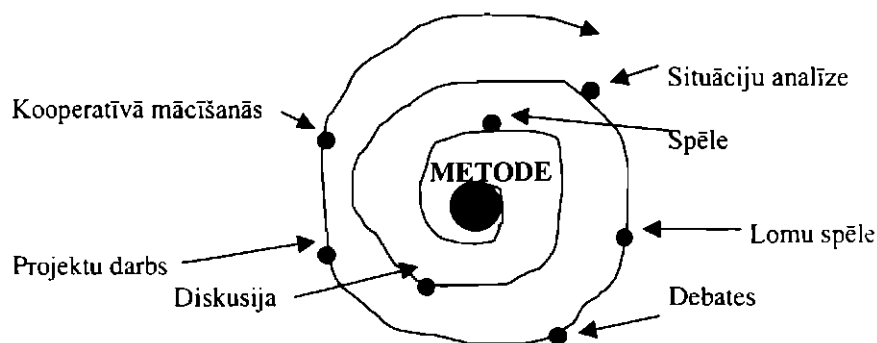
Daudzi cilvēki un organizācijas ir ieinteresētas, lai mēs pieņemtu viņiem labvēlīgus lēmumus. Piemēram, reklāmas tiek veidotas tā, lai mēs pirktu attiecīgās preces. Politīķi cenšas mūs pārliecināt par viņu viedokļa pareizību. Draugi un darba kolēģi ar mums diskutē par to, kā un kas būtu jādara. Taču ir vajadzīgas prasmes, lai, pieņemot lēmumus, mēs ievērotu paši savas vēlnes, nevis to, ko saka citi.

Kā iemācīt dzīves prasmes?

PVO norāda, ka dzīves prasmes pilnveido, aktīvi mācoties. Ir vairāki paņēmieni, kā to darīt:

- t.s. “spožās idejas”,
- lomu spēles,
- spēles un simulācijas,
- diskusijas un debates,
- plakātu veidošana, lapiņu rakstīšana, bukletu u.c. materiālu izveide,
- stāsti,
- audio vizuālie materiāli,
- pāru darbs,
- grupu darbs.

Taču jāņem vērā, ka sekmīgai interaktīvai mācību metodikai jābūt pakāpeniskai.



Arvien aktuālāks kļūst jautājums par skolēna sagatavošanu pilnvērtīgai dzīvei – rodot viņam iespējas veidoties par garīgi un fiziski attīstītu, brīvu un atbildīgu radošu kultūras personību. Izglītības koncepcijā un standartos

redzama tendence ieviest praksē dzīves prasmju ideju, taču ļoti grūti ir mainīt skolotāju un skolēnu attieksmi un vērtības, lai īstenotu šo ieceri.

Skolotājam, mācot dzīves prasmes, jābūt savai vērtību un dzīvesveida paradigmai, kopainai, kopredzējumam. Dzīves prasmju apguve nav pašmērķis, tas ir līdzeklis sevis pilnveidošanai, pamats tālākai izglītībai, zināšanām un sadarbībai – ceļš uz zināšanām, prasmēm un iemaņām skolēnam vispieņemamākajā veidā.

Veselības mācībā ļoti svarīgi ir veicināt skolēna izzināšanos, interesi, tāpēc liela nozīme ir interaktīvo mācību formām, darbībai. Skolēni kļūst mācību procesa aktīvi dalībnieki, paši mācās veidot attiecības klasē, ar skolotājiem, mācās risināt sarežģītus uzdevumus un problēmas. Pateicoties interaktīvajām mācību metodēm un paņēmieniem, mācīšana tiek pārvērsta par mācīšanos.

Ar dažādu mācību metožu palīdzību iespējams atdzīvināt mācību satura apguves procesu un realizēt mācību uzdevumus. Lai mācību process būtu efektīvs, tajā nepieciešams aktīvi iesaistīt skolēnus. Katra temata izklāstam ieteicams izmantot vairāk nekā vienu mācību metodi, tādējādi skaidrojums vairāk atbilst skolēnu spējām, iespējām, dotībām. Katra mācību metode palīdz izpildīt noteiktus mācību uzdevumus.

Lielu nozīmi šajā procesā iegūst izpratnes veidošana:
 lekcijas un iespiesta materiāla lasīšana,
 diagrammas, attēli un audio un video materiāli,
 situāciju analīze un demonstrējumi,
 diskusijas un radošie semināri (Rubana 1997).

Lai skolēniem būtu vieglāk kaut ko izprast, jālieto tādas metodes, kas ļauj atsevišķus punktus pārskatīt, pārdomāt, lietojot atbilstošus un būtiskus piemērus, resp., kas ļauj vienu un to pašu pateikt dažādos veidos.

Prasmju veidošanā nozīmīga loma ir:
 demonstrējumiem un lomu spēlēm,
 darba materiāliem, darba lapām, video materiāliem,
 radošajiem semināriem un projektu darbiem (Rubana 1997).

Prasmes var attīstīt tikai tādā situācijā, kurā skolēns pats darbojas un var sevi pārbaudīt.

Attieksmju un vērtību maiņas apzināšanā nozīmīgi ir:

- demonstrējumi un lomu spēles,
- mācību ekskursijas,
- situāciju analīze un pašanalīze,
- filmas un videomateriāli,
- radošie semināri un projektu darbi (Rubana 1997).

Lai skolēni vieglāk spētu mainīt attieksmes un vērtības, ir nepieciešams lietot metodes, kas palīdz noskaidrot attieksmes pret jauno un veco, dod iespēju pārbaudīt jaunās vērtības un nodrošināt pārmaiņu neatgriezeniskumu.

Veselības mācības stundu mērķi liek izvēlēties aktīvu izziņas procesu veicinošās jeb interaktīvās metodes. Interaktīvas tādā nozīmē, ka stundā vienlīdz aktīvi strādā kā skolotājs, tā skolēni.

Interaktīvās mācību metodes ir būtiska mācību procesa sastāvdaļa, jo skolēni:

- mācās paši atrisināt sarežģītus uzdevumus vai problēmas;
- kļūst aktīvi mācību procesa dalībnieki;
- mācās veidot attiecības ar klases (grupas) biedriem (Rubana 1997).

Ar interaktīvo metožu palīdzību mācīšanas process kļūst par mācīšanās procesu, ko raksturo pāreja no pasīvas uz aktīvu skolēna rīcību.

Pasīvi skolēni	Aktīvi skolēni
Atsevišķu priekšmetu mācīšana	Apmācība, balstoties uz starppriekšmetu sakariem
Autoritārs skolotājs	Demokrātisks skolotājs
Skolotājs kā lēmējs	Skolēns aktīvs līdzdalībnieks lēmumu pieņemšanā
Atmiņa, prakse, atkārtošana	Atklāsmes paņēmieni – pētīšana un atklāšana
Ārēja motivācija	Iekšēja motivācija
Tradicionālas zināšanas	Jauni akadēmiski standarti
Patiesības apstiprināšana no ārpus, "tīkai un viena pareizā atbilde" jebkurai skolotāja uzdotajam vai tekstā un kontrol darbā izvirzītajam jautājumam	Pie ārējās un iekšējās patiesības skolotāji un skolēni nonāk kopīgi, uzdodot jautājumus un atbildot uz tiem
Testi un kontrole	Iekšējs izvērtējums
Apmācība veidota, lai sniegtu (pareizās) atbildes	Apmācība veidota, lai rosinātu uzdot arvien būtiskākus jautājumus, kam seko skolēnu padziļināts pētījums dažās no šo jautājumu jomām. Skolēnu sniegumi rāda, ka viņi daudz labāk izpratuši jautājumu būtību un zina dažas no iespējām, kā šos jautājumus risināt

Visa pamatā sacensība, konkurence	Visa pamatā ir sadarbība
Mācības klasē	Daudzveidīga mācību vide
Viena skolotāja darbs	Skolotāju komandas darbs
Galīgais mērķis: skolēni kā skolas produkts	Galīgais mērķis: skolēni kā savas attīstības produkts; skolēni, kas nepārtraukti paplašina savu interešu loku, uzlabo un pilnveido savas iespējas, attīsta savu raksturu – viņi kļūst labāki ar katru dienu un palīdz arī citiem kļūt labākiem

(Boneta un Bonstungla piedāvātais procesa raksturojums)

Raksturīgākā aktīvu izziņas procesu veicinošo metožu iezīme ir tā, ka skolēni nesaņem gatavas zināšanas, bet paši tās izsecina.

Dāņu sociologs J. Ādolfsons uzskata, ka cilvēkam nav iespējams kaut ko iemācīt. Zināšanas nevar “ieliet tukšā traukā” Taču cilvēki spēj daudz ko apgūt paši. Skolotāja uzdevums ir iedvesmot skolēnus un radīt tādus apstākļus, lai mācību process būtu tik efektīvs, cik vien tas ir iespējams.

Ja veselības mācības stunda atbilst aktīvās apmācības t.s. kredo nosacījumiem:

Ko es dzirdu, es aizmirstu.

Ko es dzirdu un redzu, es mazliet atceros.

Ko es dzirdu, redzu un pārrunāju, es sāku saprast.

No tā, ko es dzirdu, redzu, pārrunāju un daru, es gūstu zināšanas un prasmi.

To, ko es mācu citiem, es pārvaldu.

To, ko es pielietuju, tas mani izmaina,

taid, veidojot stundas pēc zemāk piedāvātā plāna, mēs varētu sasniegt vēlamo rezultātu.

Veselības mācības stundas plāns

Mērķis: veicināt pašcieņas pilnu saskarsmi.

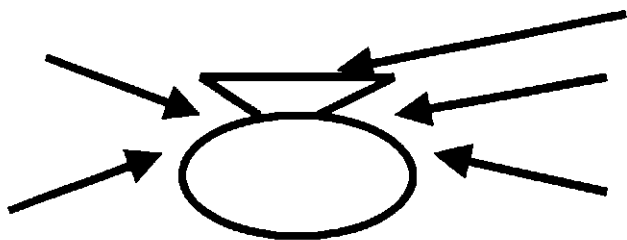
Prasmes: sadarbības prasmes, tolerance.

Attieksmes: labvēlīga un pozitīva attieksme pret labu savstarpējo attiecību nepieciešamību ikviena cilvēka dzīvē.

Norise:

1. Skolotājs izdala papīra lapiņas un skolēni uzraksta atbildes uz šādiem jautājumiem: *Kas tev ir labs? Ar ko no tā, ko esi izdarījis, tu īpaši lepojies? Ko tu vienmēr esi gribējis?*

2. Skolotājs uz tāfeles uzzīmē krātuvi



un uz līmlapiņas uzraksta trīs lietas, bez kurām viņš nevar dzīvot, un, nosaucot tās, pielipina krātuves vidū. Katrs skolēns izdara to pašu. Pēc tam skolotājs klasei jautā, kas ietekmē tās trīs lietas, to iegūšanu, vēlmju apmierināšanu un piepildīšanu. Pārrunā, kas kavē krātuves piepildīšanu.

3. Skolotājs izstāsta galveno, viņaprāt, svarīgāko par saskarsmi, – iepazīstina ar A.Maslova vajadzību piramīdu.

4. Katrs skolēns raksta vēstuli par to, kas viņu nomāc (kāda problēma). Pēc tam vēstules samaisa un tiek rakstītas atbildes – ieteikumi. kā tikt galā ar aprakstīto problēmu. Pārrunā – vai ir viegli rakstīt šādu atbildi un vai saņemtie ieteikumi var dzīvē noderēt?

Literatūra un saīsinājumi

1. Rubana I.M. *Veselības izglītības pamati*. Rīga: RaKa, 1997.
2. LIF – *Latvijas izglītības foruma "Sagatavot skolēnus 21.gadsimtam" materiāli*. 1996.
3. TACADE, DAP – *Lions/Tacade "Skills for Life" is a joint project of TACADE (The Advisory Council on Alcohol and Drug Education) and the Lions MD 105 Drug Awareness Programme materiāli*. 1999/2000.

Summary

Modern society demands an active, creative, free and responsible personality.

The idea to achieve the knowledge of life at school is one of the ways, how to reach this aim.

The publication describes the idea and definition of knowledge of life, as well as methods of introducing it at school with the help of health education lessons.

Active teaching methods are preferable, using the “step by step” principle at lessons.

One can organize health education lessons and develop knowledge of life just using these teaching methods (f.e. the theme “Communication”).

Jānis Melbārdis
Latvijas Universitāte

SPORTA UN SPORTA IZGLĪTĪBAS IESPĒJAS LATVIJAS UNIVERSITĀTĒ

Ja pieņemam, ka **sports** ir sabiedrības dzīves neatņemama sastāvdaļa, kas ietver visa veida brīvprātīgas vai organizētas aktivitātes veselības, garīgās un fiziskās labsajūtas uzlabošanai, kā arī sportisko rezultātu sasniegšanai sacensībās, tad **sporta izglītība** ir būtisks cilvēces vēsturiskās pieredzes nodošanas, pārņemšanas un tālākattīstīšanas veids, kas vērsts uz personības izaugsmi, dodot zināšanas, prasmes, iemaņas, attīstot garīgās un fiziskās spējas un izkopjot pozitīvu attieksmi pret apkārt notiekošo, lai varētu iekļauties sabiedrības dzīvē un veidot to.

Sporta izglītībā izvirzāmi humānisma, demokrātiskuma, radošas darbības, tautiskuma, tikumiskuma, profesionalitātes, zinātniskuma un mūsdienīguma principi. Sporta izglītības sistēmas mērķis ir nodrošināt personai iespējas veidoties par garīgi un fiziski attīstītu, brīvu un atbildīgu personību.

Sporta izglītības galvenais uzdevums ir sekmēt zinošas, prasmīgas un audzinātas, garīgi un fiziski attīstītas, darbīgas personības veidošanos.

LU darbojas 2 sporta izglītības programmas:

- 1) skolotāja augstākās profesionālās izglītības studiju programma veselības un sporta izglītībā, ko realizē Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes Veselības un sporta izglītības specialitātes studentiem;
- 2) studiju programma “Veselības un sporta izglītība–2”, kas ir interešu programma jeb *sports visiēm* un tiek piedāvāta LU dažādu fakultāšu bakalaura studiju programmu studentiem fiziskās un garīgās labsajūtas uzlabošanai, kā arī izvēlētā sporta veida teorijas un metodikas apguvei.

LU Veselības un sporta izglītības programmu, kā arī interešu izglītības programmu raksturo noteikts sporta izglītības saturs.

LU studentiem tiek piedāvātas plašas un daudzpusīgas iespējas apgūt sporta izglītību un nodarboties ar sportu Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes Sporta centrā.

Iespējas – tas ir viss, kas var rasties, eksistēt, kļūt par īstenību, ja ir labvēlīgi apstākļi. Izšķir **divus iespēju veidus**: formālās un reālās. Formālajā iespējā kāds noteikts apstākļis tiek absolutizēts kā vienīgais, kas nosaka iespējamības pārvēršanos īstenībā, neievērojot citas sakarības. Formālā iespēja nevar īstenoties, bet tā var kļūt par reālu iespēju, ja attīstības gaitā izveidojas attiecīgi apstākļi. Reālā iespēja ir tad, kad tiek akcentēti visi apstākļi, kādos notiek īstenošanās process (Latvijas padomju enciklopēdija -4, 1983).

Jauniešiem, iestājoties Latvijas Universitātē, paveras plašas iespējas mācīties izvēlētajā studiju programmā, nodarboties ar zinātniski pētniecisko darbu vai apgūt kādu citu papildu specialitāti. Paraleli studijām var darboties studentu sabiedriskajās organizācijās (studentu korporācijās), iesaistīties sportā un pašdarbībā. Students atkarībā no veselības stāvokļa un fiziskās sagatavotības var izvēlēties mācību grupu (pamata, sagatavošanas, speciālo medicīnas vai sporta meistarības) un apgūt veselības un sporta izglītības programmās paredzētos kursus 14 sporta veidos, kurus piedāvā Sporta centra Veselības un sporta izglītības nodaļa.

Studentiem, kas iestājušies un vēlas studēt Latvijas Universitātē, paveras virkne reālu iespēju:

- iespējas iegūt sporta izglītību Veselības un sporta izglītības specialitātē;
- iespējas šo izglītību iegūt augsti kvalificētu mācībspēku vadībā;
- iespējas, studējot LU dažādās fakultātēs, sistemātiski nodarboties ar sportu, izvēloties sev piemērotu sporta veidu;
- iespējas izvēlēties piemērotas sporta nodarbības atbilstoši veselības stāvoklim vai sporta meistarības līmenim;
- iespējas piedalīties dažādos tautas sporta un veselību veicinošos pasākumos, ko organizē fakultāšu sporta kolektīvi un sporta klubs;
- iespējas sasniegt augstus rezultātus sportā, piedaloties republikas mēroga sacensībās, starptautiskās sacensībās, pasaules Universiādē

un olimpiskajās spēlēs;
iespējas bez atlīdzības nodarboties sporta bāzēs un rehabilitācijas centrā.

Skolotāja augstākās profesionālās izglītības studiju programmā "Veselības un sporta izglītība" ik gadus uzņemam 30–35 reflektantus, konkurss no 4,2 – 5,2 uz vienu vietu.

Šajā specialitātē pavisam studē 146 studenti, no kuriem samērā daudz ir augstas klases sportistu (republikas izlases dalībnieki vairākos sporta veidos).

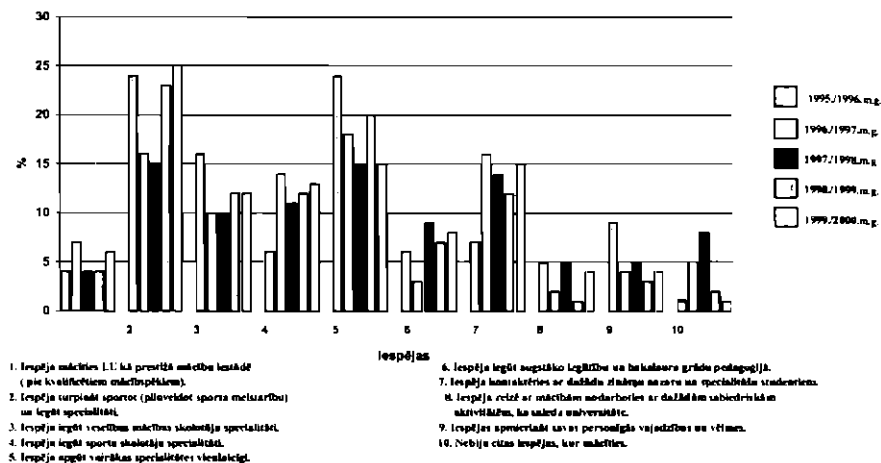
Viena no svarīgākajām iespējām LU ir iespēja nodarboties augsti kvalificētu mācībspēku vadībā, jo sporta pedagogs visas sporta pedagoģijas zinātniski metodiskās atziņas ievieš dzīvē. Pedagoģa personība, viņa pedagoģiskā meistarība, profesionālās prasmes tieši ietekmē izvērīto mērķu sasniegšanu izveidot studentos vajadzību pēc pašattīstības, pašaudzināšanas, vēlēšanās sasniegt augstus sportiskos rezultātus.

Runājot par iespējām nodarboties augsti kvalificētu mācībspēku vadībā, jāatzīmē, ka studiju kursus skolotāja augstākās profesionālās izglītības programmā veselības un sporta izglītībā docē:

- 4 profesori – habilitētie doktori,
- 4 asociētie profesori – doktori,
- 5 docenti – doktori,
- 12 – pedagoģijas maģistri.

Profesionālos kursus vada 4 lektori ar augstāko profesionālo izglītību.

Interesanti ir autora pētījumi par iespējām, kuru dēļ studijas LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes Veselības un sporta izglītības specialitātē izvēlējušies šīs specialitātes studenti (aptauja no 1995.–2000.g. piedalījušies 136 VSI specialitātes I.apmācības gada studenti). Aptaujas rezultāti (sk. 1.diagrammu) liecina, ka visvairāk studentu augstu novērtējuši iespēju turpināt pilnveidot sporta meistarību un iegūt specialitāti, tad – iespēju apgūt vairākas specialitātes vienlaicīgi (diemžēl tādas iespējas vairs nav), kā nākamā jāmin – iespēja kontaktēties ar citu zinātņu nozaru un specialitāšu studentiem, un tikai tad seko – apgūt sporta un veselības



1. diagramma. Mācību izvēles motivācija LU VSI specialitātē (piedāvāto iespēju aspektā) (% no aptaujāto 1.kursa studentu skaita).

izglītības skolotāja specialitāti. Vismazāk studentu nosaukuši iespēju nodarboties ar dažādām citām sabiedriskām aktivitātēm un – nav bijis citu iespēju, kur mācīties.

Analizējot kopumā sporta nodarbību iespējas Latvijas Universitātē visu fakultāšu studentiem, jāsecina, ka tās nebūt nav pilnībā izmantotas. Tikai apmēram 24% (2620 studentu) ir izmantojuši piedāvājumu un pierakstījušies kursā “Sports visiem”, un nodarbojas ar izvēlēto sporta veidu. Protams, daļa studentu arī ārpus Universitātes apmeklē citus sporta klubus, citas sporta sekcijas un interešu grupas. Lielā mērā studentu sporta iespējas saistītas ar LU sporta materiāli tehnisko bāzi, t.i., sporta zālēm, stadionu, peldbaseinu, sporta inventāru, un LU Sporta centra rīcībā esošo finansējumu.

Protams, LU studentiem ir iespējas izvēlēties sporta veidu, ar kuru nodarboties visu studiju laiku, apgūstot šī sporta veida teoriju un metodiku un treniņu organizāciju, izkopjot tehniskās un taktiskās iemaņas izvēlētajā sporta veidā.

Studentiem ar labu fizisko sagatavotību un iemaņām kādā no sporta veidiem ir iespējas trenēties sporta meistarības grupās un pārstāvēt LU izlases komandu dažāda ranga sacensībās gan republikā, gan ārpus tās.

Sevi pilnveidot, attīstot fiziskās īpašības, gribas un morālās īpašības, var ikviens students, piedaloties fakultātēs organizētajās sacensībās, "Universitātes Sporta" organizētajās LU "Lielās balvas" izcīņas un LU kausu izcīņas sacensībās. Nostiprināt savu veselību un apgūt veselīga dzīvesveida iemaņas ikviens students var, piedaloties LU un fakultāšu rīkotajās Veselības dienās un Sporta dienās. Šeit dalībniekiem ir iespēja izvēlēties savām vēlmēm atbilstošas fiziskās aktivitātes, tādējādi aktīvi un veselīgi atpūšoties.

Par studentu iespējām un attieksmi pret sporta pasākumiem liecina 2000./2001. m. g. 1. semestra sporta datu analīze (sk. 1. tabulu), kā arī pētījumi par studentu piedalīšanos LU Sporta centra organizētajās nodarbībās un pasākumos (sk. 2. diagrammu).

Datu analīze rāda (sk. 1. tabulu), ka apmēram 21% no 1. apmācības gada studentu skaita 2000. g. piedalījušies pārbaudes testos, 24% studentu reģistrējušies sporta nodarbībām, bet LU Sporta kluba organizētajos pasākumos piedalījušies 40% studējošo, tiesa, Ģeogrāfijas un zemes zinātņu fakultātē, kā arī Ķīmijas fakultātē ir studenti, kas piedalījušies 2–3 "Universitātes Sporta" organizētajos pasākumos.

Un, beidzot, ne mazāk svarīga ir iespēja veidot pozitīvu emocionālo fonu visās nodarbībās un sporta pasākumos – tas ļauj daudz ātrāk un efektīvāk piesaistīt studentus. Jāprot izskaidrot, pārliecināt, ar personisko piemēru un entuziasmu aizraut studentus, vienlaicīgi pedagogam jābūt arī labam sporta organizatoram, saimnieciskam, spējīgam risināt praktiskus materiālā nodrošinājuma jautājumus.

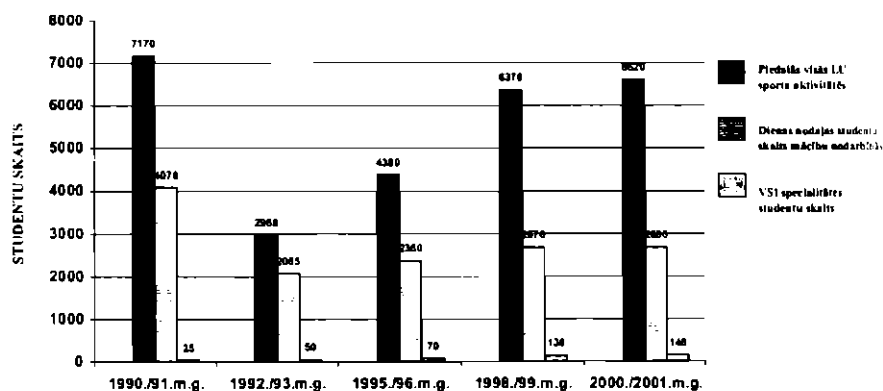
Nepārliecināti darbosies sporta pedagogs, kurš pats nebūs teicamā sportiskā formā un nevarēs pietiekami augstā līmenī izpildīt fiziskos vingrinājumus vai kura dzīvesveids neatbilst viņa reklamētajiem veselīga dzīvesveida principiem.

Neapšaubāmi mācībspēkam augstskolā jāiegūst arī autoritāte un jāiemanto studentu uzticība.

Visu iepriekšminēto iespēju nodrošināšanai jāizvērtē studentu veselības stāvoklis, jānosaka viņu vispārējās fiziskās sagatavotības līmenis un jāveic sporta izglītības un sporta nodarbību vajadzību izpēte saskaņā ar studentu

1.tabula. LU fakultāšu studentu izmantotās iespējas iesaistīties sportā 2000./2001.m.g. I semestrī

FAKULTĀTES		I.kursa studentu skaits	Studentu skaits, kas piedalās testos	%	Studentu skaits fakultātē	Studentu skaits, kas reģistrējušies sporta nodarbībām un tajās piedalās	%	Studentu skaits fakultātē	Tautas sporta pasākumos piedalījušās studentu skaits	%
1.	Teoloģijas	42	12	28,5	159	23	14,5	159	42	26
2.	Juridiskā	211	43	20,4	933	242	25,9	933	117	12,5
3.	Medicīnas	148	20	13,5	379	51	13,4	379	23	6,4
4.	Filoloģijas	189	61	32,2	553	136	24,5	553	118	21,3
5.	Pedagoģijas un psiholoģijas	512	74	14,4	1291	610	47,2	1291	289	22,3
6.	Moderno valodu	153	32	20,9	480	120	25	480	64	13,3
7.	Vēstures un filozofijas	136	26	19,1	376	58	15,4	376	146	38,8
8.	Sociālo zinātņu	226	56	24,7	721	168	23,3	721	71	9,8
9.	Ekonomikas un vadības	1902	127	6,7	5692	750	13,1	5692	656	11,5
10.	Bioloģijas	67	8	11,9	210	43	20,4	210	28	13,2
11.	Fizikas un matemātikas	336	34	10,1	1076	190	17,6	1076	514	47,7
12.	Ģeogrāfijas un Zemes zinātņu	127	53	41,7	394	169	42,8	394	598	151,7
13.	Kīmijas	47	18	38,2	160	53	33,1	160	217	135,6



2.diagramma. LU studentu izmantotās iespējas piedalīties sportā un sporta izglītībā (1990.-2001.g.)

interesēm. Šie faktori ir pamatā tam, lai varētu izveidot LU sporta un sporta izglītības sistēmu, kas ir viens no būtiskākajiem faktoriem, runājot par sporta un sporta izglītības iespējām.

Literatūra

Dažas veselības pilnveidošanas un sporta attīstības problēmas Latvijas Universitātē. Rīga: LU, 1993, 62 lpp.

Latvijas Padomju enciklopēdija, 4 sēj. Rīga: Galvenā encikl. redakcija, 1983, 183.lpp

Melbārdis J. Sporta un sporta izglītības mērķi un uzdevumi. *Sporta izglītība Latvijas Universitātes mācību procesā.* Rīga: LU, 1997, 4.-9.lpp.

4. *Sporta izglītība Latvijas Universitātē. Rakstu krājums.* Rīga: LU 2001, 80. lpp.

Summary

The publication deals with the accessibility of sports and sports education at the University of Latvia.

The results of the research work reveal the students' attitude towards sport and their wish to participate in it.

The research work concerning sports education was carried out with students from Sports and health education department, but the research work on the participation in general sports was done with students from all departments, who took part in sports activities.

The result was very interesting. It shows that the first-year students from SHE department consider that their best gain entering this department is:

to acquire university education and participate in high achievement sport simultaneously;

to acquire several specialities simultaneously;

to contact with students of different specialities.

The results of the research work testify that the students from the Faculty of Geography and Land and the Faculty Chemistry participate in the university's activities during their studies, as well as in their leisure time.

Diāna Urbāne

Latvijas Universitāte

KUSTĪBU KULTŪRAS NOZĪME PEDAGOGA STĀJAS VEIDOŠANĀ

Kustību kultūras jēdziena izpratne ir ļoti plaša. Tā ir prasme viegli, graciozi iet, skriet, apsēsties, piecelties, galanti sasveicināties, paklanīties, mērķtiecīgi koordinēt žestus (ievērojot situāciju) utt.

Stalta stāja, vingra gaita un elegantas kustības, kas atbilst uzvedības nosacījumiem konkrētajā sabiedrībā, ir cilvēka iekšējās kultūras ārēja izpausme. Stāju varētu dēvēt par mūsu vizītkarti. Par pareizu stāju, gaitu un koordinētām kustībām jārūpējas ik dienu.

Kustību kultūru, graciozitāti var novērtēt pēc gaitas, roku un ķermeņa žestiem, dažādām pozām.

Visietekmīgākais līdz 20. gs. sarakstītais darbs par ķermeņa valodas pētīšanu ir 1872. g. izdots Čārlza Darvina "Cilvēka un dzīvnieku emociju izpausmes". Šis darbs lika pamatus sejas izteiksmju un ķermeņa valodas pētījumiem mūsdienās, un vēl joprojām pētījumos visā pasaulē apstiprina daudzas Č. Darvina idejas un novērojumus. Līdz šim ir aprakstīti aptuveni miljons neverbālo zīmju un signālu.

Profesors Bērdvistels konstatējis, ka dienā klātienē notiekošas sarunas vārdiskais komponents ir mazāks par 35% un 65% sazināšanās noris bez vārdiem. Neatkarīgi no konkrētās kultūras vārdi un kustību nozīmes lielā mērā sakrīt. Pieredzējis sarunbiedrs spēj noteikt, kādas kustības veic otrs cilvēks, dzirdot tikai viņa balsi. Bet Bērdvistels iemācījās arī atpazīt, kādā valodā runā otrs cilvēks, vienkārši vērojot tā žestus.

Tāpat kā dzīvnieki, arī cilvēki ir bioloģiskas būtnes, un dabas likumi vairāk vai mazāk nosaka mūsu darbības, reakcijas, kustības, žestus.

Liela daļa neverbālās uzvedības normu ir iemācīta, daudzu kustību un žestu nozīme sakņojas tautas kultūrā.

Stalta stāja nav iedzimta, reti kuram cilvēkam to var novērot jau agrā bērnībā. Tāpēc jāapzinās, ka tā ir jāizkopj.

Cilvēka kopējo tēlu veido stāja, gaita, sejas izteiksme, acu skats (ar

acīm arī var "runāt"). Liela nozīme ir cilvēka individualitātei un personībai.

Stāja raksturo cilvēka būtību. Cilvēks pat ar visskaistāko augumu, seju un modernu, dārgu apģērbu nebūs pievilcīgs, ja viņa kustības būs nekoordinētas un neizkoptas, ja tās būs vaļīgas, vulgāras utt. Turpretī pat šķietami fiziski trūkumi (figūra, kāju, roku forma u.c.) nesagādās vilšanos ne pašam, ne citiem, ja indivīds būs ar staltu stāju un elegantu, vieglu gaitu.

Pareizai stājai ir liela ētiska un estētiska nozīme, tā ietekmē arī cilvēka veselību.

Katrs cilvēks var būt garīgi bagāts un skaists. Dabas dotais skaistums nav noteicošais. Iekšēji kulturāla un disciplinēta cilvēka stāja būs tīkama arī citiem.

Tas būtu jāievēro pedagogiem, ja no viņiem lielā mērā atkarīgs, kādi būs audzēkņi neatkarīgi no tā, vai tie būtu skolēni vai studenti. Arī pedagogam pašam nemitīgi sevi jāpilnveido, jābūt attīstības procesā. Manuprāt, kustību kultūrai ir ļoti liela nozīme sarežģītajā cilvēku mijiedarbības procesā.

Studiju kursā "Pedagoga stājas veidošana un kustību kultūra" liela vērība tiek veltīta studentu gaitas izkopšanai. Sākumā studenti apgūst un nostiprina pareizas stājas iemaņas ar dažādu vingrojumu palīdzību, kurus nosacīti var iedalīt vispārējos un speciālajos stājas veidošanas vingrojumos. Vispārējie vingrojumi iedarbojas uz organismu kopumā, veicinot visa balsta kustību aparāta harmonisku attīstību, nostiprina muguras, vēdera, plecu joslas un kāju muskulatūru, sekmē kustību koordināciju un lokanību, mēreni attīsta spēku un izturību. Speciālie vingrojumi paredzēti pareizas stājas izkopšanai, trenē dažādus analizatorus, kas piedalās stājas saglabāšanā. Tie ir vingrojumi pie spoguļa, pie vertikālās sienas, partnera pārmešana, līdzsvara vingrojumi, elpošanas vingrojumi, vingrojumi ar svaru uz galvas, vingrojumi mugurkaulāja atslodzei. Daži no šiem vingrošanas pamatelementiem ietilpst speciālo vingrojumu grupā (ierindas mācības elementi, rāpšanās, rāpošana, vingrojumi ar priekšmetiem).

Cilvēki iemācās staigāt jau agrā bērnībā. Iešana notiek automātiski – neatkarīgi no tā, vai gaita ir laba vai slikta. Bet stāju veido arī gaita, un otrādi – slikta stāja ietekmē gaitu. Līdz ar to gaitai vajadzētu būt vingrai, graciozai, elastīgai, vienmērīgai. Maz ir cilvēku, kas prot tā iet.

Lai pilnveidotu aktieru meistarību, K. Staņislavskis lielu vērību veltījis

gaitas izkopšanai. Viņš ir pētījis dažādu gadsimtu, tautību, atšķirīgu sabiedrības slāņu un profesiju cilvēku stāju, gaitu, manieres un žestus.

Strādājot ar LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes sporta un veselības izglītības specialitātes studentiem, veicot pētījumus šī studiju kursa ietvaros, esam pārliecinājušies par K.Staņislavska lielo ieguldījumu un novērojumu pamatotību.

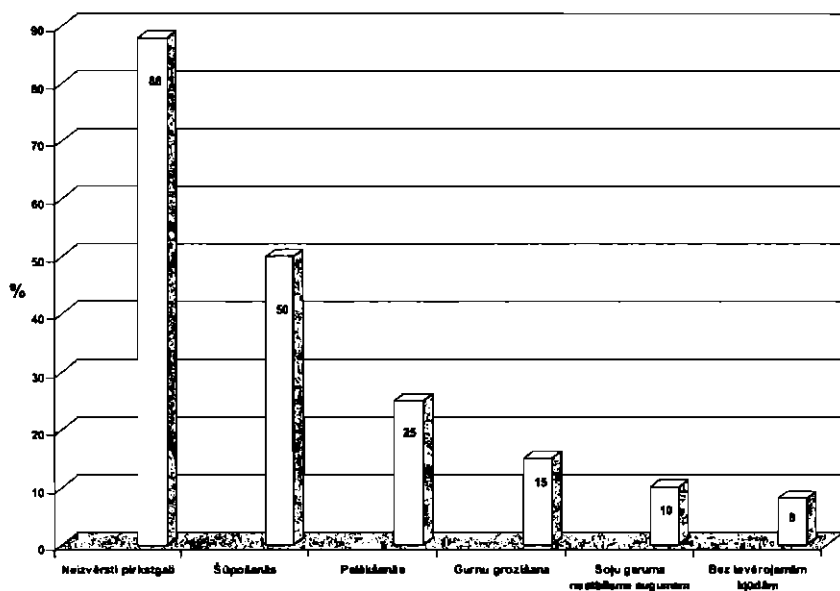
Domāju, ka šodien labāku pētījumu par cilvēku gaitu nav. Tāpēc šajā studiju kursā daļēji esam izmantojuši arī K.Staņislavska metodiku gaitas pilnveidošanā.

Pēc K.Staņislavska teorijas, cilvēka gaitā nosacīti iespējams izdalīt 7 klūdas:

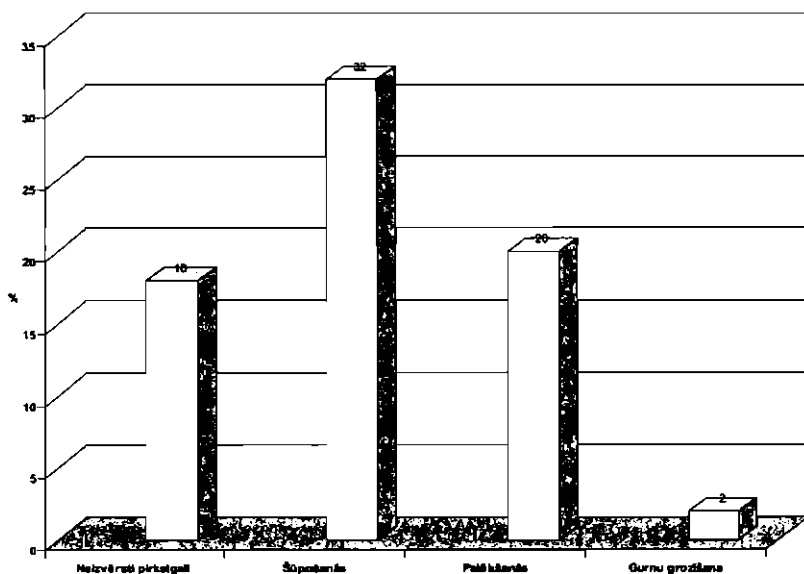
- 1) *palēkšanās* – indivīds par daudz atliec pēdas locītavu, uz katra soļa ķermenis tiek pagrūsts uz augšu, galva kustas uz priekšu palēcienuveidīgi;
- 2) *šūpošanās* – cilvēka ķermenis pie katra soļa šūpojas te pa labi, te pa kreisi, cilvēks kājas neliek vienā līnijā, bet gan divās;
- 3) *sagriešanās* – cilvēks pagriežas plecu daļā: veicot soli ar labo kāju, viņš pagriež uz priekšu kreiso plecu, bet, izliecot kreiso kāju, – labo plecu;
- 4) *šļūkāšana* – kāja tiek nolikta uz zemes ar papēdi, augstu paceļot pirkstgalu, pārejot uz otru kāju, pēda strauji nolaižas, šīm kustībām ir raksturīga šļūcoša skaņa, un tāda gaita ir smaga;
- 5) *iešana sāniski* – cilvēks liek abas kājas uz vienu pusi, nepareizi novietoti gurni un pleci (izskatās tā, it kā cilvēks ietu sāniski);
- 6) *gurnu grozīšana* – veicot katru labās kājas soli, iegurnis nedaudz nobīdās pa labi, bet, veicot kreisās kājas soli, – pa kreisi; šī klūda tipiska sievietēm;
- 7) *nesamērīgs soļu garums* – maza auguma cilvēki iet pārāk lieliem soļiem, gara auguma cilvēki – pārāk maziem soļiem.

Pareizas gaitas mācīšanas procesā tiek izmantoti dažādi vingrinājumi, kuru laikā studenti savstarpēji seko viens otra darbībai un veic paškontroli. Nodarbībās veikti šādi vingrinājumi:

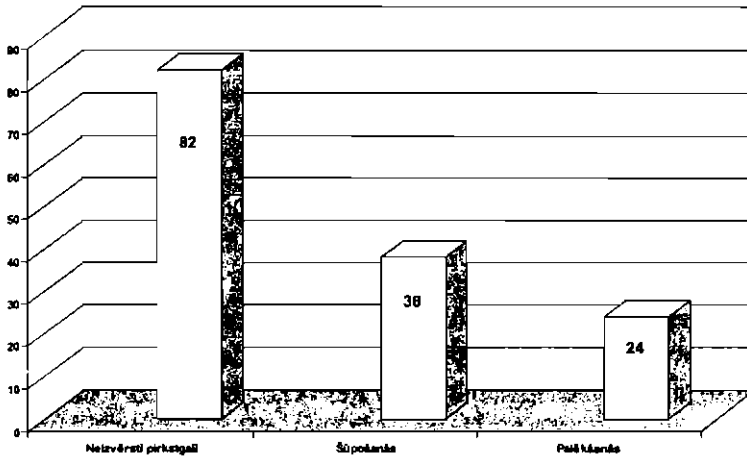
- staigāšana, skriešana dažādos veidos, ievērojot atzīmētās līnijas uz grīdas, skriešana pa gaiteriem;
- kāpšana pāri priekšmetiem (nūjām, apliem, pildbumbām);



1. diagramma. Raksturīgākās kļūdas studentu gaitā pirms to koriģēšanas.



2. diagramma. Raksturīgākās kļūdas studentu gaitā pēc to koriģēšanas.



3. diagramma. Raksturīgākās kļūdas studentu gaitā ārpus nodarbībām.

soļošana pa kāpnēm uz augšu un leju;
 sēšanās, celšanās no sola, krēsla ar sekojošu staigāšanu;
 mākslīgi radītas “ekstremālas” situācijas, no kurām jāizkļūst
 graciozi, viegli;
 iztēles vingrinājumi.

Ne mazāka nozīme stājas veidošanā ir prasmei pareizi un skaisti sēdēt ar taisnu muguru, nesaļimt, mācai eleganti piecelties. Šo iemaņu veidošanā tika izmantoti vingrinājumi:

- ar lakatiņiem;
- ar tenisa bumbiņām;
- ar kociņiem.

Stājas svarīga izpausme ir arī prasme sasveicināties, paklanīties, viegli noliecot galvu un ķermeni noturot taisni. Sejas daļai jābūt mazliet paceltai. Šo iemaņu apguvē lieti noderēja iztēles un teatrālu žestu vingrinājumi, ko izpilda pa vienam, pāros un nelielās grupās.

Interesanti rezultāti iegūti, veicot studentu gaitas tiešo un netiešo novērošanu. Tiešo novērošanu veica studenti, strādājot nelielās grupās (4 dalībnieki) un pasniedzējam pārbaudot iegūtos datus (sk.1., 2. diagrammu).

Visraksturīgākā kļūda – neizvērsti pirkstgali – novērota 88% studentu,

kas pēc korekcijas saglabājusies 18% studentu.

2. diagrammā redzams, ka pilnīgi novērsta soļu garuma neatbilstme augumam un gandrīz – gurnu grozišana. Visgrūtāk bija labot t.s. palēkšanās kļūdu.

Tomēr, novērojot studentus ārpus nodarbību laika (sk. 3. diagrammu), vairākas kļūdas gaitā atkal parādās. Tā, piemēram, tikai 6% studentu ievēro to, ka jāiet ir ar izvērstiem pirkstgaliem. Tāpat šūpošanās ejot bija raksturīga 38% studentu. Tas liecina par zemo prasmju noturības līmeni un nepietiekamu gribasspēku pašaudzināšanas procesā. Tāpēc lietderīgi pievērst uzmanību citu cilvēku gaitai, kustībām, žestiem, salīdzināt ar sev piemēroto pozitīvo un negatīvo, cenšoties vēlamo nostiprināt, bet slikto – novērst.

Literatūra

1. Pīzс А. *Крмежа валода*. Rīga: Jumava, 1995, 6.-7.lpp.
2. Кох И.Э. *Основы сценического движения*. Искусство, 1970, 61-63 стр.

Summary

Culture of actions is of great importance for developing a teacher's fine built, and it is a broad-scoped problem.

It includes the skill to move, to run, to sit down, to stand up gracefully, to shake hands gallantly, to coordinate one's gestures in appropriate circumstances, etc.

A fine built, an agile gait, graceful motions, which correspond to good manners of a concrete society, manifest the man's inner cultural outward expression. A fine carriage is our visiting-card. One must follow one's gait, manners and motions daily.

Every teacher must not only set an example to his students, but teach them good manners as well. We judge about anybody's culture according to his gait, gestures and pose.

The author of the publication involves students into general and special exercises in order to gain good results.

Direct and indirect observation methods were used analysing the gait

of Sports and health education department students.

Observation was carried out during the study course: "Formation of a teacher's carriage and culture of actions", as well as during the students' leisure time.

The most typical fault was expanded tiptoes. It was stated to 80% students and after appropriate exercises it decreased to 18%. Still only 6% of all students, who tried to correct this fault on their own accord, could achieve good results.

It proves the fact of one's weak will-power during the process of self-education, which means a struggle with one's faults.

Everybody must analyse their positive and negative qualities and strive to consolidate the good ones and eliminate the defects.

It means that one's self-appraisal must be real.

Dzintra Zaula

Latvijas Universitāte

FIZISKO ĪPAŠĪBU TESTU IZVĒLE STUDENTU FIZISKĀS KONDĪCIJAS DINAMIKAS ANALĪZEI

Kopš 1980.gada (toreiz vēl Latvijas Valsts universitātē) mācību gada sākumā studiju kursa "Fiziskā audzināšana un sports" ietvaros 1.kursa studenti piedalās fizisko īpašību testos, kuru mērķis ir analizēt jauno studentu fiziskās sagatavotības līmeni, lai pasniedzēji, ņemot vērā iegūtos datus, varētu diferencēt slodzes intensitāti un apjomu sporta nodarbībās.

Līdz 1992.gadam šajos testos katru gadu piedalījās 800–1100 jeb 74% 1.kursa studentu. Mainoties studiju politikai un līdz ar to arī attieksmei pret šo studiju kursu gan no fakultāšu vadību, gan pašu studentu puses, pamazām samazinās testos iesaistīto skaits. 2000./2001.m.g. tas bija 580 jeb 33% no kopējā 1.kursa studentu skaita.

Šajā laika posmā ir mainījušies arī fizisko īpašību testi, nemainīgs palicis tikai šo atsevišķo testu mērķis – noteikt studentu ātruma, spēka un izturības līmeni, novērtējot to ar **teicami, labi, apmierinoši**. Pēc jaunās studiju programmas prasībām šis vērtējums atbilst 12, 8 un 4 ballēm jeb punktiem.

2001./2002. mācību gads parādīja, ka ārpus nodarbību laika organizēt fizisko īpašību novērtēšanu kļūst aizvien problemātiskāk. No 1100 studiju kursā reģistrētajiem fizisko īpašību testos piedalījās tikai 580 jeb 33%.

Visi minētie fakti rosināja meklēt jaunus variantus, kā iesaistīt studentus fiziskajās nodarbībās, pētīt un analizēt fiziskās sagatavotības rādītājus, lai izmantotu tos gan praktiskajā mācību darbā, gan studentu veselības, dzīvesveida un fizisko aktivitāšu izpētes procesā.

Iepazīstoties ar daudzu autoru (L.Larsons, L.Deņisovs, S.Piļičs, J.Žmudskis, T.Uļatkovskis u.c.) piedāvātajiem fizisko īpašību testiem, tika ņemts vērā, ka:

fizisko īpašību tests ir efektīvs līdzeklis, lai sekotu mācību-treņu procesu dinamikai;

fizisko īpašību testi ir izmantojami audzēkņu atlasei nodarbībām izvēlētajā sporta veidā, ņemot vērā arī viņu vēlnes un motivācijas;

fizisko īpašību testam jābūt vienkāršam gan izpildes, gan rezultātu novērtēšanas ziņā.

Īpaša uzmanība tika pievērsta EUROFIT testu iespējamai izmantošanai studentu fiziskās sagatavotības novērtēšanā. Šī metode ir izveidojusies, koordinējot pētījumus dažādās Eiropas valstīs un atbilstoši mūsdienu sabiedrības interesēm un prasībām. (Ежи Талара. Энциклопедия физических упражнений. Физкультура и спорт.)

Atlases darba rezultātā izvēlējās 3 – ātruma, izturības un spēka īpašību testus (skat. 1., 2. un 3. attēlu).

Tālākā darba gaitā tika izstrādāta novērtēšanas sistēma, kas būtu izmantojama jau iepriekšējos gados veikto pētījumu rezultātu salīdzinošajā analizē.

Pētījumā piedalījās LU studenti, kuri “Veselības un sporta izglītības” programmas ietvaros bija reģistrējušies aerobikas, veselības vingrošanas, vieglatlētikas un futbola mācību grupās. Kopumā tika izvērtēti 227 rezultāti. Tos apkopojot, izmantota viena no matemātiskajām metodēm pedagoģiskajos pētījumos – vidējā vērtība jeb MEDIĀNA. Tā ir vidējā vērtība augošā secībā sakārtotu vērtību rindā, kas šajā gadījumā apzīmēta ar **labi** jeb 8 punktiem. Savukārt no vidējās vērtības pa kreisi atrodas vērtējums **apmierinoši** jeb 4 punkti, bet pa labi – **teicami** jeb 12 punkti.

Matemātiskās apstrādes rezultātā izstrādāta tabula ar fizisko īpašību testu rezultātu novērtējumu.

FIZISKO ĪPAŠĪBU TESTI

SIEVIETES

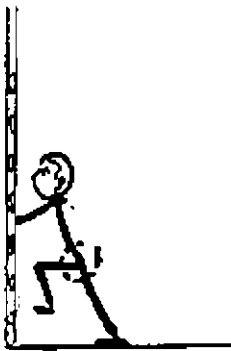
VĒRTĒJUMS TESTI	TEICAMI 12 P.	LABI 8 P.	APMIERINOŠI 4 P.
ĀTRUMS	46 X	42 X	38 X
IZTURĪBA	24 X	20 X	16 X
SPĒKS	48 cm	42 cm	36 cm

VĪRIEŠI

VĒRTĒJUMS TESTI	TEICAMI 12 P.	LABI 8 P.	APMIERINOŠI 4 P.
ĀTRUMS	50 X	45 X	40 X
IZTURĪBA	32 X	28 X	24 X
SPĒKS	70 cm	60 cm	50 cm

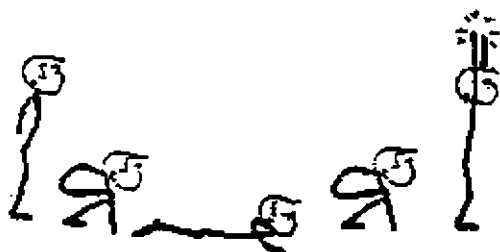
Izpildot aprakstītos testus, iegūst rezultātus, kurus novērtē, izmantojot izveidoto tabulu. Tas dod iespēju noteikt studentu fizisko īpašību (ātruma, izturības, spēka) rādītājus ikvienā sporta bāzē jebkurā mācību semestra posmā. Šie pētījumi palīdzētu analizēt studentu sekmes, viņu fizisko īpašību izmaiņu dinamiku, ievērojot nodarbību apmeklējumu un fiziskās slodze regularitāti.

Šķiet, ka atsevišķu rezultātu objektivitāte būtu atkārtoti pārbaudāma, testos piedaloties lielākam dalībnieku skaitam, tādēļ turpmāk pētījums tiks turpināts.



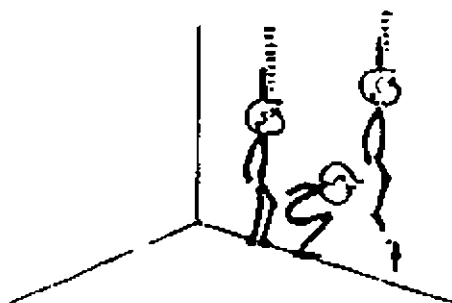
1.attēls. Ātruma tests.

Atrodoties balstā pret vingrošanas sienu, testējamais izpilda maksimāli ātru skrējieni, ceļgalus paceļot līdz 90° leņķim. Saskaista 10 sekundēs izpildītos soļus.



2.attēls. Izturības tests.

No pamatstājas testējamais pāriet balstā tupus, ar palēcienu – balstā guļus, ar palēcienu – balstā tupus, iztaisnojas un sasit plaukstu virs galvas. Saskaita izpildes reizes 1 minūtē.



3.attēls. Spēka tests.

Pie sienas piestiprināts lineāls.

Testējamais izdara atzīmi uz tā, paceļot uz augšu taisnu roku. Nedaudz saliecot ceļgalus, izpilda maksimāli augstu lēcienu, ar roku izdarot atzīmi uz lineāla. Testa rezultāts ir šo divu atzīmju starpība (cm).

Summary

In order to test the students' physical condition at any stage of their studies and at any sports centre, a research work was done.

The students' physical condition was tested in three ways: their strength, speed and stamina.

Students from different study courses, who were registered in such specialities as: track and field athletics, athletic gymnastics, football and health gymnastics participated in the research work, 227 students in total.

Using the mathematics work up method with the medium quantity – median, a result table with such marks: excellent, good, bad was worked out.

Now it will be possible to estimate the dynamics of students' physical condition at any time of their studies.

Mākslas priekšmetu mācību metodika

Jānis Anspaks

Latvijas Universitāte

ALEKSANDRS DAUGE PAR MĀKSLAS IZGLĪTĪBAS ATTĪSTĪBU

Kultūras elementi – zinātne, tehnika, valoda, māksla – sarežģītu, ilgstošu un visai pretrunīgu ārējo un iekšējo norišu ietekmē un garīgās pārstrādes procesā veido pamatus personības izaugsmei. Visi šie daudzveidīgie avoti sarežģītajā personības tapšanas procesā saliedējas mākslinieciskajā un estētiskajā kultūrā, kļūstot par individuālu ieguvumu, viņa būtības raksturotāju. Šādā personības aspektā A. Dauge ”..kultūra ir cilvēka visdziļāko un pašu centrālo īpatnību attīstība līdz viņa ideālai pilnībai, caur kultūras elementu pārstrādāšanu pašos pamatos” (Dauge 1921, 116).

Saskarsme ar kultūras avotiem var sekmēt gan personības iekšējās – gara – kultūras veidošanos, gan arī var tikt izmantota tīri utilitāri. A. Dauge konstatē, ka lielākā daļa kultūras cilvēku dzīvo kultūras pasaulē, bet viņos pašos kultūras nav. Skaistais, radošais, gara uzvaru pār matēriju apliecinotais ir zinātnē, tehnikā u.c., taču cilvēkam bez kultūras tieksmēm tehnika kalpo tikai ērtībai. Arī zinātni var izmantot rupji veikalnieciskiem mērķiem. Tāpat mākslu nereti uzskata vienīgi par baudas objektu un laika kavēkli. Skaistā, īpaši mākslas, vērtību apjautai nepieciešama garīgā aktivitāte. Bez skaistā izpratnes un iekšējās pārstrādes nav iedomājama pilniskanīga personības gara dzīve.

A. Duges pedagoģijas teorijā pilnīgas izglītības ideja nesaraujami saaužas ar vispusīgu mākslas izglītību un estētisko audzināšanu, izmantojot ģimenes un skolas, apkārtējās sabiedrības un valsts potenciālās iespējas. Ieiešana skaistā pasaulē, to cieši saliedējot ar tikumisko un garīgo audzināšanu, veido pamatu antīkajā laikā izvirzītās kalokagatijas idejas īstenošanai un kalokagatiska cilvēka sagatavošanai.

Šo augsto ideālu audzināšanā vispirms nepieciešams reāli novērtēt to ļaunumu, kādu personībai un sabiedrībai var nodarīt puskultūra un pusizglītība. Šīs parādības izraisa ne tikai cilvēka pasivitāte, inertība vai neizdarība garīgās pasaules veidošanā, bet arī nepilnīga izglītība, sabiedrības

atsvešinātība no mākslas. Joprojām bažas rada skaistā nenovērtēšana, ģimenes, sabiedrības un bieži vien arī skolas virzīšanās pa šaura prakticisma, vienpusīga intelektuālisma un tehnicisma ceļu.

Rūpes par mākslas izglītību un estētiskās kultūras kopšanu caurstrāvo visu A. Dauges pedagogijas mantojumu – skolas ideju un pedagogiskās kultūras veidošanu, audzināšanas ideālu un skolotāja darbību, viengabalainas personības attīstību, tautas izglītību un tālākizglītības organizēšanu. Mākslinieciskās un estētiskās kultūras veidošanai veltīts īpašs rakstu krājums "Māksla un audzināšana", vairākas apceres grāmatās "Kultūras ceļi" (1–2), "Skolas ideja", "Audzināšanas ideāls un īstenība" kā arī monogrāfijas par V. Gēti, H. Ibsenu, V. Šekspīru, F. Nīči. A. Dauge, apcerot kultūras un mākslas savstarpējo mijiedarbību, uzsver, ka šos fenomenus saista vienots darbalauks – dzīvā cilvēka dvēsele, iekšējā cilvēka veidošanas uzdevums. "Māksla pēta un tulko dvēseles dzīvi un atklāj tās noslēpumus; kultūra ir dvēseles dzīves izkopšana," saka A. Dauge (Dauge 1921, 108).

Kultūra pilnveidojas un nostiprinās kultivētā, izglītotā, augsti attīstītā un izkoptā dvēselē. Māksla ar saviem līdzekļiem rada dvēseles dzīvi, liekot saprast, apjaust un izjust mākslas dzīvinošo spēku. Kultūra ar saviem līdzekļiem – vispirms izglītību – piepilda cilvēku dvēseles dzīvi, mērķus un dziļākās tieksmes ar savu saturu un paver iespējas cilvēcisko potenciņu realizēšanai. Ar kultūras līdzekļiem visa cilvēka gara dzīve tiek izkopta, noskaņota un apvienota. Tāpat tas notiek mākslā ar marmora gabalu, ar skaņām, līnijām, krāsām, kuras mākslinieks savij un sapludina, tā radot vienbūtīgu mākslas darbu.

A. Dauges izpratnē katrs nozīmīgs kultūras kopšanas darbs, viss veicamais izglītības un audzināšanas procesā ir rada mākslai. Skolotājs, audzinātājs, ikviens kultūras vērtību kopējs, tāpat kā mākslinieks, ir jaunradītājs.

Paradoksāli ir tas, ka šis puskultūras un no skaistā atsvešinātais cilvēks jau no dzimšanas "savās galvenajās kontūrās" ir virzīts uz skaisto un patieso. jo "...katrai dvēselei.. ir savas līnijas, savi vaibsti, sava seja, katrā skan sava īpašā melodija, kas grib izplūst dziesmā" Te A. Dauge atgādina dabatbilsmes ideju: "Kā rozes krūms grib ziedus, kā ābele savus augļus, tā katra dvēsele grib savu ziedu, sava kupluma, savas pilnības." (Dauge 1921.

109)

Ceļu uz skaisto aizšķērso mūsdienu cilvēka atsvešinātība no pašiem dzīves avotiem, sašaurināts parādību skatījums, kā arī ārēji iegūta izglītība, kas iekšēji nav pārstrādāta un savstarpēji noskaņota. Persona, kas apguvusi kultūras elementus, bet nav tos ar sirdi uztvērusi, nekad nebūs kultūras cilvēks.

Bagāto kultūras pasauli un mākslas vērtības nevar apjaust tāds cilvēks, kas dzīvo "ārējās kultūras pasaulē", ir iekšēji saskaldīts – "dalās, skaldās un komplicējas" Topošā cilvēka virzība pēc pilnības un skaistā apjaušanas nenorisinās automātiski, tā tikai iezīmējas kā personības attīstības dotumi, iekšējie impulsi, instinkti.

Apzinātais skaistums nereti kļūst par noteicošo motīvu, kas mudina pārvērtēt dzīvi, atbrīvoties no visa, kas nav īsts, kas ir sagrozīts un sašaurināts. Nozīmīgākais dialogā ar mākslu ir tas, ka cilvēks ne vien apjauš skaistumu, bet arī pats it kā pārtop citā būtībā. "Šajā skaistuma uztverē es īsteni izjūtu, ka visa mana gara un dvēseles enerģija top možāka, viss iekšējās dzīves ritms spēcīgāks, ka es augu, ka kaut kas manī uzplaukst, un taisni mans, mans īpatnējais, kas piepilda manas dvēseles visdziļākās ilgas," tā A.Dauge raksturo mākslas izraisītās izjūtas un pārdzīvojumus (Dauge 1921, 109).

A.Dauge pamatu estētiskās kultūras un mākslas pasaules apjautai saskata rūpēs par cilvēka iekšējās dzīves sakārtošanu, viņa izglītības nodrošināšanu, tā radot nosacījumus harmoniskai personības attīstībai. Šie nosacījumi iezīmējas cilvēka saskanīgā dabā un raksturā, iekšējā harmonijā, kur viss samērots, vērsot pūles vienā virzienā – lai stiprinātu centrālo spēku, kas savukārt "iekšējai dzīvei dod savu īpašu nokrāsu un noskaņu" "Tur, kur nav iekšīgas harmonijas un organiskas vienbūtības, kur nav sevī noslēgtas personības pilnības, tur nav kultūras. Kultūras nav bez dvēseles vienbūtības un harmonijas, bez dzīva centra." (Dauge 1921, 111)

Saskaņa valda tur, kur ir *pamata motīvs* – galvenais dzīvinošais spēks, kurš nosaka mērķi, darbības virzienu un līdzekļu izvēli. Tādā cilvēkā ir centrs, kas ietekmē personības attīstību, uzvedību, izvēli. Harmonisks cilvēks izprot sevi, ir skaidrībā un dzīvo saskaņā ar Visumu.

Harmoniski ievirzītu cilvēku A.Dauge salīdzina ar mākslas darbu, kam ir savs centrs un dominējošais, visu pārvaldošais motīvs. Arī šādu cilvēku

raksturo individuālā savdabība (savbūtība), vienbūtība (viengabalainība) un harmoniska sabalansētība, virzība uz mērķi.

Harmonija un skaistums mākslā, dzīvē un cilvēkos apliecina mūžsenās tieksmes pēc kultūras, kļūstot par mūsu paraugu un ideālu. Virzību uz cilvēcisko pilnību A.Dauge mudina saskaņot tādās vērtībās kā vienkāršība, savbūtība, noskaņotā pasaules izjūta un uzskatos, sava "es" izveidē. Šādi indivīdi savā cilvēciskumā, kā atzīst V.Gēte, ir bezgala skaisti, dziļi, ierosinoši, cildinoši.

A.Daugem vadošais motīvs ir kā uguns, kas visu apgaismo, tas ir cilvēciskās "...būtības pats centrālais spēks..., nevis tikai gluži ārēji piesprausta ideja, kura daudzreiz nav nekas cits kā firmas izkārtne.." (Dauge 1921, 115)

A.Dauge īpaši uzsver, ka par šādu "firmas izkārtne" pārvēršas skolas mācības, apgūtā tehniskā vai pat mākslas izglītība. Modernā laikmeta cilvēku apdraud "...briesmas zaudēt, izkaisīt savu personību, sadrupt neorganiskos "gabalos", tapt garīgi neauglīgam. Kaut īstenībā katram cilvēkam ir iespējas jebkurā darbības un dzīves jomā ienest skaistumu, tiekties uz pilnību un saaugt ar mākslas bagātībām. Arī tehnikā kultūras cilvēks spēj izjust gara uzvaru pār matēriju, jo kultūras virsmērķis ir ar visiem līdzekļiem nostiprināt gara spēkus, atsavināt cilvēku no "mehānisku, nedzīvu likumu varas"

A.Daugem gara brīvība ir kultūras cilvēka spilgtākā izpausme. Kultūras cilvēkam vislielāko gandarījumu sagādā gara spēku apjausma, savas brīvības izjūta dzīvē, saskarsmē, darbā, mācībās. Gan zinātne, gan tehnika šādai personai ir līdzība, paraugs, simbols, ierosinājums, mudinājums uz jaunradi, skaistā un pilnīgā apjautu.

Nekulturālības valgos nokļūst ne tikai garīgi inerti un vienpusībā iegrimuši cilvēki. Šīs briesmas apdraud arī garīgi visai rosīgus cilvēkus, kas nopietni studē zinātni, filozofiju un mākslu, nemīlīgi paplašina savu zinātnisko un māksliniecisko redzesloku, taču īstu gara kultūru neiemanto, jo neprot *izvēlēties*, nespēj atlasīt būtiskāko, kas "dvēseli dara dziļāku un plašāku"

Lai nenomaldītos bagātajā zinātņu un mākslu pasaulē, jāievēro kāds obligāts nosacījums: "Pašam uz sevi ir jāatrod ceļi. No sevis paša jāiziet caur objektīvo vērtību pasauli un tad atkal atpakaļ jāiet uz sevi pašu, secina A.Dauge (Dauge 1921, 119).

Skaistuma un patiesības vērtību pasaulē var "ieiet" tikai tas, kas aktīvā

darbībā grib piepildīt savas dvēseles dziļākās ilgas un tieksmes, realizēt tās tēlu un īstenot izvirzīto uzdevumu. Tikai aktīvā izziņas un praktiskā, zinātniskā un mākslinieciskā darbībā var "piepildīt" garīgās vēlmes. Ceļu uz skaistuma pasauli spēj noieta cilvēks, kurš pats grib kas būt – grib visu darīt, ne no kā nebīties, strādāt un censties, lai tiešām veidotos par personību... Cilvēku no bagātās vērtību pasaules attālina sevis sadalīšana, izkaisīšanās visā, nespēja palikt uzticīgam savam ideālam.

Taču koncentrēšanās uz noteiktu mērķi, "es" apzināšanās var noritēt sekmīgi, ja personība allaž apjauš savu saistību ar Visumu. Individuālā un universālā vienotībā A.Dauge redz iespējas personības nemitīgai attīstībai un izglītībai, skaistuma izpausmēm dzīvē un darbībā. Dzīvot skaistumā nozīmē dzīvot tā, lai cilvēka paša būtības centrs izceltos un atvērtos, viņa dvēseles visdziļākās tieksmes piepildītos.

Protams, mākslai ir vairāki uzdevumi (funkcijas) – gan izzināt īstenību, gan izraisīt estētisku baudu, gan attīstīt cilvēka spējas un gara spēkus utt. Taču galvenais mākslā – pārdzīvojumi, kas cilvēkiem atver durvis dzīves dziļākai apjautai.

Māksla izsaka ne vien to, ko cilvēks domā un zina, bet arī to, kā tas izjūt un iekšēji pārdzīvo dzīves parādības. Dzejas vārdos, līnijās, krāsās un toņos atklājas slēptākā gara dzīves joma – pārdzīvojumu pasaule. Tā paplašinās un padziļinās patiesā un skaistā apguves un cilvēka attīstības iespējas.

A.Dauge uzskata, ka jautājums, kas ir vērtīgāks – zinātne vai māksla –, ir aplams. Kā zinātne, tā māksla ir vienlīdz nozīmīgas garīgās dzīves vērtības. Ja zinātne pasauli un tās parādības skaidro jēdzienos un teorijās, tad māksla liek uztverto izjust un izdzīvot. Cienīt mākslu nozīmē cienīt dzīvi, konkrētu cilvēku, augstu vērtēt cilvēka darbu un dvēseles izjūtas.

Kur ir cieņā estētiskās un mākslas vērtības, tur cilvēku dzīvē un darbā tenāk prieks, kas indivīdam dod jaunu sparū un garīgo enerģiju. Kur cieņā māksla, tur augstu vērtē dzīvi un cilvēkus, tur ir cieņā arī gara kultūra un estētiskās vērtības. Mākslinieka radītie tēli uzrunā un aicina uz dialogu lasītāju, skatītāju, klausītāju. Šajā saskarsmē ar mākslu un visu skaisto jaunradītājs ir ne tikai mākslinieks, bet arī dzejas lasītājs, mūzikas klausītājs, gleznas skatītājs, kurš savā iztēlē, iedzīvojoties mākslas tēlos un jaunradīšanas procesā, izjūt patiesu prieku, gūst dziļu māksliniecisku baudu.

Kas ir estētiskā kultūra?

A. Dauge norobežo estētisko kultūru no mākslinieciskās kultūras. Estētisko kultūru raksturo smalkjūtība un izkopta gaume. Estētiskā kultūra veidojas daudzu faktoru, dzīves apstākļu (dzīvesvides) un parādību ietekmē. Tas ir ilgstoša un mērķtiecīga izglītības un pašizglītības darba rezultāts. Te būtiska ir sabiedrības, tautas, sociālās grupas un atsevišķa cilvēka skaistā izjūta, izpratne, praktiskā darbība un uzvedība. A. Dauge saka: estētiskajai kultūrai var būt liela nozīme sabiedrības un atsevišķa cilvēka dzīvē. Cilvēkam ar izkoptu skaistuma izjūtu būs arī laba gaume – izpratne par samēriem, harmoniju un disharmoniju, kārtību, saskaņu. Ieaudzina skaistuma izjūta – *samērīgs estētisms* – cilvēku atturēs no neglītiem darbiem un nosodāmas rīcības.

Skaistais aicina cilvēku uz aktīvu darbību visur – dzīvē, darbā, izziņā, saskarsmē; tas var mudināt saskaņot, vērtēt un radīt skaistumu. Estētiskais – apjauštais un koptais skaistums – palīdz celt personības "iekšējās dzīves līmeni"

A. Dauge kategoriski vērsas pret "pārmērīga estētiskuma" kultivēšanu un tā izpausmēm daiļliteratūrā, tēlotājā mākslā, savstarpējā saskarsmē un dzīves parādību vērtēšanā. Estēts arī dzīvē bēgtin bēgs no visa, kas nav ārēji glīts. Tikai cilvēks ar mākslinieka dvēseli mākslā, dzīvē, saskarsmē, darbā, mācībās spēj līdzti just, iedzīvoties visā un smelt no tā bagātu dzīves saturu un dziļus pārdzīvojumus, jo "viņa paša dvēsele ir rada visam"

A. Dauge bagāto estētiskās kultūras saturu tuvina īstām mākslas vērtībām. Estētiski audzināti cilvēki ir smalkjūtīgi mākslas darbu un arī savas apkārtnes, dabas, saskarsmes, darba skaistuma vērtētāji. Viņi spēj izvirzīt augstas prasības sev un citiem, sasniegt augstu estētiskās kultūras līmeni – ne tikai uztvert, izjust un vērtēt, bet arī aktīvi piedalīties skaistā sargāšanā, kopšanā un radīšanā.

Kas ir mākslinieciskā kultūra?

Mākslinieciskā kultūra nav atdalāma no estētiskās kultūras smalkjūtības un gaumes skaistā uztverē un kopšanā. Estētiskā uztvere un estētiskā bauda ir nesaraujami saistīta ar mākslinieciskiem pārdzīvojumiem. A. Daugem mākslā galvenais ir dvēseles pārdzīvojumi, kas palīdz izprast dzīvi. Šādā nozīmē estētiskā kultūra ir uzlūkojama par sava veida pakāpienu ceļā uz mākslas vērtību apjautu, uztveri un vērtēšanu. A. Daugem

Sabiedrībā nostiprināma godbijība pret mākslu, ir jāizkopj spēja koncentrēties uz mākslas vērtībām, gribas piepūle un spēja iedzīvoties mākslas pasaulē, jāveido paradumi ikdienas saskarsmē ar mākslu.

A.Dauge konstatē, ka vecā mācību skola ar "savu raibo programmu" ar steigu un mūžīgo maiņu skolēnus attālina no īstas mākslas. Ja viss tiek upurēts tikai iepļānotajai stundai, acumirklim, tad nekas paliekošs nenonāk sirdīs... Saksarsmei ar mākslu ir jāgatavojas, ilgus gadus jākrāj iespaidi, jāizkopj spēja novērtēt mākslu, daudz jāzina un jāprot. "Ilgoties vajaga un meklēt, un pretim iet mākslai – tad mākslas nāks pie mums." (Dauge 1921, 140)

Personības izaugsmi raksturo gaume. A.Dauge uzsver, ka gaume vispilnīgāk izteic cilvēka būtību – viņa izvēli, nodarbošanos, intereses, vajadzības, t.i., atklāj personības virzību uz skaistuma apjautu. Laba gaume ir skaistā, īstā izjūta – gan mākslā, saksarsmē un darbā, gan vārdos, kustībās un izteiksmē. Tā ir apjauta "dziļai iekšējai patiesībai", "ētiskās pilnības sasniegšanai" Skaists, estētisks ir viss, kas pilnīgi un patiesi izteic savu būtību, kas novēršas no neglītā, samākslotā, pretdabiskā kā dzīvē, tā mākslā (Dauge 1921, 141–158).

A.Dauge personības estētisko audzinātību saskata iejūtībā, estētiskā smalkjūtībā, spējā dvēseliski uztvert, izjust un vērtēt patieso un skaisto. gatavībā apzināties un atbildēt par "savu uzvedību" (Dauge 1925, 112–123, 124–128).

* * *

Ļoti būtiski, kaut arī personīgi tverti, atzinumi izklāstīti A.Dauges apcerējumā "Mākslinieciskās izglītības pamatprincipi" Te izcilā pedagoga pārdzīvojumi saliedējas ar dziļiem teorētiskiem vispārīnājumiem, iezīmējot nozīmīgas novitātes mākslas pedagoģijas ideju tālākā attīstībā (Dauge 1925, 62–84).

Raksturojot mācību skolas garu, A.Dauge atceras: "Savu pedagoģisko darba gaitu man bija lemts iesākt krievu skolās. Labi pazīdams krievu bēmus un jaunatni, es arvienu biju domājis par to, ka nevar būt šai jaunatnei derīgākas un reizē arī tīkamākas garīgas barības, kā Puškina raksti. Bet kāds bija mans pārsteigums, kad es pašā sākumā novēroju, ka vecāko klašu skolnieki ne tikai kā necienīja Puškina, bet izturējās pat naidīgi pret viņu... Man kļuva pilnīgi skaidrs, ka visu daiļumu, kas slēpjas Puškina

dzejoli, iznīcina pedantiskie, tīri racionalistiskie skolotāja izskaidrojumi un pašas dzejas sapratnei gluži nevajadzīgie iztirzājumi, ar kuriem tad mēdza saistīties dzejas "apstrādāšana" no skolnieku puses: piespiestā mācīšanās no galvas, satura atstāstīšana "saviem vārdiem", vingrinājumi gramatikā un ortogrāfijā un viss tas, kam ar dzeju kā tādu nav nekā kopēja. Es sapratu, ka skolotājs, kas tikai lingvists ir, bet nemaz pats nav "dvēselē dzejnieks", nav spējīgs saviem skolniekiem atvērt acis par dzejas skaistumu, tiem attēlot un likt sajust un iemīļot tanī slēpto daiļumu tīrā, neaptraipītā svaigumā." (Dauge 1925, 62–63)

Šai laikā izveidojās mākslas pedagoģiskā kustība, kas skolas dzīvē ienesa jaunu garu. Sāka runāt par to, ka vajag vairāk zīmēšanas, dziedāšanas, mūzikas un literatūras stundu, lai attīstītu māksliniecisko gaumi, lai modinātu daiļradīšanas tieksmes un spējas, lai tā liktu pamatu īstai mākslinieciskai kultūrai. A. Dauge atceras, ka daudzas ierosmes gūtas skolotāju mākslinieku stundās. Viņu klasēs kūsājis dzīvības pilns un aizraujošs darbs, viss bijis īsta mākslinieciska gara pildīts, visur daudz gaumes un smalka takta. Šinī laikā A. Dauge tika uzticēts vadīt literatūras mācību stundas. Viņš apzinājies: gan Homēra eposs, gan Šillera balāde, gan arī Heines liriskā dzeja un Ibsena drāma, visi tie pirmām kārtām – mākslas darbi. Un tādēļ kā pirmo uzdevumu izvirzījis – panākt, lai tie vispirms tiktu uzņemti un saprasti kā daiļdarbi. A. Dauge koncentrējis visus spēkus uz to, lai, kopīgi lasot un pārrunājot aplūkojamus darbus, atvērtos tā dvēseles dzīves pasaule, kuru autors gribējis rādīt.

Tikai pēc tam, kad mākslas darbs saprasts kā tāds, kad dzeja uztverta un pārdzīvota kā dzeja, to var apskatīt vai nu no vēsturiskā, ētiskā, filozofiskā, vai kāda cita viedokļa. To, pēc A. Dages domām, drīkst un daudzkārt arī vajag darīt ne tikai tīri mākslinieciskās audzināšanas nolūkos. Visi citi mērķi būs vieglāk sasniedzami, ja būs paveikts pamatzdevums (Dauge 1925, 65).

Vērotais un paveiktais literatūras stundās A. Dauge [auj secināt:

- 1) mākslas priekšmetu mācībām jānorisinās tīri mākslinieciskas izglītības labā;
- 2) tas iespējams vienīgi tad, ja skolotājs ne tikai teicami pārzina un pārvalda savu priekšmetu, bet arī pats lielākā vai mazākā mērā ir "mākslinieks savā dvēselē";

3) pieņemto normu robežās kā mācību metožu, tā paņēmienienu izvēlē skolotājam jādod pilnīga brīvība (Dauge 1925, 68).

* * *

A.Dauges uzskati par estētiskās un mākslinieciskās kultūras kopšanu un personības harmonisku attīstību vispilnīgāk atklājas mākslas pedagogijas ideju attīstības atklāsmē. Nozīmīgi, ka pats A.Dauge izvērtē pedagogiskās domas attīstības gaitu Eiropā un pasaulē.

Pirmo pavērsieni (modeli) uz mākslas pedagogiju iezīmē pazīstamais angļu mākslas vēsturnieks, kritiķis un pedagogs Džons Raskins (*Ruskin*), kura uzskatu izvērtējumam A.Dauge veltījis plašu apceri (Dauge 1925, 10–35).

A.Dauge uzsver, ka Dž.Raskins mākslā redz visas garīgās dzīves izkopšanas pamatu. Taču gleznas un dziesmas tikai tad vadīs cilvēku uz vēl lielāku pilnību, ja viņš pats "iekšķīgi skaisti dzīvo", ja ir "atvērts" skaistā uzņemšanai un kopšanai. Bet modernā laikmeta cilvēki ir nošķirti no īstas mākslas: vieni tajā redz "tīri ārišķu baudu", citi – nemaz nepieklūst mākslas vērtībām. Ceļu uz skaistumu paver radošs darbs: tikai radošs gars spēj saprast mākslu. Arī personība mostas, aug un veidojas radošā darbā. Turpretī vienmuļais mehāniskais darbs posta garu, vērš cilvēku par lietu, par "mašīnu ritentiņu"

A.Dauge uzsver, ka savulaik ievēriību izpelnās Dž.Raskina aicinājumi cīnīties pret visu to, kas kropļo cilvēka garu un dara to neglītu.

Ievēriību izpelnās angļu domātāja cerība katrā cilvēkā atmodināt mākslinieku, lai visi sāktu vairāk pašu rokām darināt lietas, ieliekot tajās savas izjūtas, nevis lietot šabloniski pagatavoto "fabrikas precis" darinājumus "bez dvēseles". Kā romantiskā virziena mākslas kritiķis, neraugoties uz dažiem pārspīlējumiem, Dž.Raskins ir nepārspēts mākslas būtības un tās nozīmes atklāsmē personības attīstībā un sabiedrības dzīvē. Mākslas pedagogijas pamatu nostiprināšanā nepārspēta ir Dž.Raskina dedzība un aizrautība, viņš ar savām grāmatām simtiem un tūkstošiem atvēris sirdis mākslai un visam tam, ko māksla dod.

A.Dauge atzīst, ka izcilais un aizrautīgais mākslas entuziasts skaistā vērtējumā daudzreiz gājis par tālu, lietas un parādības redzējis nepareizos samēros, tālab arī viņa spriedumi nereti izrādījušies "pārsteidzīgi un pārmērīgi". Kā samērot mākslu ar citiem personības attīstības faktoriem?

Atbilde uz šo A.Dauges izvīrīto jautājumu tiek meklēta gan mākslas pedagogijas sākotnē, gan arī mūsdienās.

Taču nav noliedzams Dž.Raskina kvēlais patoss, kas plaši atbalsojas tālu aiz Anglijas robežām, rodot dedzīgus mākslas izglītības piekritējus arī Latvijā. Tomēr šis posms veido tikai sākotnējo apjautu par mākslu un mākslinieku sūtību un uzdevumu sabiedrības un personības garīgajā dzīvē.

Otro pakāpienu (modeli) veido Vācijā, vēlāk arī citās valstīs, izvērstā plašā kustība par mākslu skolā. Arī šo posmu mākslas pedagogijas attīstībā rūpīgi analizējis A.Dauge (Dauge 1925).

A.Dauge uzsver, ka daudzi vācu mākslinieki, mākslas skolotāji ar savām ierosmēm mākslas izglītībā saviļņo pedagogus, stiprina sabiedrības ticību skolai un tās misijai. Mākslas pedagogijas idejas rosina veidot jaunu skolu, rada nepieciešamību pēc jauna skolotāja un nozīmīgām reformām. Taču ceļš uz mākslu skolā izrādījās visai grūts un sarežģīts. Līdzās sajūsmas vilnim valda arī pretēji uzskati: skolā mākslas priekšmetus nav iespējams ieviest.

Pirmie mākslas skolotāji veic īstu varoņdarbu. Viņi, laužot iesīkstējušos mācību darba stereotipus, jaunu veidolu piešķir skolai un skolotāja darbībai. Līdzās lielai romantiskai jūsmai iezīmējas rūpīgas izstrādes bērnu radošās darbības ierosināšanai dzejas stundās, domrakstu sacerēšanā, mūzikas skaņu burvības atklāsmē.

Šajā laikā, kā uzsver A.Dauge, augstu tiek novērtēts mākslas audzinošais spēks:

- īpaši uzsvērta skolotāju un skolēnu brīvā radošā darba un viņu iniciatīvas nozīme;
- tiek noteikti un radoši izstrādāti mākslas izglītības mērķi, saturs, metodes, organizācija, vērsot skolas dzīvi bagātāku, pilnīgāku un krāšņāku;
- lielas prasības tiek izvīrītas skolotājam – bērnu gara dzīves un mākslas sapratējam un kopējam.

Šo posmu mākslas pedagogijas attīstībā raksturo vēl nepieredzēta mākslinieku, mākslas pedagogu un skolotāju rosība skolas dzīves atjaunošanā un jaunu skolu reformu projektu ierosināšanā, mākslas priekšmetu ieviešanā izglītības saturā, bērnu brīvās jaunradīšanas darbības stimulēšanā, kritiski vērsoties pret dogmatismu un vienpusīgo intelektuālismu

mācībās, pret skolotāja pedanta autoritāro audzināšanas stilu un klaju dresūru. Tas ir mākslinieku, mākslas pedagogu un daudzu skolotāju neparastas, drosmīgas pedagogiskās jaunrades laiks, kas no Vācijas skolām pārceļas uz attīstītākajām Eiropas valstīm, Krieviju, ASV, Japānu, atbalsojoties arī Latvijas tautskolotāju, literātu un mākslinieku centienos.

Vācu mākslas pedagogi A.Lihtvarks (*Lichtwark*), H.Volgasts (*Wolgast*), A.Gece (*Götze*) u.c. ar mākslinieciskās izglītības ideju savijņo ne tikai māksliniekus un mākslas teorētiķus, bet aizrauj daudzus skolotājus un plašu sabiedrību. Pirmās mākslas pedagogijas veiksmes viņi saista ar līdz šim neizmantota varena un liela audzināšanas spēka atklāšanu. Apcerot šo posmu "pedagoģiskajā revolūcijā", A.Dauge secina, ka mākslas pedagoģiju sabiedrība un skolotāji uzskata par tautas garīgās dzīves atjaunošanas ceļu.

Tomēr mākslas varena spēks skolā vēl nesniedz loloto cerību piepildījumu. Kaut arī, kā to atzinis A.Dauge, no dažas labas atziņas, kas toreiz likusies pareiza, pedagogi tagad ir atteikušies, šim posmam mākslas pedagoģijas attīstībā tomēr ir paliekoša nozīme, jo te atrasti svarīgi pamatprincipi mākslinieciskās izglītības izvēršanai.

Otrā posma nozīmi A.Dauges izaugsmē raksturo 1911.gadā krievu valodā izdotā grāmata, kurā izcelta mākslas loma un tās audzinošās iespējas skolā (Dauge 1911).

1925.gadā publicētā krājuma "Ievadā" A.Dauge uzsvēris šī posma stipro pusi – mākslas un jaunrades spēku – un reizē arī vājumu – pārspīlētu mākslas nozīmes izcelšanu citu tikpat svarīgu izglītības uzdevumu vidū. Skaisto personības dzīvē nevar nostiprināt bez zinātnes, tikumības, darba u.c. elementiem.

A.Dauge mākslas pedagoģijas sākotnējās neveiksmes redz viena personības attīstības faktora izcelšanā, kas līdz ar to neļauj atraisīties mākslas iespējām personības attīstībā un viņa gara kultūras veidošanā.

Trešo pakāpienu (modeli) mākslas pedagoģijā raksturo centieni *samērot* juteklisko un racionālo sfēru personības attīstībā, līdzsvarot mākslu ar citiem izglītības un personības attīstības uzdevumiem.

A.Dauge noteikti vērsās pret vienpusību mākslas izglītībā, norādot, ka mākslu nevar atzīt par galveno audzināšanas spēku, mākslas priekšmetiem nedrīkst ierādīt pirmo vietu, skolotāju mākslinieku nevajadzētu uzskatīt

par vienīgo vērtīgo skolotāja tipu un visiem citiem par paraugu, un skolas audzināšanas darbs nekādā ziņā nedrīkst būt atkarīgs tikai no skolotāja un skolnieku dzejskās iedvesmas un entuziasma.

A. Dauge vērtējumā – par mākslu var runāt kā par vienu ļoti būtisku izglītības un audzināšanas jomu, bet ne vienīgo audzinātāju spēku skolā. Arī skolotāja un audzinātāja dzejnieka dāvanas, skolotāju un skolēnu jaunrades darbība jāizceļ kā atsevišķi nozīmīgi elementi pedagoģiskajā procesā. A. Dauge netic iespējai uz mākslas un radošas pašdarbības pamatiem organizēt un vadīt visu skolas dzīvi. Viņš raksta: "Nav arī noliedzams, ka pārmērīga un vienpusīga nodošanās mākslai var novest pie nevēlama ārīga estētisma, var veicināt bērniem un jaunatnei gluži nepiederīgu jūsmainību un var modināt kritisku un nicinošu izturēšanos pret citām garīgās dzīves un darba formām. Tāpat arī nav noliedzams, ka visu sagaidīt no skolotāja un skolnieku brīvā radošā darba un viņu radošās iniciatīvas nozīmē – gaidīt neiespējamo, jo skolnieku, tāpat kā pašu skolotāju starpā nemaz nav tik daudz tiešām radošu garu, un tādus izaudzināt skolā nespēj visģeniālākā audzināšanas māksla." (Dauge 1925, 6)

Skolēniem bez dzejskās fantāzijas nepieciešamas lielas faktiskās zināšanas, dažādas tīri mehāniskas darba prasmes, lietpratība, izturība, apzinība, uzmanība, veselība. Skolā daudzreiz gluži vienkārši ir jānāca un jānācās. Šo elementāro pedagoģijas prasību un neapšaubāmo patiesību A. Dauge liek atcerēties ne tikai saviem laikabiedriem vien.

Skolas darbā ir jāievēro noteikta racionāla kārtība un lietderīgs samērs. Estētiskais, sabalansēts ar pārējiem uzdevumiem, palīdz skolas dzīvi skaisti noskaņot. Ja skolas dzīvē valda nekārtība un nesaskaņa, tur ieviešas neestētiskais un neskaistais. Skolas dzīves organizācijā, tās iekšējā kārtībā allaž ir jākopj harmonija un skaistums. Māksla var palīdzēt sakārtot dzīvi, tā māca skolēniem saprast un iemīļot patiesu skaistumu.

Mērs izglītībā, kā uzsver A. Dauge, kļūst par vadošo pamatprincipu jebkuras skolas darbībā. Šis nosacījums obligāts arī mākslas izglītībā. Ja, no vienas puses, pārmērīgs mākslas kults skolā var novest pie nevēlama un pat bīstama partikulārisma, tad, no otras puses, mākslas gara, mākslinieciskās gaumes trūkums skolas dzīvi vērš tumšu un aukstu, tajā skaistuma alkstošai jaunatnei grūti elpot. Tālab skolas uzdevumu lokā līdzās intelektuālo spēju attīstībai allaž izvirzīsies personības veidošanās mākslas

līdzekļu ietekmē, veicinot intelektuālo, tikumisko, pilsonisko, fizisko audzināšanu un ievirzīšanu darbā.

Viengabalainajā personības izveides procesā mākslai un estētiskajam ir īpaša, ne ar ko neaizstājama vieta un nozīme. Tēlotājmāksla, mūzika, dziedāšana, dzeja – ja tā ir īsta māksla – ilgstošā iespaidā veido un nostiprina harmonijas izjūtu un pārdzīvojumu bagātību. Īsta un liela māksla, saka A.Dauge, noskaidro, kārtu un disciplinē uzvedību, jūtas un fantāziju, pasargā no garīgās izlaidības. Bet dziļa, skaista kārtība dvēselē nevar nenākt par labu domas kopšanai. Apjaustais skaistums arī domāšanā ienes noteiktu kārtību un garīgās darbības stilu. Bagāta un skaista dvēseles dzīve padara bagātu un skaistu domu, rīcību, uzvedību. Ilggadējā mākslas pedagogijas pieredze liecina, ka bērnu intelekts, pilnveidots ar dzejiskās iztēles un jūtu dzīves noskaņošanu, pats kļūst skaidrāks, spēcīgāks, loģiskāks un otrādi – intelekta disciplinēšana ir nepieciešama arī dzejiskajai fantāzijai – skaistā uztveres asumam un pārdzīvojumu dziļumam.

Ievērojot vēsturisko pieredzi, mākslas pedagogija izvērš cīņu pret skolā valdošo vienpusīgo intelektuālismu, kas kavē harmoniski attīstīties gara dzīvei. Līdzās zinātniskai izglītībai arvien vairāk pievēršas "veselīga mākslas gara ieviešanai skolā" Tomēr dažreiz zūd nepieciešamais līdzsvars izglītības uzdevumu īstenošanā. Karojot pret intelektuālisma pārmērību, dažkārt sāk apkarot zinātni, noliegt tās gūto atziņu vērtību. Līdz ar to arī māksla, kā secina A.Dauge, zaudē pamatu īstu, skaidru, dzīvu un tiešām paliekošu vērtību iemantošanai.

Šie A.Dauges atzinumi, apcerot mākslas izglītības pilnveides pakāpienus, iezīmē tālāko meklējumu ceļu personības attīstības harmoniskai virzībai.

Ceturto pakāpienu mākslas pedagogijā ieskicē A.Dauges dzīves pēdējos gados izlolotās idejas par aktivitātes ciešo saikni ar vērtību pasaules apjausmu. A.Dauge savā uzmanības lokā allaž patur dažādus darbības veidus, apsver to izmantojuma iespējas izziņā un saskarsmē, praktiskajā dzīvē un skaistā apgūvē. Monogrāfijā "Wolfgang Gēte" A.Dauge 1936.gadā formulē fundamentālo secinājumu: nevienai darbībai, atziņai vai idejai nebūs nekādas vērtības, ja uztvertais, saprastais un praktiski pielietotais netiek idejiski apgaismots un dziļi cilvēciski pamatots, nav dvēseliski apgarots. "gara darbnīcā" pārveidots un rezultātā kā no jauna izveidots (Dauge 1936.

242–243).

Iespējas ārējo iespaidu dvēseliskai pārstrādei "gara darbnīcā" un dziļu cilvēcisku attieksmju veidošanai paver personības aktivitāte. Katrs izziņas akts zinātnēs vai mākslās reizē ir pasīvs un aktīvs: vienlaicīgi smalka iespaidu uzņemšana un to radoša pārveidošana, atsaucīga juteklība (izjūta) un norūdīta prāta tvērums. A.Dauge uzskata, ka mākslas uztverē un visa skaistā apjaukmā cieši saliedējas šīs pretrunīgās izziņas darbības jomas. Minētajā procesā saliedējas jutekliski emocionālais un racionālais, dabiskais un sociālais, praktiskais un teorētiskais, lietišķais un universālais, individuālais un kolektīvais. Šis process ir uz pilnību un skaisto virzīts, cenšoties saglabāt personības savdabību un neatkārtojamību, viss ir centrēts, lai neko nezaudētu no savas individuālās vērtības, bet daudzveidīgā darbībā to nemitīgi kāpinātu. Pretstatos un to izlīdzinājumos A.Dauge redz pamatu dziļākiem apvienojumiem, augstāko vērtību sintēzei (Dauge 1936, 250, 276, 278, 287 u.c.).

Šie A.Dauges atzinumi, apcerot mākslas pedagoģijas attīstības pakāpienus, iezīmē nemitīgu meklējumu ceļu skaistā apgūvē. Izaugsmes procesā tiek saglabāta cieša pēctecība, ievērota vērtīgākā pārmantošana un nemitīga pacelšana jaunā kvalitātē. Pedagoģisko "centru" mākslas izglītībā, tāpat kā izglītībā vispār, A.Dauge redz samērā, mēra kategorijā.

Ceļu uz māksliniecisko un estētiskā kultūru iezīmē motīvu sfēras veidošanās atbilstoši personības iespējām, skaistā un patiesā apguves loģikai.

A.Dauges mākslas pedagoģijas attīstības procesā atklājas personības viengabalainības apjauta un iezīmējas aprises jaunas paradigmas – jaunrades un mākslas pedagoģijas – attīstībai Latvijā.

Veicot pamatīgu Eiropas – galvenokārt vācu un angļu mākslas pedagogu pieredzes analīzi, A.Dauge noformulē savus uzskatus mākslinieciskajā un estētiskajā audzināšanā. A.Dauge savu oriģinalitāti visspožāk apliecina Eiropas pedagoģiskās domas kritiskā izvērtējumā, iezīmējot četrus pakāpienus mākslas izglītības attīstībā. Būtībā var runāt par četriem savdabīgiem modeļiem mākslas izglītības kvalitātes paaugstināšanā gandrīz gadsimta garumā.

Literatūra

1. Dauge A. Kultūra un māksla. *Kultūras ceļi 1*, Cēsis, 1921.
2. Dauge A. *Māksla un audzināšana*. Rīga, 1925.
3. Dauge A. Par labu gaumi. *Kultūras ceļi 1*. Cēsis, 1921., 141. – 158.lpp.
4. Dauge A. Par skaistām un neskaistām lietām. Īsts un neīsts. *Kultūras ceļi 2*. Rīga, 1925, 112.–123., 124.–128.lpp.
5. Dauge A. *Volfgangs Goethe. Dzīve un darbi*. Rīga, [1936].
6. Дауге А. *Искусство и творчество в воспитании*. Москва, 1911.

Summary

The article deals with the educational theory by Aleksandrs Dauge, one of the most notable Latvian scientists in the field of art education. Four basic models in art and aesthetical education and developed by A.Dauge are analyzed.

Ingrīda Irbe*Latvijas Universitāte*

BĒRNU MĀKSLINIECISKĀ DARBĪBA VASARAS RADOŠAJĀS NOMETNĒS

Rakstā tiks apskatīti tie mākslinieciskās darbības veidi, kādos bērniem ir iespējas iesaistīties vasaras radošajās nometnēs, kā arī apkopota informācija, ko autore guvusi, organizējot un vadot vasaras radošās nometnes Mākslinieciskās jaunrades centrā “Mīlgrāvja Daiļamatniecības skola” Uzmanība galvenokārt tiks pievērsta nodarbībām lietišķajā un tēlotājmākslā, to specifikai, iespējām, kā arī piemērotībai 9–13 gadus veciem skolēniem, kas piedalās šajās nometnēs.

Tiks aplūkotas pedagoģijas metodes, kas izmantojamas, lai veicinātu izpratnes un attieksmes veidošanos, attīstītu bērnu māksliniecisko darbību, to skaitā pieminētas atsevišķas netradicionālas pedagoģijas metodes.

Vasaras radošās nometnes ir saturīga un aktīva skolēnu brīvā laika organizēšanas forma. Tās ir ārpuskolas audzināšanas institūcijas, kas paredz attīstīt personību, sekmēt tās izaugsmi. Nometne ir liela saskarsmes un sadarbības skola, kopīgiem piedzīvojumiem bagāts laiks, kas ļauj atraisīties, atklāt sevī jaunus talantus, kļūt patstāvīgākam, apgūt sociālās prasmes saskarsmē ar saviem vienaudžiem un nometnes organizatoriem. Nometnes katrā nākamajā sezonā piesaista arvien plašāku bērnu un pusaudžu auditoriju, iekarojot popularitāti skolēnu vidū. Tā ir viena no atraktīvākajām brīvā laika pavadīšanas iespējām vasarā. Latvijā nometnes organizē gan juridiskās, gan fiziskās personas, iepriekš iegūstot nepieciešamās atļaujas. Pēc Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmijas Sporta un tūrisma izglītības centra “Altius” – organizācijas, kas ir uzņēmusies vasaras nometņu koordinatores funkcijas – datiem, galvenie vasaras radošo nometņu organizētāji ir vispārizglītojošās un ārpuskolas iestādes – bērnu un jauniešu jaunrades centri. Rakstā apskatītas tikai ārpuskolu iestāžu organizētās vasaras radošo nometņu formas.

Bērnu un jauniešu jaunrades centri visu mācību gadu pulciņu darbā piesaista audzēkņus, sākot no 4 līdz 27 gadu vecumam. Dažādos jaunrades

pulciņos, kur audzēkņi tiek apvienoti pēc interesēm, dalībnieki var attīstīt savas spējas. Vasarā, dažkārt arī ziemas brīvlaikā šie centri piedāvā izbraukuma diennakts nometnes, kā arī dienas nometnes ar pārgājieniem, ekskursijām un nodarbībām radošajās darbnīcās. Vasaras radošo nometņu laikā nodarbības tiek organizētas brīvā dabā.

Jaunrades nami galvenokārt piedāvā iespējas strādāt dažādās lietišķās un tēlotājmākslas darbnīcās, piemērojot mācību programmu darbam gan iekštelpās, gan ārpus telpām tā, lai varētu izmantot dabas materiālus, iegūt jaunas prasmes un iemaņas, kas nepieciešamas darbam plenērā. Mākslinieciskās jaunrades centrā "Mīlgrāvja Daiļamatniecības skola" nodarbības vasaras nometnēs parasti ilgst no 1 līdz 2 nedēļām.

Lietišķajā un tēlotājmākslā mācību programmas tiek izstrādātas atbilstoši 9–13 gadus vecu audzēkņu interesēm, un nodarbības tiek organizētas, piemērojot tās darbam plenērā. Pieredze liecina, ka visveiksmīgāk tādas pedagogiskās metodes kā pētnieciskais, individuālais, pāru un grupu darbs, spēles un rotaļas, eksperimenti dabā, mācību ekskursijas, tematiskās pēcpusdienas vasaras nometņu laikā realizējamas, strādājot lietišķās un tēlotājmākslas darbnīcās, kur asprātīgi tiek izmantoti dabas materiāli un to kombinācijas: papīra plastikā, stikla apgleznošanā, tekstilā, keramikā, rotaļlietu veidošanā, ādas plastikā, zīmēšanā, gleznošanā un kompozīcijā, veidošanā, mezglošanā, koka dizainā, netradicionālajā tēlniecībā, floristikā, fotogrāfijā, klūdziņu pīšanā, nepieradinātajā modē.

Daudzi 9–10 gadus veci bērni nometnēs piedalās pirmoreiz, tāpēc ļoti svarīgi, lai šo 2 nedēļu laikā visiem būtu interesanti un aizraujoši. Tad arī nākamajā vasarā būs interese un vēlēšanās brīvdienas pavadīt līdzīgi. Lai nodarbības radošajās darbnīcās neizveidotos kā parastas mācību stundas, visam nometnes laikam un katrai dienai atsevišķi jāizstrādā scenārijs, ievērojot bērnu psiholoģiskās īpatnības un intereses un cenšoties saglabāt piedzīvojuma elementu.

Nometnē jāizmanto dažādi paņēmieni un metodes, lai mācību saturā iekļautu iespējami vairāk dažādu zināšanu, prasmju un iemaņu apguves elementu.

Daudziem bērniem dzīvot nometnē bez vecākiem ir psiholoģiski grūti, tāpēc svarīgi, ka pašā sākumā tiek organizētas iepazīšanās spēles, kuras kļiedē saspriņdzinājumu un veido draudzīgu kolektīvu.

Nometnē vienlīdz svarīgi ir iemācīt kaut ko jaunu, papildināt iepriekš gūtās prasmes un iemaņas, kā arī mācīties sadzīvot kolektīvā, vērojot un pētot iepazīt dabu, ekskursiju un pārgājienu laikā apzināt vēsturiskās vietas.

Latvijas Sporta un pedagogijas akadēmijas lektora pedagogijas maģistra A.Brūdera darbā "Nometņu satura izveide", kurā tiek analizēta 1998. gada sezonas 89 dažādu Latvijā organizēto nometņu vadītāju aptaujas anketas, autors secina, ka ..nometņu saturs vairumā gadījumu tiek veidots kā dažādu pedagogiskas ievirzes nodarbību kopsavilkums bez izteikta vienota mērķa. Par to liecina arī nometņu darbā izmantotās pedagogiskās metodes, starp kurām 80% gadījumu dominē tradicionālās nometņu darba pedagogiskās metodes – nodarbības darbnīcās, pārgājieni, ekskursijas, konkursi, viktorīnas, lekcijas. Tikai apmēram 10% nometņu izmantotas projektu grupu, interaktīvo spēļu, sadarbības pedagogijas u. tml. metodes."

Kas būtu svarīgākais, veidojot radošo nometņu saturu? Kāda būtu šā satura specifika, organizējot 2 nedēļu nodarbības 9 – 13 gadus veciem audzēkņiem?

1. Veidojot nometņu saturu, jāparedz ne tikai nodarbības radošajās darbnīcās, bet nometnes scenārijā jāievēro caurviju darbību princips visā nometnes garumā.

A.Brūders darbā "Nometņu satura izveide" uzsver, ka ".. nometņu satura kvalitāte ir viens no svarīgākajiem nometņu organizēšanas priekšnoteikumiem. Kvalitatīvs nometnes saturs un tā realizācija ļauj nometnes pedagogiem un dalībniekiem maksimāli efektīvi sasniegt nometnei izvirzītos vispārpedagoģiskos un audzinošos mērķus. Tāpēc, izstrādājot nometņu saturu, vislielākā uzmanība jāpievērš nometnes filozofijai, precīzai mērķgrupu izvēlei, atbilstošu uzdevumu izvirzīšanai un metožu atlasei. Jāseko, lai nometnes laikā pakāpeniski pieaugtu darbības intensitāte, noslēgumā panākot izvirzītās problēmas atrisinājumu, kā arī loģisku un saistītu notikumu secību."

Šim nolūkam var izmantot kādu jau gatavu literāru darbu – stāstu, pasaku, leģendu, notikuma aprakstu utt. – vai sacerēt jaunu un izspēlēt to ar audzēkņiem nometnes laikā. Atbilstoši izvēlētajam sižetam vai paša izdomātam stāstam jāizveido notikumu attīstības plāns katrai dienai, stundai, jāizstrādā arī nometnes organizatoriskais un tehniskās realizācijas plāns.

Rotaļām un spēlēm ir liela loma audzināšanas procesā. Būtiskākā rotaļu īpatnība ir tā, ka tā ietver sevī raksturīgākos cilvēku svatarpējo attiecību veidus: sacensību un sadarbību. Tās palīdz izzināt gan pasauli, gan sevi, iegūt jaunu informāciju, paplašināt redzesloku, attīstīt uzmanību, novērošanas spējas un iztēli. Spēles un rotaļas dabā labvēlīgi ietekmē veselību, attīsta fizisko ķermeni.

Veiksmīgi 2 nedēļu garumā var izspēlēt, piemēram, Lieldienu, Līgo svētku, Mārtiņu un Ziemassvētku svinēšanu, kur audzēkņi svētkiem gatavo dāvanas, noformē telpas, mācās dziesmas un dzejoļus.

Kulminācija nometnes beigās varētu būt audzēkņu darbu skate izstāde, kuru organizē paši audzēkņi, uzaicinot viesus, veidojot ielūgumus, dodoties pie vietējās preses pārstāvjiem.

2. Svarīgi, lai nometnes laikā, no pirmās līdz pēdējai nodarbību dienai, tiktu ievērota t.s. satura temporitma līkne (darbības pieaugošās intensitātes princips), kur galvenais notikums paredzēts nometnes priekšpēdējā dienā. Atkarībā no nometņu darbības ilguma mainās šo kulmināciju jeb notikumu skaits. 2 nedēļu nometnēs pirmo lielāko notikumu varētu veidot 3. vai 4. dienā. Temporitma līkni nepieciešams ievērot arī dienas plānojumā. Svarīgi, lai pēc notikuma saglabātos emocionālā spriedze, bet jāizvairās no straujiem emocionāliem kāpumiem un kritumiem.

Secinājumi

Analizējot vasaras radošo nometņu darbību un personisko pieredzi lietišķās un tēlotājmākslas darbnīcu organizēšanā, jāatzīst, ka nometņu satura izveidē ir svarīgi ievērot šādus principus:

- 1) caurviju darbību satura plānojumā,
- 2) temporitma līkni,
- 3) spēļu, rotaļu un atrakciju organizēšanu,
- 4) ekskursiju un pārgājieni plānošanu.

Pedagoģiskajā darbā vasaras radošo nometņu laikā ieteicams izmantot tādas metodes kā:

- 1) pētniecisko darbu,
- 2) pāru, grupu un individuālo darbu,
- 3) spēles un rotaļas,
- 4) eksperimentus dabā,
- 5) mācību ekskursijas,

- 6) darbnīcas,
- 7) tematiskās pēcpusdienas.

Literatūra

- Asafreja A. *Ekskursija – mācību forma*. Rīga: Raka, 2001.
- Brūders A. *Nometņu satura izveide*. (Manuskripts) Rīga, 1998.
3. Dauge A. *Māksla un audzināšana*. Rīga: Valters un Rapa, 1925.
 4. Karpova Ā. *Personība. Teorija un to rādītāji*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1998.
 - Kupčs J. *Saskarsmes psiholoģija. Saskarsmes būtība*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1997.
 6. Maksimovs N. *Ekskursijas brīvā dabā*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1982.
 - Milts A. *Saskarsme*. LR TIM, Rīga, 1990.
 8. Lapiņa L., Rudiņa V. *Interaktīvās mācīšanas metodes*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1997.
 - Metodiskais materiāls nometņu vadītāju kursiem*. IZM VJIC, Rīga, 2001.
 10. Johnson D.W., Frank P. Johnson. *Joining together group theory and group skills*. Boston, 1994.

Summary

The paper deals with different kinds of artistic activity schoolchildren get involved in the work of a two week summer creative school. It summarizes the author's personal experience in organizing and supervising summer creative schools at the Creative Art Center "Mīlgrāvis Applied Art School". The attention is mainly focused on analysis of classes in applied and fine arts, their specific character, opportunities as well as suitability to 9-13 year old schoolchildren who take part in the summer schools.

The paper discusses educational methods that further the formation of the schoolchildren's comprehension and attitude, and develop their artistic activity, stressing the application of a variety of approaches, including non-traditional methods, as well as forms of organization of visual art classes at summer schools.

Keywords: artistic activity, educational methods, summer creative schools, visual art classes.

Vladimirs Kincāns

University of Latvia

ON THE PROBLEM OF NON-VERBAL COMMUNICATION

“Even the smallest of human actions can reveal one’s character: a fool enters and exits, sits down and stands up, and moves in a different way from a clever person.” (де Лабрюйер 1990) Jan de Labruuja said those words more than 300 years ago, but their meaning still holds true today.

Non-verbal forms of communication have for a long time attracted the attention of specialists in different disciplines. It has been calculated that a normal man, unless it is his profession to talk, talks no more than 45 – 60 minutes a day. This implies that only 30% of all information is transmitted in verbal form, while the other 70% is transmitted by para-lingual components.

The process of human communication includes not only words, but also gestures- “the language of gazes”, “the language of poses and bodily movements”. Human beings interact through the use of their bodies, faces, hands, legs, eyes, and mimicry. The process of communication has two sides: verbal and non-verbal. No one doubts that the verbal aspect is the center of this process, however, neither a single word nor an articulate speech can exist without the physical activity of man. (Trager 1988)

Some non-verbal components such as gaze or intonation volume don’t have a separate semantic meaning, but they can be meaningful and can even add meaning to verbal judgments. Other non-verbal components, for example, gestures, mimics, poses, the degree of animation, are semantically meaningful. In fact they constitute a separate language, the so called “kinesic gaze”. (Marr 1936) In addition, such non-verbal structures as space management dress code and gift giving play a very big role in the process of human communication.

It is easy to point out and to name different elements of non-verbal communication. But it is much more difficult to describe and analyze them since such a description and/or analysis has to be done in verbal form. Verbalization of non-verbal elements of human communication will

necessarily destroy the inner character of kinesic phenomena.

Semantic analysis of non-verbal communication becomes especially difficult in the case of international contact, when attempts have to be made to describe kinesic and proxemic standards of different cultures. (Hall 1966)

Out of all types of non-verbal components of communication we will concentrate on the description of several aspects of mimics and gazes.

Mimicry is often considered to be the most universal way of communication. The representatives of different cultures express six main human feelings – fear, disgust, fury, grief, astonishment and happiness in a similar way. Mimics play a very important role in the process of non-verbal communication. In fact, it is very difficult, if not impossible, to interpret verbal information correctly without taking it into consideration. It is an inexhaustible source of a variety of the information. Facial proportion features and structure can and often do express the character, temper and even some moral convictions of the particular individual. Through facial expression, especially through the position of one's eyes, lips and eyebrow, we can detect such delicate emotions as anxiety, happiness, sorrow, offence, gratitude, confusion, etc. An observer can recognize even mixed emotions and contradictory feelings. (Ekman, Friesen, Ellsmoth 1972)

Facial expression is a “mask” (Nietzsche 1990), a mask that at the same time reflects the emotional state and certain cultural predispositions or customs of an individual. It is common knowledge that in order to function in society successfully one has “to put up a proper face”, to show proper attitude towards particular situations, to observe etiquette. One might be forced to hide a negative attitude or an unexpected happiness and so on. Every member of the society has to have “a minimal set of face masks” to use in everyday situations, such as introduction, congratulations, saying hello and goodbye.

Many cultures consider a smile to be a sign of friendliness, interest, kindness, and life itself. A smiling man is a symbol of self-confidence, professional success and happiness. However, a smile has more than one semantic meaning and can hide or express a lot of different emotions. It can be used to hide real feelings and relations. It can mask hostility and depression. In fact, one has to distinguish between a smile and an “imitation of a smile”

Imitated smiles often exist in disagreement with speech and other kinesic activities of an individual. It often stays on one's lips much longer than necessary, since the function of a "forced smile" is to hide one's real feelings, one's natural reactions to a certain set of circumstances. It is not surprising that specialists in business management and public relations invest a lot of effort in learning to live with a smile. It is not easy to control one's emotions. The ability to come up with an appropriate smile (sweet, luscious, crooked, wicked, tired, ironic, demeaning, sarcastic) requires a special talent.

Cultural and regional differences often influence non-verbal aspects of human communication and therefore they should constitute part of its analysis. It is common belief that southern people tend to smile more than people from the north. The fact that a person is smiling can be interpreted differently in different cultures. Americans often view the smile as an expression of formal respect, a form of general greeting with no inner feelings attached to it. As a result they smile a lot substituting physical effort (they favour wide smiles, the kind that often exposes one's teeth and sometimes even gums and causes wrinkles to be formed around the eyes) for emotional significance.

Japanese smile as often as Americans do. But their smile is different, it is more subtle. It is more like a "Mona Lisa" type of smile, a type that hides but not replaces one's true emotions. Japanese often use a smile as a tool to hide such feelings as sorrow and shame, since their moral system forbids the expression of signs of weakness and powerlessness in public. (Тада Мититаго 1972)

Latvians employ the smile to express feelings of pleasure or approval. They do not view it as part of formal etiquette or a tool for hiding reality. However, since the history of their country seldom left them pleased or satisfied, they do not smile often. For a Latvian it is as difficult to understand American "smily" way of life as it is for Americans to see the importance of seriousness of Latvian national character.

Another important element in the process of non-verbal communication is the glance. The importance of eye contact in the process of communication differs so greatly from culture to culture, that it is customary to distinguish between contact and non-contact cultures. In contact cultures such as Spanish, Italian, Arabic, Latin American and some others following

the expression of the eyes and the face of another person in order to receive additional information is expected and approved of. A person with an open face and a straightforward look is considered to be frank, honest and dependable. On the contrary, someone who tries to avoid eye contact or make the observation of his face difficult is often defined in negative tones. For non-contact cultures (the Scandinavian countries, India, Pakistan, Japan, etc) it is more natural to avoid eye contact with another person.

Latvia does not clearly fit in any of those groups. It is a "middle contact" type of culture. Latvians would make eye contact with the person they interact with, but this look would not be long or expressive. One can hardly call it a look; it is rather the sign of a look. This type of behavior can be understood, if one considers the history of Latvian people. From the Middle Ages to a couple of decades ago Latvia was not an independent state and ethnic Latvians were viewed as inferiors to the representatives of the domineering nation (Germans or Russians). Sturdy and meaningful eye contact requires proper self-esteem and self-respect. Latvians were deprived of an opportunity to develop those qualities for centuries, and twenty years of national independence is too short a period for any significant changes to take place.

One has to conclude that Latvians smile, glance and gesticulate in their own, distinct way. This way is not better or worse than that used by the other cultures, it is just different, and should be accepted as such. However, those specific kinesic features can and very often do create difficulties in the process of communication between Latvians and representatives of different cultures who are typically unaware of those features and their true meaning.

At the same time, recently Latvia started to develop broader connections with other countries, its political leaders work hard in order to make Latvia part of the European community. These processes definitely influenced the way of thinking and the behavior of Latvians. Non-verbal communication skills exhibited by the young generation of Latvians are virtually free from the clichés created by years of oppression and dependence. They easily adopt west European standard of communication.

Those new tendencies have to be analyzed and seriously studied. It is

necessary to establish and describe the connection between two processes: borrowing from foreign cultures and creating national identity. As it appears now, Latvian national character is based on its ability to adopt, borrow, behave as Romans do while in Rome. However, there is always a difference between essence and appearance, there is still hope that Latvian national character is deeper, more complex and more significant than it appears to be.

References

- Ekman P., Freisen W., Ellsmorth Ph. *Emotion in the Human face*. New York, 1992
Hall E.T. A system for the Notation of Proxemic Behaviour. In: *American Anthropologist*, vol. 65. New York, 1966.
Март Ю. Н. *Статьи, сообщения и резюме докладов*. Москва, Ленинград, 1936.
Ницше Ф. *Сочинения в 2 томах*. Москва: Мысль, том 2, 1990.
Тада Мититаро. *Японская культура в языке повседневного поведения*. Токио, 1972.
- Trager G.L. Paralanguage: a first approximation. In: *Studies in Linguistics*, vol. 13, 1988.
Де Лабрюйер Ж. Характеры, или нравы нынешнего века. In: *Франсуа де Ларошфуко, Блез Паскаль, Жан де Лабрюйер. Суждение и афоризмы*. Москва: Издательство политической литературы, 1990.

Kopsavilkums

Cilvēku savstarpējo attiecību neverbālās formas un līdzekļi jau sen saistījuši dažādu jomu speciālistu uzmanību. Noskaidrots, ka ar verbālajiem līdzekļiem nododam ne vairāk kā 7–30% informācijas, pārējie 70% pienākas paralingvistiskajiem līdzekļiem. Tas ļauj secināt, ka nevalodiskie saskarsmes līdzekļi zināmā mērā svarīgāki un ietekmīgāki par vārdu plūsmu.

Neverbālās saskarsmes komponentu ir daudz, un tie ir dažādi gan pēc sava rakstura, gan funkcijām. Žesti, poza, mīmika ne tikai pavada un ilustrē izrunāto, bet spēj iedarboties arī pilnīgi patstāvīgi, kļūstot par atsevišķām replikām vai iestarpinājumiem runas laikā. Turpretī runas skaļums, temps,

intonācija nav atdalāmi no vārda un spēju funkcionēt tikai kā vienots veselums.

Neverbālās komunikācijas sistēmā sejas izteiksmei ir ļoti būtiska vieta. Ne velti seju dēvē par cilvēka dvēseles spoguļi, kurā atainojas šī mirkļa būtība, biogrāfija un arī svarīgākie dzīves notikumi.

Savukārt smaids un smieklis ir vispārārtzītas draudzības, labvēlības un ieinteresētības zīme. Tā ir panākumu atslēga gan privātajā dzīvē, gan darbā. Protams, smaida intensitāti, biežumu un saturu nosaka reliģijas un kultūras īpatnības. Rietumeiropā smaidam ir daudz formālāka nozīme nekā mūsu sabiedrībā. Mēs smaidam piešķiram lielāku jēgu, meklējam tajā subjektīvo simpātiju un īpašas labvēlības norādes. Ne velti formālo amerikāņu smaidu dēvējam par "dežūrsmaidu"

Līdzās smaidam komunikācijas procesā nozīmīgu vietu ieņem skatiens. Skatiens semantiska analīze ļauj runāt par kontaktu un nekontaktu kultūrām. Latvieši pieder pie tā saucamajām "mazkontakta" kultūras valstīm. Mēs atzīstam acu kontaktu sarunas laikā, taču tas notiek pēc "spēku taupīšanas" principa. Skatiens ir manāms, bet bieži kļūst uz visām pusēm, ir neizteiksmīgs un īslaicīgs. Tas drīzāk ir acumirkļis nekā pilnvērtīgs skatiens. Mums ir svarīgi sastapt sarunu biedra acu vērstību, tā sakot, pieteikt kontaktu, bet pēc tam rīkoties pēc apstākļiem. Mēs respektējam atziņu, ka sveša cilvēka acīs ilgi skatīties nav pieklājīgi. Pretēja rīcība, proti, otra cilvēka tieša un nekautrīga aplūkošana, tiek traktēta kā izaicinājums un pat agresija, personības brīvības apdraudējums.

Juris Nīkiforovs
Latvijas Universitāte

MĀKSLINIECISKĀ NOFORMĒJUMA UN ILUSTRĀCIJU NOZĪME MĀCĪBU GRĀMATĀ

Mācību grāmatas izveide ir rūpīgs, pārdomāts darbs. Satura atklāsmē, formas uztverē un izpratnē grāmatas izskatam pievēršama liela nozīme. Tieši mākslinieciskais noformējums, ilustrācijas, makets utt. vien var atstāt noteiktu iespaidu par mācību grāmatu. Vizuālajā mākslā un tās apgūvē tēlu redzamība kļūst izšķiroša. Mācību izdevumā dažāda veida tekstu un zīmējumu daudzslāņainais materiāls top vienots. Labi risinājumi attīstās lietpratēju saskaņotā rīcībā, kas turpinās līdz pat grāmatas iespiešanai. Nopietnas ieceres, veiksmīgs izpildījums īstenojas par mākslas darbu. Nav šaubu, ka mācību grāmatai var būt mākslas vērtība. Mācības un māksla ir savstarpēji saistītas parādības, jo katrā izcilā daiļdarbā ir apslēpts izglītību rosinošs spēks.

Rakstnieki, grafiķi rāda tēlu savdabīgiem izteiksmes līdzekļiem, tiem, neraugoties uz atšķirībām, piemīt estētisks raksturs. Grāmatā autoru saskaņoti pūliņi pastiprina kopējo mākslas iespaidu – mērķis ir radīt estētiski baudāmu formu. Šai gadījumā forma ir grāmata. Mākslinieka uzdevums ir veidot grāmatas izskatu, vizualizēt literāros tēlus, pastiprināt lasītāja, resp., skatītāja, pārdzīvojumu, rosināt viņa iztēli. Grāmatas mākslinieks apjomīgos projektos sadarbojas ar citiem profesionāļiem, kas specializējušies attiecīgajā jomā (piemēram, vajadzīgs ir vāku mākslinieks vāku noformēšanai, ilustrators, maketētājs, datorgrafīķis u.c.), lai sakārtotu visu materiālu saskaņotā veselumā.

Grāmatu mākslā strādājošajiem ir pierasts par sākotnēji ierosināto materiālu uzskatīt tekstu, jo tieši literatūras avots bieži bijis iemesls grāmatas izdošanai. Teksta iespiešana tad arī ir grāmatas veidošanas motivācija (kaut gan ir gadījumi, kad iecerēts laist klajā kādu reprodukciju albumu, skatu krājumu, zīmētu stāstu grāmatu u.tml., kur primārais ir attēls). Arī mācību grāmatā svarīgāks izrādās teksts, tomēr tieši ar izglītojošo attēlu esamību parasti šī grāmata atšķiras no citiem izdevumiem. Šķiet, ka viskrāšņākās

noformējumā un ilustrācijām bagātākās grāmatas veltītas vizuālajai mākslai un tās studijām.

Mākslas mācību grāmatas attīstījušās no zīmētiem rokrakstiem līdz grezniem poligrāfijas darbiem. Viduslaikos zīmējumu paraugus mēdza sašūt burtnīcās (*exemplum*). Renesanses laika mākslas mācību grāmatās ievietoti zīmējumu paraugi, tabulas. Tajās ir atklāta darba izpildes secība, rādīta tehnika, tēla (zīmējuma) uzbūve, proporcijas, perspektīva. 18., 19. gadsimtā iespiestajās mācību grāmatās iekļautas izteiksmīgas ilustrācijas – izcili meistarū zīmējumi. Šajos retajos izdevumos dažādi stili mijas ar daudzveidīgiem motīviem (Ростовцев 1981). 20. gadsimta mācību grāmatās iekļauti bērnu mākslas piemēri, zīmējumi, gleznojumi u.c. darbi (Hurwitz, Day 1991).

Skaistas grāmatas allaž novērtētas kā mākslas darbs. Vizuālajā mākslī grāmatu grafika, grāmatu māksla atzīta par īpašu mākslas veidu. Latvijas kultūrā ir tradīcija veidot greznas apdares, skaisti iesietas un krāšņi ilustrētas grāmatas. Nozīmīgi sasniegumi panākti, pieaicinot grāmatu izveidē izcilus māksliniekus (ne tikai grāmatu grafiķus). Vērojama prakse grāmatas visu apdari (gatavojamās grāmatas formāta, burtu garnitūras, papīra izvēli) uzticēt vienam māksliniekam (Latviešu tēlotāja māksla 1986), lai veidotu ansambli, tomēr daudzos tehniskos jautājumus palīdz risināt arī citi speciālisti.

Grāmatu mākslā regulāri tiek rīkoti labāko (skaistāko) grāmatu konkursi un izdevumu izstādes. Izcilas grāmatas, reti un seni rokraksti atzīti par vērtībām (Studija 2000 a). Šādi kultūras pasākumi plaši analizēti periodikā, pievēršot vērību gan praktiskajiem sasniegumiem, gan arī teorētiskajiem grāmatu mākslas jautājumiem.

Vizuālās mākslas veida – grāmatu mākslas (*bookart*) – darbus pēc formas iedala:

- 1) ar roku iesietas grāmatas, kopā sašūtu grafikas darbu kolekcijas, tekstu ilustrācijas;
- 2) mazie iespieddarbi – vizuālā dzeja, teksts gleznā;
- 3) izstādēs izliktie darbi, kas atspoguļo grāmatas būtību.

Dažkārt jaunrades eksperimentu rezultāts neizskatās pēc plašai publikai pierastās grāmatas. Tikai būtiskās iezīmes – teksts, secīgs materiāla iesējums –, šķiet, ļauj to nosaukt par grāmatu. Cits nozīmīgs grāmatas raksturlielums – mākslinieka darbs (kas arī ir grāmatdarbs) vizuāli apraksta

grāmatas saturu (Studija 2000 b). Izstāžu grāmatas ir kā smalks grafikas risinājums. Dažu autoru grāmatas līdzinās skulptūrām, kas darinātas jauktajā tehnikā, izdevumi atgādina dārgumu kastes ar daiļdarba radītājam personīgi vērtīgiem priekšmetiem (Contemporary Philadelphia Artists 1990).

Mācību grāmatu noformējumi, ilustrācijas bieži sasaucas un atbilst attiecīgā laika grāmatu mākslas raksturīgajai stilistikai. Mūsdienu stilistiku ievērojami ietekmējis modernisms. No tā laika mēģinājumiem zīmīga šodien izrādījusies kubistu ierosinātā kolāža ar burtu elementu lietojumu kompozīcijā. Vārda un tēla saderība mazinājusī nosacīto atšķirību starp tēlotāju un objektu.

Postmodernismā ikviena detaļa var izrādīties svarīga. Simbolizējot cieņu pret pagātni, aizrautību ar tagadni, mākslas dažādu stilu un nozīmīgu metodoloģiju elementi kļuvuši par grāmatu mākslinieku lietotiem pieņēmumiem. Grāmatu dizaina attīstībā vērojami tādi stilistiskie novirzieni kā neodadaisms, neoekspresionisms, panku laiks u.c. Postmodernisms, internacionālais stils sajauc mākslas vēstures elementus ar jaunajām tehnoloģijām un dekoratīvismu, tādējādi grāmatu mākslas darbiem iespējams arī komerciāli pieņemams izskats. Kompozīciju veido rotaļīga kinētiska ģeometrija ar peldošām formām, zāgveida līnijām, daudzslāņainiem un fragmentētiem tēliem, pastelkrāsu harmonijām, biežām atsauksmēm mākslas, dizaina vēsturē. Ilustrācijas risina komiksu stilistikā. Burtu izkārtojums noformējumā brīvi telpisks. Plaši tiek lietota datoru tehnoloģija. Kolāžās uzsvērts tekstūru raupjums, atspoguļoti arhitektoniskie apveidi, izmantots rokraksts. Strādājot ar fotomateriālu, mākslinieki kompozīcijās izvēlas neparastas krāsas, eksperimentē ar melnbalto foto. Bieži ilustrācijās izplatīti humoristiski motīvi, tēlu ainai raksturīgs ir paradokss (Heller, Chwast 1988). Postmodernisma iezīmes var manīt izdotajās vizuālās mākslas mācību grāmatās. Grāmatu veidotāju mākslinieciskā pieredze jūtama attiecīgā izdevuma noformējumā, ilustrācijās.

Daudzu grāmatu teksta autori ir praktizējoši mākslinieki, mākslas pedagogi (Kagaine 1999). Pierasts, ka grāmatā tiek norādīts apdares mākslinieks. Nereti nosaukts arī ilustrators, fotogrāfs (Mejesa 1997). Daudzos izdevumos lasītājam atklāj māksliniecisko redaktoru, datorgrafīķi. Dažkārt minēts ir maketētājs (Kagaine 1999), vāku autors (Austruma, Savicka 2000). Citkārt par grāmatas iekārtotāju dēvēts dizainers,

līdzdarbojoties arī dizainera palīgam (Bossert 1998).

Ļoti svarīga loma grāmatas radīšanā ir izdevējam. Īstenojot projektus, jāņem vērā lasītāju interese par noteikta veida grāmatām. Realizējot savas intereses, izdevējam vienmēr nākas apzināties lasītāju, skatītāju vajadzības un iespējas, lai rezultāts atbilstu auditorijas, šajā gadījumā skolēnu, skolotāju, netieši arī skolēnu vecāku, estētiskajām prasībām, lai grāmata būtu skaista un ne pārāk dārga. Finansiālās iespējas nosaka grāmatas fiziskās īpašības (formātu, papīra kvalitāti, materiālu vākiem, iesējumu, poligrāfisko izpildījumu u.c.).

Latvijā pēdējo gadu laikā ir iespiesta vesela virkne vizuālās mākslas mācību grāmatu. Daudzi izdevumi ir atraktīvi, labā poligrāfiskā izpildījumā. Sastopamas krāšņi iekārtotas grāmatas, tajās daudz analizēti daiļdarbi, rādot to kompozīciju un zīmējumus (piem., Bļizgna 2001). Vairumā mākslas mācību grāmatu bērnu darbu nelielas reprodukcijas mijas ar klasisku daiļdarbu piemēriem, publicēti ir fotoattēli.

Parasti izdevumos ir stingrs teksta un ilustrāciju kārtojums (piem., Kagaine 1999). Dažkārt, ja teksta ir pārāk daudz, autori to mēģina līdzsvarot ar bērnu un profesionālu mākslinieku darbu reprodukcijām grāmatas beigās (piem., Austruma, Savicka 2000), citreiz teksts kārtots divās slejās, liekot ilustrācijas katrā atvērumā, attēla lielums tiek pakārtots slejas platumam (piem., Zirdziņa 1995).

Publikai pieejamas grāmatas, kurās iekārtojums ir brīvāks. Kolāžas tehnikā darinātās ilustrācijas ir asociācijām un paradoksiem bagātas. Grāmatas saturs uztverams, pateicoties noskaņas raisošiem atvērumiem. Atvērumu kompozīcijā atklāta izmantoto foto tēlu mākslinieciskā jēga, fiksētās vides vienreizība un attēloto priekšmetu estētiskā vērtība. Kolāžas tekstūru "īstums" mācību grāmatā ļauj viegli šķērsot mākslas un īstenības robežu. Audzēkņu mākslinieciskās darbības atklāsme uzskatāmi rāda ceļu bērnu jaunrades rosināšanai un izteiksmes pilnveidei (piem., Kupča, Vītola 1994). Mācību vajadzībām darinātie zīmējumi apzināti stilizēti, lai attīstītu iztēli. Noformējumā sastopamo varoņu vaibsti atgādina populārajā kultūrā izmantotos tipāžus, varoņu tēli reizēm šķiet aizgūti no bērnu pašu lietotā jaunrades repertuāra. Izteiksmes stila saprotamība, atbilstība grāmatas vienojošai iecerei risināta burtu izpildījumā. Virsrakstiem, nelielam tekstam meklēts oriģināls tēls. Nereti burtu kārtojumā izmantots rokraksts (dažkārt

audzēkņu darināts) un pat brīvi veidotas zīmes (arī, iespējams, skolēnu veidotas). Izmēģināti ir autoršrifti, zīmju izskata dažādi mainīšanas paņēmieni. Kompozīcijas pašdarinājuma iespaidu stiprina datorgrafikā iespējamie efekti (piem., Kupča, Vītola 1994).

Publicētas mācību grāmatas, kurās attēlotas gleznošanas darba stadijas, fotografēti mākslinieka darba rīki, uzstādījumi. Grāmatu iekārtojums izsvērts, samērojot tekstu un ilustrācijas. Vielas uztveramību atvieglo attēlu košums, poligrāfiskais izpildījums. Attēli saprotami rāda aplūkotos jautājumus (piem., Mejesa 1997). Grāmatas lapu kārtojumā pārsvarā ievērotais “spoguļa” princips reizēm dažādots ar kompozīcijas brīvu kārtojumu (piem., Mārtina 1995). Metodiskajiem līdzekļiem bieži ir burtnīcas saspraudums. Izplatīta prakse izdevumā iekļaut attiecīgā metodiskā līdzekļa autores un viņas skolēnu darbu ilustratīvo materiālu. Burtnīcā attēli melnbalti, makets kārtots liekot ilustrācijas pārsvarā atvēruma vienā pusē (piem., Orlovska 1999) vai abās atvēruma pusēs (piem., Orlovska 2000). Grāmatā lietoti melnbalti fotografēti vai zīmēti foni, tie noder kā tekstūras, jo ir mazaktīvi. Mākslas darbu reprodukcijas ir formātā nelielas, teksts nepārbļīvēts, atvēlēta vieta bērnu mākslas darbu reprodukcijām. Klasisku daiļdarba tēlu vienkāršojums iecerēts, lai skolēniem atvieglotu mākslas apguvi. Ievērojamu mākslas darbu analīze piedāvāta vispārinātu kontūrzīmējumu veidā. Ieskiecētā attiecīgā daiļdarba kompozīcijas būtība, raksturīgās detaļas mudina bērnu tēlotājdarbībā pētīt mākslas mantojumu (piem., Kupča, Vītola 1999 a).

Sastopamas grāmatas, kuras veidotas no raiba tonēta papīra. Šādi tiek harmoniski saskaņoti vienas nokrāsas attēli, zīmējumi un burti. Izdevumā teksts kārtots lappušu ārmalās, “spoguļa” vidū piedāvāti rakstu, zīmējumu piemēri. Grāmatas autoru ieskiecējumi mudina skolēnus strādāt ar grāmatu un darbu savdabīgi izpildīt (piem., Kupča, Vītola 1999 b). Parasti iecerēts kopējs darba burtnīcu sēriju noformējums, vai to iekārtojums risināts vienotā stilistikā, vāku zīmējumu tēli noskaņo bērnu mākslai. Dažkārt darba burtnīcās lapas izņemamas, lai skolēni paši varētu pabeigt piedāvāto lineāri iesāktu zīmējumu, burtnīcās ievērots izkrāsojamo grāmatu princips (piem., Sīmane 2001 a,b). Skolotāju grāmatā krāsainās ilustrācijas nereti ievietotas izdevuma pielikumā (piem., Sīmane 2001). Bērnu un pieaugušo mākslas stilu sajaukums raksturīgs vizuālās mākslas mācību grāmatām. Interesentiem pieejami ir arī ārzemju izdevumi. Noderīgas šķiet grāmatas, kurās uzskatāmi

atklāta bērnu grāmatu mākslinieku pieredze, apskatīti dažādi ilustrāciju darināšanas paņēmieni. Mākslinieki rāda savu tehniku un komentē darba stadijas (piem., Bossert 1998).

Mācību grāmatas izveide vērtējama kā jaunrade, un te parasti nav pretrunas ar Izglītības satura un eksaminācijas centra ieteikumiem: rūpīgi izvēlēties grāmatas formātu, teksta un attēlu daudzumu, burtu lielumu utt. tā atvieglojot mācību vielas uztveri, bagātinot sapratni un stiprinot visu mācību procesu.

Literatūra

1. Austruma S., Savicka S. *Konsultants vizuālajā mākslā pamatskolai*. Rīga: Zvaigzne ABC, 2000.
2. Blīgzna K. *Vizuālās mākslas ABC*. Lielvārds, 2001.
3. Blūma Dz., Cielava S., Čaupova R. u.c. *Latviešu tēlotāja māksla 1860–1940*. Rīga: Zinātne, 1986.
4. Bossert J. *Children Book Illustration. Step by step techniques. A unique guide from the masters*. Roto Vision, 1998.
5. Heller S., Chwast S. *Graphic Style. From Victorian to Post-Modern*. Thames and Hudson, 1988.
6. *Contemporary Philadelphia Artists. A juried exhibition*. Philadelphia Museum of Art, 1990.
7. Hurwitz A., Day M. *Children and Their Art. Methods for the Elementary School*. Harcourt Brace Jovanovich, INC, 1991.
8. Kagaine Z. *Tēlainā domāšana vizuālajā mākslā 7.- 9. klasei. Redzēt – Just – Domāt – Radīt*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1999.
9. Kokare V. *Ieteikumi mācību literatūras veidotājiem*. Izglītības satura un eksaminācijas centrs. Rīga: SIA "Mācību apgāds NT", 1999.
10. Kupča I., Vītola I. *Gadu gara grāmata*. Rīga: BAAC, 1994.
11. Kupča I., Vītola I. *Valsts Mākslas muzejs. Ejam uz muzeju!* Lielvārds, 1999a.
12. Kupča I., Vītola I. *Dekoratīvi lietišķais muzejs. Ejam uz muzeju!* N.I.M.S. 1999b.
13. Mārtina Dž. *Zīmēšana un gleznošana. Rokasgrāmata*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1995.
14. Mejesa S. *Gleznošana. Pirmās iemaņas*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1997.

15. Orlovska I. *Vizuālās mākslas mācīšana 2. klasē*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1999.
16. Orlovska I. *Vizuālās mākslas mācīšana 3. klasē*. Rīga: Zvaigzne ABC, 2000.
17. *Studija*. Nr. 4 (13), 2000a.
18. *Studija*. Nr. 10, 2000b.
19. Sīmane Z. *Dzeltenā burtnīca. Zīmēšana un krāsu mācība 1. klasei*. Lielvārds, 1998a.
20. Sīmane Z. *Oranžā burtnīca. Zīmēšana un krāsu mācība 2. klasei*. Lielvārds, 2001a.
Sīmane Z. *Sarkanā burtnīca. Zīmēšana un krāsu mācība 3. klasei*. Lielvārds, 1998b.
- Sīmane Z. *Violetā burtnīca. Zīmēšana un krāsu mācība 4. klasei*. Lielvārds, 1990.
- Sīmane Z. *Vizuālā māksla 1.- 9. klasē. Skolotāja grāmata*. Lielvārds, 2001b.
24. Zirdziņa V. *Vizuālās mākslas valodas ābece*. Rīga: Spriedītis.
Ростовцев Н.Н. *История методов обучения рисованию. Зарубежная школа рисунка*. Москва: Просвещение, 1981.

Summary

The layout of the study book is of a great importance. Many ideas of design come from book art. The cover, the binding, the illustrations, the proportions of the text and the pictures, the quality of paper, the lettering, etc. are the features that determine a perfect study book.

Study book, having children as its target group as well as teachers and children's parents, has to correspond to the aesthetic needs of particular audience.

The choice of the planned issue, of course, depends on the publisher, who selects and ensures editing, printing, distribution.

One can assess the artistic value of the published study books (in this case visual art study books) via close examination.

Requirements for creators and evaluators of the study books are set by Centre for Curriculum Development and Examination. Attention has been paid to various problems concerning better perception and comprehension of the given material, which is to result in a more efficient learning process.

Māra Urdziņa-Deruma

Latvijas Universitāte

SKOLOTĀJS KĀ MĀKSLAS IZGLĪTĪBAS APGUVES VIRZĪTĀJS

Mācību (studiju) procesu lielā mērā ietekmē pedagoga un skolēna (studenta) mijiedarbība. Katra izglītības joma izvirza specifiskas prasības pedagoga kompetencei un funkcijām. Mākslas izglītībai ir raksturīgs tas, ka mācību satura lielu daļu veido praktiska mākslinieciski radoša darbība. Mākslas izglītības specifiku nosaka arī mākslas subjektīvi emocionālais raksturs. Sagatavojot mākslas priekšmetu skolotājus, svarīgi ir apzināties, kādas prasības izvirzāmas konkrēti mākslas pedagogiem. Raksta mērķis ir izpētīt mākslas skolotāja kompetences un funkcijas mākslas izglītības apguves procesā. Pētīšanas metodes: darbs ar literatūru, anketēšana.

Par mākslas skolotāja kompetencēm un funkcijām mākslas mācību procesā savas domas ir izteikuši daudzi latviešu un ārzemju mākslas pedagogi: A.Dauge, Al. un A.Dzērviši, V.Hibnere, H.Rīds, Dž.Hausmanis, B.Ņemenskis u.c.

Latviešu mākslas pedagogi A.Dauge un Al. un A.Dzērviši savos darbos parāda, kādam vajadzētu būt mākslas un rokdarbu skolotājam. Autore pilnībā pievienojas domai, ka mākslas skolotājam ne tikai teicami jāpārzina savs priekšmets, bet arī pašam lielākā vai mazākā mērā jābūt māksliniekam savā dvēselē. Priekšmeta metožu un paņēmieni izvēlē skolotājam jādod pilnīga brīvība. Jebkuram mākslas un rokdarbu skolotājam nepieciešama psiholoģiski pedagoģiskā izglītība. (Dauge 1925) A. Dauge runā par radošu skolotāju un aicina skatīties uz skolēnu no personības viengabalainības pozīcijas (Dauge 1928). Viņš raksturo rokdarbu skolotāju, atzīmējot: "...ja kāds ir labs meistars amatā, krietns tehniķis un apzinīgs un akurāts vissīkākā mehāniskā darba darītājs, un bez tam arī vēl mākslinieciski un pedagoģiski izglītots, tad tas būs tas īstais rokdarba skolotājs skolās." Skolotājam ir jābūt labai, nobriedušai gaumei un jāprot to veidot audzēkņos. (Dauge 1925) Redzam, ka A.Dauge uzsver 3 lietas: tehniku, mākslu un pedagoģiju, kuras nepieciešams pārzināt rokdarbu skolotājam.

Arī Al. un A. Dzērvīši parāda, ka zīmēšanas skolotājam būtu jāorientējas rokdarbos, savukārt rokdarbu skolotājam vajadzētu brīvi pārvaldīt mākslas valodu. Viņi norāda, ka rokdarbu skolotājam nepieciešama laba vispārīgā, kā arī speciālā izglītība. Tam pilnīgi jāpārzina Latvijas etnogrāfija, latvju raksti, kompozīcijas likumi un veidi, elementārā krāsu un materiālu mācība, priekšmetu pagatavošanas paņēmieni un tehnikas. Tātad skolotājam nepieciešama mākslas izglītība. Turklāt skolotājam jāpārzina mācību metodika, jābūt labam psihologam un jāpazīst skolnieces (Dzērvīši 1937).

Vairāki mākslas pedagogi norāda, ka mākslas skolotājam ir jābūt **vadošajam** mākslas mācību procesā (Hibnere 1998; Hausman 1971).

Runājot par skolotāja darba funkcijām, tiek teikts, ka pedagogam mācību procesā bez vadošās ir **atlases** (selektīvā) funkcija. Selektīvā funkcija izpaužas kā mācību satura izvēle. Līdz ar to skolotājs ir starpnieks starp pasauli un bērniem. (Read 1970)

Kā viens no galvenajiem mākslas skolotāja uzdevumiem vairāku mākslas pedagogu darbos tiek minēta **prasme iedvesmot skolēnus radošai darbībai** (Read 1970; Bīlmanis 1920; Arnheim 1991; Dolce 1980; Gentle 1985; Ross 1978; Gaitskel, Hurwitz 1970). Mākslas skolotājiem jāstimulē dabīgie impulsi, kas slēpjas jebkurā jaunā prātā, vēlme radīt lietas, izpētīt lietas, lietot materiālus (Arnheim 1991). Ir norādīts, ka sākotnēji skolotāja funkcija ir motivēt, bet, jo ilgāk skolēni nodarbojas ar mākslu, jo vairāk vajadzētu pāriet uz skolēnu konsultēšanu, atbalstīšanu un vadīšanu. Ir gadījumi, kad skolotājam ir vienīgi jāuztur darba temps. Skolotājam jānāca darbnīcas materiālus izmantot ekonomiski. Dažreiz skolotājs var pārtraukt skolēnu darbu un nodemonstrēt kādu darbību skolēnu grupai, kurai šī darbība neizdodas (Farnel 1978). Labam skolotājam ir jāprot palīdzēt skolēnam, ja viņam ir grūtības mākslinieciskajā darbībā. Skolotājam ir jācenšas novirzīt bērnu no vizuālām klišejām un ievirzīt radošā darbībā, kas ir aizraujoša un produktīva (Gaitskel, Hurwitz 1970).

Mākslas pedagogi norāda, kādos gadījumos ir nepieciešama skolotāja iejaukšanās skolēna mākslinieciskajā darbībā (Gentle 1985; Ross 1978). Pēc M. Rosa domām, skolotājam jāpalīdz novērst sarežģījumus darbā un apturēt plānu sabrukšanu, viņam jābūt spējīgam "uzturēt" bērnu emocionāli, kad viņam ir grūti – ne tik daudz parādot izeju, cik iedrošinot un paslavējot

par neatlaidību un izturību.

Turpretī vācu mākslas pedagogs L. Veismantelis mācību procesā akcentē pašā bērna aktivitāti. Viņš uzskata, ka labam un talantīgam skolotājam nav jāiejaucas šajā procesā, labojot kļūdas. Skolotājs ir iejūtīgs bērnu mākslinieciskās darbības ierosinātājs. L. Veismantelis noraida autoritārās pedagoģijas modeļus. Skolotāja uzdevums ir ievērot bērnu savdabību un neatkārtojamību, ievērot bērnu attīstības iespējas rotaļās un mācībās, savstarpējās palīdzības praksē un mākslinieciskās jaunrades darbībā. Tāpat skolotāja uzdevums ir realizēt individuālo pieeju (Weismantel 1970).

H. Rīds uzskata, ka pašizteiksmi nevar mācīt (Read 1970). Šo ideju mākslas priekšmetu apgūvē atbalsta arī mūsdienu latviešu pedagoģijas teorijas un vēstures pētnieks J. Rudzītis: „mākslas darbu nevar ne mācīt, ne iemācīties. Skolēni skolotāja vadībā to var gan apgūt.” Rakstot par literatūras apguvi, viņš atzīmē: “Lai varētu notikt daiļdarba pilnvērtīga apguve (psihiska darbība), skolotājam un skolēniem mācībās jāiesaistās rakstniekam līdzīgā darbībā. No skolotāja puses tā ir pedagoģiski mākslinieciska darbība, no skolēnu puses – mākslinieciski ievirzīta izziņas darbība jeb līdzradīšana (uztvērēja tēla veidošana).” (Rudzītis 1992) Autoresprāt, šo domu pilnībā var attiecināt uz tekstila apguvi.

Tiek norādīts, ka radošas atmosfēras izveide ir galvenais sekmīgas mācīšanas noslēpums. Skolotājam liela uzmanība ir jāpievērš videi. Skolai jābūt strukturā un izskatā jābūt kā estētiskās izglītības aģentam: tajā jābūt ievērotām proporcijām un krāsu attiecībām. Labākie darbi, ar kuriem bagātināt skolas interjeru, ir pašu bērnu darbi (Read 1970).

Lai varētu iedvesmot skolēnus radošai darbībai un viņiem palīdzēt mākslinieciskās darbības procesā, kā atzīst daudzi mākslas pedagogi (Dolce 1980; Ross 1978; Gaitskel; Hurwitz 1970; Gentle 1985), mākslas skolotājam ir jābūt radošai personībai, pašam ir jābūt māksliniekam. Dž. Hausmanis norāda, ka skolotājs mākslinieks ir paraugs saviem skolēniem. M. Rosa izpratnē labs mākslas skolotājs ļauj skolēnam ieiet tajā pasaulē, ar ko nodarbojas skolotājs un dažreiz arī tajā, ko skolotājs jūt. Varam secināt, ka topošajiem pedagogiem studiju procesā noteikti jāapgūst mākslinieciskās darbības pieredze un pasniedzējam jāsekmē process, lai mākslinieciskā darbība kļūtu par studenta nepieciešamību.

Mākslas skolotājam ir jābūt arī **vārda māksliniekam**, jo viņam ir

jāatrod īstie vārdi, lai aktivizētu skolēnu vajadzību un spēju novērot, kā arī vēlēšanos dziļi izprast mākslu. Skolotājam jāattīsta skolēna asociatīvā domāšana, jāiemāca izteikties gan mākslas valodā, gan vārdiski (Неменский 1987).

Autore pilnībā piekrīt uzskatam, ka mākslas skolotāja darbība atšķiras no skolotāja darbības citos mācību priekšmetos ar to, ka mākslas nodarbību sekmīgai norisei ir nepieciešama **vizuālā mijiedarbība** starp skolotāju un skolēnu (Forsman 1992). Lai to varētu nodrošināt, skolotājam jāpiemīt vizuālās domāšanas spējai un prasmei attīstīt skolēnu vizuālo domāšanu mākslas darbu radīšanas procesā. Vizuālās mijiedarbības mērķis ir palīdzēt skolēniem redzēt mākslas pasauli, dabu un bērnu pašu iztēles veidotos tēlus. Šī mijiedarbība galvenokārt balstās uz visa veida verbālā vizualizēšanu, taču pārveidot redzes gleznās var arī ķermeņa valodu, mūziku, taustes un ožas sajūtas utt. Skolotājam savā darbā jāizmanto vizuālais materiāls, jo skolēniem nepietiek ar stāstījumu vien, kaut arī emocionālu. Tikai vizuālās mijiedarbības iespaidā skolēniem rodas idejas mākslas darbam, un tā rezultātā katram skolēnam top atšķirīgs darbs.

Vairāki mākslas pedagogi raksta par mākslas mācīšanu atbilstoši vecumposmu īpatnībām (Read 1970; Arnheim 1991; Hausman 1971; Schirmacher 1988). R. Arnheims atzīmē, ka labs skolotājs ir nevis tas, kas dalās ar visu, ko zina, bet gan tas, kurš ar gudrību novēro, spriež un palīdz, kad palīdzība ir vajadzīga. Ar faktu zināšanām jāiepazīstina pareizā brīdī, atbilstoši vecumam un attīstības līmenim. Pēc H. Rīda domām, mākslas skolotāja uzdevums ir raudzīties, lai netiktu forsēts skolēnu dabiskās attīstības temps. Viņš uzsver, ka skolotājam skolēnā jāredz "Dieva brīnums", nevis cilvēks materiāls.

Ir atzīmēts, ka skolotājam jārespektē skolēnu padarītais un arī mākslas darbi kā tādi (Arnheim 1991).

H. Rīds uzsver skolotāja nepieciešamību pašizglītoties. Turklāt viņš norāda, ka saskarsmē ar skolēniem skolotājs pakāpeniski mācās atšķirt un paredzēt skolēnu reālās vajadzības (Read 1970).

R. Širmahers parāda daudzās mākslas skolotāja lomas: **parauga** (skolotājs demonstrē dažādus darbības veidus), **dalībnieka** (skolotājs iesaistās skolēnu darbībās), **radošas individualitātes** (radošs skolotājs iedrošina būt radošiem savus skolēnus) un **vadītāja speciālista** (skolotājs

ir mākslas speciālists, pārzina mākslu, māksliniekus, mākslas valodu utt.) (Schirmacher 1988).

Ir izvirzītas vēl citas prasības, kuras būtu jāievēro augsti kvalificētam mākslas skolotājam:

vēlme strādāt ar jauniem cilvēkiem,
prasme veidot programmas un spēja būt jauninājumu autoram,
būt jūtīgam pret visas mākslas veidiem un apzināties to nozīmi
sabiedrības un cilvēces kultūrā,
apzināt jaunākos mākslas grāmatu, galeriju, filmu, diapozitīvu
resursus (Dolce 1980).

B. Nemenskis apraksta principus, kuri skolotājam jāievēro mākslas apguves vadīšanā (Неменский 1987). Galvenais ir pielīdzināšanas princips. Lai to realizētu, tiek ieteikts izmantot didaktiskās spēles, lai tādējādi palīdzētu skolēniem iejusties konkrētajā mācību tematā. Kā otrais tiek minēts emocionālas apguves mērķtiecības nesteidzības princips. Katru mācību gadu jābūt vienai centrālajai tēmai, kuru nepieciešams emocionāli apspēlēt. Šīs tēmas apakštemati tiek apgūti secīgi un pakāpeniski, lai skolēni iejustos katrā. Vēl tiek minēti šādi principi: pastāvīga saikne ar dzīvi, balstīšanās uz tipisko mākslā (lai atklātu mākslas valodas un satura pusi), satura un formas vienotības princips mācību procesā un nepieciešamība pēc zināšanu un prasmju apguves.

Ir daudzi paņēmieni skolēnu aktivizēšanai, intereses veidošanai par dotajiem uzdevumiem. Lai realizētu pēdējo minēto principu, ieteikts lietot vairākas metodes. Viena no tām ir brīvības metode ierobežojumu sistēmā, kuru raksta autore pilnībā atbalsta. Katrā stundā, formulējot uzdevumu, būtu jāierobežo skolēnu darbība gan saturā, gan tehnikā. Piemēram, var būt prasība pēc noteikta kolorīta (aukstajām, siltajām krāsām utt.). Ja ir ierobežojumi, tad rezultātu (gan skolēnu, gan skolotāju) var novērtēt tikai saskaņā ar dotajiem ierobežojumiem. Tas disciplinē skolēnus, veido skolēnos spējas mērķtiecīgi veikt jebkuru darbību. Līdzīgus ieteikumus dod A. Forsmane un Dž. Hausmanis (Forsman 1992; Hausman 1971). Dž. Hausmanis min, ka ierobežojumi jeb nosacījumi var būt saistīti ar satura izvēli, ar tēmu sarežģītību, ar laika, telpas un materiālu organizāciju. B. Nemenskis vēl iesaka lietot dialoga metodi (skolotājs kopīgi ar skolēniem izpēta un atrod problēmas risinājumu), salīdzināšanas metodi kā domāšanas

aktivizēšanas veidu (skolotājam jāparāda, ka var dažādi risināt doto problēmu) un kolektīvo un grupu darba metodi, jo tā ir iespēja aktivizēt skolēnu darbību un domāšanu.

Mākslas apguves vadīšanā ir svarīgi ievērot līdzsvaru starp brīvību un kontroli: starp skolēnu brīvību izpētīt savu pieredzi un atbildēt uz pieredzi un nepieciešamību attīstīt noteiktas mācību prasmes. Skolēnam ir jāpalīdz, bet nedrīkst kontrolēt skolēnu iztēles un radošos procesus. Ja skolēniem būs par daudz brīvības, tad viņi nepareizi orientēsies kultūrā, būs apjukusi. Ja par daudz būs kontroles, rezultāts būs mākslas un radošo spēju nāve. Labākais veids, kā saglabāt līdzsvaru starp šīm divām galējībām, ir nepārtraukta mācību procesa vadīšana, vērtēšana un skolotāja sarunas mācību procesā. (Barrett 1992) Tas pats, pēc autore domām, attiecas arī uz darbu ar studentiem.

Līdzīgi par skolotāja lomu izsakās K. Robinsons. Viņš saka – skolotāja loma ir komplicēta, jo ir nepieciešams ievērot līdzsvaru starp brīvību un autoritārismu. Skolotājam jāpanāk, lai skolēni izglītos, nedrīkst atļaut notikt jebkam radošās darbības vārdā. (Robinson 1989)

Saistībā ar šo problēmu vairāki mākslas pedagogi ir pētījuši pieejas mākslas mācīšanai. (Arnheim 1991; Schirmacher 1988; Немецкий 1987; Gentle 1985)

R. Arnheims atzīmē divas šādas pieejas. Viņš piemin agrāk dominējošo uzskatu, ka mākslas stundas atšķiras no citām, jo tajās nekas nav jā māca. Tagad mākslas izglītotāji uzskata, ka mākslā tāpat kā citos priekšmetos laba mācīšana veido labu mācīšanos. (Arnheims 1991)

R. Širmahers un B. Ņemenskis līdzīgi parāda 3 dažādas pieejas (Schirmacher 1988; Немецкий 1987):

1) skolotājs nosaka mācību procesu. B. Ņemenskis šo pieeju nosauc par autoritāro un reproduktīvo, kad skolēniem jāveido kaut kas pēc parauga un visiem vienāds. R. Širmahers salīdzinājumā ar B. Ņemenski nav tik kategorisks, norādot, ka daudzus mākslas projektus izvirza skolotājs, skolotājam ir ideja, ko darīt un kā tam ir jānotiek. Bieži nelielus priekšlikumus izsaka arī skolēni;

2) skolēni nosaka mācību procesu. B. Ņemenskis šo pieeju nosauc par brīvo pieeju.

Šī ir pretēja pieeja iepriekšējai – skolēniem ir liela teikšana, un viņiem

tick dota izvēle. Daži skolēni, šādi darbojoties, jūtas labi, jo viņiem ir daudz ideju. Tornēr vairums skolēnu nav apmierināti, jo viņiem trūkst ideju, un tādēļ viņi vēlas skolotāja palīdzību un vadību;

3) skolotājam mācību procesā ir vadītāja loma. Trešā pieeja tiek raksturota kā optimāla – skolotājs piedāvā darbības virzienu, skolēni paši domā, kā to realizēt. Šis ir kā kompromiss starp divām pirmajām pieejām. Skolēni, kuriem ir vajadzīga palīdzība, zina, ka skolotājs dalīsies zināšanās, prasmēs, spējās, laikā un attieksmēs.

Līdzīgi A. Dauge atzīst, ka skolotājam jābūt mēra sajūtai, resp., jāzina, cik daudz ļaut skolēniem brīvi darboties un radīt un cik – dot noteiktus uzdevumus. Viņš arī ilustrē, kas notiek, ja skolotājs pārspilē “brīvās audzināšanas” principu: bērnos var attīstīties egocentrisms, aplama iedomība, bērni var pierast pārāk pavisā skatīties uz visu ārpus sevis esošo. (Dauge 1928)

K. Džentles divas pieejas mākslas mācīšanā lielā mērā atbilst B. Ņemenska un R. Širmahera pirmajai un trešajai pieejai. Pirmajā gadījumā skolotājs nosaka, atlasa, klasificē un sniedz savus materiālus. Skolēnu panākumi ir atkarīgi no tā, cik precīzi viņi to pašu reproducē. Skolotājs maz ņem vērā skolēnu intereses, atbildes reakciju uz dažādiem notikumiem un skolēnu pašu atklājumus. Otro pieeju īstenojot, skolotājs ieklausās skolēnu domās par to, kādiem jābūt darbiem, neaizmirst par skolēnu vēlmēm un zināšanām, skolēnu iztēli, atbildes reakciju. Šo pieeju K. Džentle nosauc par dinamisko un iesaka īstenot pedagoģiskajā procesā. Par svarīgāko skolotāju un skolēnu savstarpējā sadarbībā viņa uzskata nevis rezultātu, bet gan pieredzi, kas tiek gūta šajā procesā. (Gentle 1985)

Autores viedoklis šeit atšķiras no K. Džentles uzskatiem, jo rezultāts, autoresprāt, ir tikpat svarīgs kā process. Īpaši nozīmīgs tas ir studentiem – nākamajiem skolotājiem, jo viņiem ir jābūt sava priekšmeta profesionāļiem. Turklāt slikti paveikts darbs nedod gandarījumu nevienam. Skolotājam būtu jāprot uzdot tādu uzdevumu, kas garantē labu rezultātu.

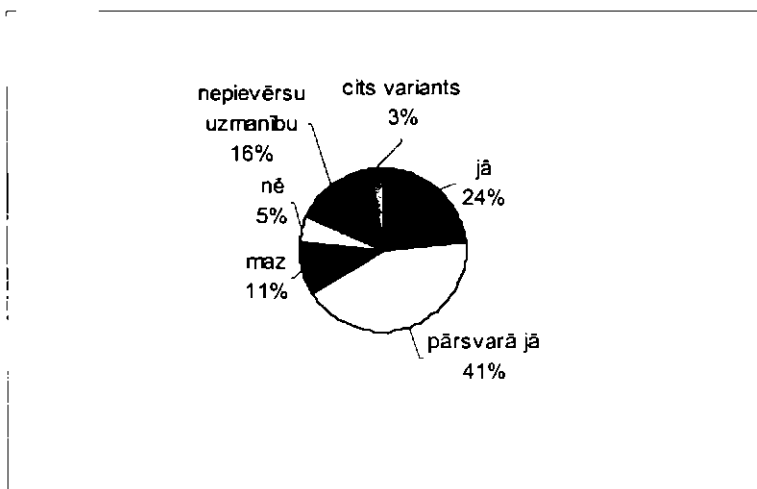
Jāpievienojas atziņai, ka mākslas pedagogam jāmeklē vidusceļš starp studentu (skolēnu) pilnīgu brīvību mākslas nodarbībās un mācību procesu, kurā pedagogs nosaka pilnīgi visu studentu (skolēnu) darbību. Pedagogam būtu jāvada, jāorganizē mācību process, kura gaitā studenti (skolēni) atklātu jaunas zināšanas, gūtu jaunas prasmes un iemaņas, apgūtu radošo pieredzi,

attieksmju un vērtību sistēmu tā, lai tiktu ņemtas vērā skolēnu intereses, pieredze un vajadzības.

Lai noskaidrotu studentu viedokli par mākslas pedagoga, konkrēti par mājturības skolotāja un docētāja lomu tekstila mācības vadīšanā, autore veica anketēšanu Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē. Anketēšanā tika iesaistītas 40 mājturības un kultūras vēstures specialitātes 1.–4. kursa studentes.

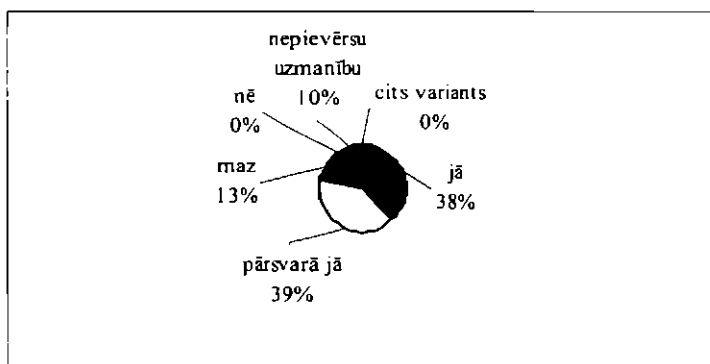
Apkopojot studentu atbildes, varam secināt, ka mājturības skolotāja radoša darbība tekstilā ir stimulējusi arī viņus strādāt radoši. Tikai 2 studenti jeb 5% no aptaujāto skaita norāda, ka šāda darbība nav mudinājusi viņus radošai darbībai, un 6 studenti jeb 16% aptaujāto atbild, ka viņi nav pievērsuši uzmanību tādām faktam (sk. 1. diagrammu).

1. diagramma. Studentu atbildes uz jautājumu "Vai Jūs stimulēja darbam mājturības stundās mājturības skolotāja radošā darbība tekstilā?"



Studenti uzskata, ka arī docētāja radošā darbība tekstilā stimulē viņus strādāt radoši. Tikai 4 studenti jeb 12% no aptaujāto skaita atbild, ka viņi nepievērš uzmanību tādām faktam (sk. 2.diagrammu).

2.diagramma. Studentu atbildes uz jautājumu “Vai Jūs stimulē radošam darbam augstskolā tekstila docētāja radošā darbība?”



Tāpat varam secināt, ka gan tekstila skolotājam, gan tekstila docētājam ir pašam radoši jāstrādā, jo tas veicina studentu (skolēnu) radošo darbību, pedagogs tādējādi kļūst par paraugu saviem studentiem (skolēniem).

Raksta autore pētīja, kādi ir studentu uzskati par to, kādam ir jābūt tekstila skolotājam. Visvairāk studentu ir norādījuši – radošam. 2.vietā ir minētas priekšmeta zināšanas. Vēl studenti atzīmē, ka labam skolotājam jābūt vispusīgām zināšanām, jāprot pasniegt savu priekšmetu, jāprot ieinteresēt skolēnus utt. (sk. 1.tabulu).

1.tabula. Tekstila skolotāja kompetences studentu vērtējumā

Vieta	Kompetence	Atbilžu skaits
1.	Radošs	23
2	Priekšmeta zināšanas	16
3.	Zinošs	13
4.-5.	Prot pasniegt savu priekšmetu	9
4.-5.	Prot ieinteresēt	9
6.-7.	Pacietīgs	6
6.-7.	Saprotošs	6

Analizējot studentu viedokļus par tekstila docētāju kompetencēm, autore secina, ka arī augstskolas pedagogam jāpiemīt līdzīgām īpašībām. Visvairāk studentu ir norādījuši, ka tekstila docētājam ir jābūt radošam un ar labām sava priekšmeta zināšanām (sk. 2.tabulu).

2.tabula. Tekstila pasniedzēja kompetences studentu vērtējumā

Vieta	Kompetence	Atbilžu skaits
1.-2.	Radošs	19
1.-2.	Priekšmeta zināšanas	19
3.	Prot pasniegt savu priekšmetu	9
4.-5.	Prasīgs	7
4.-5.	Saprotošs	7
6.	Izglītots	6
7.	Mīl savu darbu	5

Lai noskaidrotu 6. – 9.klašu skolnieču viedokli par to, kādai, viņuprāt, būtu jābūt labai tekstila skolotājam, tika anketētas Rīgas 33. vidusskolas 6.– 9.klašu skolnieces. Skolniecēm bija jāuzraksta 5 īpašības, kuras raksturo labu tekstila skolotāju. Atbilžu apkopojums parāda, ka īpaši svarīgas šķiet tekstila skolotājas cilvēciskās īpašības. Visvairāk minēts, ka skolotājam jābūt saprotošam. 2.vietā minēta gudrība, bet tālāk atkal seko cilvēciskās īpašības – izpalīdzīga, pacietīga, interesanta un mīļa. 5 skolēni atzinuši, ka tekstila skolotājam ir jābūt izglītotam. Pretēji studentu atbildēm, nepieciešamība būt radošam parādās tikai 2 skolnieču atbildēs (sk. 3.tabulu).

Anketu rezultāti apstiprina, ka tekstila pedagogam ir jābūt gan cilvēcīgam, t.i. saprotošam, izpalīdzīgam, pacietīgam utt., gan profesionālim savā jomā. Skolotājam jābūt vispusīgi izglītotam cilvēkam, radošam un jāprot savas zināšanas nodot tālāk.

3.tabula. Tekstila skolotājas kompetences 6. – 9. klašu skolēnu vērtējumā

Vieta	Kompetence	Atbilžu skaits
1.	Saprotoša	16
2.	Gudra	12
3.	Izpalīdzīga	10
4.	Pacietīga	8
5.	Interesanta	7
6.-7.	Mīļa	5
6.-7.	Izglītota	5

Secinājumi

Apkopojot viedokļus par mākslas pedagoga kompetencēm un funkcijām, varam secināt, ka mākslas pedagogam ir jāpārzina savs priekšmets, pašam jābūt māksliniekam. Mākslas pedagogam mākslas mācību procesā ir vadošā funkcija, viņam jāiedvesmo skolēni radošai darbībai, jāvada vizuālā mijiedarbība ar skolēniem. Viena no problēmām mākslas pedagoga darbā ir līdzsvara ievērošana starp skolēnu brīvību un kontroli mācību procesā. Anketēšanas rezultāti apstiprina uzskatu, ka mākslas pedagogam pašam jānodarbojas ar māksliniecisko jaunradi, ka viņam ir jābūt profesionālim savā jomā un ka būtiskas ir arī mākslas skolotāja cilvēciskās īpašības.

Literatūra

Arnheim R. *Thoughts on Art Education*. The Getty Center for Education in the Arts, 1991.

Barrett M. Evaluation and Assessment. In: *Further Guidelines for Art Education*. Key Stages 1–5. Learning Through Evaluation and Assessment, Critical Studies, Visual Language and Design. London: Hampshire County Council, 1992, pp. 5 – 38.

Bilmanis M. Veidošana skola un mājācībā. *Kultūras Balss*. 1920, 40 lpp.

Dauge A. *Audzināšanas ideāls un īstenība*. Cēsis-Rīga: O. Jēpes apg., 1928, 125 lpp.

5. Dauge A. *Māksla un audzināšana*. Rīga: Valters un Rapa, 1925, 168 lpp.
6. Dolce J. C. The Arts and Education. In: *Hausman J. J. Art and the Schools*. New York: Mineapolis College of Art and Design, 1980, pp. 246.
7. Dzērvīši A.I. un A. *Rokdarbu metodika*. Rīga: Valtera un Rapas akc. sab. apgāds, 1937, 80 lpp.
8. Farnell D. J. A Secondary School Art Course. Its origin, purposes, elements, and practice. In: *The Creative Arts*. London, 1978, pp. 161–167
9. Forsman A.K. Didactic Interaction in Art Classes. In: *Power of Images*. INSEA, 1992, pp. 77–85.
10. Gaitskell C. D., Hurwitz A. *Children and Their Art*. Ed. 2, New York: Harcourt, Brace & World, 1970.
11. Gentle K. Children and Art Teaching. *Teaching 5–13 Series*. London: Croom Helm, 1985.
12. Hausman J. J. Art. In: *the Teachers Handbook*. London, 1971, pp. 302–311.
13. Hibernere V. *Bērna vizuālā darbība: Pieredze. Teorija. Prakse*. Rīga: RaKa, 1998, 206 lpp.
14. Read H. *Education through Art*. London: Faber and Faber, 1970.
15. Robinson K., res., ed. *The Arts in Schools*. London: Calouste Gulbennian Foundation, 1989.
16. Ross M. *The Creative Arts*. London: HEB, 1978.
17. Rudzītis J. Par literatūras kā vārda mākslas apguvi skolā. Maģistra darbs pedagogijā. *Skolēnu radošās darbības vadīšana literatūras stundās*. Rīga, 5.–9.lpp.
18. Schirrmacher R. *Art and Creative Development for Young Children*. Albany: Delmars Publishers, 1988.
19. Weismantel L. *Menschenbildung an der Zeitenwende*. Berlin, 1970.
20. Неменский Б. *Мудрость красоты*. Москва: Просвещение, 1987.

Summary

The author of this article has studied the competence of art teachers and analysed different points of view on this issue.

The most important competences of art teachers are:

- good knowledge of the subject;
- an art teacher should be an artist.

One of most important art teacher's functions is to inspire pupils to creative activity. In teaching art subjects it is necessary to take into account the balance between the pupils' freedom and control in the teaching process.

The article analyses the points of views of handicraft and home economics and history of culture students on the competence of textile teachers. The article also analyses the opinions of 6 – 9 grade pupils about a good textile teacher.

Dace Visnola

Latvijas Universitāte

TRADICIONĀLĀS KULTŪRAS VĒRTĪBU APGUVES MODELIS AUGSTSKOLĀ

Eiropeskās kultūras ietvaros pastāv nacionālās kultūras ar savām īpatnībām un tautas ar atšķirīgu domāšanas raksturu. Katrs mēs esam interesanti, savdabīgi, neatkārtojami, un ikvienam no mums ir vērtības, kuru nav citām tautām, tieši tāpat kā katram cilvēkam ir savs “es” un pozitīva pašapziņa. Tie ir identitāti raksturojoši faktori. Tradicionālo uzskata par vienu no latviskās identitātes sastāvdaļām. Nacionālās kultūras jēdziens iekļauj sevī tradicionālo un mūsdienu kultūru, tādējādi tradicionālās kultūras iepazīšana ir daļa no kopējās eiropeskās kultūras apguves. Iepazīstot vērtības, ir būtiski, lai cilvēks globāli saskatītu to vietu mūsdienu pasaulē un personības attīstība notiktu, izprotot katras tautas un kopīgās vērtības.

Problēma ir tā, ka latvisko identitāti šobrīd nomāc spēcīga rietumu kultūra, kas maina attieksmi pret vērtībām, uzskatiem, tradīcijām un galu galā vājina vēlēšanos līdzdarboties kopējās vides veidošanā. Tas nozīmē, ka notiek vērtību pārorientācija. Rakstā apskatīts problēmas pedagoģiskais aspekts – kā tradicionālās kultūras vērtības padarīt par līdzpārdzīvojuma un apzināšanās objektiem, kā izkopt vajadzību apgūt un realizēt šīs vērtības. Sabiedrībā esošās problēmas, kas saistītas ar eiropeskās apziņas veidošanu, saglabājot katrai tautai raksturīgo, noteica temata izvēli.

Raksta **mērķis** ir modelēt mūsdienu tradicionālās kultūras vērtību apguves procesu augstskolā, kas veidotu cilvēka vērtību orientāciju, rosinot tradicionālos elementus savienot ar mūsdienu un veicinot radošas personības attīstību. Tas nozīmē izstrādāt tādu latviešu tradicionālās kultūras apguves modeli, kas cilvēkam ļautu apzināties sevi, lai tradicionālās lietās saskatītu to, kas nepieciešams tieši viņam, lai tradicionālais ieinteresētu, parādot, ka tam nav tikai muzeju vērtība.

Metodes

Tradicionālās kultūras vērtību apguves modelis izstrādāts, izvērtējot tradicionālās kultūras lomu, izmantojot teorētiskās atziņas par vērtību

orientācijas veidošanos un personisko pieredzi, kas gūta, strādājot ar topošajiem skolotājiem. Pedagoģiskais eksperiments tika veikts, lai pārbaudītu uzdevumus un darbības veidus praksē. Izdarīti secinājumi par tradicionālās kultūras apguves efektivitāti un izstrādāts optimāls tradicionālās kultūras apguves modelis augstskolā. Lai izvērtētu šī modeļa iedarbīgumu, tika izmantota novērošana, pārrunas un anketēšana.

Vērtību orientācijas veidošanās kā modeļa pamats

Tradicionālās kultūras vērtības ir tās, kas izturējušas laika pārbaudi. Šo vērtību objektīvais elements ir to sabiedriskā nozīmība. Cilvēku attieksme piešķir tam jēgu. Subjektīvi katrs no mums veido savu attieksmi pret tradicionālajām vērtībām, bet šo procesu ietekmē skolotāja spēja ieinteresēt.

Kā to atzinis R.Arnhems, vērtības atbilst vispārcilvēciskām prasībām (Арнхейм 1994, 351). Turklāt “..vērtība nav tikai norma pati par sevi, bet tā satur aicinājumu un norādījumu pēc tās dzīties un to piepildīt” (Johansson 1994, 194). M.Johansons savukārt ļoti precīzi norādījis: “Kultūras veidojumiem tikai tad ir jēga, ja tie veicina kultūras dzīves vienību (atrodas zināmā struktūrā). Ja attiecība pret veselo zūd, tad zūd arī jēga. (Šprangers 1929, 7) Tātad vērtību izpratne ir saistīta ar materiālām, sociālām, ētiskām, estētiskām, kultūras u.c. dzīves sfērām.

G.Keršenšteiners vērtību izglītības teorijā izvirza vairākus pamatprincipus, kuri ir vērā ņemami tradicionālās kultūras vērtību apgūvē, t.i., aktualitātes, brīvības, aktivitātes un individualitātes principu. Minētais autors pamatoti precizē: “Lai kāda kultūrvērtība pārtaptu par izglītības vērtību, šīs kultūrvērtības individuāli garīgajai struktūrai un audzēkņa individuālajai darbības struktūrai pilnīgi vai daļēji jāpārklājas un jāsakrīt.” (Beļickis 1997, 92) Respektīvi, tradicionālās kultūras vērtība cilvēkam kļūst par nozīmīgu lielumu, ja viņš to emocionāli uztver kā savas dzīves pieredzi un samēro ar personīgajām vajadzībām. Tas nozīmē, ka, apgūstot tradicionālo kultūru, jāievēro studentu pieredze, pašapziņa, aktivitāte, pašnoteikšanās u.c. vajadzības. Tradicionālās kultūras vērtību orientācijas veidošanās procesa pamatā ir vajadzību un darbību aspekts.

Runājot par personības vērtību orientāciju, psiholoģe N.Kuzmina atzīst, ka to “..veido personības sociālā satura līmenis mijiedarbībā ar tai nozīmīgu apkārtējās realitātes novērtējumu, kam ir emocionāla nokrāsa”

(Кузмина 1967, 165). Tātad, lai cilvēks pieņemtu kādas vērtības, tām jābūt saistībā ar mūsdienu realitāti. Cilvēka vērtību orientācija raksturo viņa personību, respektīvi, nosaka attieksmi pret apkārtējo pasauli un cilvēka uzvedību.

Savukārt – “..noteikta attieksme pret tradicionālajām kultūras vērtībām ir cilvēku nostādne, kuras veidošanās bāze ir cilvēces sabiedriski vēsturiskā pieredze un paša indivīda uzkrātā pieredze, kas rodas mijiedarbībā ar pasauli” (Немов1990, 74). Lai kāda arī būtu mūsu attieksme pret tradicionālajām kultūras vērtībām, tā dod iespēju šīs vērtības izvērtēt un izvēlēties tās. Izvēles moments ir vērtīborientējošas attieksmes īpatnība.

Veids, kā tiek apgūtas tradicionālās kultūras vērtības, padara tās cilvēkam nozīmīgas vai arī nenozīmīgas, nosaka viņa nostādni un palīdz veidot personības vērtību orientāciju. Personības dispozīciju teoriju par to, kā nostādnes kļūst par vērtību orientācijas sistēmu, ir izstrādājis V.Jadovs (Ядов 1975, 96). Viņš 4 līmeņos atklāj procesu, kā elementāri fiksētās nostādnes kļūst par fiksētu sociālo nostādņu sistēmu, kas savukārt ievirza personību kādā noteiktā sociālās darbības sfērā, pamazām izveidojot vērtību orientācijas sistēmu. 1.tabulā parādītas atšķirības tradicionālo kultūras vērtību un cilvēka vērtību orientācijas izveidē.

1.tabula. Tradicionālo kultūras vērtību un cilvēka vērtību orientācijas izveides atšķirības

Nostādne veidojas	Vērtību orientācija veidojas
emocionāli apgūstot tradicionālās kultūras vērtības (nostādnes pamatā ir intuīcija, kas ietver arī emocionalitāti);	- laika gaitā izvērtējot emocionālo pārdzīvojumu (vērtību orientācijas pamatā ir racionāla domāšana);
apgūstot vērtības aktīvā darbībā;	- izvērtējot savu iepriekšējo darbību (vērtību orientācija neprasa tūlītēju rīcību);
šo vērtību uztveres ietekmē konkrētā situācijā;	- cilvēka viedokļa par tradicionālās kultūras vērtību nozīmību ietekmē;
attieksme pret vērtībām ietekmē;	- saistībā ar mūsdienām, t.i., mijiedarbībā ar reālo dzīvi, zināšanām, iegūto informāciju;
cilvēka viedokļa par kādu lietu ietekmē.	- cilvēka attieksmes pret tradicionālās kultūras vērtībām ietekmē.

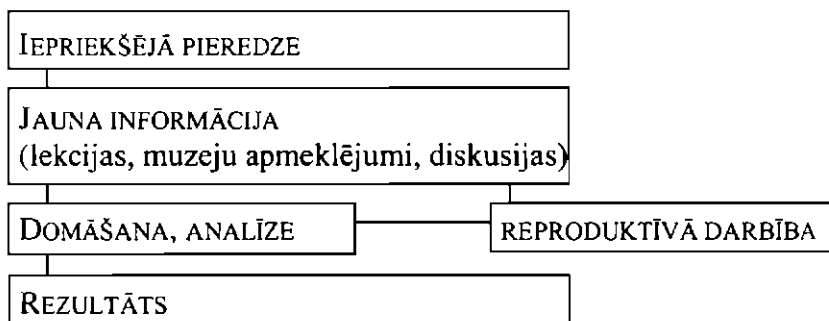
Vislabākais tradicionālās kultūras apgūvē – pieradināt studentus patstāvīgi novērot tradicionālās kultūras vērtības, uztvert būtiskāko krāsās, līnijās, formās un izdarīt secinājumus, saglabājot tos atmiņā. Tas veido kultūrvēsturisko un mākslas uztveri, dzīves sapratni un pieredzi.

Katrs students atrod kultūras vērtībās to, kas pašam šķiet noderīgākais. Lai izprastu vērtības, ir jābūt motivācijai. Vispirms ir jāapzinās pašam sevi dzimtajā zemē, jānovērtē tas, kas mums ir visapkārt. Tas ir J.G.Herdera princips: „no katras vides paņemt maksimālo savai garīgajai izpaušmei, intelekta bagātināšanai, lai ar savu darbību – idejām, darbiem, savukārt bagātinātu šo vidi, bet no tās, līdzīgi ūdenī iemestam akmenim, veidotu aizvien plašākus ietekmes apļus tālākajā pasaulē.” (Herders 1995, 6) Teiktajā ietverta ideja, ka tradicionālais jāapgūst mūsdienu situācijā un cilvēks spēj labāk orientēties vērtībās, ja redz lietu kopsakarības, t.i., pasauli kopumā. Ja vērtības ir apzinātas, tās ietekmē personības darbības virzību.

Vērtību orientācijas veidošanās mehānisms izmantots, modelējot tradicionālās kultūras apguves procesu.

Tradicionālās kultūras apguves modeļa izstrādes gaita

Pirmais modeļa variants tika realizēts 90.gadu sākumā, un tajā vairāk uzsverta reprodiktīvā darbība, izzinot tradicionālās kultūras vērtības. Šī modeļa varianta būtību atklāj 1.shēma.



1.shēma. Tradicionālās kultūras apguves modelis (1.variants).

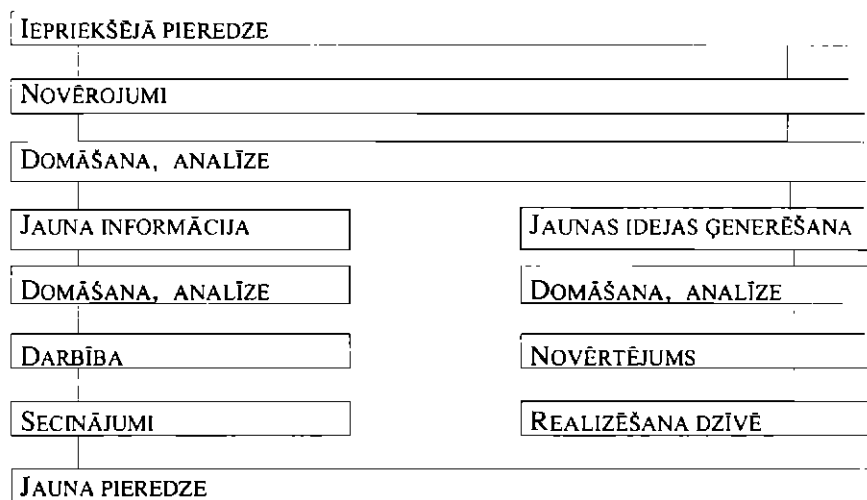
Jaunas informācijas ieguves procesā studenti bija pasīvi ņēmēji, bet pasniedzējs – devējs, viņš, lasot lekcijas, klasificēja zināšanas, dažreiz diskutēja ar studentiem, uzdodot jautājumus un paskaidrojot nezināmo un nesaprasto. Neskatoties uz reproduktīvo darbības raksturu, šajā modeļa variantā bija uzdevumi, kas studentus rosināja radoši domāt, piemēram, rakstot esejas par mūsdienu mākslas un tradicionālās kultūras saistību vai par to, kā mācīt latvju rakstus dažāda vecuma bērniem. Šāds informācijas ieguves veids bija atbilstošs 90. gadu sākuma tendencēm pedagogijā, kad vēl nebija pieejama daudzpusīga literatūra un nebija tādu tehnisko iespēju, kas ļautu pavairot izdales mācību materiālus. Studenti varēja apmeklēt Brīvības muzeja un Vēstures muzeja fondus, zīmēt tur esošo materiālo vērtību (tekstila, koka, metāla, māla) priekšmetu kopijas. Tas bija ļoti labs izziņas avots.

Studenti veica pētījumus par novadu tautas tērpiem un sētām, gadskārtu ierāzām, sadzīves priekšmetiem. Diemžēl maz bija darbu, kuros būtu nopietna analīze un kurus veicot studenti būtu apmeklējuši novadu muzejus un pētījuši tur savāktos materiālus. Nereti autori aprobežojās ar grāmatu pārrakstīšanu, pētījumi neatspoguļoja domāšanas procesu.

Pēc šī modeļa varianta realizācijas, analizējot studentu aptaujas rezultātus, radās vairāki secinājumi. Pirmkārt, lekcijas vairāk jāveido kā kopsavilkumi, parādot tradicionālās kultūras saikni ar vēsturiskajiem procesiem un tagadni. Otrkārt, studentiem jāizvēlas tādi pētījumu temati, lai darbā tiktu risināta kāda problēma, kas prasītu salīdzināt un sistematizēt, atrast tradicionālās kultūras vietu kopējā sistēmā. Treškārt, jāizvairās no reprodukciju veidošanas, jo lielākā daļa studentu pozitīvi vērtē muzeju fondu apmeklējumus, nevis tur uzkrāto materiālo vērtību tiešu kopēšanu. Par to jau runājis P. Dauge 20. gados: “Kopiju radīšana veicina radošā gara attīstību, bet mehāniska kopēšana kavē attīstīties pareizam acumēram par īstenību (Dauge 1925, 49)”. Līdzīgu viedokli paudis E. Šprangers: “Dogma ir bīstama. Mākslas patiesības nav viennozīmīgas un tādas nedrīkst būt. Te slēpjas mākslas patiesību spēks un to atšķirība no zinātnes patiesībām.” (Ņemenskis 1980, 34) Ceturtkārt, lielākā daļa (58%) studentu atzīst, ka tradicionālo kultūru vislabāk apgūt radošā procesā, kaut gan daži to pilnībā noliedz. Tādēļ reproduktīvajiem uzdevumiem vajadzētu būt līdzsvarā ar radošo tradicionālās kultūras apguvē. Piektkārt, izmantojot vienīgi

tradicionālās mācību metodes, students neveidojas par mūsdienīgu radošu personību.

Izstrādājot *otro modeļa variantu*, ņemti vērā minētie secinājumi. Vairāk uzmanības veltīts tam, lai studenti paši izzinātu, domātu, secinātu, radītu un izskatītu konkrētas lietas globālā mērogā. Modelis vērst uz to, lai paralēli iegūstamajām zināšanām students izteiktu savu viedokli, attieksmi, būtu radošs un noskaidrotu, kas no tradicionālajām vērtībām ir viņam tuvas, kur ir viņa vieta, no kurienes viņš ir nācis, kur un kādas ir viņa saknes. Tikai tā šīs vērtības kļūs par cilvēkam nozīmīgu lielumu. Šī modeļa realizācijā var būt atšķirīgas variācijas. Otrā varianta būtība parādīta 2.shēmā.



2.shēma. Tradicionālās kultūras apguves modelis (2.variants).

Praksē realizējot tradicionālās kultūras apguves modeļa otro variantu, autore izmantoja alternatīvās mācību metodes (Dewey 1982), jo: 1)tās dod zināšanas tagadnei un mainīgajai pasaulei, atrodot tradicionālā vietu un noderīgumu mūsdienās; 2)te vērtība ir pašam procesam, t.i., radošai mijiedarbībai pasniedzējs – students, kurai raksturīgs ir meklējumu stils un kurā pasniedzējs veic konsultanta funkcijas, rosinot atklāt studentam saistošāko tradicionālajā kultūrā; 3)akcents tiek likts uz studentu grupu

darbu, realizējot projektus un nodarbības; 4) studentu līdzdalība satura izstrādē veido motivāciju, kas mudina apgūt tradicionālās kultūras vērtības; 5) tās ļauj būt brīviem un aktīviem, izvēloties piemērotu pētījuma tematu un piedaloties nodarbībās; 6) tiek atbalstīta pašizpaušme, rakstot esejas un diskutējot; 7) tās ļauj apgūt zināšanas domāšanas procesā, analizējot un secinot; 8) izzināšanai un emocionālajam ir līdzvērtīga loma; 9) pārbaudes saistītas ar domāšanu un secināšanu.

Sākot realizēt šo modeli, ar anketas palīdzību tika noskaidrota studentu pieredze, saistība ar tradicionālās kultūras vērtībām, uzskati, intereses un vēlmes. Tādējādi iespējams uzzināt, kas veidojis studentu pieredzi (ģimene, skola utt.), ko studentiem nozīmē tradicionālās kultūras vērtības, kā viņi tās uztver mūsdienās un ko visvairāk studenti vēlētos apgūt tradicionālajā kultūrā. Faktiski šādā veidā studenti paši izvēlas interesējošos tematus.

Praksē paredzēts veikt pētījumus Brīvdabas muzejā, apskatot tā fondus un zīmējot kopijas. Viens no uzdevumiem ir arī rakstīt eseju. Vairāki temati ir saistīti ar dabu, lai studenti tradicionālo apgūtu, emocionāli to sajūtot un padomājot par sistēmu, kurā iekļaujas šīs vērtības. Pēc Ļ. Vigotska teiktā, „rakstīšana disciplinē domu. Rakstīšana ir domāšanas process. Domāšanu var nosaukt par jautājumu uzdošanu, atcerēšanos un problēmu risināšanu. Rakstot izsaka domas, plāno, organizē idejas un analizē tās.” (Johansson 1994, 8–9) Esejas atspoguļo studentu domāšanu un uzskatus par lietām. To rakstīšanas gaitā studentiem ir iespēja domāt un analizēt. Saliekot kopā daudzus viedokļus, izkristalizējas likumsakarība, kas parāda tradicionālās kultūras veidošanās procesu un vietu mūsdienās.

Tradicionālās kultūras kursa sākumā tiek formulēti mācību mērķi. Ikviens aktīvāk iesaistīsies darbībā, ja pats būs piedalījies procesa veidošanā. Šajā modeļa variantā paredzēts, ka jaunu pieredzi iegūst, paralēli izmantojot divus apguves veidus: teorētisko un praktisko.

Teorētiskais veids modelī iezīmēts kā secīgu darbību virkne (jaunas informācijas ieguve – domāšana – analīze – darbība – secinājumi), taču reāli nodarbībās šīs komponentes mijas viena ar otru. Jauna informācija tiek iegūta, studentam lasot literatūru, veicot pētījumu un arī ieklausoties pasniedzēja teiktajā. Domāšana un analīze notiek gan uzņemot jaunu informāciju, gan veicot darbības, kas palīdz apgūt tradicionālās kultūras vērtības. Šajā modelī studentu aktivitātei ir būtiska loma. Tā ir iesaistīšanās

diskusijās lekciju laikā, grupu darbā, individuālo uzdevumu un pētījumu veikšana. Piemēram, *studējot literatūru*, ir jāsagatavo kartes, kurās jāuzrāda kādas tautas tērpa detaļas izplatība visā Latvijā. Lai studenti nebūtu tikai pasīvi klausītāji, bet aktīvi piedalītos *nodarbībās par gadskārtu ieražām*, viņi raksta esejas un atbild uz jautājumiem par šo tematu, viņu pašu pieredzi un domā par attiecīgo ieražu izmantošanu mūsdienās. Studenti pēc izvēles var *veikt pētījumu divatā*, tā apgūstot arī prasmi sadarboties. Savukārt pētījumu prezentāciju laikā viņi mācās izteikt savas domas auditorijas priekšā un iepazīstināt citus ar izpētītajām likumsakarībām. Vērtējot studentu darbus, tika ņemta vērā viņu prasme analizēt, salīdzināt, izteikt savu attieksmi pret tautas materiālajām vērtībām, spēja izvirzīt radošus ieteikumus mūsdienām, kā arī noformējuma kvalitāte. Šie pētījumi būtiski atšķīrās no iepriekšējiem ar tajos pausto autoru attieksmi.

Praktiskās darbības daļā liela uzmanība tika veltīta krāsu, ritma apguvei un rakstu spēlēm. Tas nozīmē, ka domāšanas un analīzes procesā radās jaunas idejas, kas tika izvērtētas un realizētas. Praktiskās krāsu, ritmu un rakstu spēles noritēja paralēli teorijas apguvei. Gada beigās studentes atzina – viņām patīcis, “..ka rakstu, ritmu un krāsu uzdevumi tika doti vispārīgi, nevis konkrēti, jo tas attīsta radošo domāšanu un katra savdabīgo pieeju” Šīs spēles izraisīja interesi par tautas tērpiem, jo studentes nu meklēja to, kas tieši katru no viņām visvairāk saista. Lai to atrastu, ir rūpīgi jāizlasa literatūra, tādējādi jāiepazīst dažādu novadu tautas tērpi. Kāda studente pat konstatēja: “..brīnos par sevi, jo nekad nebiju domājusi, ka ar aizrautību studēšu “Latvju rakstus” bibliotēkā.” 71% respondentu uzskata, ka vērtības var apgūt, meklējot sev pieņemamo mūsdienās un veicot radošus darbus, t.i., šīs vērtības izmantojot kā iedvesmas avotus. 19% domā, ka kursa laikā vajadzētu veidot kopijas, lai analizētu tradicionālās vērtības. 10% studentu atzīst, ka šo darbu proporcijai ir jābūt samērīgai. Apkopojot viedokļus, autore secina, ka reproduktīvai un radošai darbībai ir jābūt līdzsvarā, lai efektīvāk apgūtu tradicionālās kultūras vērtības. Pēc krāsu, ritmu un rakstu spēlēm jāveic kāds lielāks darbs, saistot to ar kompozīciju, tekstilu u.tml.

Jauna pieredze – tās ir gan apgūtās tradicionālās kultūras vērtības, gan apjausma par šo vērtību uztveres mehānismu mūsdienās. Studenti guva zināšanas, paužot savu attieksmi pret tradicionālās kultūras vērtībām.

uztverot tās emocionāli un saistībā ar mūsdienām.

Rezultāts

Visbūtiskākais ir novērtēt mācību procesa kvalitāti, t.i., studenta attieksmi, ieinteresētību, pašsajūtu, pašvirzību, erudīciju, pašpārlicinātību un vērtību orientāciju. Tieši šie faktori parāda, vai students atradis sev ko vērtīgu tradicionālajā kultūrā un vai students ir atklājis likumsakarības. Šie parametri nosaka arī modeļa efektivitāti.

Studentu komentāri ir viens no veidiem, kā konstatēt izmaiņas attieksmē pret tradicionālās kultūras vērtībām pēc konkrētā mācību kursa apguves: "Mainījās, jo lika padomāt par to, ko nekad nebiju domājusi", "Es domāju, labāk teikt radās, nevis mainījās", "Vairāk apzinos sevi kā tautas sastāvdaļu", "Vairāk sāku domāt par šīm vērtībām. Sāku tās saprast, tādēļ interesē", "Kļuju lepņāka par visas tautas kultūras vērtībām. Gribas ieviest reāli savā dzīvē latviešu tradīcijas", "Mainījās, iepriekš vispār šīs vērtības uzskatīju par nevajadzīgām, nepievērsu tām uzmanību". Daudzi studenti atzīst, ka attieksme ir mainījusies uz pozitīvo pusi un ka kurss ir interesants, kaut arī slodze bijusi ļoti liela. Tas ļauj secināt, ka tradicionālās kultūras vērtību apguves otrais modelis praksē ir izmantojams un efektīvs. Šajā modelī ietverta vajadzība izteikt sevi mūsdienu pasaulē, kas topošajiem skolotājiem palīdz ieraudzīt vērtības, veido pozitīvu attieksmi un lepnumu par tautas vērtībām.

Secinājumi

1. Studentu aptaujas pierāda, ka tradicionālās kultūras vērtību apguves modelis ir nozīmīgs, jo, izmantojot šo modeli, studentam veidojas attieksme pret tradicionālo un viņš savu vēlmju vadīts apgūst to, kas viņam ir nepieciešams, tādējādi attīstās radoši domājoša personība.
2. Tradicionālās kultūras vērtības apgūst, atklājot likumsakarības reālās dzīves un pasaules attīstības kontekstā.
3. Modeļa praktisko efektivitāti nodrošina uz studentu vērsts mācību process, kur svarīga loma ir diskusijām, grupu darbam, muzeju apmeklējumam, pētījumiem ar problēmjautājumiem.
4. Būtisks ir uz tagadni vērsto pētījumu, kā arī reproduktīvo un radošo uzdevumu līdzsvars.
5. Tradicionālo kultūras vērtību apgūvē liela nozīme ir videi.

Praktiskie uzdevumi, realizējot modeļi, var mainīties atkarībā no apstākļiem, studentu sagatavotības un iespējām. Modelējot tradicionālās kultūras apguves procesu augstskolā, tajā jāiekļauj gan dabas un kultūras likumsakarības globālā mērogā, gan cilvēks, pievēršot uzmanību topošo skolotāju vajadzībām un prasmei pašapliecināties mūsdienās kā radošai personībai.

Literatūra

1. Belickis I. *Izglītības alternatīvās teorijas*. Rīga, 1997.
2. Dauge A. *Māksla un audzināšana*. Rīga, 1925.
3. Dewey J. *Education and Experience*. New York, 1982.
4. Herders J.G. *Darbu izlase*. Rīga, 1995.
5. Johansson M. *Slöjdprocessen - arbetet i slöjdsalen*. Dagsboksanteckningar. Göteborg, 1994.
6. Ņemenskis B. *Atver logu*. Rīga, 1980.
7. Students J.A. *Vispārīgā pedagogija*. Rīga, 1933.
8. Šprangers E. *Jaunrades psiholoģija*. Rīga, 1929.
9. Арнхейм Р. *Новые очерки по психологии искусства*. Москва, 1994.
10. Кузмина Н. *Очерки психологии труда учителя*. Ленинград, 1967.
11. Немов Р.С. *Психология*. Москва, 1990.
12. Ядов В.А. *О диспозиционной регуляции социального поведения личности*. Москва, 1975.

Summary

The article deals with a model, which helps the students acquire the traditional culture values. One variant of the model is more directed to finding out traditional culture values while the other variant combines getting information, the expression of the students' opinions and attitudes, their involvement in creative research, resulting in their awareness of the traditional culture values which they possess..

The author points out the main principles of the model favouring the acquisition of traditional culture and activating the students' work: 1) causal relationship, 2) environment, 3) motivation, 4) topicality of the tasks.

5) balance of reproductive and creative tasks, 6) case studies, 7) dialogues with students.

Keywords: activity, causal relationship, development of a creative personality, evaluation, orientation to values, viewpoint.

Svešvalodu mācību metodika

Indra Odiņa

University of Latvia

THE NATURE OF COOPERATIVE LEARNING TEACHERS

Introduction

The term *cooperative learning* is not a new term in Latvia. It has become a hot topic in the education of Latvia during the past four years. Teachers in primary, elementary, secondary and higher schools have been experimenting with cooperative learning groups, seeing if their students learn more, better, faster and enjoy their learning process.

Cooperative learning takes place when students:

- learn they can count on their classmates' help when they need it;
- listen before their own contribution;
- celebrate their accomplishments;
- view their peers as important and valuable sources of knowledge.

Theoretical background

What is the teacher's business in cooperative learning?

There are various opinions and also misconceptions concerning the teacher's role in the process of cooperative learning.

Speaking about the misconceptions – it is sometimes considered that teachers do nothing while students are learning cooperatively; they take no responsibility for students' learning; life is easier for them; they are relaxing by making their students work.

Personal experience of using cooperative learning for over four years and the experience of many authors (Bennett 1991; Cohen 1994; Johnson 1993) prove that the cooperative teacher is responsible for at least four phases in both planning and implementing cooperative learning in lessons. (Table 1.)

Cohen (Cohen 1994, 39) notes that cooperative learning changes the teacher's role dramatically. "No longer are you a direct supervisor of students, responsible for insuring that they do their work exactly as you direct. No longer is it your responsibility to watch for every mistake and

Table 1. The phases in planning and implementing cooperative learning

No.	Phase	Things to do
1.	Planning phase before the lesson	<ul style="list-style-type: none">● determine academic and social objectives● decide about the appropriate group size● assign the students to groups● create the appropriate roles● arrange the room● prepare the materials● decide about the evaluation
2.	At the beginning of the lesson	<ul style="list-style-type: none">● set the stage● describe the tasks (explain the academic task and specify desired social behaviour)● explain the criteria for success● move students into groups● assign their roles
3.	Working process during the lesson	<ul style="list-style-type: none">● monitor students' interaction● intervene when necessary (to provide task assistance, teach collaborative skills, analyse the situation, help to solve a conflict, etc.)
4.	Reflection at the end of the lesson or after the lesson	<ul style="list-style-type: none">● evaluate the academic work● process the social skills

correct it on the spot. Instead, authority is delegated to students and to groups of students. They are in charge of insuring that the job gets done, and that classmates get the help they need. They are empowered to make mistakes, to find out what went wrong, and what might be done about it.”

Organising cooperative learning the teacher is not any more giving the information, instead he or she is organising the acquisition of the information. This new way of things makes the teacher develop new skills, attitudes and fulfil different roles.

Methods

There are several considerations to be taken into account when choosing research methodology and the methods of data gathering. When it comes to research in the social world, we find two different traditions. One is labelled as positivistic, natural science based, hypothetico-deductive, quantitative or even simply “scientific”; the other as interpretative, ethnographic or qualitative. Taking into account that theories and concepts tend to arise from enquiry, the interpretative approach was chosen for the research. As there are many individuals, there are multiple versions of reality. People differ depending on their social class, gender, nationality, abilities, learning styles, etc. There are also seemingly objective factors, like the same social norms for the people living in the same country. When it comes to an individual, the above-mentioned factors become subjective because the individual’s beliefs, opinions and attitudes shape them. The underlying assumption of this research is to find out the knowledge of people’s perspectives and their interpretation of reality.

As a strategy for getting the knowledge was chosen an employing questionnaire with a descriptive purpose survey. In this case an open-ended question “what are the personality and/or character traits of teachers who use cooperative learning extensively in their classes?” was put on the discussion line in the Internet on September 15th, 1998. It lasted till the end of the month and the sample consisted of 153 responders from more than 25 countries of the world. The question was constructed in order to describe the cooperative teacher. The aim of the question was to foster the discussion and reflection on the responses and questions of other participants. The interpretation of the thoughts was supposed to motivate and encourage the teachers to use cooperative learning in their classes.

Results and discussion

The discussion mainly focused around the following terms: *extroverted and introverted personalities, confidence, risk-taking and chaos*. It should be noted that the on-line discussion raised also many other interesting and topical questions, like “what do you think about the appropriateness of cooperative learning for different types of learners and teachers? Maybe, cooperative learners enjoy upsetting things? Are they more reformers rather

than conformers? and etc.” However, in this article the main concern will be the question about the character traits and personalities of the teachers who use cooperative learning in their classes extensively.

The responses of the educators show the differences in opinions whether cooperative teachers are extroverted or introverted personalities. 60% of respondents consider cooperative teachers generally *extroverted* with outgoing personalities who enjoy talking to their students during class and learning as much as they can about students. They enjoy working in groups themselves, in committee meetings and community groups versus chairperson.

Maurine Harrison (COLLABOR) agrees that teachers who use cooperative learning strategies most extensively tend to be quite extraverted, outgoing, process teachers. Elizabeth Bergman (COLLABOR) states that even teachers who don't use cooperative learning tend to be extroverted, though. In fact, many teachers who love to talk to their students and have that extroverted personality tend to talk too much to their students. “It is a combination of teachers' enthusiasm for their students and subject and a desire to teach in a manner that creates independent thinkers and problem solvers that motivates teachers to use cooperative learning.”

Other respondents share the opinion that cooperative learning might be liked by *introverts*, too, except they might not interact with their groups as much. They might especially like planning the course and being the invisible hand – “the behind the scenes orchestrate.” Introverts may prefer interacting with others one-on-one rather than in large groups, but that does not necessarily mean they do not enjoy collaborative learning, either as a student or as a teacher. And in many cases teachers who use cooperative learning are introverts, though people around and especially students would certainly not guess it.

Annette Gourgey (COLLABOR) is an introverted person. “In my case, perhaps one reason I like it is because I don't like to be the only person in the class who does all the talking.”

However, Robert Cohen (COLLABOR) bets that cooperative learning works better with those teachers who are extroverted and learn better in groups themselves. “Personally, other than being an introvert and having a preference for working by myself, I think I have the qualities of cooperative

teacher. I suspect that my own preference for individual work is why I have found it difficult to use cooperative learning successfully in my classes.”

So, there is not one personality type attracted to cooperative learning. Different personality types may be attracted to cooperative learning, but use it in different cooperative lesson stages and unique ways. Although most people think cooperative teachers are generally extroverted with outgoing personalities, the idea of cooperative learning appeals equally to both introverts and extroverts. It is evident that personality plays a role along with other factors, such as culture and past experience.

Another most discussed point was *confidence* that should be looked upon as self-confidence of the teacher and confidence in students. Giving up control is important, and yet - what sort of control? Cooperative learning teachers help students become researchers and, therefore, give up the control that comes with being the “expert” and purveyor of information. They have to give up traditional order in the class to create small learning environments. This means, though, that they must become excellent managers, and it requires a lot of work to control this setting.

Cooperative teachers have a high level of *personal confidence*, and they see their role as facilitators of learning versus expert transmitting their knowledge to the student. On the other hand, it might be stated that cooperative teachers have a high level of *confidence in their students' abilities*. Therefore, they are willing to give up some control of the class by sharing decision making with the students.

Ted Panitz (COLLABOR) stresses delegating responsibility for learning to their students. “They do this in part by creating interactive procedures that encourage students to work together in and out of class.”

So, cooperative teachers see that every student has something to contribute. Finally, they foster students' research and problem-solving skills on an individual level.

Considerable amount of respondents (37 educators) discussed *risk-taking* as an important character trait of cooperative teachers. Barb Gentry (COLLABOR) considers it certainly important. “During the initial stages of introducing cooperating learning as a first-time experience, there will be failures and test scores may initially be lower. The learning process never ends and one does not give up, but simply changes gears and proceeds.”

Suzy Hill (COLLABOR) shares her thoughts on cooperative learning: “I have always thought that those who are afraid to take risks are those who are insecure either personally or professionally. But this doesn't mean that I like cooperative learning, I've tried various methods over the years and haven't found it to be any better than a good open discussion.”

Keeping in mind those different tasks cooperative teachers have to fulfil and unexpected situations during the cooperative learning lessons, it might be concluded that cooperative learning teachers are inclined to take risks in class by trying new approaches that stimulate student-student-teacher interactions. Ted Panitz (COLLABOR) is convinced that “cooperative classes by their nature provide opportunities to try new procedures because of the variety of class activities used throughout the semester. It is quite natural to ask students who are already working in-groups to try a new technique. If it works keep it, if it doesn't then do not repeat it. New techniques which do not work in specific situations are not viewed as failures.”

The different teacher's roles require much risk-taking, too. At the same time risk-taking is closely linked with *chaos* that is always considered as something inappropriate in traditional classroom. In a cooperative lesson some chaos is tolerated and even encouraged. Cooperative teachers often deal with a lot of stuff spontaneously, whatever comes up in the group.

Caroline Norris (COLLABOR) agrees that cooperative learning requires a toleration of “chaos” that does not come easily to the traditional personality. “I think I possess all the qualities you attribute to the cooperative learning personality - I'm outgoing, learn enormously from my students, love my subject area with real passion and have great confidence in my own skills and knowledge - but it's taken me a l-o-n-g time to realise that a noisy, disputatious classroom can be simultaneously a place of true educational activity.”

The rest of the cooperative teacher's personality features mentioned during the on-line are summed up in Table 2.

Table 2. Cooperative teacher's personality features

• low need for power distance	• high need for autonomy
• low need for domination	• high need for introspection
• low need for aggression	• high need for flexibility
• low need for orderliness (leaving room for chaos)	• high need for good listening skills
• low need for control	• high need for belief in cooperative learning
• low need for certainty	• high need for conflict resolution skills
• low need for containment	• high need for self-deprecating humour
• low need for scarcity	• high need for positive view of change
• low need for stability	• high need for intuitivity
	• high need for patience

Conclusions

The on-line discussions lead to the following conclusions:
 personality plays a role – along with other factors such as culture and past experience;
 cooperative teachers have a high level of personal confidence and a high level of confidence in their students' abilities;
 cooperative teachers are inclined to take risks;
 they can tolerate “chaos”

It should be added that the cooperative teacher has great *respect for the students and their differences*. Students need to be comfortable with one another and the teacher, in order to risk letting someone know that they do not understand or that they did not get the “right” answer. A good cooperative teacher is able to build that non-threatening environment where cooperation or collaboration does not lead to embarrassment.

Also, cooperative work has to be challenging so that the individual members of the group do not easily do it – in this case they have no need to work together. This means that the teacher has to spend more time preparing for cooperative classes. *Patience* is a very necessary

characteristic feature as well.

Besides, the cooperative teacher must be a really *good listener*. As one listens to group discussions, there is much information to be learned about where misunderstandings lie and also about areas that need to be re-taught or at least presented differently. Classroom assessment and feedback getting techniques are also helpful for the cooperative teacher.

Another characteristic feature might be the ability to add a little *humour* to the class. Cooperative learning works best in a relaxed, non-threatening environment and sometimes a little humour will go a long way in enabling students to relax.

Finally, the cooperative teacher is *caring*.

References

1. Bennett B., Rolheiser Bennett C. & Stevahn L. *Cooperative Learning: Where Heart Meets Mind*. Canada: Ontario: Educational Connections, 1991.
2. Cohen E. G. *Designing Groupwork: Strategies for Heterogeneous Classroom*. USA, New York: Teachers College Press, 1994.
3. COLLABOR@LISTSERV.TEMPLE.EDU
4. Johnson D. Johnson R. & Johnson Holubec E. *Circles of Learning: Cooperation in the Classroom*. USA: MN: Interaction Book Company, 1993.
5. Kagan S. The Structural Approach to Cooperative Learning. In: D. Holt (ed.), *Cooperative Learning: A Response to Linguistic and Cultural Diversity*. McHenry Ill.: Center for Applied Linguistics and Delta Systems, 1993.
6. Odiņa I. Lomas klasē. *Mācīsimies sadarbojoties*. Rīga: Mācību grāmata, 1998.

Kopsavilkums

Rakstā par skolotāju "kooperatoru" personības tipiem un rakstura iezīmēm tiek analizēti interneta diskusijas rezultāti no vairāk kā 25 pasaules valstīm. Secinājumi ir balstīti uz 153 pedagogu atbilžu un komentāru analīzi. Iegūto datu interpretācija ļauj secināt, ka nozīmīga ir ne tikai skolotāja personība, bet arī kultūra un iepriekšējā pieredze. Skolotājiem "kooperatoriem" piemīt augsta pašapziņa un liela uzticēšanās studentu

spējām. Turklāt viņi ir gatavi riskēt un paciest haosu, tajā pašā laikā radot labvēlīgu vidi ar savu prasmi uzmanīgi klausīties, pacietību un iecietību.

Inese Rūse

Universität Lettland

WAHRNEHMUNG UND IHRE BEDEUTUNG FÜR DAS VERSTEHEN VON BILDERN

Die Wahrnehmung ist ein aktiver, konstruktiver und interpretativer Prozess der Informationsverarbeitung. Im Mittelpunkt des Artikels stehen die Mechanismen der Wahrnehmung und die Faktoren, die die Wahrnehmung beeinflussen. Anschließend wird es gezeigt, wie mit Hilfe der Aufgabenstellung die Wahrnehmung geschult werden kann. Durch eine geschulte Verarbeitung visueller Angebote kann ein genaueres Hinsehen bewirkt werden, was die Intensität der Auseinandersetzung mit einem Bild steigert und eine größere Komplexität fremdsprachlichen Lernens erreichen lässt.

1. Einleitung

Das Sehen ist eine der zentralen menschlichen Wahrnehmungs- und Verstehenstätigkeiten:

„Sehen kommt vor Sprechen: Die Welt erschließt sich dem Kind zuerst als Bild. Wenn wir dann lernen, dem Augenschein der Welt mit Worten auf den Grund zu gehen, können wir der widersprüchlichen Wechselbeziehung zwischen Wahrnehmung und Wissen nicht mehr entkommen. Unsere gesellschaftlich vermittelte Einstellung zu dem, was wir sehen, prägt die Art, wie wir es sehen und wie wir die Erscheinungen der Welt darstellen“ (Berger 1990: Klappentext).

Das heißt, dass der Mensch die Hälfte seines Wissens über Bilder aufnimmt. Wahrnehmung bedeutet Aufnahme von Informationen über unsere Sinne sowie anschließende Verarbeitung dieser Sinneseindrücke zu bedeutungshaltigen Informationen: d.h. jedem Verstehen geht die Aufnahme von Informationen voraus.

Darüber hinaus ist Wahrnehmung nicht nur ein passives Rezipieren von

Reizen, die uns über unsere Sinne erreichen, sondern ein höchst aktiver Vorgang. Während der Betrachtung eines Bildes wird stets auf Grund der Erfahrungen und des Vorwissens konstruiert und interpretiert (Cassells: Green 1995, 42ff). Dieser Prozess verläuft zuerst unbewusst, orientiert sich an Bekanntem und strebt ein Globalverständnis an. Erst nach dem Erfassen der Gesamtaussage wird die Aufmerksamkeit auf einzelne Details gelenkt. Ein anschauliches Beispiel dafür liefert uns Eschers Lithographie *Der Wasserfall* (s. Abb. 1). Auf den ersten Blick wird ein Bild des Wasserfalls wahrgenommen, da unsere Aufmerksamkeit zunächst auf die Bildmitte gerichtet wird. Als nächstes werden die turmähnlichen Konstruktionen betrachtet, die in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht werden können. Sieht man jedoch genauer hin, merkt man, dass es sich hier um ein irrales Bild handelt, weil das Wasser nach oben zu fließen scheint. Diese Information widerspricht unseren Erwartungen und den Reale-Welt-Erfahrungen. Deshalb wird anschließend nach einer Interpretation des Bildes gesucht. Dieses Beispiel zeigt, dass die Wahrnehmung ein aktiver und konstruktiver Prozess ist, der mit dem Prozess der Informationsverarbeitung bzw. dem Verstehen eng verbunden ist (vgl. a.a.O. sowie Braun 1993, 98f).

Schon an dieser Stelle sollte auf die Notwendigkeit einer Seh-Schulung hingewiesen werden. Durch eine geschulte Verarbeitung visueller Angebote kann ein genaueres Hinsehen bewirkt werden, was die Intensität der Auseinandersetzung mit einem Bild steigert und eine größere Komplexität fremdsprachlichen Lernens erreichen lässt. Bei ‚ungeschulten Sehern‘ dagegen wird der Bildkontakt vorzeitig nach einer oberflächlichen Rezeption abgebrochen, weil man glaubt, das Bild schnell verstanden zu haben. Die Kategorie der Abbilder (Fotos, Gemälde, Zeichnungen), die im Mittelpunkt der Betrachtung stehen wird, gilt oft als besonders leicht verständlich, weil sie durch Totalität gekennzeichnet ist (Raabe 1997,157).

2. Theoretische Ansätze zum Bildverstehen

In der kognitiven Psychologie wird das Bildverstehen als eine Verarbeitung in Stufen beschrieben, die in der konkreten Wahrnehmungssituation aber als ein Kontinuum von Prozessen mit größer werdendem Verarbeitungsaufwand und zunehmender Tiefe abläuft.

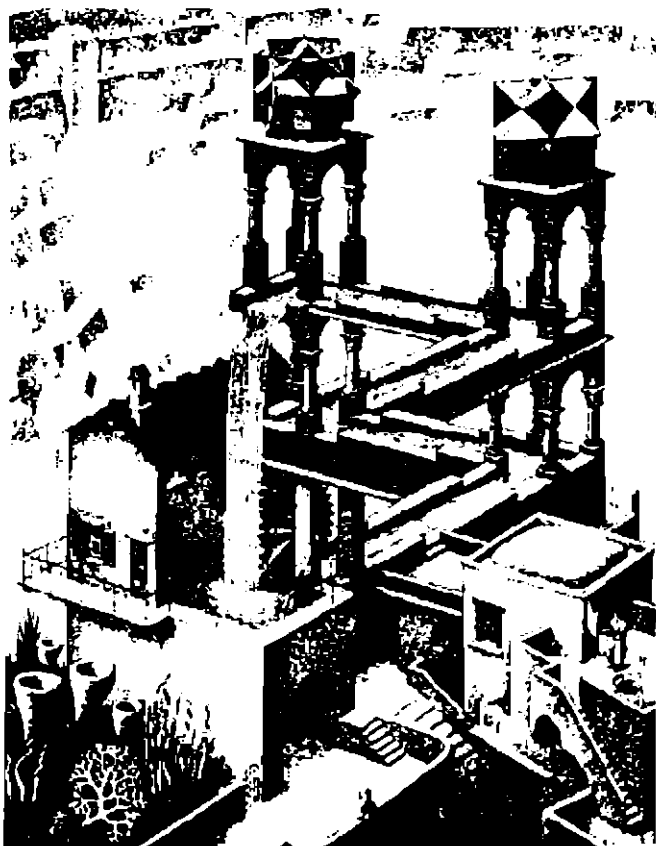


Abb. 1 (Escher / Wasserfall)

Das Hauptaugenmerk wird dabei auf zwei Modellvorstellungen von Weidenmann (Weidenmann 1988,1994) und Ballstaedt (Ballstaedt 1995,1997) gerichtet, in denen, den Spezifika des Abbildes entsprechend, der Schwerpunkt auf die intensitätsfördernden Bedingungen der Bildverarbeitung gelegt wird.

Die physiologischen Voraussetzungen sorgen dafür, dass der Mensch ein Objekt oder eine Szene unmittelbar, mit einem Blick, erkennt und kategorisiert, wofür die angeborenen Verarbeitungsprozeduren, die von Erfahrungen mit der realen Welt geprägt werden und weitgehend

automatisch verlaufen, verantwortlich sind.

Von besonderer Bedeutung auf der ersten Stufe der Verarbeitung sind die Gestaltgesetze (z.B. eindeutige Figur-Grund-Unterscheidung, Schattierungs- und Farbinformation, vertraute Perspektive, Kontextualisierung) und die Fähigkeit des Betrachters, Invarianten eines Objektes durch Vergleich mit vorhandenen Schemata zu erkennen. Die simultane Darbietung aller Informationen in einem Bild und die Leistungen des menschlichen Auges ermöglichen laut Ballstaedt die sogenannte *präattentive* Verarbeitung, die als erste Stufe bezeichnet wird, in Sekundenbruchteilen. Der geringe Zeitbedarf ermöglicht dem Betrachter das Erkennen von sehr vertrauten oder einfachen Sachverhalten bzw. dient als eine visuelle Orientierung, die den Lernenden unter Umständen dazu verleiten kann, sich nicht eingehender mit der visuellen Darstellung zu beschäftigen.

Nach der ersten automatischen Phase können allerdings auch bestimmte Einzelheiten im Bild mit dem Ziel einer genaueren Analyse der Darstellung gemustert werden. Der Betrachter lenkt seine Aufmerksamkeit auf die verschiedenen Elemente des Dargestellten. Dabei reagieren die Augen vorwiegend auf unerwartete, überraschende oder komplexe Bilddetails, die reflektorisch Blickzuwendung auslösen. Darüber hinaus hat auch die Art der Erwartungen, die der Betrachter auf Grund der präattentiven Prozesse bzw. der globalen Wahrnehmung entwickelt, einen Einfluss auf die *lokale* Analyse einzelner Bilddetails. Das heißt, der Grad der Aufmerksamkeit wird vom Signalfaktor (Intensität, Dauer und Anordnung der dargebotenen Reize) beeinflusst wie auch vom motivationalen Faktor bzw. davon, welche Bedeutung der dargestellten Information seitens der Lerner zugemessen wird.

Da beim stehenden Bild die gesamte Datenbasis simultan präsentiert wird, erfolgt laut Ballstaedt die Stufe der *attentiven* Verarbeitung sequentiell, durch visuelles Abtasten. Jede Augenbewegung hat einen Fixationsort als Ziel, dessen Auswahl sowohl durch die visuellen Merkmale als auch durch Erwartungen, Interessen, Vorwissen, Aufgabenstellung, Kulturzugehörigkeit gesteuert wird. Als wichtige Indikatoren für die kognitive Verarbeitung eines Bildes werden die Dauer, Häufigkeit sowie die Abfolge von Blickbewegungen angesehen. Es wird davon ausgegangen.

dass die Dauer der Blickbewegungen und ihre Sequenzierung durch die Denkprozesse der Lerner beeinflusst werden (Lüer 1988, 321). Da sich der Betrachter hinsichtlich seiner Aufgabenorientierung eingehender mit einzelnen Bildelementen beschäftigt, führen die attentiven Verarbeitungsprozesse zu einer höheren Verarbeitungstiefe der Bildinformation. Sie bedürfen deshalb eines größeren Zeitaufwands mit dem Ziel, die einzelnen Bilddetails zu erkennen und zu verstehen.

Eine intensivere und effektivere Bildverarbeitung erfordert jedoch das Aufrechterhalten des Bildkontaktes nach der globalen und lokalen Wahrnehmung. In Anlehnung an das Modell von Ballstaedt ist die Stufe der *elaborativen* Verarbeitung als Vertiefung der vorangehenden Stufe zu betrachten, wobei nicht das Erkennen von Bildinhalten, sondern die Entwicklung von Vorstellungen, Assoziationen und Schlussfolgerungen die zentrale Rolle spielen. Die Verarbeitung wird vollständig über bestimmte Aufgabenstellungen bzw. spezifische Ziele bei der Bildbetrachtung gesteuert, wodurch erhöhte Aufmerksamkeit und eine tiefere Auseinandersetzung mit den Bildinhalten erforderlich werden.

3. Unterrichtliche Umsetzung

(am Beispiel des Lehrwerks *Sichtwechsel neu*)

Das Lehrwerk *Sichtwechsel neu* basiert in seiner didaktischen Konzeption auf kognitionspsychologischen Einsichten in das Funktionieren unseres Wahrnehmungsmechanismus und die daraus resultierende Konstrukthaftigkeit unseres Reale-Welt-Erlebens (Richter 1998, 45). Die sprachliche Progression des Lehrwerks ist zudem eng mit der interkulturellen Lernzielprogression verbunden, die von der Wahrnehmungsschulung über Strategien der Bedeutungserschließung und des Kulturvergleichs bis zur Diskursfähigkeit in der fremden Sprache führt. Aufgaben zur Wahrnehmungsschulung zielen darauf ab, den unbewussten Ablauf der Wahrnehmungsprozesse bewusst zu machen und deren interpretativen Charakter deutlich zu zeigen. Die Lerner sollen dazu angeleitet werden, ihren Wahrnehmungsprozess bei der Arbeit mit den Bildern zu kontrollieren. Die Aufgaben zu den Bildern in den einzelnen Unterrichtssequenzen bzw. Lektionen sollen als klar getrennte

Arbeitsschritte behandelt werden. Die Lehrwerkautoren schlagen ein dreistufiges Verfahren für die Bildbeschreibung vor:

1. Erfassen des Dargestellten, indem das Bild möglichst genau beschrieben wird;
2. Interpretation, indem die Zusammenhänge, Gründe und Folgen diskutiert werden;
3. Formulierung und Begründung persönlicher Eindrücke zu der dargestellten Situation (Bachmann u.a. 1995b, 36).

Durch bewusste Trennung dieser Schritte wollen die Lehrwerkautoren den Automatismus der Wahrnehmung aufbrechen und mehr Raum für Hypothesen und Vermutungen schaffen. Es ist anzunehmen, dass auf solche Weise das Bild intensiver seitens der Lerner verarbeitet wird. Das bedeutet, dass die Gefahr einer oberflächlichen Verarbeitung des Bildes mittels einer adäquaten Aufgabenstellung abzuwenden ist. Obwohl die Aufgaben im Lehrwerk klar und deutlich formuliert und entsprechend dem dargestellten Muster strukturiert sind, lassen sie viel Raum für persönliche Gedanken der Lerner. Auch die Offenheit der Bildinhalte trägt erheblich zur Kreativität der Lerner bei.

4. Schlussbemerkung

Die Merkmale eines Bildes (z.B. Wahl der Szene, Perspektive, Bildausschnitt etc.) leiten zur Konstruktion eines kommunikativen mentalen Modells auf der Grundlage systematisch aktivierter Wissensbestände über. Dabei ist nicht zu übersehen, dass es sich angesichts der Vielfalt der beteiligten psychischen Prozesse (Kognition und Emotion) für die Konstruktion eines kohärenten mentalen Modells um ein Maximum an Verarbeitungsaufwand und –tiefe handelt, was nicht bei jedem Lerner selbstverständlich ist. Es wird eine intensive Auseinandersetzung und eine tiefe Verarbeitung von Bildern vorausgesetzt, die als besondere Fähigkeit bezeichnet werden könnte und die erst im Lernprozess angeeignet und trainiert werden muss. Es ist bekannt, dass viele Lerner jedoch über geringe Fähigkeiten zur Bildverarbeitung verfügen. Die Förderung dieser Fähigkeit müsste dazu führen, dass eine größere Komplexität fremdsprachlichen Lernens erreicht werden kann.

Literatur

- Ballstaedt St.-P. Bildverstehen und Sprache. In: B. Spillner (Hrsg.). *Sprache: Verstehen und Verständlichkeit. Kongreßbeiträge zur 25. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik*. GAL.e.V. Frankfurt, Berlin, 1995, S.63-70.
- Ballstaedt St.-P. *Wissensvermittlung Die Gestaltung von Lernmaterial*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, Beltz, 1997.
3. Berger J. *Das Leben der Bilder oder die Kunst des Sehens*. Berlin: Wagenbach, 1990.
4. Braun G. *Grundlagen der visuellen Kommunikation*. München: Bruckmann, 1990.
- Cassells A., Green P. Wahrnehmung. In: P. Banyard & J. Gerstenmaier (Hrsg.). *Einführung in die Kognitionspsychologie*. München: Reinhardt, 1995, S. 41-90.
6. Lür G. Kognitive Prozesse und Augenbewegungen. In: H. Mandl & H. Spada (Hrsg.). *Wissenspsychologie*. München: Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1988, S. 386 – 399.
- Raabe H. „Das Auge hört mit“ Sehstrategien im Fremdsprachenunterricht? In: U. Rampillon & G. Zimmermann (Hrsg.). *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber, 1997, S. 150-173.
- Richter R. Interkulturelles Lernen im DaF-Unterricht am Beispiel von „Sichtwechsel neu“, „Spielarten“ und „Elemente“ In: *Deutsch als Fremdsprache* 1998, S. 1, 35, 45-51.
9. Weidenmann B. *Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern*. Bern, Stuttgart, 1988.
10. Weidenmann B. *Lernen mit Bildmedien Psychische und didaktische Grundlagen*. Weinheim, Basel, 1994.

Lehrwerke

- Bachmann, S. u.a. (1995a). *Sichtwechsel neu*. Band 1. München.
- Bachmann, S. u.a. (1995b). *Sichtwechsel neu*. Unterrichtsbegleiter (zu Bd.1). München.

Summary

Perception is an active constructive and interpretative process. The main topic of this article is the mechanism of the perception and factors that can influence it. The article also reveals how perception can be trained with the help of exercises. It is possible to cause someone to watch the picture closely:

- ✓ to increase the intensity of dealing with the picture,
- ✓ to achieve higher complexity of foreign language learning.

Dace Siliniece

Universität Lettlands

FERTIGKEIT HÖRVERSTEHEN IM PHONETIKUNTERRICHT FÜR ANGEHENDE DEUTSCHLEHRER

Das Hörverstehen ist ein wichtiger, aktiver und komplexer Prozess in dem verschiedene Komponenten zusammenwirken und der eine wichtige Voraussetzung für Erwerb der kommunikativen Kompetenz ist.

Im Mittelpunkt des Artikels steht das Aufgabensystem zum Hörverstehen, das sich auf den konkreten Umgang mit Hörtexten im Phonetikunterricht bezieht, sowie werden auch einige Aspekte, wie mit Hilfe der Aufgabenstellung das Hörverstehen geschult werden kann, betrachtet. Lernerorientiertes und motivierendes Hörverstehen hilft den Lernenden phonetische Regularitäten der Fremdsprache selbst zu entdecken und bewusst anzuwenden.

Die heutige Situation in der Fremdsprachenmethodik lässt nochmals über das Fremdsprachenlernen nachdenken unter Berücksichtigung der Ziele im FSU, und zwar über die kommunikative Kompetenz (Fähigkeiten und Fertigkeiten). Korrekte Aussprache nimmt in dem kommunikativen Prozess unbestritten einen wichtigen Platz ein. Die Formulierung der Gedanken, das Mitteilen der Information und andere Sprachaktionen spielen eine besondere Rolle bei der kommunikativen Einwirkung (Effektivität) der Sprache.

Mit Hilfe der phonetischen Mittel ist es möglich optimale kommunikativ-pragmatische Einwirkung auf den Hörer zu erzielen. Beim Kommunikationsprozess in einer fremden Sprache gewinnt nicht nur das Können die Laute korrekt zu artikulieren an Bedeutung, sondern auch das Hörverstehen, das den kommunikativen Prozess produktiver – ohne Fehlwirkungen von Ausspracheabweichungen – verlaufen lässt.

Moderner FSU ist nicht ohne kommunikative Kompetenz zu denken,

deshalb sollte verstärkte Aufmerksamkeit der Phonetik/Ausspracheschulung gewidmet werden. Phonetik schliesst nicht nur die phonologischen Grundlagen ein (d.s. bedeutungsunterscheidende Merkmale phonetischer Einheiten), sondern auch didaktische Aspekte der Lehr – und Lernbarkeit der Phonetik werden immer mehr mit berücksichtigt. In dieser Hinsicht könnte man analog zum Grammatikunterricht vom Phonetikunterricht sprechen – wie man von einer Lernergrammatik, auch von einer Lernenphonetik spricht. Wichtig ist, dass die Lernenden in die Lage versetzt werden, phonetische Regularitäten der Fremdsprache selbst zu entdecken und bewusst anzuwenden.

Phonetikunterricht umfasst dabei sowohl die Entwicklung perzeptiver als auch die Entwicklung sprachproduktiver Fertigkeiten, also sowohl das Hören, als auch das Sprechen. Wenn die Phonetik traditionell mit Aussprache, mit Sprechen (Intonieren, Artikulieren) verbunden wird, wird das Hören aber oft vernachlässigt. Im Fremdsprachenunterricht vollzieht sich in dieser Hinsicht seit längerem ein Wandel. **Das verstehende Hören** als eine der vier Fertigkeiten und als unerlässliche und daher selbstverständliche Bedingung für das Sprechen, für das Kommunizieren hat seinen festen Platz in der Didaktik, im Unterricht und in den Lehrmaterialien eingenommen.

Eine sehr wichtige Voraussetzung für Erwerb der kommunikativen Kompetenz ist folglich die Entwicklung der Fertigkeit Hören. Das Hörverstehen ist ein komplexer Prozess, in dem verschiedene Komponenten zusammenwirken:

die auditive Komponente, die das Wahrnehmen der akustischen Signale und die Diskriminierung der einzelnen Phoneme, Wörter und Sätze mit ihren prosodischen Elementen wie Intonation und Rhythmus umfasst;

die semantische Komponente, die das Sinnverstehen von Lexemen, Wörtern und Wortkombinationen beinhaltet;

die syntaktische Komponente, die in dem Beziehungserfassen der Wortkette, dem Durschauen der Textorganisation, d.h. der Abhängigkeit der einzelnen Satzteile voneinander, besteht;

die pragmatische Komponente, die die Funktionsbestimmung der Sätze in ihrem kommunikativen Kontext, d.h. das Erkennen von

Sprechsituation und Sprechintention, bewirkt; die kognitive Komponente, die auf den Kenntnissen der Textverarbeitung gesprochener Sprache, sowie der Differenzierung ihrer spezifischen Textsorten und deren syntaktischen und lexikalischen Besonderheiten beruht. (Schumann 1989, 202)

Wie sieht das Verhältnis der Sprachtätigkeiten im Unterricht aus? (Schumann 1989, 201 f.)

HÖREN	LESEN	SPRECHEN	SCHREIBEN
8	7	4	2

Aber: Hörverstehen in der Unterrichtspraxis nimmt eine untergeordnete Rolle ein.

Die kommunikative Didaktik orientiert sich auch im Bereich des Hörverstehens an den Lernenden selbst, ihren Fähigkeiten, ihrer Motivation, ihren Interessen, ihren Lebensbedürfnissen. Dazu gehören auch

- a) stärkere Aktivierung der Lernenden im Unterricht,
- b) Berücksichtigung der Art der Hörtexte – sie sollten eindeutig, authentisch sein, dem natürlichen Sprachgebrauch entsprechen und die Entwicklung neuer Aufgaben für das Hörverstehen, sowohl für die Vorbereitung als auch für die Überprüfung des Hörverstehens.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten Übungen zum Hörverstehen zu systematisieren, z.B. nach den Hörstilen (nach extensivem oder intensivem Hören); nach dem Schwierigkeitsgrad von Wortschatz und Syntax; nach Progression der Aufgabenschwierigkeit. z.B. Gerhard Neuner schlägt eine Stufung von Übungen zum Hörverstehen auf der Lautebene vor. Das betrifft sowohl die Unterscheidung von Einzellauten (Komponentenübungen), als auch das Erkennen und Abgrenzen von Tongruppen (Unterscheiden einzelner Wörter in Wortgruppen) und die Bedeutung von Intonationsmustern für das Verstehen. (Neuner 1985, 136).

In seinem Buch „Texte hören, lesen und verstehen“ nimmt Gerd Solmecke eine Stufung der Aufgaben zum Hörverstehen nach der Schwierigkeit der Aufgabenstellung vor. Er geht von der Überlegung aus, dass der Grad der Schwierigkeit von Übungen zum Hörverstehen nicht so

sehr von den Hörtexten selbst abhängt, sondern von der Art der Aufgabenstellung. Er stellt die Progression nach Schwierigkeit der Aufgabenstellung zusammen.

Eine Art der Systematisierung der Aufgaben zum Hörverstehen ist, die sich auf den konkreten Umgang mit Hörtexten im Unterricht bezieht, d.h. man unterscheidet die Aufgaben

die **vor dem Hören** des Textes gemacht werden,

die gemacht werden, **während der Text** gehört wird,

die **nach dem Hören** des Textes gemacht werden.

Mit dieser Einteilung geht es in erster Linie darum, methodische Schwerpunkte zu setzen: anhand von Beispielen und theoretischen Überlegungen wurde gezeigt, dass die Aufgaben vor dem Hören eines Textes den Verstehensprozess am intensivsten beeinflussen und steuern. Die Aufgaben während des Hörens können diese Funktion nur noch zum Teil übernehmen und die Aufgaben nach dem Hören überhaupt nicht. Den letzteren kommt im Prinzip nur eine Kontrollfunktion zu: *Was haben Sie verstanden?*

Konkreter heisst das – wenn man das Hören üben will, muss der Schwerpunkt der methodischen Überlegungen auf den Aufgaben vor dem ersten Anhören des Textes liegen.

Also, die Aufgaben zum Hörverstehen vor dem Hören können den Verstehensprozess am intensivsten beeinflussen und steuern, das sind zum Beispiel:

Assoziogramm (Wortigel, Wortspinne);

Einzelbild, Illustrationen;

Bildsalat und Text- und Bildsalat;

Satzkarten u. a.

Diese Aufgaben werden mit dem Ziel gemacht, die Aktivitäten der Lernenden vor dem Hörprozess hervorzurufen. Dieses Schaffen verfolgt mehrere Absichten:

1. Die Aufgaben wollen die Lerner motivieren, neugierig machen, ihr vorhandenes Wissen aktualisieren.

2. Die Aufgaben schaffen Vorbereitung auf den Hörtext, bauen eine Erwartungshaltung bei den Lernern auf. Als Ziel solcher Übungen wie

Assoziogramme, Bilder, Fotos ist die Visualisierung der Situation, Einführung in die Thematik, Aktualisierung vom Weltwissen, auch Antizipation – Spekulieren über den weiteren Verlauf der Handlung.

3. Diese Übungen wollen den Hörtext vorbereiten und sprachlich vorentlasten, sie stellen den Lernern die sprachlichen Mittel, inhaltliche und landeskundliche Informationen zur Verfügung, die sie benötigen, damit die Lerner den Text so extensiv wie möglich und so intensiv wie nötig zu verstehen.

4. Die Aufgaben schaffen eine phonetische Vorentlastung. In vielen Fällen, vor allem aber bei authentischen Texten, gibt es Verstehensschwierigkeiten auf der lautlichen Ebene, oder z.B. wenn die Lerner einzelne Wörter/Wendungen oder Formulierungen wegen der unzulänglichen Aussprache nicht verstehen.

Also auf dieser Phase – Arbeit mit Aufgaben vor dem Hörtext – ergeben sich methodisch günstigere Möglichkeiten die Lerner mit Schwerpunkten in der Phonetik bekanntzumachen und sie damit zu konfrontieren. Phonetische Vorentlastung kann mit verschiedenen Verfahren erreicht werden. Zum Beispiel:

indem die Wörter/Wendungen, die Lerner der Aussprache wegen nicht verstehen können, wiederholt vorgesprochen werden (von den Lernern auch);

indem kontrastive Übungen angeboten werden, in denen (je nach den phonetischen Abweichungen des Deutschen von der Muttersprache der Lerner) die phonetischen Besonderheiten behandelt werden, die zu Verstehensproblemen führen können;

indem die Übungen mit ähnlichen Lauten (*wahr- Waren; Bier-Tier*) zusammengestellt werden; (Dahlhaus 1999, 78)

indem die Lernenden Regularitäten erkennen, Regeln selbst entdecken, und Regeln anwenden lernen;

indem die Lerner individuell gefördert werden können und zum selbständigen Lernen unterstützt werden (Computertechnik, Internet-Anschluss).

Wenn man über die zweite Phase der Aufgaben beim Hörverstehen spricht – Übungen während des Hörens – sollte man erwähnen, dass sie

nicht sehr viel Zeit in Anspruch nehmen dürfen, bzw. müssen sie den Hörprozess so begleiten, dass die Lerner dabei dem Hörtext folgen können. Man unterscheidet die Aufgaben, die ein intensives, und Aufgaben, die ein extensives Verstehen voraussetzen. Beim intensiven Hören sind alle Informationen des Textes wichtig, es müssen in der Regel auch Details verstanden werden, um die Gesamtaussage richtig zu verstehen. Beim extensiven Hören sind nicht alle Informationen des Textes (gleichermaßen) wichtig; der Text ist so redundant, dass wenige zentrale Informationen genügen, um die Gesamtaussage zu verstehen. (Dahlhaus 1999, 79) Für intensives Hören könnten einige Aufgabenbeispiele genannt werden, wie Zahlen-Bingo, Zahlen-Lotto, visuelles Diktat, Orientierung auf einem Stadtplan, Arbeit mit Wortlisten, Bewegungsspiele. Hier sollten vor allem Komponentenübungen erwähnt werden. Die Komponentenübung ist eine Übung, die einzelne Komponenten (einzelne Teile, Aspekte), die beim Hören eine Rolle spielen, herausgreift und speziell (isoliert) übt. Solche Übungen gibt es besonders im phonetischen Bereich. Dabei werden einzelne Schwerpunkte, Akzente gesetzt und durch Wiederholung prägen sich bestimmte Lautkombinationen ein. Günter Desselmann (Desselmann 1983, 6) hat solche Komponentenübungen vorgestellt, von denen einige zu nennen sind:

Übungen im Erfassen von Lautbildern und im Zuordnen der Bedeutungen. Der Lerner soll sich an ein lautgerechtes und lautdifferenzierendes (diskriminierendes) Hören gewöhnen: z.B. erst die Lautstruktur des Phonemes erfassen und dann nachsprechen: *offen, noch, Post, kosten*, oder ähnliche Phoneme: *Meer-Mädchen, wählen-sehe*.

Übungen, die das gleiche Lautbild vorstellen: *Lehrer-Lehre-lehren-leer*;

Übungen, die Wörter mit gleichem Stamm anbieten: *arbeiten-Arbeiter-gearbeitet-Arbeit*.

Übungen in denen Wörter mit gleicher Lautgestalt, aber unterschiedlicher Bedeutung vorkommen: *Sie ist nicht böse. – Sie ißt gern Schokolade*.

Übungen, in denen Wörter mit polysemantischer Bedeutung auftreten: *Er setzt sich auf die Bank im Park. – Er wechselt das Geld auf der Bank*. (Dahlhaus 1999, 89).

Bei diesen Übungen wird ein Teilaspekt geübt, die sprachliche Komplexität wird auf einen Aspekt reduziert – das kann hilfreich sein, kann das Ohr schulen, auf Hörschwierigkeiten aufmerksam machen. Wichtig ist jedoch, dass diese Übungen nicht auf Kosten von Hörtexten gemacht werden, mit denen Inhalte angeboten werden. Wenn nach solchen Komponentenübungen wieder „Gesamtzusammenhänge“, also Texte, behandelt werden, dann weisen sie genau in die richtige Richtung.

Der dritte Bereich von Aufgaben, die nach dem Hören gemacht werden können, haben das Ziel: die Kontrolle des Hörverstehens und die Arbeit am Text zu überprüfen. Hier sind einige Beispiele zu nennen, wie Zuordnungsübungen (Bild-Text), Raster mit 6W-Fragen erfüllen, richtige Reihenfolge herstellen, Ja-Nein, Richtig-Falsch-Antworten, einen Auftrag ausführen, Mehrwahlantworten (Multiple-choice), Informationen zuordnen, Richtig-Falsch ankreuzen.

Zum Abschluss sollte erwähnt werden, dass das Hörverstehen mit anderen Sprechfertigkeiten eng verknüpft ist, eigentlich nie isoliert geübt wird, da man heutzutage in der FSU-Methodik von „Integration der Fertigkeiten“ und der „Arbeit in Fertigkeitsbereichen“ spricht.

Als Schlussfolgerung könnte man mehrere Gründe nennen, warum dem Hörverstehen große Bedeutung beigemessen wird und warum es wichtig ist, das Hörverstehen mit anderen Sprachfertigkeiten integriert zu üben:

1) Die Ausbildung des Hörverstehens hat zum Ziel die Lerner möglichst effektiv auf die Bewältigung späterer Realsituationen vorzubereiten. In einer realen **Kommunikationssituation** tritt man fast immer in interpersonellen Kontakt, d.h., es kommt zu einem Dialog zwischen zwei oder mehreren Gesprächspartnern.

2) **Lernpsychologisch** verläuft der Sprachprozess parallel: d.h. man hört (und liest) und schreibt, was man hört – die einzelnen Sprachtätigkeiten sind eng miteinander verbunden und fördern sich gegenseitig.

3) Eine Unterrichtsstunde mit vielen abwechslungsreichen Aktivitäten, indem alle Fertigkeiten ausgebildet werden, ist für die Lerner attraktiver und **motivierender**, als eine Stunde, in der es nur um Hörtexte und Hörübungen geht.

Besonders beim Phonetikunterricht kann die Entwicklung des Hörverstehens sehr **unterrichtspraktisch** sein. Die Wahl, welche

Aufgaben- und Übungsformen für welche Fertigkeiten, Lernprozesse und zum Erreichen und Überprüfen welcher Lernziele in welcher Kombination am effektivsten eingesetzt werden können, bleibt dem Fremdsprachenlehrer vorbehalten.

Literatur

1. Dahlhaus, Barbara. *Fertigkeit Hören. Fernstudieneinheit 5*. München:Goethe-Institut, 1999, S.53-128.
2. Dieling, Helga/Hirschfeld, Ursula. *Phonetik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 21*. München: Goethe-Institut, 1999, S.12-102.
3. Henrici, Gerd/ Riemer, Claudia (Hrsg). *Einführung in die Didaktik des Unterrichts. Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 1996, S.31-37.
4. Neuner, Gerhard. *Zur Arbeit mit authentischen Hörtexten im Unterricht*. In: Müller, Bernd-Dietrich (Hrsg.): *Textarbeit – Sachtexte* (Bd.2 der Reihe: Studium Deutsch als Fremdsprache – Sprachdidaktik). München: Iudicium. 1985, S.129-136.
5. Solmecke, Gert. *Texte hören, lesen und verstehen*. Berlin/München: Langenscheidt, 1993.

Summary

The article deals with listening as a very important means in the acquisition of communicative competence. The author analyses a system of exercises aimed at developing students' listening skills during lessons of phonetics, as well as the process of acquiring listening skills with the help of different exercises. Learner-centred and motivated listening skills help the students understand the integrity of phonetics in foreign languages and apply them in practice.

Informātikas mācību metodika

Jurijs Kuzmins

Latvijas Universitāte

VIRTUĀLĀS MĀCĪBU VIDES

Pēdējos gados notiek strauja izglītības sistēmas virtualizācija. Tas ir saistīts ar to, ka ražošanas un informācijas tehnoloģijas strauji mainās un tradicionālais izglītības sistēmas saturs, mācību metodes un formas vairs nespēj sekot šīm izmaiņām. Šo tendenci vienlaicīgi ietekmē ar globalizācijas procesi, kas skar ne tikai ražošanu, zinātņi un kultūru, bet arī izglītību. Vēl pavisam nesen izglītības sistēma piedāvāja apmācāmajiem fiksēto mācību programmu, pastāvīgu mācību vietu un ierobežotu skaitu pasniedzēju. Tagad situācija sāk mainīties:

- mācību programmu students var izvēlēties *Internet* avotos ;
- mācīšanās vieta nav stingri noteikta – students var mācīties vienlaicīgi vairākās virtuālajās iestādēs;
- docētāju skaits nav ierobežots, parādās jauns pasniedzēja tips – t.s. “virtuālais pasniedzējs”, kas vienmēr ir pieejams, punktuāls, neslimo un nav subjektīvs.

Šī jaunā situācija nozīmē, ka sākas globāla konkurence starp izglītības iestādēm.

Visas notiekošās izmaiņas ir cieši saistītas ar virtuālajām mācību vidēm.

Kas ir *virtuāls*? Etimoloģiski *vir.* ir latīņu valodas sakne, kas nozīmē: “*vīrs, vīrišķīgs, spēks, uzspiests*” Vēl pavisam nesen vārdnīcās un enciklopēdijās ar vārdu *virtuāls* apzīmēja fizikas procesus (virtuāla daļiņa, kustība, temperatūra u.c.).

Tagad visbiežāk šo vārdu lieto savienojumā *virtuālā realitāte*. 1.tabulā ir saraksts, kurā parādīta *virtual* lietojuma daudzveidība mūsdienās – sarakstā izmantota datu bāzes ERIC informācija (līdz 2001.gada 30 janvārim; sk. 1.tabulu).

Vārds *virtual* līdz 2001.g. ir reģistrēts: **ERIC** datu bāzē (sk. <http://eric.syr.edu>) – 3111 publikācijās, bet **AltaVista** (*Internet* avotu datu bāzē (sk. <http://www.altavista.com>)) – 7 858 679 *web* lappusēs. Šis vārds

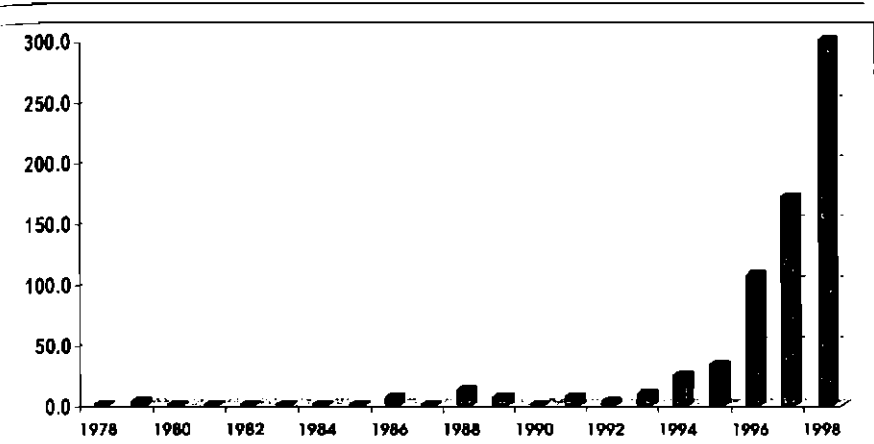
izmantots, pamatā apzīmējot izglītības tehnoloģijas, kas parādījušās pavisam nesen. *Virtual* lietojuma dinamika ir skaidri redzama, apzinot jēdziena *Virtual Classroom* (virtuālā klase) izmantojuma biežumu no 1978.–1998.gadam (sk. 1.zīm.).

1. tabula. Vārda *virtual* lietojuma daudzveidība (ERIC dati par periodu līdz 2001.g. 30. janv.)

virtual	virtual-reference-desk	virtual-resources-collection
virtual-reality	virtual-teams	virtual-school
virtual-classrooms	virtual-university	virtual-system-model
virtual-libraries	virtual-catalog	virtual-textbook
virtual-universities	virtual-conferences	virtual-theater
virtual-communities	virtual-education	virtual-training
virtual-curriculum	virtual-language	virtualglucose
virtuality	virtual-personal-computing	virtualists
virtual-learning	virtual-poetry	virtualities
virtualization	virtual-reading	virtualizing
virtual-museums	virtual-recitation	virtual-desk

Analizējot publikācijas, var viegli pierādīt, ka ar jaunajām izglītības tehnoloģijām parasti saprot:

- multivides (*Multimedia*) tehniku,
- *Internet* un *Intranet*,
- elektronisko pastu,
- telekonferences,
- *klients-serveris* (*Client-Server*) tehniku,
- plašās raidīšanas (*Multicasting*) tehniku,
- virtuālās realitātes (*Virtual reality*) tehniku,
- papildinātās realitātes (*Augmented reality*) tehniku.



I. zīmējums. Vārdu savienojuma *Virtual Classroom* lietojuma dinamika no 1978.–1998.g. (ERIC analīzes rezultāti).

Par multivides, *Internet*, elektroniskā pasta un telekonferenču izmantošanu Latvijā ir labi zināms. Tehnoloģija *klients – serveris* tiek izmantota gadījumā, ja ir nepieciešams, piemēram, veidot dialogu ar apmācāmo, kas atrodas ārpus mācību iestādes, vai ja nepieciešama atbilstoša analīze, ko nevar realizēt ar HTML tipa programmēšanas tehniku.

Plašās raidīšanas tehniku lieto, lai nodrošinātu pieeju informācijai, ko vienlaicīgi vēlas uzzināt daudzi. Tas parasti notiek audio vai video informācijas tiešās raidīšanas gadījumos. Mācību procesā tas atbilst, piemēram, lekcijai vai kāda fiziska procesa demonstrācijai.

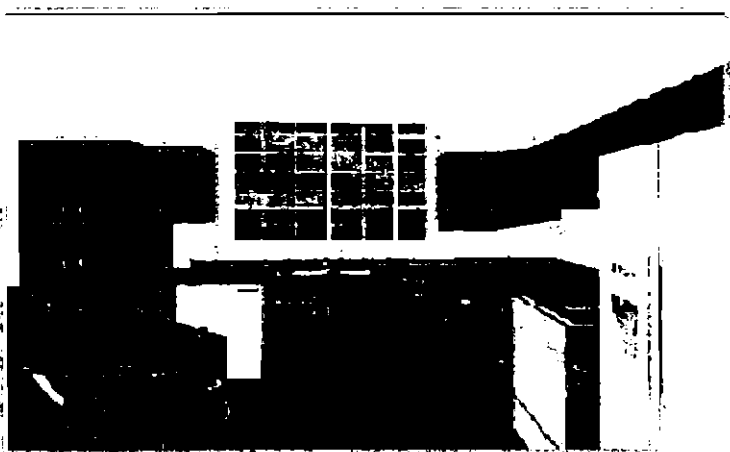
Virtuālās realitātes tehniku mācību mērķu realizācijā sāk izmantot, lai dotu iespēju apmācāmajiem pētīt un konstruēt virtuālās vides. Parasti tiek lietota virtuālā ķivere (sk. 2.zīm.), kas ir pieslēgta datoram.

Apmācāmais saņem audio un vizuālo informāciju no datora un, izmantojot speciālo 3D datorpeli, var darboties sintezētajā telpā. Svarīgi ir tas, ka apmācāmais redz tikai virtuālo pasauli un viņa dalība pilnībā tiek kontrolēta. Tādējādi iespējams pilnībā izvairīties no traucējošiem faktoriem un realizēt t.s. apmācāmā "iegremdēšanu mācību vidē" Virtuālās realitātes tehnika ļauj izmantot principiāli jaunas mācību metodes. Piemēram,

mājturības nodarbībās var dot uzdevumu izplānot virtuālo virtuvi (sk. 3.zīm.) un sagatavot virtuālo ēdienu. Dators kontrolēs apmācāmā darbību pareizību, sniegs viņam palīdzību, fiksēs visas kļūdas un ziņos par gala rezultātu.



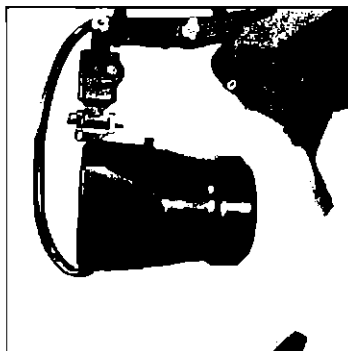
2. zīmējums. Virtuālās realitātes ķivere VFX 1.



3. zīmējums. Virtuālas virtuves piemērs.

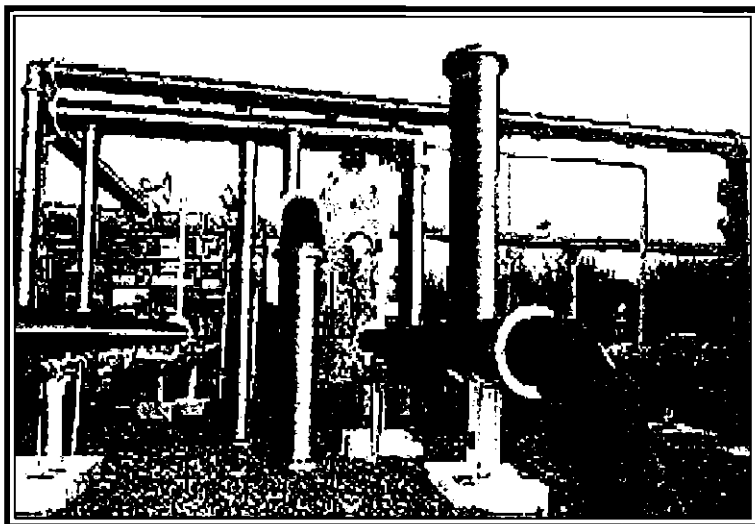
Ilinoisas universitātē (ASV) tiek realizēts CAVE projekts, kas paredz virtuālās realitātes izmantošanu grupu apmācībā. Ir izveidota telpa, kuras sienas un grīda veic datorattēlu ekrāna funkcijas. Uz šiem ekrāniem tiek projicēta grafiskā informācija, kas atbilst mācību nodarbības saturam. Tā var būt, piemēram, kosmiska telpa. Apmācāmo grupu, izvēloties jebkuru punktu, redz, kāds izskatās kosmosā no šī punkta.

Nākamais etaps jauno izglītības tehnoloģiju attīstībā ir papildinātās realitātes (*Augmented reality*) tehnika. Šo tehniku saista ar nēsājamajiem datoriem (*Wearable Computer*) (Kuzmins 2000). Nēsājamais dators ir paredzēts nepārtrauktai izmantošanai, to var piestiprināt, piemēram, pie jostas vai plaukstas pamatnes. Datorekrāns parasti veidots kā monoklis (sk. 4.zīm.).



4. zīmējums. Nēsājamā datora ekrāns.

Papildinātā realitāte atšķiras no virtuālās ar to, ka cilvēks netiek informatīvi izolēts no reālās pasaules, bet, redzot to, kas viņam atrodas priekšā, saņem arī informāciju no datora. Mācību nodarbībās tas nozīmē, ka apmācāmais, kas, piemēram, skatās uz mikroskopu, vienlaicīgi var redzēt mikroskopa optisko shēmu vai izlasīt instrukciju, kā darboties ar šo mikroskopu. 5.zīmējumā apmācāmais, kas stāv ceļmalā, skatās, kā izmainīsies šī vieta, ja tur atradīsies gāzes vada caurules.



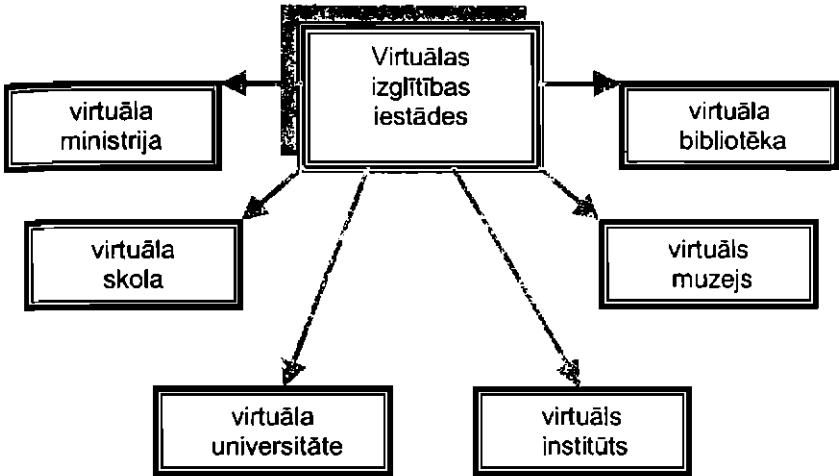
5. zīmējums. Papildinātās realitātes izmantošanas piemērs.

Papildinātās realitātes tehnoloģija pašreiz atrodas tapšanas stadijā. Vislielākais uzsvars šodien tiek likts uz virtuālajām tehnoloģijām. 6. zīmējums ilustrē mūsdienu virtuālās izglītības iestādes modeli. Šī modeļa realizācijai parasti izmanto *Internet* un *Intranet*.

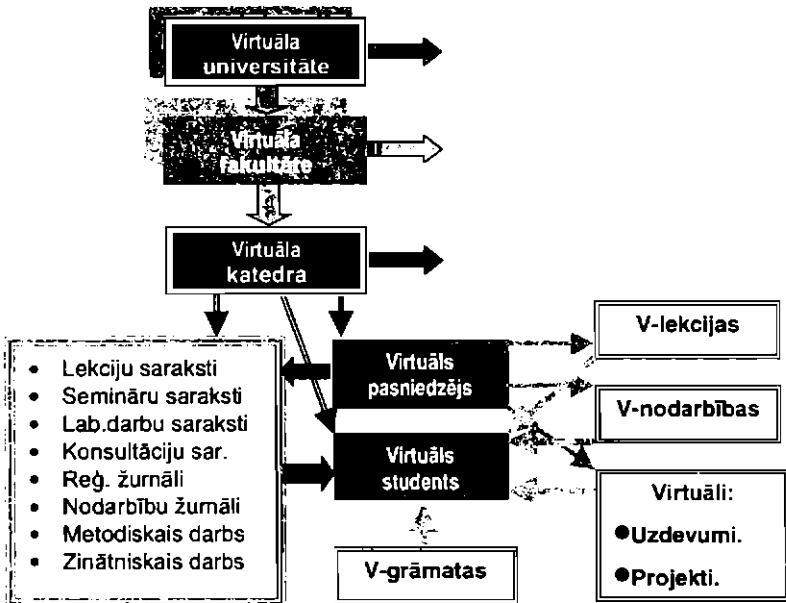
Virtuālo iestāžu galvenais mērķis ir sniegt klientiem informāciju par iestādi un ļaut izpildīt nepieciešamās operācijas, velti nezaudējot laiku. Iestādes attēls *Internet* sistēmā dod iespēju iegūt praktiski neierobežotu skaitu klientu. Iestāžu virtualizācija cieši saistīta arī ar to demokratizāciju, jo sabiedrībai tiek atklāta iestādes struktūra un informācijas plūsmas.

Izglītības virtualizācijas procesā parādās daudz jaunu elementu, procesu un jēdzienu – virtuāla universitāte, fakultāte, katedra un pat virtuāls pasniedzējs ar virtuāliem studentiem (sk. 7. zīm.). Zemāk ir doti skaidrojumi dažiem no šiem jēdzieniem:

- virtuāla universitāte, fakultāte vai katedra – parasti reālas vienības struktūras un darbības atspoguļošana internetā (vienību saraksti, adreses, mācību programmas, mācīšanās noteikumi u.c. informācija). Galvenā tendence – dot studentiem iespēju neatkarīgi



6. zīmējums. Virtuālas izglītības iestādes modelis.



7. zīmējums. Virtuālas katedras modelis.

- no dzīvesvietas apgūt specialitātes, kurās iestādei ir kvalificēti pasniedzēji;
- virtuāla grāmata (VG) – internetā pieejamā informācija, kas pēc satura var sakrist ar kādu no esošām grāmatām, bet visbiežāk tai ir hiperteksta struktūra; VG, būdams fails, neprasa fizisko vietu, to var analizēt ar programmām, piemēram, automātiski meklēt vajadzīgo informāciju; VG parasti tiek savāktas virtuālajās bibliotēkās ar katalogiem; nepastāv ierobežoto grāmatu eksemplāru skaita problēma;
 - virtuāla lekcija (VL) – reāla vai ar programmu sintezēta informācija, kas pēc satura ir ekvivalenta lekcijai, ko lasa pasniedzēji studentiem. Atšķirībā no parastām lekcijām VL ir pieejama jebkurā laikā un tā var būt adaptīva, kas nozīmē iespēju izvēlēties to lekcijas daļu, kas ir vajadzīga;
 - virtuālas nodarbības (VN) – ieprogrammētas nodarbības, kuru laikā apmācāmais izpilda prasīto un tūlīt saņem atbildi par pieļautajām kļūdām. Parasti VN rezultātā tiek uzkrāta statistiska informācija, ko var izmantot mācību procesa plānošanai;
 - virtuāls pasniedzējs (VP) – informācijas komplekss, kas daļēji vai pilnībā var pildīt pasniedzēja funkcijas. VP vienkāršākajā gadījumā atbilst *web* lappuse, kurā ir attiecīgās VL, VN un citi mācību materiāli. VP atšķiras no parastā ar to, ka tas vienmēr ir pieejams apmācāmajam un nav subjektīvs. VP vairumā gadījumu ir kolektīvs produkts, jo attiecīgajā informācijas kompleksā bieži vien ir daudzu autoru informācijas avoti;
 - virtuāls students (VS) – informācijas komplekss, kas raksturo reāla studenta mācību sasniegumus. Atkarībā no sistēmas šis komplekss var būt vairāk vai mazāk sarežģīts, VS informācija ir pieejama pasniedzējam un administrācijai. Ja mācīšanās notiek *Internet* vidē, tad visi apmācāmie faktiski ir VS statusā.

Nobeigumā var atzīmēt nepieciešamību sākt darbus, kas noskaidrotu pasaules izglītības virtualizācijas procesa ietekmi uz Latvijas izglītības sistēmu un sabiedrību.

Literatūra

Izglītības datu bāze ERIC. <http://ericir.syr.edu>

Kuzmins J. Nēsājami datori. *TERRA*, Nr. 11, 2000, 4.-6.lpp.

Portāls "AltaVista". <http://www.altavista.com>

Summary

The new trends of Education virtualization are influenced by World economy globalization. As a result modern Education System offers to students new learning opportunities: flexible curriculums, student dependence of places of teaching and practically unlimited number of teachers. Appearance of these new novelties are due to the New Information technology potentialities, especially due to the Internet. The author discusses the phenomenon of education virtualization, the possibilities of Virtual Reality and Augmented Reality in modern Didactics development.

Jurijs Kuzmins
Ludmila Kuzmina
Latvijas Universitāte

INTEGRĒTĀ PIEEJA INFORMĀTIKĀ

Literatūras pārskats rāda, ka modernajā izglītībā tiek izmantoti divu veidu integrācijas procesi:

jauno informācijas tehnoloģiju (JIT) integrēšana dažādos mācību priekšmetos, kā arī JIT izmantošana studenta un skolotāja profesionālajā un zinātniskajā darbā;
integrēto priekšmetu mācīšana, viena priekšmeta apguvē izmantojot citus priekšmetus, piemēram, matemātikas un matemātisko metožu izmantošana bioloģijā, fizikā vai filoloģijā.

Tagad apskatīsim integrētās pieejas iespējas kursā “Informātika pedagoģijā”, kas pašreiz tiek lasīts visiem pedagoģijas specialitātes studentiem.

Šajā kursā iekļauta operētājsistēmas *Windows* un lietišķo programmu *MS Office (Word, Excel, PowerPoint)* (Paul McFedries 1997) apguve, kā arī praktisko iemaņu veidošana darbā ar multimediju sistēmām un datortīkliem, piemēram, *Internet* sistēmu.

Pavisam nesen studenti šos jautājumus nepārzināja, bet tagad situācija krasi mainās. Gandrīz 50% studentu apgalvo, ka viņi saprot, kas ir dators un *Microsoft Office*, 30% studentu mājās ir dators. Daži no viņiem nedaudz prot strādāt arī *Internet* sistēmā, vairāk gan lietojot elektronisko pastu.

Taču, neskatoties uz šīm izmaiņām, studenti (sevišķi neklātienes nodaļā) praktiski nekā nezina par datora izmantojuma iespējām apmācības procesā un pedagoga profesionālajā darbībā. Diezgan reti studenti pielieto *Internet* sistēmu, gatavojot referātus, bakalaura darbus un citus mācību materiālus.

Ņemot vērā šo situāciju un tendences pasaules izglītībā, autori uzskata, ka ir jāattīsta *integrēta pieeja informātikas* apguvē. Tātad mācību procesā jāievēro:

informātikas apguvē pamatā ir jāizmanto kompleksie uzdevumi;

veidojot praktiskās iemaņas informātikas līdzekļi jāizmanto kombinēti, nevis secīgi;

uzdevumu saturā maksimāli jāievēro pedagoga profesijas specifika.

Informātikas apguvē pamatā ir jāizmanto kompleksie uzdevumi.

Šo principu var realizēt, dodot kādu vienu plašāku uzdevumu, piemēram, izveidot elektroniski grāmatu. Te būtu jāizstrādā gan vāks, gan satura rādītājs, ievads, nodaļas, noslēgums, gan arī izmantotās literatūras un avotu saraksts. Katra grāmatas elementa izveidē ir jāpielieto atbilstoši informātikas līdzekļi:

vāks jānoformē ar *WordArt* redaktora palīdzību;

satura rādītājs jāuzraksta, izmantojot *MS Word* programmu un saskaņojot ar grāmatas nodaļām;

ievadam un noslēgumam ir jābūt dzimtajā valodā – lietojot *MS Word*;

nodaļas ir jāveido tā, lai katrā būtu dažādi noformētas ilustrācijas, kas atrodamas *Internet* materiālos;

grāmatā obligāti jābūt blokshēmām, izveidotām ar *Drawing* redaktoru un datorzīmējumiem, izstrādātiem ar vienu no grafiskajiem redaktoriem.

Veidojot praktiskās iemaņas informātikas līdzekļi ir jāizmanto kombinēti, nevis secīgi. Tradicionāli informātikas māca šādā secībā: datora uzbūve, *MS Windows*, *MS Paint*, *MS Word*, *MS Excel*, *MS PowerPoint*, *MS Explorer* un *Internet*, multimediji, kā arī daži papildu informātikas līdzekļi. Turklāt katru līdzekli parasti apskata izolēti no citiem. Kombinētais princips nozīmē to, ka katra šī līdzekļa apguvē jāizmanto citi līdzekļi, protams, ja tam ir kādas priekšrocības. Piemēram, pirms studenti sāk strādāt *MS Word*, var iemācīt darboties ar datorpeli, “sērfojot” pa *Internet* avotiem. Tas dod iespēju iepazīt dažādus informācijas veidus un noformēšanas līmeņus, kā arī parādīt studentiem informācijas savākšanas paņēmienus.

Uzdevuma saturā maksimāli jāievēro pedagoga profesijas specifika. Šo principu var realizēt, piemēram, prasot studentiem izveidot grāmatu par kādu savas profesijas tematu. Studentiem jāprot pašiem sameklēt informāciju, ievērojot izvēlētās specialitātes specifiku: vizuālās mākslas un mājturības grupām – par mākslu, veselības un sporta grupām – par sportu utt. Mācot strādāt ar *Internet*, vispirms ir jārāda Latvijas un

pasaules izglītības avoti. Ļoti lietderīgi ir uzdevumi, kuros studentiem ir jāatrod mācību programmas un t.s. *on-line* kursi. Tie attiecīgi jāsalīdzina ar atbilstošām mācību programmām un kursiem Latvijas Universitātē.

Semestra laikā studentiem jā sagatavo referāts vai jāizstrādā neliela grāmata un arī materiāli, kas nepieciešami tās aizstāvēšanai. Lai izpildītu šo darbu, studentiem ir jāprot atbildēt uz jautājumiem:

Kur un kā meklēt informāciju? Studentiem jāprot strādāt ar CD-ROM un izmantot *Internet* tīklu, jāpārzina un informācijas meklēšanas tehnika. Darba gaitā tiek savākta informācija no *web* lappusēm (izglītības organizāciju un personu *web* lappusēm) un CD-ROM datu bāzēm (ERIC u.c. (sk. <http://ericir.syr.edu>)).

Kā ievadīt datorā informāciju, ja tā atrodas ārpus studenta datora? Studentiem jāprot strādāt lokālajā tīklā, izmantot CD-ROM, optisko skeneru un digitālo fotoaparātu.

Kā saglabāt informāciju? Studentiem jāprot darboties ar disketēm un cieto disku. Ir jāveido priekšstati arī par citiem informācijas nesējiem – ZIP, CD-RW, FLASH atmiņu.

Kā sagatavot dokumentu? Programmas *MS Word* iepazīšana. Jāizpilda dažādi uzdevumi: teksta un attēlu veidošana un ievadīšana no dažādiem avotiem (*MS Office* failiem, *Internet*, CD-ROM u.tml.), teksta rediģēšana, fonu izvēle, rindkopu formatēšana, teksta papildināšana ar zīmējumiem, tabulu veidošana, teksta sakārtošana vairākās slejās, izdrukāšana.

Kā apstrādāt informāciju ar tabulu procesoru *Excel*? Studentiem ir jāprot sagatavot tabulas un grafikus. Tabulu procesora *Excel 7.0* biežāk lietojamie režīmi – lietišķā grafika, izdruku formatēšana, grafiskie objekti, datu apmaiņa ar citām programmām, iebūvētās funkcijas u.c.

Kā sagatavot prezentāciju? Programmas *MS PowerPoint* iepazīšana. Jāizpilda dažādi uzdevumi, piemēram, jāizveido prezentācijas materiāli referātam par *Internet* izmantošanu savā profesijā. Prezentācijas failā jāprot izmantot saites starp slaidiem vai hipersaite uz *Internet*.

Autoru pieredze rāda, ka integrētā pieeja informātikas mācīšanās ne tikai padziļina studentu atbilstošās zināšanas, bet arī palielina interesi par iespējām gūt informāciju par savu profesiju no *Internet* avotiem.

Literatūra

1. Paul Mc Fedries *MS Office 97* SAMS publishing, 1997, 864 p.
2. Izglītības datu bāze ERIC. <http://ericir.syr.edu>

Summary

The article proposes an integrated approach to teaching computer science, based on three main principles:

teaching of computer science must combine composite educational tasks, which permit to master various methods of processing information;

in order to form practical skills in computer science all corresponding means (MS Word, Excel, PowerPoint, Internet Explorer, etc.) must be used in combination, not successively as usual;

content of all educational tasks has to be connected with the speciality of the teacher.

Gunta Malzubre
Latvijas Universitāte

SKOLAS POLITIKA INFORMATĪVI KOMUNIKATĪVO TEHNOLOĢIJU IZMANTOŠANĀ

Latvijā darbs ar datoru kā informācijas ieguves un apmaiņas līdzekli, kā arī savstarpējās komunikācijas līdzekli attīstījās atbilstoši tehnoloģiju pilnveidei pasaulē. Latvijas skolas pasaules datortīklam sāka pieslēgties 90.gadu vidū, un šis process joprojām norit ļoti strauji. Informatīvi komunikatīvo tehnoloģiju (IKT) izmantošanas iespējas skolās var kardināli mainīt izglītošanās procesu.

Pārmaiņas izglītošanās procesā nav pašmērķis, tā ir sabiedrības (cilvēces) attīstības diktēta nepieciešamība. Izglītība ir vienīgā no sabiedrības institūcijām, kas var palīdzēt apgūt prasmi tikt galā ar pārmaiņām, bet, lai to veiktu, izglītības darbiniekiem pašiem ir jāklūst par pārmaiņu nesējiem, kā to atzīst Maikls Fulans. Informācijas tehnoloģiju joma ir ļoti pateicīga, lai skolotāji, skolu vadītāji, izglītības politikas veidotāji mācītos pieņemt un realizēt pārmaiņas, vadītu tās un gūtu maksimālu labumu no šīm pārmaiņām, jo te saskan indivīda ieinteresētība un vajadzības ar sabiedrības vajadzībām.

Kāpēc ir svarīgi veikt pētījumus ar praktisku nozīmību tieši informatīvi komunikatīvo tehnoloģiju ieviešanas jomā? Šādam projektam piemīt globāla, nacionāla un individuāla aktualitāte. Globālā aktualitāte labi atspoguļota Eiropas Komisijas t.s. "Baltajā grāmatā" Viena no galvenajām atziņām, kas bijusi tās izstrādes pamatā, ir saistīta tieši ar tehnoloģijām: „pašlaik notiekošās pārmaiņas ir paplašinājušas ikviena cilvēka informācijas un zināšanu ieguves iespējas, taču vienlaicīgi ir radījušas arī vēnā ņemamus un nepieciešamus pārkārtojumus darba iemaņu prasībās un darba modeļos,” un informācijas sabiedrības ietekme ir viena no trim galvenajām tendencēm Eiropas un pasaules sabiedrībā. (BG 1998). Tas ir veicinājis arī programmas *e-Eiropa* izstrādi.

Nacionālo aktualitāti atklāj 1999.gada martā akceptētā nacionālā programma "Informātika", kā arī 2000.gadā izstrādātā sociāli ekonomiskā programma *e-Latvija*, kur uzsvērts, ka „..sabiedrības un tautsaimniecības

orientācija uz vispārēju informācijas un zināšanu izmantošanu dos Latvijai kopumā daudz lielākas attīstības iespējas” (LV 1999).

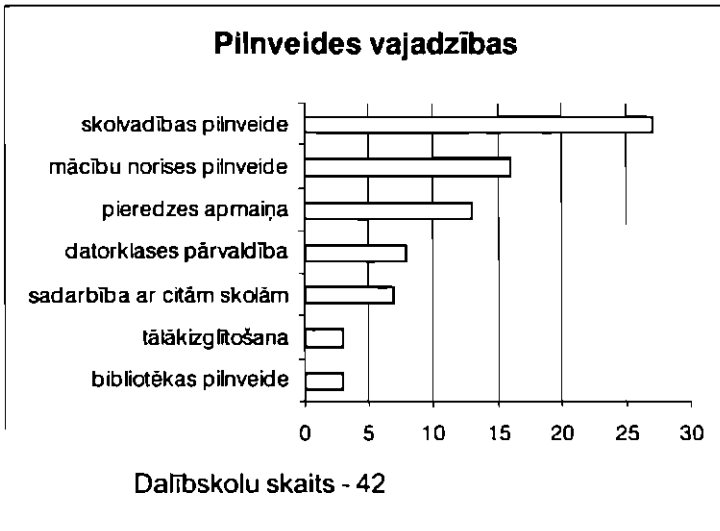
Individuālā aktualitāte cieši saistīta ar iepriekš nosauktajām – izmaiņas darba tirgus situācijā nenovēršami liek katram tā esošajam vai potenciālajam dalībniekam respektēt tirgus prasības un pielāgoties tām, to skaitā prasmei strādāt, izmantojot informatīvi komunikatīvās tehnoloģijas. Svaīga nozīme ir arī iespējai izglītoties visa mūža garumā, turklāt katram piemērotā veidā un laikā. Jauninājumu ieviešana mūsu individuālajā pieredzē bagātina tautas kultūras pieredzi.

Informatīvi komunikatīvo tehnoloģiju lietošana prasa vienlaikus attīstīt gan prasmi strādāt ar instrumentu – datoru, lietojot vienkāršākās lietišķās programmas (teksta redaktoru, grafisko redaktoru, elektroniskās tabulas u.c.) un komunikāciju programmas (elektroniskā pasta programmas, pārlūkprogrammas u.c.), gan prasmi strādāt ar informāciju (nepieciešamās informācijas identificēšana, tās meklēšana, atlase un novērtēšana). Tomēr arī tas ir tikai līdzeklis, jo rezultātu gūšanai ir nepieciešamas attīstītas augstākās domāšanas prasmes, kā arī sociālās prasmes.

Cik lielā mērā skolas Latvijā īsteno un spēj īstenot savu misiju? IZM apstiprinātajos stundu paraugplānos ir mācību priekšmets “Lietišķā informātika”, kurā skolēni apgūst vienkāršākās datorprasmes; vidusskolās ir amats *direktora vietnieks informātikas jautājumos*; valsts budžetā ir iedalīti līdzekļi izglītības informatizācijai (programma LIIS), kas izmantojami datoru iegādei, reģionālo datorcentru dibināšanai, skolotāju izglītošanai vienkāršākajās datorprasmēs (t.s. *datoranalfabētisma likvidēšanai*), skolas lietvedības un mācību satura elektronizēšanai un bagātināšanai, izmantojot jaunās iespējas mācīšanas un mācīšanās procesā. *Internet* pieslēguma un lietošanas izmaksas atstātas pašvaldību ziņā. Tādi ir ārējie apstākļi, kas ietekmē informatīvi komunikatīvo tehnoloģiju izmantošanu skolās.

Latvijas vidusskolu direktoru priekšstatus par IKT lietošanas iespējām ilustrē starptautiskās asociācijas IEA pētījuma SITES (*Second Information Technology in Education Study*) izmēģinājuma aptaujā 1998.gada maijā gūtie rezultāti – lielākā daļa (ap 90% direktoru) uzskata, ka skolēnam būtu jāapgūst prasmes strādāt ar teksta redaktoru, grafiskajām programmām un elektroniskajām tabulām, turpretī prasmi strādāt ar

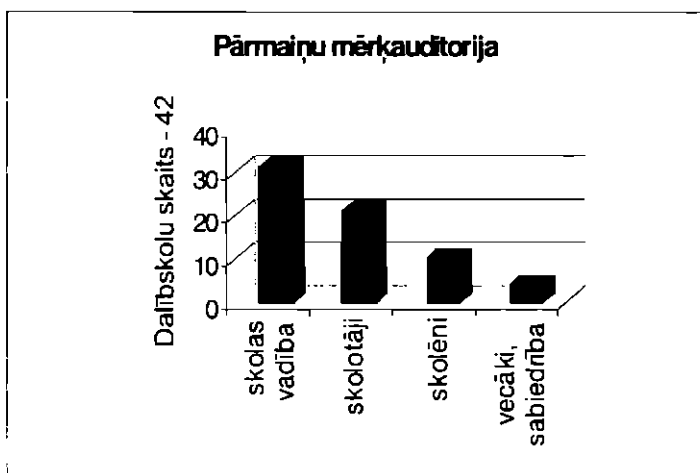
elektronisku informāciju par nozīmīgu uzrādījuši tikai 19% vidusskolu direktoru. Informātikas skolotāji ir pārliecināti, ka skolēniem jāprot strādāt ar teksta redaktoru un elektroniskajām tabulām (atiecīgi 96% un 90%), aptuveni puse (48%) domā, ka jāprot izmantot interaktīvās enciklopēdijas un CD-ROM, un tikai 16% vidusskolas informātikas skolotāju uzskata, ka skolēniem jāprot savākt informāciju noteiktā laikā (Grīnfelds 2000).



1. zīmējums. Skolu vadītāju norādītās pilnveides iespējas IKT ieviešanā savās skolās.

Piedāvājot skolu vadītājiem izglītošanās iespēju, 1999. gada rudenī noskaidrots, ko skolu vadītāji vēlas apgūt IKT ieviešanas jomā un kādas pilnveides iespējas viņi redz savai skolai. Tādējādi bija iespējams izziņāt skolas iekšējos apstākļus informatīvi komunikatīvo tehnoloģiju izmantošanā. Tika aptaujāti skolu administrācijas pārstāvji un cilvēki, kas skolā atbild par IKT, pavisam – 84 vadītāji no 42 skolām. Apkopojot atbildes, varam redzēt (sk. 1. zīm.), ka lielākā daļa skolu vadītāju ar ITK palīdzību cer uzlabot skolvadības procesus (64%). Pietiekami liels skaits aptaujāto (38%) vēlas pilnveidot mācību norisi savā skolā (“apgūt metodiku IKT izmantošanai

mācību priekšmetu mācīšanā”), trešdaļa (31%) vēlas apmainīties pieredzē ar citu skolu pārstāvjiem, nenorādot konkrētus jautājumus, vēl aktuāla ir datorklases pārvaldības uzlabošana, sadarbība ar citām skolām, realizējot kopīgus projektus, necerēti maz skolu norādījušas skolotāju tālākizglītošanas un bibliotēku vai informācijas centru pilnveidi (7%).



2.zīmējums. Skolu vadītāju norādītās IKT ieviešanas mērķgrupas.

Pētījuma gaitā noskaidrots, ko vadītāji uzskata par iecerēto uzlabojumu mērķauditoriju, resp., kas, viņuprāt, būs ieguvēji no pārmaiņām. Rezultāti apkopoti 2.zīmējumā. Skolas vadība kā ieguvēja minēta 74% skolu, skolotāji – 50%, skolēni – 24%, bet vecāki un vietējā sabiedrība – 10% gadījumu.

Pēc situācijas apzināšanas tika meklēts veids, kā to ietekmēt atbilstoši izglītības attīstības tendencēm pasaulē un sabiedrības vajadzībām. Iepazīstoties ar literatūru par vispārējiem vadības un IKT ieviešanas jautājumiem, tika izstrādāts projekts skolu vadītāju izglītošanai. Tā pamatā ir ideja par skolas politikas plānu kā instrumentu informatīvi komunikatīvo tehnoloģiju ieviešanai izglītībā.

Kāpēc tieši skolas politikas plāns? Salīdzinot izglītības teorijā sastopamās nostādnes, ārvalstu pieredzi un izziņāto situāciju, var redzēt vairākas atšķirības.

Izglītības politikas speciālisti IKT jomā uzskata, ka tehnoloģiju lietošanu var saukt par efektīvu tad, ja tā palīdz skolēniem sasniegt plānotos mācīšanās rezultātus, bagātina skolēnu mācīšanās pieredzi, piedāvājot tiem resursus, iespējas un līdzekļus, kas citādi būtu tiem nepieejami (Maney 1999).

Līdzīgu viedokli pauž pārmaiņu vadības speciālisti. Maikls Fulans raksta: "Lai pārmaiņas kaut ko nozīmētu, tām jāietekmē klases līmenī – skolotāju un skolēnu sirdis un prāti." Domājot par pārmaiņām, runa jau nav par politiku, bet par politikas īstenošanu, resp., kā to izprot skolēni, skolotāji un skolas. Ja mēs nopietni vēlamies realizēt pārmaiņas, iepriekš apsverot, vai tās pozitīvi ietekmēs skolotājus un skolēnu sekmes, tad ir arī jāsaprot, ka pārmaiņas izglītībā galu galā ir individuāli sasniegumi. (Fullan 1991)

Tāpat ļoti būtiska atšķirība starp teorētiskajām nostādnēm un Latvijas skolu vadītāju apzinātajām vajadzībām ir starpība priekšstatos par pārmaiņu mērķauditoriju – tie ir skolēni vai skolu vadītāji. Tas būtībā nosaka arī visas pārējās atšķirības. Vienu no tām ir vērts pieminēt – skolotāju lomu pārmaiņu procesā. Kaut arī puse skolu vadītāju ir nosaukuši skolotājus kā pārmaiņu mērķauditoriju, vajadzība pēc pedagogu tālākizglītošanas minēta tikai 7% gadījumos. Runājot plašāk – ja gribam, lai skolēni patiešām spētu strādāt un mācīties mūsdienīgi, IKT ieviešanā ir jāiesaistās visai skolas saimei – gan skolotājiem, gan skolēniem, gan skolas vadībai, gan tehniskajam personālam, gan vecākiem. Līdz ar to jārunā par skolas attīstību kopumā.

Skolas attīstība ir Latvijā pēdējos gados bieži lietots termins – skolas raksta attīstības plānus, ir notikuši vai notiek vairāki starptautiski projekti. Skolas attīstība parasti tiek saprasta kā pārmaiņas ar dubultu mērķi – uzlabot skolēnu sasniegumus un stiprināt skolas spēju realizēt šīs pārmaiņas. 90. gados tika lietota arī cita definīcija – skolas attīstība ir "…sistemātiskas ilgstošas pūles, kas vērstas uz mācīšanās apstākļu vai citu iekšējo apstākļu maiņu vienā vai vairākās skolās, lai izglītības mērķus sasniegtu efektīvāk" (Hopkins, Ainscow, West 1994).

Sākotnējā iecere bija izmantot atsevišķu skolu pieredzi skolas attīstības plānošanā, kas iegūta, strādājot citos starptautiskos projektos, un skolu

vadītāju izglītošanu saistīt ar skolas attīstības plānošanu IKT jomā. Tomēr idejas aprobēšanas rezultāti (sarunās ar izglītības darbiniekiem Latvijā un ārpus tās) lika domāt par citu pieeju – skolas politiku.

Skolas politika ir relatīvi jauns jēdziens izglītības vadībā Latvijā. Tāpēc nepieciešams paskaidrot vārda “politika” nozīmes izpratnes. Latviešu valoda pieder pie tām Eiropas valodām, kurās nav divu vārdu jēdziena *policy* un *politics* apzīmēšanai. Vairumā gadījumu *policy* definēts kā process, kā mērķtiecīgu darbību virzība. Politiku (*politics*) raksturo saskaņotība, hierarhija un starpniecība (pēdējā nozīmē to, ka politika ir darbība, lai sasniegtu kādu noteiktu mērķi). Saskatīt problēmu un risināt to – tie ir jautājumi, ar ko nodarbojas politika. Politiku raksturojošas pazīmes ir varas klātbūtne, kompetence un kārtība (Colebah 1998).

Runājot par pētījuma problēmu – IKT ieviešanu, vēl jāievēro tāds apsvērums, ka attīstības plānošanas gaitā rodam atbildi uz jautājumu, ko darīsim (lai kaut ko uzlabotu), turpretī skolas politikas plānošana dod atbildi uz jautājumu, kā mēs darīsim. Tā kā informatīvi komunikatīvās tehnoloģijas piedāvā jaunu domāšanu, jaunas pieejas izglītībā (no mācīšanas uz mācīšanos), ir būtiski plānot darbību virzību. Nedrīkst ignorēt arī to, ka nosaukt kaut ko par politiku nozīmē piešķirt tam īpašu nozīmību.

Ja par izglītības politikas galveno uzdevumu uzskata – pētīt izglītībā pastāvošo pretrunu un konfliktu cēloņus, to izcelsmi, modelēt to iespējamās pārvarēšanas ceļus, parādīt vispārējo virzību un sagaidāmos rezultātus (Zīds 2000), tad varam noteikt arī skolas politikas pamatuzdevumu IKT jomā – pētīt informatīvi komunikatīvo tehnoloģiju ieviešanas pretrunu cēloņus, modelēt to iespējamās pārvarēšanas ceļus, noteikt vispārējo virzību un sagaidāmos rezultātus konkrētajā skolā.

Pētījuma pirmā posma – projekta par skolu vadītāju izglītošanu skolas IKT politikas veidošanā – realizāciju atbalstīja Sorosa fonds – Latvija. Tajā piedalījās 10 skolas (20 dalībnieki), kas kopīgi strādāja trīs semināros, to starplaikos viņi savās skolās veica uzdevumus, rakstīja politikas plānu, ko savstarpēji vērtēja.

Pamatpieeja projektā – uz politiku balstīta IKT attīstība, vērsta uz IKT izmantošanu mācīšanas un mācīšanās procesā, kas savukārt prasa saskaņotu četru elementu attīstību: IKT integrēšanu mācību programmās, zināšanu un prasmju veidošanu, pietiekamu aparatūras un programmatūras

nodrošinājumu un IKT pārvaldību. Šīs pieejas īstenošanā liela uzmanība tika veltīta skolas politikas plānošanai, ievērojot efektīvas tehnoloģiju ieviešanas prasības (Edwards, Roblyer 1997).

Projekta laikā tika veidotas un attīstītas „..prasmes, kas nepieciešamas sekmīgai politikas plāna izstrādei un īstenošanai:

vispārējās prasmes, galvenokārt komunikatīvās;

IKT politikas veidošanas un īstenošanas prasmes (situācijas izvērtēšana, izpratne par IKT, izpratne par izglītības politiku valstī, pašvaldībā, skolas attīstības plāna veidošana, IKT lietošana skolvadībā, ieviešanas pārraudzība u.c.);

organizatoriskās prasmes (darba grupu, komandu, sadarbības tīklu veidošana, semināru rīkošana, pieprasījumu rakstīšana, situācijas kritiska izvērtēšana, datu plūsmas veidošana u.c.);

IKT ieviešanas pārvaldības prasmes (ieviešanas stratēģiju pārziņāšana, informācijas avotu noskaidrošana, programmatūras novērtēšana, nepieciešamo kvalifikāciju noskaidrošana, padomu došana u.c.);

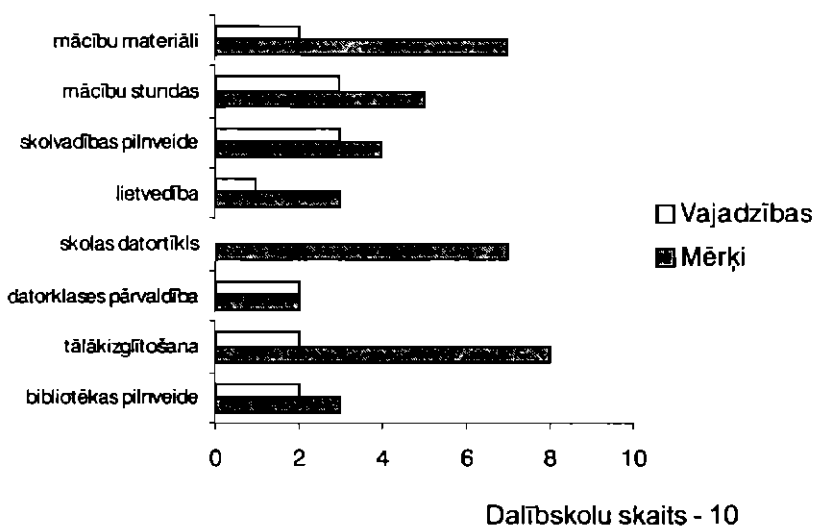
tehnoloģiskās prasmes (aparatūras, tehnisko tīklu pārvaldība, perspektīvu novērtēšana u.c.)” (Hofman 1998)

Projekta laikā mainījās skolu vadītāju attieksme pret IKT ieviešanu savās skolās. 3. zīmējumā redzams, kādas ir atšķirības projektā iesaistīto skolu vadītāju izpratnē starp pilnveides iespējām IKT ieviešanā pirms darba projektā (resp., vajadzībām) un projekta laikā apzinātajām skolas prioritātēm (resp., mērķiem). Īpaši pieaugusi izpratne par skolotāju tālākizglītošanas nepieciešamību, IKT izmantošanu mācību stundu sagatavošanā un skolas lokālā datortīkla sakārtošanu. Izstrādājot savas skolas politikas plānus, lielākā vērība veltīta skolotājiem kā pārmaiņu mērķauditorijai, samazinoties pasākumiem, kas uzlabotu skolas vadības darbu. Diemžēl nav mainījies to skolu skaits, kas norādījušas skolēnus kā pārmaiņu mērķauditoriju.

Par skolu vadītāju – projekta dalībnieku – izaugsmi liecina arī izvērtējumos sniegtās atbildes. Uz jautājumu, kurš no tematiem patiešām ietekmējis un uzlabojis IKT politiku skolā, sniegtas šādas atbildes:

viens no lielākajiem ieguvumiem ir IKT politikas, resp., reāla plāna izstrāde, kas ļauj sistemātiski darboties un sekot līdzi padarītajam;

Attīstības iespēju apzināšanās



3.zīmējums. Izmaiņas skolu vadītāju izpratnē par IKT ieviešanas mērķiem.

darbs projektā ļāva sakārtot IKT jomu skolas ietvaros un iesaistīt tajā arī kolēģus, kuri līdz šim bija izturējušies ļoti atturīgi attiecībā uz IKT izmantošanu mācību stundās; kopīgā plāna izveide mobilizēja informātiķus, bibliotekārus un daļu no skolas vadības strādāt vienā kopīgā IKT iedzīvināšanas virzienā; beidzot visas skolas mērogā tika runāts par IKT nozīmi šodien un rīt; projektā tika iesaistīta liela daļa skolotāju, tā vairs nebija šaura informātiķu un skolas vadības lieta; visvairāk palīdzēja idejas par IKT dienas veidošanu, radusies pārliecība, ka šādas dienas noteikti jāorganizē skolā – skolotāji regulāri jāinformē, viņiem ir nepieciešams atbalsts, kontakts gan ar šīs jomas speciālistiem, gan administrāciju, lai pārmaiņu procesā pedagogi nejustos vientuļi, pamesti un izprastu, **kāpēc** lietas

notiek tā, bet ne citādi;

jautājums par IKT koordinatora lomu, viņa darba paņēmieniem. IKT politikas izstrādē varēja piedalīties visi interesenti – notika plānošanas semināri. Ikviens skolotājs tagad zina, ka šīs nozares attīstība tiek nopietni plānota un ka tā ir prioritāra, tātad ir vērts tajā iesaistīties.

Pētījums ir attīstībā – pašlaik notiek plānu īstenošana un tiek veikts monitorings, lai pētītu, kas no piedāvātā patiešām skolu praksē pieņemams un tālāk izplatāms, kas jāpārstrādā. Pagaidām var secināt, ka ir mainījusies vadītāju attieksme – daudz pozitīvāk tiek vērtēta informatīvi komunikatīvo tehnoloģiju ieviešana kā visas skolas prioritāte, apzināta plānošanas nepieciešamība un lietderīgums, notiek demokrātiska lēmumpieņemšana.

Literatūra

BG – Baltā grāmata par izglītību un apmācību. Eiropas Komisija, 1998.

LV – Latvijas Vēstnesis, Nr. 123/124. 1999.

Ainscow M., Hopkins D., West M. *School Improvement in an Area of Change*. 1994.

Colebah H.K. *Policy*. 1998.

Edwards J., Roblyer M.D. *Integrating Educational Technology into Teaching*. 1997.

4. Fullan M. *The New Meaning of Educational Change*. 1991.

Grīnfelds A. Izglītības salīdzinošās novērtēšanas metodes. *Izglītības kvalitāte un vadība: LU Zinātniskie raksti*, 626.sēj. Rīga, 2000.

6. Hofman B. *Exit Qualifications ICT Coordinator Secondary Education*. 1998.

Maney J.K. The Role of Technology in Education: Reality, Pitfalls ad Potential. *Handbook of Educational Policy*. 1999.

Mācīšana un mācīšanās – ceļš uz izglītotu sabiedrību. *Baltā grāmata par izglītību un apmācību*. Eiropas Komisija, 1998.

9. Nacionālā programma "Informātika". *Latvijas Vēstnesis*, Nr. 123/124. 22.04.1999.

10. Zīds O. Izglītības politikas, mērķu un uzdevumu būtība, to efektivitātes analīze un izvērtēšana. *Izglītības kvalitāte un vadība: LU Zinātniskie raksti*. 626.sēj. Rīga, 2000.

Summary

Development of ICT-rich learning environment is one of the most recent trends in contemporary education. Many reports based on learning theories have been written and many government decisions have been taken but so far very few changes can be seen in the teaching/learning process in the classroom. The aim of this paper is to discuss one of the approaches – project based training of school managers– to develop a school policy plan for improving meaningful ICT implementation.

The assessment of the participants' needs before the training shows certain improvement in the work of school management, as the main area, and school managers as the main target group for ICT development in the school. The situation has changed after involving all the staff in the development of the school policy plan – the teacher training and perfection of teaching materials have been mentioned as priority in 80% of school policy plans. The participants have mentioned the implementation of management skills as the most important skills developed during the project.

4. DAĻA
LITERATŪRZINĀTNE UN
VALODNIECĪBA

Valentīna Sokolova

Latvijas Universitāte

Lidija Belozjorova

Sociāli humanitārā akadēmija (Maskava)

**METAFORISKĀ IZTEICIENA REALIZĀCIJAS
PRAGMATIKA MAKROTEKSTĀ
(18.GADSIMTA FRANČU ENCIKLOPĒDIJAS RAKSTOS)**

Franču enciklopēdistu D.Didro un Ž.L.Dalambēra rakstu valoda ir izpētīta galvenokārt sociāli kognitīvajā aspektā, atspoguļojot svarīgus apgaismības laikmeta posmus un principus. Bet uzmanība būtu pievēršama arī tiem lingvistiskajiem elementiem, ar kuru palīdzību tiek izteiktas apgaismības galvenās idejas, respektīvi, tēlainās izteiksmes līdzekļiem.

Metafora kā ļoti precīzs un tīrprātīgs valodas tēlainās izteiksmes līdzeklis bieži tiek izmantots Enciklopēdijas autoru rakstos. Vārdkopas, virsfrāžu vienības, kā arī viss raksta teksts, kā to apliecina veiktā analīze, var kļūt par valodas un runas vienībām. Sīkāk aplūkosim metaforas paplašināto kontekstu.

Šo metaforu tipu raksturo tēla dinamika, un tā ir izvērstas metaforas un metaforu rindas.

Apskatīsim Delēra rakstā “Fanātisms” (*Fanatisme*) atrodamo piemēru:

Mais voici le fanatisme qui, l'arcoran d'une main et le glaive de l'autre, marche a la conquite de l'Asie et de l'Afrique. (ENC 1751)

Tēla attīstība vērojama vienkārša teikuma kontekstā, kuram raksturīga apstākļa un apzīmētāja vārdkopa (*l'alcoran d'une main et le glaive de l'autre*) ar izcēluma konstrukciju *voi... qui*. Šādas konstrukcijas ļoti bieži izmantotas 18.gadsimta prozā, par ko liecina F.Bruno pētījumi (Brunot 1934).

Šajā piemērā personificētā nozīme, kas ietverta abstraktā lietvārda *le fanatisme*, kurš funkcionē kā teikuma priekšmets, un konkrētas nozīmes darbības vārda *marcher* semantikā, tiek pamatota, attīstīta un precizēta ar šādu kontekstu: *l'alcoran d'une main et le glaive de l'autre*.

Tēlainais priekšstats par fanātismu kā “iekarotāju” tekstā atklājas

dinamiskas metaforas formā, kas pasvītro visa izteikuma jēgu: ar Korānu vienā rokā un ar zobenu otrā reliģiozie fanātiķi dodas iekarot Āzijas un Āfrikas valstis.

Arī salikts pakārtots teikums kā konteksts var atklāt izvērstu metaforisku tēlu:

Souvent les passions sont des lunettes qui nous font voir ce qui n'est pas, ou qui nous montrent les objets autrement qu'ils ne sont. (ENC 1751)

Pasvītrojot pieredzes objektīvo raksturu, Dimarsē "Pieredzē" (*Expérience*) norāda uz nepieciešamību atteikties no subjektīviem elementiem izziņas procesā. "Ciešanu" tēls, kas izkropļo lietu būtību, izteikts metaforiski, un tā atributīvi vērtējošā funkcija tiek raksturota, autoram izmantojot lietvārdu *des lunettes*, kas saistīts ar visu kontekstu (tiek minēts abstraktais jēdziens *les passions* kopā ar konkrēto *des lunettes*). Tālāk doma attīstās šādi: briļļu lietošana nozīmē īstenības izkropļošanu, jo tās mums liek ieraudzīt to, kā patiesībā nemaz nav, to, kas neatbilst īstenībai, vai arī liek lietas saskatīt tādas, kādas tās nav, t.i., dotajā kontekstā metaforiskais pārneseums tieši iespaido darbību. Vārdu "izkropļot lietu patieso būtību" jēga kontekstā tiek saprasta viennozīmīgi. Struktūras tips, kas organizē šo metaforu, veidojas kopā ar atkarīgo lietvārdu *des lunettes* un ar darbības vārdu (sintaktisko saitiņu) *sont*, kas metaforiskajā kontekstā veic semantiski skaidrojošo un ievada funkciju. Lietvārda *les lunettes* nozīme tiek paplašināta ar palīgteikuma palīdzību: *qui nous font voir ce qui n'est pas, ou qui nous montrent les objets autrement qu'ils ne sont*.

Šajā piemērā uzskatāmi atklājas metaforas dinamika.

Aplūkosim vēl vienu piemēru. – Ž.L.Dalambēra rakstā "Ženēva" (*Genève*) teikts:

Combien de pays où la Philosophie n'a pas fait moins de progrès, mais où la vérité est encore captive, où la raison n'ose élever la voix pour foudroyer ce qu'elle condamne en silence, où même trop d'écrivains pusillanimes, qu'on appelle sages, respectent les préjugés qu'ils pourroient combattre avec autant de décence que de sûreté. (ENC 1751)

Ž.L.Dalambērs apskata jautājumu par zinātniskā ceļā noskaidroti

patiesumu. Metaforas konteksta centrā atrodas lietvārdi *la vérité* un *la raison*. Abstraktā lietvārda *la vérité* metaforizācija notiek, pievienojot tam apzīmētāju – īpašības vārdu *captive*. Abstraktais lietvārds *la raison*, semantiski saistoties ar darbības vārdu kā papildinātāju *élever la voix* un ar darbības vārdiem *oser*, *foudroyer*, kā arī ar vārdu savienojumu *condamner en silence*, iegūst īpašu stilistisku nozīmi – tēlainību. Šī nozīme rodas metaforas konteksta minēto elementu neparastas distribūcijas rezultātā. Metaforiskās, t.i., pārnestās, nozīmes izmantojums balstīts uz jēdzienu, kas attiecas uz dažādām sfērām, pārnesumu: stilistiskā konotācija notiek, personificējot abstraktas nozīmes lietvārdus *la raison* un *la vérité*.

Nākamais piemērs parāda, kā notiek metaforiskā tēla attīstība virsfrāzes vienības robežās. Virsfrāzes vienība, pēc V. Gaka (Гак 1981) formulējuma, ir runas vai teksta “jēdzieniskais vai struktūras elements”, kas ir “..saturiski vienots un kam raksturīga noteikta iekšējā struktūra” J.Referovska (Реферовская 1983) detalizēti analizē attiecības starp virsfrāžu vienībām, to valodnieciskās robežas, kā arī saistību vienotā veselumā.

Ž.F.Marmontels rakstā “Kritika” (*Critique*) spriež par kritiķa literāro darbību un par dzejnieka daiļrades brīvību. Ž.F.Marmontels, iztēlojoties poēziju kā mītisku zirgu (Pegazu), atzīst, ka poēzijai nav vajadzīgi nekādi “groži” (*le frein*), resp., neviens nespēj iegrozot dzejnieka radošo garu:

Est-ce à la froide raison à guider l'imagination dans son ivresse? Le goût timide et tranquille viendra-t-ill lui présenter le frein? O vous qui voulez voir ce que peut la Poésie dans sa chaleur et dans sa force, laissez bondir en liberté; ce coursier fougueux; il n'est jamais si beau que dans ses écarts; le manège ne feroit que ralentir son ardeur, et contraindre l'aisance noble de ses mouvemens: livré à lui-même dans sa chute, cette fierté et cette audace qu'il perdrait avec la liberté. (ENC 1751)

Šajā kontekstā, kas ir organizēta virsfrāzes vienība, ietverti divi retoriski jautājumi, kuriem piemīt ļoti augsta ekspresivitāte un kas atklāj šī fragmenta galveno ideju. Minētās vienības beigās izteikts retorisks aicinājums. Leksisko līdzekļu izvēle palīdz atklāt galveno domu par daiļrades brīvību un mēģinājumiem to ierobežot: *la Poésie dans sa chaleur et dans sa force*, *l'imagination dans son ivresse* – no vienas puses, un “aukstais prāts” *la froide raison*, *le goût timide et tranquille* – no otras puses.

Personificētais priekšstats par poēziju tekstā izpaužas lietvārda *le frein* metaforiskā lietojumā, turklāt šoreiz tam ir izteikti negatīva nozīme.

Mītiskā zirga Pegaza darbības tiek salīdzinātas ar dzejnieka radošajiem procesiem. Pegazs ir skaists kustībā, t.i., tad, kad viņš ir brīvs: *il n'est jamais si beau dans ses écarts*. Ja viņu iesprostos aplokā, viņš zaudēs brīvību un viņa kustības vairs nebūs graciozas (*l'aisance noble de ses mouvements*). Brīva Pegaza kustības ir lepnas un drošas. Dzejnieka jaunrade tiek salīdzināta ar Pegaza skrējieni. Ja daiļrade tiek iegrozota ar kādiem noteikumiem, zūd iedvesma. Tikai brīvs dzejnieks spēj radīt skaistumu.

Jāpievērš uzmanība arī tam apstāklim, ka pirms metaforas tēla *ce coursier fougueux* tiek izmantots atributīvs determinatīvs (*ce*). Tāpat kontekstā atrodama atkārtota nominācija sekundārā okazionālā formā. Šajā metaforā tiek skaidri norādīts, ar ko tiek salīdzināta poēzija, bet tas nozīmē, ka var runāt par tiešas metaforas izmantošanu (atšķirībā no pastarpinātas metaforas, kad salīdzināmais priekšmets netiek nosaukts).

N.Arutjunova, pētot metaforas semantiski funkcionālo raksturu, secina, ka metaforas primārā funkcija ir raksturojuma funkcija, jo metafora pirmām kārtām funkcionē predikatīvajā sfērā. Bet tai piemīt arī objektu identifikācijas, t.i., nominācijas funkcija, kas tiek uzskatīta par sekundāru, atvasinātu no vārdu predikatīvās pielietojuma funkcijas (Арутюнов: 1978). Tieši šajā piemērā metafora *ce coursier fougueux* veic identifikācijas funkciju, bet metaforisku vārdu izmantošana šim mērķim "...ir sekundāra, tā atvasināta no pirmteksta predikātiem, un tai vajadzīgs anaforisku vietniekvārdu atbalsts" (Арутюнова 1978). Uz šo faktu savā laikā norādījis jau V.Vinogradovs, atzīmējot, ka "...lietvārda predikatīvi raksturojošā nozīme var tikt izmantota nosaukumam, kas apzīmē kādu vai kaut ko tikai individuālas nosaukšanas gadījumā (parasti apzīmējot to ar vietniekvārdu "šis")" (Виноградов 1977).

Materiāla izpēte rāda, ka minētais metaforas veids ir viens no visvairāk lietotajiem metaforas veidiem Enciklopēdijas rakstos. Šķiet, ka ar plašo reālistiskās metaforas pielietojumu tiek atklātas grāmatas autoru skaidri izteiktās racionālistiskās pozīcijas.

Literatūra

1. Brunot F. *Histoire de la langue française des origines jusqu'à nos jours*. T. IV, VI. Paris: Colin, 1934.
2. ENC – *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des Sciences, des Artes et des Métiers par société des gens de lettre, mis en ordre et publié par M. Diderot de l'Académie Royale des Sciences et Belles-Lettres de Prusse, et quant à la partie mathématique, par M. d'Alambert de l'Académie Royale des Sciences de Paris, de celle de Prusse et de la Société Royale de Londres*. T. 1-17. Paris, 1751-1765.
3. Арутюнова Н.Д. Синтаксические функции метафоры. *Изв. АН СССР. Сер. Литературы и языка*. № 3,4. М., 1978.
4. Виноградов В.В. *Избранные труды*. Лексикология и лексикография. М., 1977.
5. Гак В.Г. *Теоретическая грамматика французского языка*. Синтаксис. М., 1981.
6. Реферовская Е.А. *Лингвистические исследования структуры текста*. Ленинград, 1983.

Summary

The article analyses the language of the 18th century French encyclopedists in different articles in the Encyclopedia they have published. Among the authors are Dalambert, Dimarsé, Deler and Marmontel. The authors of this article have focussed their attention on the metaphor, its context and image which help to understand the artistic effect of the figurative expression. The authors have carried out the structural analysis of the metaphor, mainly making use of the research done by Russian linguists and stylists on French grammar and stylistics, as well as works on the artistic means of expression and the context they make (V. Vinogradov, N. Artjunova, etc.) Special attention has been paid to the articles of the Encyclopedia "Fanaticism", "Experince", "Criticism" and "Geneva", the analysis of which help to disclose not only the authors' style but also their rationalistic positions.

Juris Kastiņš

Latvijas Universitāte

GOTFRĪDA BENNA DAIĻRADES KONCEPCIJA

Gotfrīda Benna (*Gottfried Benn* 1886–1956) daiļrades koncepcija ir atslēgas problēma, kuras atrisinājums sniedz atbildi uz daudziem jautājumiem par vācu lirikas attīstības ceļiem pēc Otrā pasaules kara. Sevišķi spilgti šīs personības ietekme izpaužas 40.gadu beigās, kā arī 50.gadu vidū Rietumvācijas dzejas meistarū izaugsme. Šodien neviens neapšaubā gan viņa māksliniecisko, gan teorētisko (“Lirikas problēmas”) darbu nozīmi. Daudzās monogrāfijās par to raksta ne tikai vācu literatūrzinātnieki, bet arī cittautu ģermānisti, tai skaitā izcilākie krievu pētnieki. N.Pavlova skaidro apstākļus, kuri veicināja G.Benna pēckara milzīgo popularitāti un iespaidu uz vācu inteliģenci: “G.Benna poēzija un proza...deva iespēju izrauties no pēckara pirmo gadu garīgā vakuuma un nonākt “cēlās” vientuļības pasaulē, tā piešķīra varonības oreolu izolācijai un visaptverošai skepei attiecībā uz jebkura veida politisko un sociālo darbību.” (Павлова 1980, 75) Šajā secinājumā ietverti galvenie principi, uz kuriem balstās G.Benna daiļrade:

- 1) literāta principiāla atteikšanās no jebkādas politiskas darbības, kas nes tikai ļaunumu daiļradei;
- 2) daiļdarba izolācija no sociālās īstenības, kas, dzejnieka vārdiem runājot, nozīmē mākslas “autonomizāciju” vai “monopolizāciju”

G.Benns nemiūģi uzsvēra, ka poēzijai ir jābūt “absolūtai”, t.i., tai nedrīkst būt nekādas saskares ar ideoloģiju un vēsturi. Pie šāda secinājuma nonācis viņa “absolūtās poēzijas” pētnieks K.Gerts (Gerth 1979, 240). Var tikai pievienoties šim novērtējumam, jo G.Benna tēze par daiļrades neatkarību no vēstures un ideoloģijas un par formu kā noteicošo daiļrades faktoru ir viņa mākslinieciskās koncepcijas pamatpostulāts. Tas izskaidro vācu pēckara lirikas procesus un “aizmirstā” G.Benna “piepešās” atgriešanās cēloņus. Dzejnieks parādījās uz vācu literatūras fona patiesi pēkšņi un uzreiz visā spožumā gluži kā Atēna no Zevas galvas. Vēl 1945.gadā viņš bija aizmirsts un nacistu aizliegts dzejnieks, bet jau 1949.gadā – slavens vācu literāts, kas līdz pat savai nāvei (1956) bija visu atzīts klasiķis un modernisma

teorētiskis.

Bet G.Benna fenomena “noslēpums” atklājas, analizējot tos literārās un sociālās dzīves apstākļus, kas valdīja ne tikai pēckara, bet arī pirmskara Vācijā, kā arī 20.gadsimta pirmajā desmitgadē Rietumeiropas kultūrā. Pirmā pasaules kara laikā G.Benns, pārstāvēdams vācu ekspresionismu, apgalvoja, ka viņa daiļrades pamatā ir nevis sociālā dzīve, bet gan iekšējais “es” 1920.gadā rakstā “Mūsdienu “es”” viņš, atskatoties uz jau noiētu desmitgadi literatūrā, detalizēti aplūko savas daiļrades mākslinieciskos principus. Raksta pamatpremisas ir svarīgas vēl arī tāpēc, ka tās daudzējādā ziņā nosaka vācu lirikas attīstību pēc Otrā pasaules kara.

G.Benns saprot “es” attīstību kā skaidri izteiktu “individuālā subjekta patstāvības pastiprinātu apzināšanos” Par subjekta “patstāvību” viņš uzskata ne tikai rakstnieka kā subjekta spilgtu pašizteikšanos, bet principiālu “tūrās fenomenālās pasaules” sākumu. Pasaule nepārtraukti sadalās objektīvi esošajos atsevišķos “es” G.Benns neatlaidīgi apliecina “es” autonomiju, tā patstāvību, pasvītrotot “es” noteicošo lomu attiecībā pret īstenību. “Visa ārējā pasaule,” apgalvo dzejnieks, “ir” ..iekšējo pārdzīvojumu izpausmes”” (Benn 1975, 3, 580–581) Bet 1934.gadā, rezumējot jau savu literāro divdesmitgadi, viņš, apcerot prozas tēla doktora Rennes gaitas, raksta, ka reālā pasaule – tas ir tikai iztēles produkts, jo patiesībā objektīvā īstenība “faktiski nepastāv” Renne ir “es” un personības ritmiskās pulsācijas iemiesojums, kuram vienīgā patiesā īstenība ir viņa paša apziņa.

G.Benna daiļrades koncepcija balstās uz šo pieņēmumu, kurš, lai cik paradoksāli tas arī nešķistu, pēc dzejnieka domām, kalpo kādas objektīvas patiesības atklāšanai. Īstenība un tās vērtības ir sabrukušas, spriež ārsts Renne. Bet kas gan ir noticis? Vai tad ir aizgājis bojā kaut kas īsts un paties? Visiem jau sen ir kļuvis skaidrs, ka F.Nīče pirmais atklājis patiesību par visu vērtību melīgumu un secinājis, ka tās ir jāsagrauj. Tāpat domā arī G.Benns. Agrākie ideāli zaudējuši jēgu, bet īstenība, kuru it kā iznīcina viņa mākslinieciskais “es”, ir tikai melīga čaula, tāpēc dzejnieka autonomajam subjektam patiesībā nemaz nav ko zaudēt... G.Benns atklāti runā par savas daiļrades koncepcijas radniecību ar F.Nīčes uzskatiem. Faktiski viņš nekad nav slēpis, drīzāk gan lepojies ar abiem piemītošo “dzīves filozofijas” uzskatu sakritību. G.Benna daiļrades pamatpostulāti ir F.Nīčes nihilisma tiešs turpinājums. Tomēr jāpiebilst, ka G.Bennu neinteresē

filozofa ideju sistēma, bet vienmēr saista tā domas par mākslas dabu un estētiku. Gan G.Bennam, gan citiem vācu intelektuāļiem vissimpātiskākā ir F.Nīčes ideja par mākslu kā glābēju, kā “estētisku fenomenu”, kas vienīgais attaisno īstenību. Rakstā, kas speciāli veltīts G.Benna un F.Nīčes estētiskajiem sakariem, pētnieks Bruno Hillebrands saka: “Benns izolējis Nīčes galvenās domas no viņa vispārējās filozofijas sfēras un licis tām kalpot savas poetoloģijas uzdevumiem.” (Hillebrand 1979, 414)

Jauna G.Benna pasaules uzskata šķautne atklājas, saistot jautājumu par īstenības izziņāšanu ar “antropoloģisko substanci”, t.i., antropoloģizējot īstenību un liekot vienlīdzības zīmi starp to un subjektu. “Īstenība – tas ir paklausīgs materiāls”, ar kuru “es” var rīkoties, kā vien tam ienāk prātā. Īstenība ir “es” “antropoloģiskās atbrīvošanās” formas. Tā, domā dzejnieks, notiek realitātes “attīrīšanās” no visām melīgajām vērtībām. Pasaules veselums, kā sludina “funkcionāri”, ir nepatiess pieņēmums, kas domāts indivīda dezorientācijai. Šo apstākli pamanījis un labi analizējis arī Dīters Vellershofs, kas uzskatāms par nopietnu G.Benna daiļrades pētnieku. Viņš pilnīgi pamatoti norāda uz G.Benna un daudzu vācu filozofu un rakstnieku ideju identitāti jautājumā par indivīda traģiskajām kolīzijām 20.gadsimtā (piem., R.Mūzila romānā “Cilvēks bez īpašībām”, A.Gēlena apcerējumā “Dvēsele tehnikas laikmetā” u.c.). A.Gēlens raksturo indivīdu kā cilvēku, kas atrodas “dzungļos”, ar šo apzīmējumu saprotot laikabiedra morālā stāvokļa nelīdzsvarotību. Pasaules rūpnieciskā attīstība radījusi organizāciju tīklu un izveidojusi darbības veidus, kuru ietekmi uz cilvēku nav pat iespējams noteikt, raksta A.Gēlens. Tāpēc, viņa domu turpina D.Vellershofs, “...iznāk, ka katrs atsevišķs cilvēks tagad atrodas gluži iracionālā situācijā. Viņš nezina, kas notiek ap viņu un ar viņu. [...]politika, vadība un ekonomika ir kļuvušas nesaprotamas” subjektam. “Katrs atsevišķi ņemts cilvēks apzinās, ka tas ir spiests dzīvot pasaulē, kurā viss vissvarīgākais notiek aiz viņa muguras, kaut gan tas nosaka viņa likteni. Katru dienu viņš uzzina, ka viņš ir atdots to procesu varā, kurus viņš nespēj ietekmēt; viņš zina, ka viņš ir iekļauts šo procesu norisē, kaut gan viņš pats ir ticis ignorēts, viņš saprot, ka viņš ir vienlaicīgi ievilkts šajos procesos un izolēts no tiem.” (Wellershof 1976, 31) Notiek “īstenības sabrukums”, kuru G.Benns izteiksmīgi formulējis savā “Runā Zinātņu akadēmijā”

Bet kas gan atliek indivīdam, radošajam subjektam vai, precīzāk

izsakoties, G.Benna mākslinieciskajam “es”? Viņš stāv, vienuļš un nesaprasts, dažādu domu, viedokļu, strāvojumu un procesu vidū. Dzejnieks cenšas radīt no šī “es” jaunu indivīdu, kas iemiesotu augstāk raksturotos postulātus un īstenības novērtējumu. Jaunajam “es” piemīt divi noteicošie raksturlielumi:

- 1) formālais pamats, kas faktiski nozīmē “es” māksliniecisko aspektu, ar ko dzejnieks saprot jaunu formu meklējumus mākslā;
- 2) bioloģiskais pamats, kas saskaņā ar dzejnieka priekšstatiem par cilvēku vislabāk atbilst brīvībai, dabiskai personībai.

Radošā subjekta raksturam piemīt divas īpašības: no vienas puses, tas ir liriskais (“klusais”), tād radošais, bet, no otras puses, tas ir agresīvais (“rupjais”), tād tāds subjekts, kas ir dzīvīgs tieši bioloģiskajā nozīmē. Tie abi cenšas iemiesoties mākslas darbā “vīziju”vai “redzējumu” formā, kas šķiet kā sapnis. Radošajā procesā, uzskata G.Benns, liela nozīme ir subjekta kaprīzēm un patvaijai. “Dzejoļa rašanās,” raksta K.Šūmanis, “pārvēršas par mistēriju, par neizskaidrojamu noslēpumainu procesu, kurā autors nepēj sevi kontrolēt.” (Schuhmann 1979, 45) Lai gan šī bijušā VDR literatūrzinātnieka vārdi skan diezgan vienpusīgi (tikai mistērija un nekas cits!) un pat kategoriski, tomēr tajos ir zināma patiesība. Ja ar “mistifikāciju”, lietojot G.Benna apzīmējumu, saprotam “īstenības sagraušanu”, kas nozīmē “dzejoļa atbrīvošanu” un ietver daiļrades iracionālo procesu, tad šāda “mistifikācija” patiesi ieņem redzamu vietu dzejnieka koncepcijā. “Brīvība”, kas iemiesojusies mākslas darba struktūrā, nepārtraukti transformējas, bezgalīgi tuvojoties un sajaucoties ar dažādām kultūrām, ar ģeoloģiskajām, bioloģiskajām un citām sfērām. Vārds, kas atrauts no reālām saiknēm ar īstenību, tomēr saglabā savu semantiku, piepeši nonāk “mākslinieciskā subjekta” varā. Tēlaini runājot, vārds, kas pakļauts subjektam, kļūst par varenu apziņas ieroci:

“Ein Wort – ein Glanz, ein Flug, ein Feuer,
ein Flammenwurf, ein Sternenstrich
und wieder Dunkel, ungeheuer,
im leeren Raum um Welt und Ich.”

(Benn 1975, 3,1912)

Tā, noliedzot sociālo īstenību, pareizāk sakot, jebkādu vēsturisko procesu jēgu, G.Benns atrod izeju no strupceļa, un šī izeja ir māksla, jaunu

māksliniecisku formu radīšana. "Īstenības zaudēšana" nenozīmē atteikšanos no "mūsu laikmeta balss", – tā ir tikai nesaprotamas, bīstamas, haotiskas un melīgas īstenības zaudēšana. Vienīgi mākslā cilvēks spēj atrast esamības jēgu un veidu, kā izteikt savu laikmetu. G.Benna estētiskajā programmā risināts jautājums par "īstenības, formas un gara" attiecībām mākslas darbā. Īstenība ir tikai "attīrījies" no sociālās, politiskās dzīves un vēstures "tukšajām formām", saglabājot pašas saturīgākās – mākslas darbu – formas.

G.Benna sociālā pozīcija un mākslinieka raksturojums – "mākslinieciskā subjekta" jautājums – cieši saistīts ar tikko aplūkotojām dzejnieka daiļrades koncepcijas pamatnostādņēm.

G.Benns izšķir divus tipus: "kultūras nesēju" un īstu mākslinieku – "mākslas nesēju" Pirmais atšķiras no otrā, viņš domā, ar mākslas mantojuma, t.i., ar to ideju un vērtību "apstrādi", kuras dzejnieka acīs zaudējušas jebkuru nozīmi. "Kultūras nesējs" ir "pozitīvis", kurš "tic vēsturei". Principiāli cita nozīme ir "mākslas nesējam" Tas ir īsts intelektuālis, uzskata G.Benns, kam raksturīga asocialitāte, statiskums, citiem vārdiem sakot, tas ir radošs cilvēks, kurš neieklaujas reālajā vēsturiskajā kustībā, apzināti izvairās un baidās no tās, jo viņš neatzīst jēdzienus "progress" un "sociālais nozīmīgums" "Mākslas nesēja" eksistences nosacījums ir viņa iekšējais saturs, viņa personīgā un intīmā dzīve.

Visi šie priekšnoteikumi, rezumē G.Benns, rada mākslas darbu, kas arī ir patiesā, nevis melīgā īstenība.

G.Benns konsekventi uzskata, ka īsta māksla un sabiedrības sociālā attīstība ir pretmeti. Bet līdz ar to viņš nonāk pie domas par literatūras autonomiju, neatkarību no sabiedrības sociālajiem spēkiem, kas faktiski nozīmē nonkonformismu. Tā bija viena no galvenajām idejām Rietumvācijas intelektuāļu vidū 50. un 60.gados. Mākslas sociālo un ideoloģisko pamatu "noliegšanas līnija" bija ļoti izplatīta Rietumeiropas rakstnieku un dzejnieku estētiskajos un poētiskajos uzskatos par mākslas darba būtību. Te jāpiebilst, ka līdzās F.Ničem G.Bennu stipri ietekmējusi K.G.Junga mācība par arhetipiem. Ja G.Benns pretstata mākslinieku jebkādi ideoloģijai, valstij, reliģijai, zinātnei, sociālajai dzīvei un idejai par cilvēces progresu, lai tajā vietā liktu ""es" ģeoloģiju", tad tas saskan ar K.G.Junga ideju par "kollektīvo bezapziņu" K.G.Jungam mākslas noslēpums saistās ar "iekļūšanu "arhetipa" dziļumos" "Ģeoloģiskais princips", par kuru runā G.Benns,

uzskatāms par K.G.Junga arhetipa modeli, kuru dzejnieks izsaka tikai viņam vienam raksturīgajā izteiksmē (Jung 1950). G.Benna liriskais varonis vienmēr cenšas iegrimt ne tikai bezapziņas bezdibenī, bet arī saplūst ar kādu objektu, apkārtējo pasauli vai dabu. Atkal kļūst par smiltīm, zāli, ieleju, nedomāt par kaut ko, bet vienkārši eksistēt, kā daba, – tas ir viņa mērķis. Visi šie poētiskie tēli tieši vai netieši saistīti ar dzejnieka mākslinieciskās koncepcijas svarīgākajām idejām un Vācijas garīgajā atmosfērā valdošajām domām. Agrīnais G.Eihs, būdams aktīvs dabas lirikas piekritējs, balstījās tieši uz šo viedokli, kad viņš rakstīja:

“Es genügte, ein Tier zu sein

Ach du ertrinkst im Regen der Menschlichkeit.“

(Eich 1973, 1, 9)

Doma, ka tehniskā un racionālā civilizācija ir sagrāvusi cilvēka eksistences dabiskos pamatus, ka patiesā dzīve iespējama, tikai nomirstot indivīda “es”, bija plaši izplatīta Vācijā, un tā ieguva popularitāti, pateicoties A.Bergsona un L.Klāgesa filozofijai. Liela nozīme bija toreiz ļoti populārajam O.Špenglera darbam “Eiropas noriets” O.Špenglera garā uzrakstīta jau minētā G.Benna “Runa Zinātņu akadēmijā” (1932), kurā autors skaidri norāda uz civilizācijas garīgās dzīves totālu sabrukumu.

Tātad G.Benna “fenotips” nav izolēta parādība Vācijas intelektuālajā dzīvē, bet gan likumsakarīgs to ideju turpinājums, kuras vācu inteliģences aprindās bija plaši pazīstamas un izplatītas 20. un 30.gados. Te skaidri saskatāma sakarība starp pirmskara Vācijas garīgo dzīvi un Rietumvācu liriskas idejiski mākslinieciskajiem pamatiem 50.gadu vidū. “Fenotips” ir tādas personības garīgās dzīves iemiesojums, kura, tiesa gan, balstoties uz bioloģisku pamatu, pēc G.Benna domām, izsaka sava laikmeta būtiskas problēmas. Pats termins “fenotips” aizgūts no mācības par iedzimtību, kas apliecina radošās personības bioloģisko aspektu dzejnieka daiļrades koncepcijā. G.Benns arī vēlāk attīsta “bioloģisko pamatojumu” un “cerebrālo problēmu”, kas, kā viņš apliecina, raksturīga tieši 20.gadsimtam. Analizējot dažādus medicīniska rakstura procesus un domas, kas balstās uz pieņēmumu par “personības bioloģisko pamatojumu”, G.Benns galā nonāk pie K.G.Junga “psihiskajiem plastiem”, par kuriem jau tika runāts.

Svarīgs ir ne tikai G.Benna uzskatu par daiļradi medicīniskais aspekts,

bet arī viņa domas filozofiskā bāze. Apgalvojis, ka “taisnīgums balstās uz bioloģisko pamatu”, viņš līdz ar to kategoriski pasvītro iracionālismu, kuru dzejnieks uzskata par radošā procesa galveno iezīmi. Tieši šī doma viņu noved pie pārliecības, ka transcendence ir izšķirošais mākslinieciskās patiesības atklāsmes veids. Arī šai idejai bija milzīga loma VFR dzejnieku idejiskās un mākslinieciskās koncepcijas veidošanās procesā 50.–60.gados.

1931.gadā G.Benns uzrakstīja nelielu darbu, kuru viņš izaicinoši nosauca par “Fanātisku transcendentences pielūgsmi” Tā ir īsa atbilde uz jautājumu par dzejnieka pozīciju attiecībā pret materiālistiskās filozofijas pamatpremisām un nozīmi, kādu viņš piešķir cilvēka smadzeņu “mutācijas” faktam, apliecinot subjekta “es” neaprstāmu varu. Tas ir jautājums par dzejnieka attieksmi pret mākslas darbu, pret mākslu kā visdažādāko formu izpausmēm. Šis daiļrades problēmas izskaidrojums jārisina ar lielu iejūtību un taktu.

F.Ničes filozofijai, kā zināms, bija izcila loma G.Benna daiļrades koncepcijas izveidē, jo lielais domātājs uzskatīja, ka mākslai ir sevišķa nozīme laikmetā, kad visas garīgās vērtības, šķiet, zaudējušas savu pievilcību. Māksla spēj brīdīt, kad mākslinieks nonāk īpašā radošā stāvoklī un redz, piemēram, vīzijas, atbrīvoties no apziņas, kas piesātināta ar melīgu ideoloģiju, viņš spēj izsaukt “kaut kādus pirmatnējās apziņas tēlus”, kas, domā G.Benns, ir mākslas darba pamats. Šī “sapņu metafizika” dzejnieka priekšstatos par radošo procesu īpatnēji apvienota ar “filozofiskā articisma” principu, t.i., ar mākslas formu veidošanu. G.Benns saprot mākslu kā radošo formu dārgumu krātuvi, kurai ir izšķiroša nozīme, jo tā ir vienīgais patiesais īstenības apzināšanās veids. Reālisms, kritiski izsakās G.Benns, ir daiļrades metode, kas nespēj apzināt vēsturisko situāciju, bet sociālisms (kā sociālā pasaule) “..nav nosusinājis visas asaras, tāpēc radošajam subjektam ir tikai viena iespēja – māksla kā personības glābšanas misija” (Benn 1973, 7, 1691–1692). Māksla kļūst par īpašu rituālu, kura galvenā jēga ir formas vai konstrukcijas veidošana. Dzejnieks nebaidās identificēt jēdzienus “māksla” un “formālisms”, vēl vairāk – viņš svinīgi paziņo, ka mākslas mērķis un uzdevums ir “jaunais rituāls” vai, kā viņš izsakās, mākslas smaguma centrs tagad ir nevis “estētiskā, bet gan antropoloģiskā funkcija” (Benn 1973, 7, 1920) Viņa doma par “es” “ģeoloģisko uzbūvi” kalpo

indivīda “attīrīšanai” no visādām melīgām vērtībām un ideāliem. Situācija poētikas “tīro formu” stunda. Tomēr jebkura forma ir kaut kas organizēts, sakārtots, cilvēka apziņas radīts, tāpēc tā ir pretstats haosam. Tā ir konstrukcija, kas veidota, lai pretotos sabrukumam. Gerhards Loze raksta, ka G.Benna “...nerimtīgā tieksme pēc formas ir vēlēšanās pretoties pagrimumam”, jo forma aizsargā radošu personību pret “neko”, kas mums draud ar savu skatienu “kā Medūzas galva” (Loose 1961, 7) Garīgajā situācijā, kad nav iespējams īstenot jaunas idejas un jaunu saturu, atliek pasludināt formu kultu, kas sasaucas ar F.Nīčes aforismu: “Pasaules metafizisks nicinājums kā māksliniecisks nicinājums.” (Nietzsche 1922-1929, 19, 359) Par daiļrades jēgu G.Bennam kļūst “formas likums” “Šajā bezprātības un cietsirdības stāvoklī var glābt tikai forma, izteiksmes kults, vienīgi tie kalpo kā apliecinājums. “Es radu formu – tā tad es eksistēju,” svinīgi paziņo dzejnieks. (Loose 1961, 8)

Tā viens no nozīmīgākajiem 20. gadsimta vācu dzejniekiem saprata radoša cilvēka misiju. Pēc Otrā pasaules kara viņa idejas bija kā tīkama veldze vācu inteliģencei, kas meklēja savu izteiksmes veidu un īstenības apzināšanās ceļu. Jaunas idejas, jaunas formas, jauns stils – tas viss bija tuvs un saprotams topošajiem dzejniekiem un rakstniekiem, kas tikko bija pārnākuši no frontes. G.Benna daiļrades koncepcijas pamatidejas iedvesmoja veselu literātu paaudzi.

Literatūra

1. Benn G. *Gesammelte Werke*. München, 1975.
2. Eich G. *Gesammelte Werke*. Frankfurt am Main, 1973.
3. Gerth K. Absolute Dichtung. In: *Gottfried Benn*. Darmstadt, 1979.
4. Hillebrand B. Gottfried und Friedrich Nietzsche. In: *Gottfried Benn*. Darmstadt. 1979.
5. Jung C.G. *Psychologische Typen*. Zürich, 1950.
6. Loose G. *Die Ästhetik Gottfried Benns*. Frankfurt am Main, 1961.
7. Nietzsche Fr. *Gesammelte Werke*. Musarionausgabe. München, 1922–1929.
8. Schuhmann K. *Weltbild und Poetik*. Berlin, Weimar, 1979.
9. Wellershoff D. *Gottfried Benn*. München, 1976.
10. Павлова Н.С. Готфрид Бенн. В: *История литературы ФРГ* Москва, 1980.

Summary

The article analyses the basic premises of the creation concepts of the noteworthy German poet Gottfried Benn: his attitude to reality, his aesthetic and philosophical evaluation of the social world, as well as the poetic principles of contemporary lyric poetry.

G.Benn's world outlook is characterized by deep nihilism, which is genetically connected with F.Nietzsche's philosophy and the ideas of other outstanding thinkers of the first half of the 20th century (R.Musil, A.Gehlen, O.Spengler).

The article gives an explanation of the meanings of G.Benns's peculiarly interpreted notions "anthropological substance", "phenotype" and "mutation". A special place in his creation concept is occupied by the creative type of intellectuals – "the bearer of art", differing from "the bearer of culture", - man who still believes in the progress of history.

G.Benn understands creative work as the unique sphere of spiritual existence which justifies itself because only an artist is true and he is not led by false ideology. G.Benn draws a conclusion that it is the form that should be developed in literature because only with the help of a new form can the poet cognize contemporary reality.

Dace Markus

Latvijas Universitāte

IZGLĪTĪBAS PROCESS VALODAS ASPEKTĀ

Rakstā risinātie jautājumi attiecas uz divu zinātnes nozaru: valodniecības un pedagoģijas, saskares jomu izglītībā.

Pedagoģijā pēdējos gados vērojamas būtiskas izmaiņas. Pirmkārt, mainījies nozares metodoloģiskais pamats, otrkārt, ļoti mainījusies skolas pedagoģija, un tas skar arī latviešu valodas mācību metodiku. Jau daudzkārt ir rakstīts, ka mūsdienās pedagoģiskā procesa centrā ir skolēns, nevis mācību priekšmets. Arī Eiropas Komisijas sagatavotajā 1995.g. Briselē publiskotajā Baltajā grāmatā un vairākās konferencēs formulētais izglītības mērķis ir radīt ikvienam cilvēkam iespējas veidoties par garīgi un fiziski attīstītu, brīvu un atbildīgu radošu kultūras personību. Sakarā ar paradigmas maiņu mācību procesā pieaug prasība pēc sadarbības metodēm, pēc tādas radošas darbības aktivizēšanas, kurā skolēna personība pilnīgotos patstāvīgākai, radošākai, atvērtākai darbībai.

Un tā pēdējos gados skolotāji cenšas apgūt un īstenot trūkstošo – “prāta vētras”, kooperatīvo mācīšanos, pāru un grupu darbu, t.s. interaktīvās un sociālās metodes, komunikatīvo pieeju, pieaug situatīvo uzdevumu izvēle, lomu spēles, dialogi.

Habilitētā pedagoģijas doktore I.Maslo rakstījusi, ka metodēm, ko skolotājs izmanto mācību procesā, ir būtiskāka nozīme pārmaiņu procesā nekā mācību programmām un mācību grāmatām, jo izstrādāta jauna mācību programma, mācību grāmata vai mācību datorprogramma neveicina izglītības kvalitāti, ja skolotājam nav nepieciešamo iemaņu to lietošanai. Jauno metožu ieviešana nav pašmērķis, bet līdzeklis kvalitātes maiņai (Maslo 1996).

Tiešām, ir skolotāji, kas nezina, kā lietot modernās mācību metodes, nevar iedomāties, ka, variējot šīs metodes, var sekmīgāk ieinteresēt skolēnus, iesaistīt viņus mācību darbībā, atdzīvināt stundas norisi un atraisīt katra skolēna individuālās spējas. Diemžēl šo metožu popularizēšana un ieviešana lielāko tiesu ir stihiska. Savu iespēju robežās tās popularizē

pedagoģiskās augstskolas. Jaunās metodes un jaunās atziņas, kas pārsvarā ir aizgūtas no rietumu valstīm, nav izanalizētas un izvērtētas sistēmā, īpaši – nacionālajā sistēmā. Tā ir kļūda, kas būtu jānovērš izglītības procesa vadītājiem sadarbībā ar mācību metodikas speciālistiem. Kura pētniecības iestāde ar to profesionāli un sistemātiski nodarbojas?

Nav sakārtota sistēma arī mācību satura aspektā. Šajā sakarā I. Maslo teiktais tikpat aktuāli būtu skanējis pārfrāzēts absolūtā pretstatā, piemēram, pašas modernākās un daudzveidīgākās mācību metodes apguvis latviešu valodas skolotājs **neveicinās** izglītības kvalitāti, ja viņš pats nezina, kas ir divdabja teiciens, ja neprātis parādīt valodas ciešo saikni ar nacionālo kultūru, sakarus ar citām valodām, ja nemācēs izskaidrot, kāda vērtība ir dzimtā valoda katram indivīdam un Latvijas sabiedrībai, ja nezina valodas vēsturi, nesaskatīs formu bagātību, kas raksturīga fleksīvajām valodām. Un vai tāds skolotājs mūsu politiski saspriegtajā situācijā prātis parādīt latviešu valodas krāšņumu, piemēram, oponentam, kurš atzīst tikai tradicionālo tēzi par krievu valodas bagātību?

Droši vien arī tā ir komplementaritāte – nepretstatīt metodes un saturu, bet sistēmā papildināt vienu otru. Nav pamata **loti kategoriski** veco tradicionālo pretstatīt jaunajam. 1998./1999. studiju gadā vienā no Amerikas universitātēm vēroju profesori, kura, likās, pārāk bieži pārtrauca valodniecības nodarbību I kursā, lai parādītu kādu karikatūru, pateiktu komplimentus, jociņus, brīžiem viņa modernā ritmā pat palēkāja. Jautāju, kāpēc? Atbilde bija nopietna – studenti nespēj tik ilgi koncentrēties, iedziļināties nopietnā problēmā vai teorijā. Jāatzīst, ka amerikāņu skolēni no **vidusmēra** vidusskolām atnāk uz universitāti ar mūsu izpratnē samērā vājām zināšanām. Amerikas skolās interaktīvās metodes ir lielā cieņā, tomēr, kad es godīgi sev uzdošu jautājumu, vai tur redzētais mācību **rezultāts** mani apmierina, tad man tikpat godīgi jāatbild – nē.

ASV augstākās izglītības vēsturē (*The History of Higher Education*) ir minēta atziņa, ka Eiropas izglītībā dominē lozungs *nothing, if it is not the best* (neko, ja tas nav pats labākais), kamēr ASV – *something is better than nothing* (kaut kas ir labāk, nekā nekas). Vērtējums trāpīgs. Ļoti liela valsts ar simtiem miljoniem iedzīvotāju var atļauties pazeminātu, toties plašu masu izglītību. Talantīgie tik un tā izvirzīsies, viņiem ir citas iespējas – gan materiālās, gan elitārās. Mēs savā mazajā valstī nevaram

atļauties zemu izglītības kvalitāti. Arī zemu valodiskās un valodnieciskās izglītības kvalitāti – ne. Jau A.Bels “Latviešu labirintā” ir aprakstījis maģisko apli: “Nabadzīga valoda rada nabadzīgas domas. Nabadzīgas domas rada nabadzīgus darbus. Nabadzīgi darbi rada nabadzīgus cilvēkus. Nabadzīgi cilvēki rada nabadzīgu valodu.” Turklāt mūs sagaida nopietna konkurence Eiropā. Skolēni mūsdienās nav ne dumji, ne nespējīgi, bet viņi tagad vidēji mazāk lasa grāmatas. Valodas vide nav labvēlīga mūsu bērniem. Vāja valodas kultūra presē, radio. Safīdzinoši – Lietuvā viens no pēdējiem 1500 litu sodu samaksājis izdevējs par grāmatas sliktu tulkojumu. Mums ik pa brīdim ir kāda valodā vāja vai pārgudra valstvēra runa, Valsts kancelejas pasūtīts no valodas viedokļa neticami analfabētisks dokuments. Šajā vidē ieplūst minoritāšu sarunas latviski, minoritāšu skolotāji cenšas mācīt savu priekšmetu skolā latviski. Dažiem ir brīnumaini panākumi, citiem vēl ne. IZM pasūtītajā lietišķajā pētījumā “Bilingvālās izglītības programmas ieviešanas izpēte: skolotāja darbs” gandrīz 41% respondentu atzīst, ka viņu latviešu valodas zināšanas nav pietiekamas, lai mācītu bilingvāli. Tā ir realitāte, bet tāpēc nav jāsamazina prasības. Kā teicis akadēmiķis J.Stradiņš: “Intelektuālo lietu turēšana godā ir kompensējusi barbariskās parādības.” (No referāta Izglītības vadītāju forumā 2000. g.)

Mācību saturu skolās ir iespējams atslogot, bet ne mehāniski samazinot latviešu valodas stundu skaitu. Par to jālemj skolotāju profesionālo asociāciju pārstāvjiem, zinātniekiem un citiem speciālistiem. Jācer, ka projekts par dzimtās valodas stundu samazināšanu latviešu mācībvalodas skolu 1.klasēs tā arī “neieraudzīs dienas gaismu”

Kas attiecas uz minoritāšu izglītību, tad, šķiet, daudz lielāka uzmanība jāpievērš skolotāja darba precizitātei. Uz tāfeles kļūdaini uzrakstīts vārds var iegult skolēna atmiņā, nenoskaidrota vārda nozīme un šī vārda nepareiza izruna var sajaukt teiktā izpratni.

Arī latvietim latviešu valoda nav vienkāršākais, jau bērnībā apgūtais, bet **īpašs** mācību priekšmets, kas ļauj uzturēt saikni starp mūsu senčiem un mūsu bērniem, tā ir viena no latviskās kultūras pamatvērtībām – sargājama, kopjama, pētāma un tālāk nododama.

Laikam gan Saeimā un Ministru kabinetā patiešām nav neviena, kas pastāstītu, ka Latvijas valstij kultūras identitātes garantu pamatos nodrošina latviešu valoda? Ka godu dara tāds valodas lietojums, no kura nav jākaunas,

valodas studijas un pētniecība. Vai citādi latviešu filoloģijas studijas un pētniecība atrastos tādā puszņaugtā stāvoklī. Un pat Eiropas valodu gadā par Latvijas izglītības prioritāti izvirzīta tikai informācijas tehnoloģija, bet aizmirsta valoda. Varbūt vairāk jādomā kompleksi – vai mēs spējam nodrošināt arī saturu augstajām tehnoloģijām vai tikai sagatavot labus datortehnikus.

Nacionālo vērtību kopšanā latviešu valodas stundas iet roku rokā ar literatūras nodarbībām. Protams, bērniem mācību programmās būs brāļu Kaudzīšu, Kārļa Skalbes, Annas Brigaderes, Rūdolfa Blaumaņa darbi, būs Regīnas Ezeras, Vizmas Belševicas, Alberta Bela, Imanta Ziedoņa, Jāņa Petera, Māras Zālītes daiļrade, būs folklorā, un tādējādi turpināsies iepazīšanās ar iepriekšējo latviešu paaudžu paliekošajām vērtībām, arī ar valodu, tomēr valodas mācības, valodas analīzes stundās vēl par maz tiek atklāts valodas nacionālais komponents. G.Repše ir izteikusies, ka “..nacionālās apziņas tīša, ritualizēta un gandrīz praktiska uzturēšana (iedzīšana) ir karikatūra. Nacionālā apziņa ir tas pats, kas asinsrite – tā ir dabīga un apstājas reizē ar manu nāvi”. Protams, teiktajam var piekrist, tomēr skolotājs ir padomdevējs, viņam apzināti jāievirza skolēns pa šo izziņas ceļu, lai pēc tam pats skolēns, pats bērns ar savu prāta, ar savu jūtu, ar savu gribas darbību soli pa solim ietu pa šo **dabisko** ceļu.

Kā skolotājs tam gatavojas?

Var studēt Filoloģijas bakalaura programmā vai Latviešu valodas un literatūras skolotāja profesionālo studiju programmā ar iekļautu pedagogijas bakalaura programmas daļu. Katrai no šīm programmām ir kāda stiprāka un kāda vājāka vieta, bet latviešu valodas un literatūras studijas tomēr ir samērā pamatīgi pārstāvētas abos variantos. Maģistrantūrā latviešu valodas skolotājs var izvēlēties filoloģiju: baltu valodniecību (1.) vai literatūrzinātņu (2.), vai pedagogiju (3.). Piemēram, 2000.gada sākumā 1.virzienā Latvijas Universitātē studēja 17 maģistranti, 2. – 44 maģistranti, bet 3.virzienā 60. Vēl ir arī didaktikas maģistrantūra, kurā studēja 12 maģistranti. Programmu izvēle ir brīva, studiju nobeigumā tiek saņemts atbilstošs maģistra grāds. Lūkojoties sistēmā, būtu normāli, ja trūkstošās zināšanas varētu iegūt tālākizglītībā. Izglītības mērķis ir arī nodrošināt apstākļus uz tālākizglītību orientētas personības attīstībai.

Paralēli filoloģijas maģistrantūrai par papildu samaksu var apgūt

pedagoģiskās prasmes skolotāja profesionālo studiju programmā. Ir arī daži no valsts budžeta finansēti tālākizglītības kursi pedagoģijā. Bet filoloģiskās prasmes?

Diemžēl pašreizējās tālākizglītības iespējas **filoloģijā latviešu valodas skolotājam** ir ļoti niecīgas. Augstskolas piedāvā kursus, ar tiem var iepazīties oficiālajā tālākizglītības kursu katalogā, par kuru 2000. gada 23. marta "Izglītībā un Kultūrā" Valmieras rajona padomes Skolu pārvaldes vadītājs Māris Ruberts teicis skarbus, bet patiesus vārdus: "Arī tagad pašām skolām klīst katalogs ar kursu piedāvājumu skolotājiem. Tā ir fikcija, jo tikai daļai kursu ir paredzēts finansējums." (Ruberts 2000)

Ar tālākizglītības kursu piedāvājumu vēl var iepazīties LU tālākizglītības katalogā. Arī tur mācības lielāko tiesu finansē tas pats slikti atalgotais skolotājs. Ielūkosimies, kas par to rakstīts Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācijas ekspertu ziņojumā: "Pašlaik izmaksas par kvalifikācijas celšanu galvenokārt sedz pašvaldības un, ja var to atļauties, paši skolotāji. Tādējādi nodrošinājums valstī nav vienmērīgs, un daudzi skolotāji vispār nesaņem apmācību kvalifikācijas celšanai." (ESAO 2000) "Izglītības un Kultūras" 1999.gada 16.marta numurā bija publicēti tālākizglītības kursi, kas saņēmuši budžeta finansējumu.

Latviešu valodas skolotājiem sarakstā nosaukti trīs kursi:

1) 272 *Kā veidot mācību programmu latviešu valodā un literatūrā* – organizē PIAC (ne sevišķi saprotams formulējums, cerams, ka tika mācīts, kā veidot latviešu valodas un literatūras mācību programmas);

2) 275 *Skolēnu sasniegumu veicināšana un vērtēšana latviešu valodā un literatūrā* – organizē PIAC (pedagoģisks kurss par sasniegumu veicināšanu un vērtēšanu);

3) 64 *Pārmaiņas dzimtās valodas un literatūras apgūvē* – organizē Valmieras rajona izglītības pārvalde (acīmredzot šis ir piedāvājums psiholoģijā vai metodikā, jo velīts apguves problēmām) (Grinpauks 2000).

Līdzīga tendence vērojama 2001.gadam noteiktajās tālākizglītības programmu prioritātēs – programmu veidošana; to īstenošanas izvērtēšana; pedagoga, izglītojamā un vecāku mijiedarbība; apvienoto klašu pedagogu un skolu vadītāju kompetences pilnveide u. tml. (Vasiļevskis, Mikuda 2000).

Viss. Ne literatūras, ne folkloras, ne valodas satura un vēstures jautājumu

tur nav. Ļoti vienpusīga ievirze. Diemžēl atbildīgajai struktūrvienībai Izglītības un zinātnes ministrijā 1999.gadā piešķirtās naudas pietika, lai kursiem aicinātu tikai pa 1 pārstāvim no rajona, t.s. tālākizglītotāju. Un tādā sistēmā patiešām varēja piedāvāt tikai jau dzirdētajiem līdzīgus formulējumus. Arī Pedagogu tālākizglītības programmu konkursa 2001.gada noteikumos lasām: “Lai racionālāk izmantotu valsts budžeta līdzekļus, galvenokārt tiks atbalstītas tās tālākizglītības programmas, kuru apguve paredzēta visu rajonu un pilsētu izglītības pārvalžu deleģētajiem pārstāvjiem – multiplikatoriem.” Tad patiešām nevar viens no rajona atbraukt un pēc tam, piemēram, “multiplicēt” J.Poruka dzeju.

Valoda un izglītība praksē ir cieši saistīti jēdzieni. Dzīvais vārds un personības valdzinājums spēj daudz. Filoloģijas doktoru Ē.Zimules un I.Freidenfelda veiktajā studentu aptaujā konstatētas atzinīgas domas par skolotāja lomu. Visbiežāk nosaukti šādi iespējamā latviešu valodas skolotāja nozīmīguma iemesli:

- 1) skolotāja personības valdzinājums;
- 2) rūpīgs pamatskolas skolotāja darbs valodas attīstības sākumposmā;
- 3) pamatīga gramatikas teorijas mācīšana;
- 4) labas valodas paraugs;
- 5) saskarsmes kultūras paraugs;
- 6) kļūdu saklausīšanas un labošanas prasme (Freidenfelds, Zimule 1992).

Lai pārliecinātos, vai šādiem viedokļiem piekrīt arī skolēnu vecāki, raksta autore aptaujāja dažādu Jelgavas skolu audzēkņu vecākus. Tika piedāvāti Ē.Zimules un I.Freidenfelda aptaujā jau nosauktie atbilžu formulējumi, bet vecāki tika rosināti rakstīt arī savus atbilžu variantus. Rezultātā dominēja 10 atbildes par to, kas skolotāja darbā ir nozīmīgs: rūpīgs pamatskolas skolotāja darbs valodas attīstības sākumposmā; labestīga attieksme pret skolēniem; skolotāja personības valdzinājums; labas skolotāja zināšanas; stingra disciplīna; pamatīga gramatikas mācīšana; kļūdu saklausīšanas un labošanas prasme; darba sistemātiskums un mērķtiecība; labas valodas paraugs; augsts kultūras līmenis. No šīm atbildēm 50% aptaujas anketu 1.vietu ieņem formulējums: “**Rūpīgs pamatskolas skolotāja darbs valodas attīstības sākumposmā**”. Šis formulējums atzīts par otro nozīmīgāko 25% aptaujas anketu, par trešo nozīmīgāko –

12,5% anketu. Tātad 87,5% aptaujāto atzinuši mācības pamatskolā par nozīmīgu pamatu tālākai attīstībai. Tikai vienā anketā šis formulējums ierindots 10.vietā pēc nozīmīguma. Par otro nozīmīgāko faktoru 63% aptaujāto atzinuši **darba sistemātiskumu un mērķtiecību**. Šī formulējuma novērtējuma zemākā vieta ir septītā. Pārējo atbilžu nozīmīguma secībā vērojama liela dažādība. Par latviešu valodas skolotāja ietekmi mazāk veicinošu faktoru atzīta **stingra disciplīna** (visās anketās no 5. līdz 10.vietai). Tātad arī vecāki ļoti augstu vērtējuši latviešu valodas skolotāja zināšanas un profesionālo prasmi.

No pārdomām izriet visiem zināms, bet vienmēr atgādināms secinājums, ka **valoda un izglītība ir ciešā mijiedarbē**: valodas saturs nosaka izglītības kvalitāti, izglītības saturs nosaka valodas perspektīvu. Mums ir noteikts izglītības mērķis, bet jādiskutē par tā konkretizāciju mācību priekšmeta aspektā, citādi **nav pilnīgas sistēmas, trūkst stratēģijas, to vēl pastiprina tas, ka nepietiek naudas**. Uzsāktā jaunā dzimtās valodas pamatizglītības standarta projekta apspriešana ir solis šajā virzienā. Ļoti labi un pilnīgi normāli, ka diskusijas standarta sakarā ir ļoti asas. Tās varētu aizstāt pētnieku grupu nepadarīto un varbūt pat likt pamatu skolas pētniecības institūtam. Gribētos tikai, lai šīs diskusijas būtu vēl atvērtākas un standartu projekti tiktu publicēti. Tad arī skolotāji – galvenie praktiķi, kuriem būs jāstrādā pēc šiem standartiem, varēs izteikt savus viedokļus, mācīties no citiem, un gan standarti, gan citi normatīvi gala rezultātā kļūs par pašu izauklētiem, saprotamā valodā uzrakstītiem, neuzspiestiem dokumentiem.

Literatūra

ESAO *Valsts izglītības politikas analīze*. Latvija: Ekspertu ziņojums, 22.jūn. 2000, 36. – 37.lpp.

Freidenfelds I., Zimule Ē. Nacionālā komponenta būtība, tā izpaušme izglītības sākumā. *Latviskas izglītības saturu veidojot*. Rīga, 1992, 5. – 31.lpp.

Grinpauks Z. Cienījamie pedagogi un pedagogu tālākizglītības organizētāji! *Izglītība un Kultūra*, 16.martā 2000, 13. – 14.lpp.

Maslo I. Mācību metodes izglītības iestādēs. *Skolotājs*, Nr.6, 1996, 5.–9.lpp.

5. Ruberts M. Maz trūkst, lai būtu kaut kas, uz robežas starp kaut ko. *Izglītība un Kultūra*, 23.martā 2000, 2.un 13.lpp.
6. *The History of Higher Education*. Ed. Goodchild, Lester & Wechsler, H.S., ASHE Reader.
7. Vasiļevskis G., Mikuda S. Pedagogu tālākizglītības programmu konkurss 2001.gadam. *Izglītība un Kultūra*, 9.nov. 2000, 3.lpp.

Summary

The article deals with linguistic and educational problems emerging at the sticking point of these fields during the training process.

Because of the paradigm change in education the demand for cooperative methods in instruction is constantly growing, the teachers are trying to follow the trend. Nevertheless, the system of educational content is still not fully accomplished. Instructional methods and educational content should be more complimentary to each other. The study load at schools could be decreased in language studies but it shouldn't be done mechanically by decreasing the number of teaching hours, it should be decided by specialists.

The linguistic environment is not favorable for our children either. The Latvian language for Latvians is not a simple class but a special class allowing to keep alive the ties existing between generations, the native language is one of the basic values in Latvian world outlook, that is why it should be preserved, developed, investigated, and forwarded to the coming generations.

In minority schools more attention in the current situation should be paid to the accuracy of work of the Latvian language teacher to avoid situations when a wrongly pronounced word or title remains in the student's memory as the study content to be acquired.

The article points out that in the current situation continuing education for teachers is not sufficiently well organized, the courses in education are offered but no support has been given to courses of philological content.

The conducted poll of parents' opinions shows that the parents consider the skills and knowledge of the language teacher a primary criteria for a successful language acquisition. The second factor mentioned in the

majority of the received answers is a systematic approach and goal oriented activity.

The language and the education act are in close relation – the quality of spoken language affects the quality of education. The educational content in its turn influences the future development of the language.

Dace Markus

Latvijas Universitāte

VALODA IZGLĪTĪBAS PROCESĀ

Uz valodu izglītības procesā var palūkoties no dažādiem aspektiem: kā uz līdzekli, kā uz objektu, kas jāapgūst, kā uz kulturāla cilvēka raksturotājlielumu. Šajā rakstā valoda izglītības procesā analizēta valodas prasmes aspektā, ietilpinot tajā arī valodas kultūru kā augstu valodas prasmes līmeni.

Latviešu mācībvalodas skolās strādā latviešu valodu labi protoši skolotāji, kritiskas piezīmes vēltāmas tikai skolotāju dažkārt paviršai attieksmei pret valodas lietojumu. Tā kā skolotājs ir īpaša profesija, paraugs, no kura mācīties, arī viņa valodai vajadzētu būt precīzai, skaidrai, bagātai, izteiksmīgai un atbilstoši literārās valodas normām. Runāt literāri nebūt nenozīmē runāt sterili, sausi, neizteiksmīgi, tikai definīcijās vai tamlīdzīgi. Diemžēl līdzīgi uzskati par literārās valodas neizteiksmīgumu un ierobežotību samērā bieži ir dzirdēti no dažādu profesiju pārstāvjiem un arī no jauniešiem, nepadomājot, ka valodas dzīvīgums izpaužas gan tās elementu daudzveidībā un to variēšanā, gan dažādo stilu krāšņumā.

Ir daudz iespēju atklāt valodā savu personību, originalitāti, individualitāti, vienreizīgumu. "Literārā valoda ir visas tautas kopējais pilnīgākais valodas paveids, kam ir arī sava rakstu forma un ko apzināti veido un kopj valodas meistari." (Rozenbergs 1995, 68) Valodas kopšanai uzmanību veltījis arī V.Humbolts: "Tajā pašā aktā, kurā cilvēks vij valodu no sevis, viņš ievijas tajā, un katra valoda apvelk loku ap tautu, kurai tā pieder." (Humbolts 1985) Tātad valoda, protams, raksturo indivīdu, bet kopumā tā ir tautas raksturotājlielums, tāpat kā indivīds ir kādas tautas pārstāvis.

Ļoti bieži mūs vērtē pēc valodas, arī mācību procesā skolā – gan skolotājs skolēnu, gan skolēns skolotāju. Valodas kļūdas, nepareizas, kroplas, vienveidīgas, neko neizsakošas frāzes tāpat kā nekulturālība ir nelaime. Piemēram, sākumskolas skolotājs uzdod klasē it kā nevainīgu, tomēr kļūdainu jautājumu: "Bēmi, vai mūsu pilsētā **ira** rūpnīcas?" Un skolēni tikpat kļūdaini kori atbildēs: "**Ira**." Ja jautājumā ir iekļauta nepareiza vārda

forma, arī atbildē tā parasti noskan tikpat nepareizi, it sevišķi, ja atbildētāji ir gados jaunākie bērni.

Ir dažādas skolotāja kompetences definīcijas, bet neapšaubāmi, ka tā ir izglītības procesā iegūta un uz zināšanām, pieredzi, vērtībām un attieksmēm balstīta spēja un tā parādās skolotāja prasmēs. Zināšanas ir absolūti nepieciešams elements, tomēr jau R. Berns brīdinājis, ka skolotāju izglītošana nedrīkst aprobežoties tikai ar akadēmisku zināšanu un pedagoģisku rekomendāciju sniegšanu, ka topošajiem skolotājiem jāapgūst pašattīstības princips un jāgūst pārliecība par savām spējām (Бернс 1986). Skolotājam, kura paša valoda ir nabadzīga, kurš neveikli rīkojas ar valodas līdzekļiem, kurš neprot vienkārši izskaidrot sarežģītus likumus, nemāk runāt interesanti, dzīvi, būs jāstopas ar objektīvām grūtībām, “..jo runājam un rakstām ne tikai kaut ko, bet arī kaut kam. Šim kaut kam gribas radīt iespaidu, pārliecināt, iejūsmināt” (Rozenbergs 1995, 66). Varbūt pirmajā brīdī skolēni vēl neatmasko tukšu pašpārliecinātību, tomēr tāds stāvoklis nekad nav ilgstošs. Valodas skolotājam laba valodas prasme ir kā dzīvības elpa, šī prasme nav mirklīgi iegūstama un bezgalīga, tā ir attīstāma un kopjama.

Tikpat svarīga loma valodai ir mācīšanās procesā. Skolēna domu sakārtoību atspoguļo viņa valoda. Ar savu attieksmi pret skolēna runāto un it īpaši pret rakstīto valodu skolotājs var sekmēt labu valodas prasmi, mudināt skolēnu izteikties precīzi, skaidri, ja nepieciešams – emocionāli, bet var arī stimulēt paviršību, nabadzīgu izteiksmi, runas piesārņošanu. tāpat arī haotisku domāšanu, kurā, iespējams, traucējoši jauktos dažādu valodas paveidu un varbūt pat dažādu valodu elementi. Piemēram, arī darbmācības skolotājam nebūtu “jāurbjas” skolēnu nekārtīgajos kontroldarbos kā ķīniešu hieroglifos, cenšoties uztvert kādu gudrības kriptu, bet jau pirmajos skolēnu pierakstos stingri jāprasa vismaz pabeigtu domu izpaudumi pabeigtos teikumos, kas būtu rakstīti salasāmā rokrakstā. Tikpat nozīmīgs ir mācību saturam atbilstošs literārās valodas lietojums mācību līdzekļos. Šajā ziņā situācija ir optimistiskāka, jo oficiālās izdevniecībās publicētos mācību līdzekļus parasti izskata literārais redaktors un labo korektors, tādēļ šajos darbos lielākoties nav atkāpju no literārās valodas gramatikas normām, dažreiz sastopamas atkāpes no atbilstošā stila.

Mazākumtautību skolās pārsvarā strādā skolotāji, kuru dzimtā valoda ir krievu, statistika rāda, ka tādu ir gandrīz 80%, otro vietu ieņem skolotāji, kam dzimtā valoda ir latviešu – gandrīz 25%, ir arī poļi, baltkrievi, ukraiņi, lietuvieši un pa kādam pārstāvim no citām tautībām. Kopš 1999. gada rudens šo skolu pirmajās klasēs uzsāktas bilingvālās mācības. Tajās vecāki, skolotāji, skolu vadītāji, skolēni ir izvēlējušies kādu no četrām bilingvālās izglītības apakšprogrammām. Izvēli, protams, visvairāk noteica skolu iespējas – skolotāju gatavība. Vispopulārākā izrādījusies trešā apakšprogramma, tajā nevar iztikt bez latviešu valodas prasmes. Dzimtās (parasti – krievu) valodas apguvei ir paredzēts lielāks vai mazāks stundu skaits visās apakšprogrammās, ilgāk tā saglabāta ceturtajā apakšprogrammā. Pašu skolotāju aptaujās pārlicinoši redzams, ka skolotāju dominējošā otrā valoda ir latviešu (64,6%), retāk kā otro valodu skolotāji nosaukuši angļu valodu (4,6%) un vācu valodu (2,5%), pārējās valodas minētas ļoti reti (mazāk par 1%). Jāatzīmē gan arī tas, ka skolotāji samērā pasīvi atbild uz dažādu aptauju jautājumiem, tādēļ, piemēram, tas, ka aptuveni 5% aptaujāto nav atbildējuši uz šo jautājumu, varētu tikpat labi nozīmēt, ka šie respondenti nezina nevienu otro valodu, kā arī to, ka viņi nav ierakstījuši atbildi, kaut arī tāda būtu.

Diemžēl bilingvāli strādājošo skolotāju latviešu valodas prasme pagaidām vairākos gadījumos nav atbilstoša, lai strādātu bilingvāli. Kopā ar ASV profesori Dz. Bondu Latvijā veiktajā eksperimentālajā pētījumā 2001. gada janvārī konstatējām, ka no minoritātēm labākas latviešu valodas zināšanas ir gados jauniem (līdz 30 gadiem) cilvēkiem un vecākiem par 60 gadiem, ja viņu valodiskā vide nav bijusi ierobežota, piemēram, dominējošu krievu mikrorajona vai darba kolektīva robežās.

1999. gada 8. novembrī L. Grigule rakstīja: "Jau šodien sekmes gūst tie mazākumtautību pārstāvji, kuri labi zina valsts valodu, bet pagaidām paši skolēni un viņu vecāki šeit vēl nesaredz kopsakarību." (Grigule 1999) Atzīstot citāta pirmo pusi, jāprecizē, ka arī liela daļa skolēnu (un viņu vecāku) jau ir sapratuši šo kopsakarību, un tas ir sekmējies bilingvālās izglītības ieviešanu, tomēr kopumā skolēnu vecāku izpratne par bilingvālās izglītības iespējām un izvēli vēl ir nepietiekama. Ar šādu informāciju saskaras studenti sarunās ar skolēnu vecākiem pedagoģiskās prakses laikā, tāda nereti saklausāma dažādās sarunās ikdienas situācijās.

Ir jāpaiet laikam, lai pēc pirmajiem panākumiem sabiedrība sāktu ticēt kādam jauninājumam. Pozitīvo iespējams sekmēt, īstenojot Sabiedrības integrācijas programmā un IZM Izglītības attīstības programmā plānoto, izmantojot LVAVP un Sorosa fonda – Latvija atbalstu. Tomēr pati lieliskākā bilingvālās izglītības reklāma būtu skolotāju un viņu audzēkņu ļoti laba valodas prasme kā skolotāju profesionālisma apliecinājums un kvalitatīvs darba rezultāts. Tāda rezultāta sasniegšana arī uzskatāma par mērķi minoritāšu izglītības procesā.

Literatūra

1. Бернс Р. *Развитие Я – концепции и воспитание*. Москва: Прогресс, 1986.
2. Grigule L. Bilingvālā izglītība – sabiedrības integrācijai. *Diena*, 8.nov. 1999, 2.lpp.
3. Humbolts V. *Izlase*. Rīga: Zvaigzne.
4. Rozenbergs J. *Latviešu valodas stilistika*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1995, 68.lpp.

Summary

The article deals with issues of the importance of language skills in the process of education. Generally teachers from the schools having Latvian as a language of instruction have good language knowledge and skills. The only deficiency is that their usage of Latvian is not careful enough. The use of the standard language doesn't mean speaking and writing in a restricted, inexpressive style. Language is an excellent instrument to reveal one's individuality, personality, originality. Language is also a phenomenon characterising the nation through every individual as a representative of the nation.

Teachers and pupils evaluate each other including their language skills as well. The teacher whose language proficiency and application are poor, who can't explain complicated concepts in a simple, understandable language, who can't speak in an interesting and lively way will face objective, self-generated difficulties.

Language plays an equally important role in the learning process. The coherence of students' thoughts is reflected in students' language. The

teacher can facilitate the development of the students' good language skills by his attitude to their spoken and written language. It is very important to use the standard language in instructional materials appropriate to respective educational content.

In minority schools mainly work the teacher whose native tongue is Russian. Unfortunately in most cases their proficiency of Latvian is not sufficient for working in a bilingual way. Among minorities the best knowledge of Latvian is shown by persons up to 30 and seniors over 60 if their language environment has not been restricted within limits of the Russian language speaking district of their residence, or the working place environment.

The high language proficiency of teachers and their pupils can be considered as a reflection of the teachers' adequate professionalism, and as a result of the quality of their work

Ligita Veržbicka
Latvijas Universitāte

NO ČETRVALODĪGĀS UZ DAUDZVALODĪGO ŠVEICI

Kas ar interesi studē valodu un grib izzināt tās lietošanas īpatnības, tam Šveice atklājas kā ideāls pētīšanas objekts, kurā valodu attiecības iezīmē bīstamas tendences identitātes saglabāšanā.

1991.gadā Šveice svinēja savu 700 gadu jubileju, un tāpēc atdzīvojās diskusijas par valsts identitāti, tās kultūras daudzveidību un daudzvalodību. Šveices valodnieki, izmantojot šo gadījumu, paplašināti sāka pētīt daudzvalodības situāciju valstī. Tika izstrādāta valsts programma „Kultūras daudzveidība un nacionālā identitāte“ (*Kulturelle Vielfalt und Nationale Identität*), kas deva iespēju rīkot aptaujas un iegūt jaunus datus par individuālo un sabiedrisko daudzvalodību. Turklāt tika pētīts arī lietvedības valodas statuss federācijas pārvaldē (Widmer 1990). Pētījumu rezultātā valdība un parlaments ierosināja pārstrādāt konstitūcijā pantu par valodām. Tika izveidota ekspertu grupa, kurai ir jā sagatavo pārskats par “Daudzvalodīgās Šveices stāvokli un nākotni” (*Zustand und Zukunft der mehrsprachigen Schweiz*).

Visas veiktās aptaujas liecināja, ka Šveices harmoniskā valodu pasaule ir vairāk mīts nekā īstenība, radās šaubas par šīs valsts iedzīvotāju savstarpējās saprašanās kvalitāti, tāpēc 1993.gadā tika izveidots fonds “Valodas un kultūras” (*Sprachen und Kulturen*). Fonda mērķis ir veicināt šveiciešu daudzvalodīgās komunikācijas uzlabošanu. Pētījumu rezultāti un ieteikumi stāvokļa uzlabošanai tiek diskutēti un publicēti žurnālā “Babilonija” (*Babylonia*).

Kā liecina 1990.gada tautas skaitīšanas dati, Šveice virzās no četrvalodīgas valsts uz multikulturālu sabiedrību un daudzvalodīgu valsti.

Vēsturiski līdz 13.gadsimta beigām šveicieši bija vācu valodā runājoša tauta. Arī tad, kad 1481.gadā tika pievienotas franču teritorijas ar divvalodīgo Freiburgu, tās ātri tika vāciskotas, pārdēvējot franču nosaukumus un vārdus. Turpinoties Šveices ekspansijai uz dienvidiem, tika pakļautas arī itāliešu provinces, bet tās jau vienmēr uzskatītas par padotām.

Tikai Franču revolūcijas spiediena dēļ 1803.gadā franču kantoni tika atzīti par līdztiesīgiem un dibinātajā Helvēcijas Republikā (1798–1815) franču un itāliešu valodas ieguva vācu valodai līdzīgu statusu.

1848.gadā izveidojās moderna federatīva valsts, kurā arī retoromāņu valoda ieguva valsts valodas statusu. Līdz ar to laikā, kad toreiz pastāvošās nacionālo valstu ideoloģijas zemes sludināja vienvalodību, Šveice atzina daudzvalodību – toreiz tās bija četras valodas, kas pastāv līdz mūsu dienām. Šveice ir arī sadalīta četrās teritorijās pēc valodas principa: vācu, franču, itāliešu un retoromāņu.

Pārskats par situāciju Šveicē 1990.gadā sniegts 1.tabulā, kur norādīts valodu procentuālais lietojums valodu apgabalos.

1.tabula. Valsts valodu procentuālā sadale Šveices valodu apgabalos

	Vācu(%)	Franču(%)	Itāļu(%)	Retoromāņu(%)	Citas(%)
Vācu apgabals	85,7	1,6	4,3	0,4	8,0
Franču apg.	6,3	77,0	4,2	0,1	12,4
Itāļu apgabals	9,6	1,8	83,1	0,2	5,3
Retoromāņu apg.	21,0	0,3	2,2	73,3	3,1

Ja ieceltojam ārzemniekam jāievēro prasība, ka viņam valodas ziņā ir jāpiemērojas valodas situācijai izvēlētajā zemē, tad šveicietis, kaut arī tur ir spēkā šī norma, to var traktēt pēc saviem ieskatiem. Tāpēc bieži vien no vienas provinces uz otru pārceļojušajam šīs zemes iedzīvotājam nereti rodas valodas grūtības.

Daudzvalodība Šveicē ir akceptēta parādība, tomēr tā neveicina četru valodas kopienu vienotību. Šveicieši jūtas piesaistīti savām mazajām teritorijām, kopienām, kantoniem vai savas izcelsmes novadiem. To viņi cenšas izteiksmīgi parādīt, un no tā cieš internacionālā komunikācija.

Turklāt četras Šveices valodas nav homogēnas, bet uzrāda variantu daudzveidību. It sevišķi to var manīt, ja valodai ir standartizēti varianti, kas funkcionē noteiktajā valodas teritorijā, un dialekti vai tā saucamās izloksnes.

Franču Šveicē tam ir mazāka nozīme, jo franču sarunvaloda šeit būtiski neatšķiras no tās lietojuma Parīzē.

Itāliešu Šveicē turpretī dialekti ir aktīvā pilsoņu repertuārā, tāpēc izceļas diglosijas situācija. Tas nozīmē, ka rakstos tiek lietota standartvaloda, bet dialekts lietots privātajā saskarsmē.

Retoromāņu valoda, kurā runā neliels šveiciešu skaits, sadalās vismaz četros dialektos, katram no tiem ir arī sava rakstu tradīcija. Lai apvienotu šīs valodas variantus, 1982.gadā tika radīta retoromāņu standartvaloda: *Rumantsch Grischun*. Kopš tā laika retoromāņu valoda tiek pārstāvēta ar divām formām: ar lokālo privātām vajadzībām un ar standartvalodu skolas un mediju vajadzībām.

Vācu Šveicē vācu valoda pamatā tiek lietota kā rakstu valoda, bet runājot izmanto Šveices vācu valodu (*Schwyzerdüütsch*) ar daudziem ļoti atšķirīgiem dialektiem. Vācu šveiciešu repertuārā pirmajā vietā atrodas dialekts. Tā ir viņu galvenā pirmā un dzimtā valoda (L[Ⓛ]), kaut arī oficiāli Šveicē netiek atzīta.

Blakus pastāvot divām valodām: Šveices vācu valodai mutiskās komunikācijas vajadzībām un standarta vācu valodai rakstiskai komunikācijai, paaugstinās prasības citvalodīgajiem šveiciešiem. Romāņiem un dienvidšveiciešiem vācu valoda ir otrā valoda, t.i., L[Ⓜ], kas faktiski nozīmē: standartvalodu rakstiskai saskarsmei un šveices vācu valodu mutiskai lietošanai, bet šveices vāciešiem franču un itāliešu valoda jāapgūst vienā valodas formā.

Šis daudzvalodības fakts ir atzīts valodas politikā. Vācu valodai sašķēloties šveices vācu valodā, kas ir pārstāvēta ar daudziem dialektiem, un vācu standartvalodā, radušās lielas problēmas, un tas netiek noliegts, bet izeja no šīs situācijas vēl nav atrasta. Ja itāliešu un retoromāņu diglosija neietekmē nacionālo līmeni, tad vācu valodas diglosija ir destruktīva, tā traucē saprašanos nacionālajā līmenī. Ja skolās tiek pasniegta vācu standartvaloda un romāņi to lieto, tad vācvalodīgie šveicieši negrib vai nevar to lietot, viņiem tā ir iemācīta skolas valoda, kurā viņi prot rakstīt, bet kurā slikti runā. Citas valodas, kā franču vai angļu, viņiem patīk labāk nekā standarta vācu valoda. Un tā romāņi iegūst frustrējošu pieredzi – skolā apgūtā vācu valoda ikdienas saskarsmē ar vācvalodīgajiem tautiešiem nemaz nelīdz. Ja mazākumtautas, tādas kā retoromāņi un itālieši, blakus vācu standartam iemācās vēl dialektu, tad franči negrib to darīt, un izceļas lielas domstarpības.

Robežu rajonos rodas vēl lielākas problēmas. Tāpat realitātē daudzvalodīgs šveicietis nemaz neeksistē. Tikai 6% šveiciešu, atnākot uz skolu, ir divvalodīgi, un tie ir jauktu ģimeņu vecāku bērni. Retoromāņi parasti ir divvalodīgi, aiz tiem seko franči – 10,4%, itālieši – 9,5%, vācu šveicieši – tikai 4,9% (Bichsel 1994).

Šveices valodu politikā atzīts, ka visiem šveiciešiem jābūt divvalodīgiem. Ir noteiktas arī valodu kombinācijas: vācu un franču valoda (32,2%), attiecīgās teritorijas valoda un svešvaloda (27,1%), pēc tam seko itāliešu un vācu (23,9%), franču un itāliešu (10,9%) valoda. Ja skolnieks uz skolu neatnāk ar citu valodu repertuāru, tad viņš arī paliek ar skolā piedāvāto. Kā pirmā valoda (L①) tiek noteikta attiecīgās teritorijas valoda, tā ir viena no četrām Šveices valstis valodām, arī otrā valoda (L②) ir viena no lietvedības valodām (franču, vācu vai itāliešu), un tikai pēc tam seko svešvaloda (L③).

Ieceļotāju straume no tuvākajām un tālākajām ārzemēm tieši ietekmē skolas. Citā valodā runājošo skolnieku skaits krasi pieaug. Šveices iekšzemē, piem., Nidvaldenes kantonā, cittautiešu valodā runājošo skolnieku ir 2%, bet tādās pilsētās kā Ženēva, Bāzele vai Cīrihe to skaits strauji pieaug. Ženēvā tas sasniedzis 40% atzīmi. Tas nozīmē, ka dzimtās, t.i., franču, valodas daļa ir 60%. Citiem tā ir otrā vai trešā svešvaloda. Vietējā valoda, kas ir jāmācās visiem cittautiešiem, skaitās franču valoda. Tā tiek ātri apgūta kā sarunvaloda (*Lingua franca*) daudzvalodīgajā skolā. Tāda pati situācija ir ne tikai Ženēvas skolās, bet arī Neišateles sākumskolās. Tur 1990.gadā mācījās skolnieki un skolnieces no 45 valstīm, tai skaitā no Portugāles, Itālijas, Spānijas, Turcijas, Dienvidslāvijas. Vēl viens piemērs: franču valodā runājošā pilsētā Vevē 1994.gadā kādā vidusskolas klasē 17 skolnieku vidū bija pārstāvētas 12 tautības un 4 reliģijas. Par studiju valodu ar sarunvalodas raksturu (*Lingua franca*) franciski runājošās teritorijas augstskolās ir kļuvusi franču valoda. Krasi izteikta šī funkcija ir – Fribūras universitātē. Tur 1994.gadā studēja 24% ārzemnieku, kas pārstāvēja 90 dažādas tautības.

Sabiedriskajās skolās darbojas likums, ka visi svešvalodās runājošie skolēni ir jāintegri un nedrīkst būt pieļauta nekāda diskriminācija. Ārzemnieku bērnu tiesības kopt savu dzimto valodu un kultūru ir jārespektē.

Tomēr pēc pastāvošā Šveices skolu modeļa, kas ir orientēts uz divvalodību, ievērojot teritoriālo nacionālo valodu principu, nav iespējams ievērot visu ieceļotāju ģimeņu bērnu tiesības. Neskatoties uz to, šie skolēni, kā likums, uzsākot mācības, ir zaudētāji, jo viņiem skolas valoda – Šveices teritoriālā valoda – ir nepazīstama. Jāatzīst, ka arī pašu Šveices iedzīvotāju bērni, pastāvot šādai sistēmai, ne vienmēr iegūst priekšrocības.

Tā, piemēram, kādā Ženēvas skolā 1993. gadā klasē no 18 skolēniem 13 bija portugāļi, tomēr mācību valoda bija franču. Tas nozīmēja, ka likumīga vienvalodīga mācība tiek realizēta trijiem franču valodā runājošiem bērniem, bet imersijas mācības – 13 portugāļu bērniem un vēl diviem ārzemju bērniem. Respektīvi, priekšrocības iegūst ārzemju bērni, kas apgūst jau otro valodu, bet zaudētāji ir pamatiedzīvotāju bērni, jo viņi nevar paplašināt savu valodu repertuāru.

Šveices sociolingvisti uzskata, ka 21. gadsimtā jādromā ne tikai par to, lai saprastos dažādu valodu teritoriju šveicieši, bet arī par to, lai šveicieši saprastu ieceļotāju valodas, vismaz lielāko ieceļotāju grupu valodas, jo viņiem ar migrantiem ir jādzīvo vienā dzīves telpā. Skolām būtu jāpilnveido gan piedāvātais valodu repertuārs, gan arī jādromā par tā piemērošanu ieceļotāju valodu vajadzībām.

Ja arī turpmāk ienācēju un viņu pārstāvēto valstu skaits palielināsies, jādromā par *Lingua franca* modeļa pilnveidošanu, lai nodrošinātu komunikāciju Šveicē. Tāpat kā itāliešu valoda ir ieņēmusi sarunvalodas pozīcijas restorānos un būvlaukumos, tā arī citas teritoriālās valodas var ieņemt līdzīgas pozīcijas rajonos, kur ieceļotāji dzīvo lielākās kopienās. Vācu, franču vai itāliešu valoda tikai iegūs, ja migranti no visas plašās pasaules tās lietos kā otro vai trešo valodu. Visas šīs valodas ir ārzemniekiem pievilcīgas un veicina integrāciju. To, ka šis process nav saistīts ar teritoriju, liecina, piemēram, vāciski runājošā Bāzele, kur sarunvalodas funkcija pieder, pirmkārt, itāliešu, pēc tam franču un, treškārt, vācu valodai. Šeit pieaug arī angļu valodas nozīme, jo ārzemnieki secina, ka pasaules valodas zināšanas ir lietderīgākas nekā vācu, franču vai itāliešu. Kaut angļu valodu kā pirmo valodu lieto tikai 1% iedzīvotāju, 11% iedzīvotāju to izmanto sadzīvē (1990) (Dürmmüller 1996). Cīrihē, kur portugāļu un slāvu bērni iet vācu skolās, Cīrihes Amerikas Starptautisko skolu apmeklē 34 tautību bērni, kur skolas valoda, protams, ir angļu.

Jo vairāk valodu pārstāvju apdzīvos Šveici, jo grūtāk kļūs izveidot valodu partneru modeli un to īstenot dzīvē, jo aktuālāka kļūs nepieciešamība veidot *Lingua franca* (sarunvalodu) visai valstij.

Kā liecina 1990. gada tautas skaitīšanas rezultāti, valodu lietošanas sfērā ir manāmas izmaiņas. Četrvalodīgā Šveice virzās uz sabiedrību, kurā blakus franču, itāliešu, vācu un retoromāņu valodām arvien lielāku nozīmi iegūst valodas, kas nav Šveices valsts valodas, bet retoromāņu valoda ir zaudējusi savu ceturto vietu un atrodas tālu aiz citām ieceļotāju valodām, t.i., devītajā vietā (Dürnmüller 1996).

2.tabula. Valodu secība pēc runājošo skaita

Valodas	Runājošo skaits tūkstošos
1. Vācu	4374
2. Franču	1321
3. Itāliešu	524
4. Slāvu	128
5. Spāņu	118
6. Portugāļu	95
7. Turku	60
8. Angļu	60
9. Retoromāņu	39
10. Albāņu	38
11. Arābu	18

Tātad Šveice kļūst par daudzvalodīgu valsti un izveidot *Lingua franca* modeli kļūs aizvien grūtāk. Pieņemot par sarunvalodu vācu valodu, kas ir

dzimtā valoda 62% iedzīvotāju, neļauj daudzi sociālie un psiholoģiskie faktori, bet tas jau ir atsevišķs diskusiju temats (Kolde 1987).

Kā rāda Šveices sociolingvistu pētījumi, poliglots šveicietis ir tikai mīts un šveiciešu daudzvalodībai ir dažādas formas un līmeņi. Visizplatītākais variants – ar minimālu repertuāru, t.i., dzimtā valoda plus otra valsts valoda, retāk šo repertuāru veido vairāk nekā divas valodas. Prasmju līmenis arī ir atšķirīgs. Cilvēki, kuri pārvalda vairākas valodas, atrodas pretī tiem, kuriem otrās valodas zināšanas ir tik zemā līmenī, ka saprašanās tajā nav iespējama. Kaut arī valsts audzināšanas mērķos paredzēts, ka visiem šveiciešiem jāsaprotas kādā no otrajām valodām, paliek daļa tādu, kura ir jāuzskata par vienvērtīgu. Pēdējā – 1994.gada – aptauja rāda, ka 11,3% iedzīvotāju nepārvalda nevienu otro valodu. Kantonos to skaits svārstās no 31% Apencellē līdz 2,3% Tesīnē (Dürmüller 1996).

Šveices gadsimtiem ilgā valodas politikas pieredze rāda, ka mērķa būt par daudzvalodīgu valsti sasniegšana arī 21.gadsimtā nekļūst vienkāršāka, jo pieaugošā tautu migrācija ir saistīta ar valodu skaita pieaugumu, kas vairo arī problēmu skaitu.

Literatūra

- Bichsel R. Individueller Multilingualismus. In: *H. Bickel, R. Schläpfer. Mehrsprachigkeit – Eine Herausforderung.* Basel, Frankfurt a.M.: Helbing Lichtenhahn, 1994, S.247-279.
- Dürmüller U. *Mehrsprachigkeit im Wandel. Von der viersprachigen zur vielsprachigen Schweiz.* St.Gallen: Pro Helvetia, 1996.
- Kolde G. Deutsch als Fremdsprache. In: *L.Görze. Schriften zur Deutschdidaktik. Deutsch als Fremdsprache.* Bonn Bad Godesberg: Verlag Dürsche Buchhandlung, 1987.
- Widmer J. Status des langues dans une administration plurilingue. In: *B.Py et R. Jeannere. Minoration linguistique et interaction.* Geneve, 1987.

Summary

The article discusses the problems of multilingual development in Switzerland. Switzerland has developed from a monolingual state through a fourlingual state to a multilingual state. The migration of people since the 20th century has created the preconditions for the multilingual development of the state. The development causes great problems for the communication and cultural identity of the country. The situation in school education is most difficult since it is observed that learners encounter problems in language competence and understanding of the language. Swiss multilingualism shows the changing status of Reto – Rumanian language, currently it is in the ninth place after the English language. The Slavonic, Spanish, Portuguese, Turkish languages, the languages of immigrants, are used more than Reto – Rumanian. Rumanians are bilingual and digloss too, but at the same time there are many Swiss inhabitants who speak only one language.

5. DAĞA
PSIHOLOĐIJA

Inese Āre

Latvijas Universitāte

GARĪGI ATPALICIS BĒRNS KĀ KRĪZES FAKTORS ĢIMENĒ

Spējai radīt pēcnācējus ir cieša saistība ar vīrieša un sievietes paštēlu. Sabiedrībā jēdziens “sievīšķība” nereti tiek uztverts kopsakarā ar spēju dzemdēt normālu, veselu bērnu, “vīrišķība” – radīt šādu bērnu, tādēļ neveiksmēm minētajā jomā mēdz sekot spēcīgas krīzes. Pirmā bērna ienākšana ģimenē parasti saistās ar lielu stresu visiem tās locekļiem, bet jo īpaši jaundzimušā mātei. Tā ir situācija, kad izmainās iepriekšējā ģimenes struktūra un lomas ģimenē. Abi laulātie vairs nav tikai vīrs un sieva, bet nu kļūst arī par tēvu un māti.

Ja ģimenē ienāk bērns ar kādu fizisku vai garīgu defektu, bez parastajām stresa situācijām, ar kurām saskaras jebkura bērnu audzinoša ģimene, problēmbērnu vecākiem jātiek galā ar vēl cita veida specifiskām grūtībām.

Līdz ar to nepilnvērtīga bērna piedzimšana var izraisīt traumatisku krīzi. Traumatiskā krīze ir cilvēka psihiskais stāvoklis, ko rada tāda satura vai spēka ārējie notikumi, kas apdraud cilvēka dzīvību un drošību, sociālo identitāti vai arī iespēju gūt dzīves piepildījumu.

Rakstā analizēts jautājums – cik lielā mērā garīgi atpalikuša bērna ienākšana ģimenē atbilst parastajam krīzes modelim.

Sākotnējā ģimenes reakcija

Parasti vecāki, gaidot mazuli, **iztēlojas tā nākotni.** Viņi cer, ka bērns būs gudrs, skaists, un jau iepriekš plāno viņa sasniegumus un veiksmi. Vecāki šai brīdī ir gatavi apmierināt visas nākamā bērna vajadzības.

Kad jaundzimušais pirmo reizi tiek paņemts rokās, **veidojas piederības, kopības un pieķeršanās jūtas.**

Vecākiem uzzinot, ka šis bērniņš no citiem atšķirsies, vai arī vēlāk, jau pēc diagnozes noteikšanas, pilnībā apzinoties varbūt iepriekš tikai

nojausto slimību, vecāku cerības tiek sagrautas:

tas ir brīdis, kad mirst viņu “ideālais” iedomu un sapņu bērns, tā vietā vecāku priekšā ir mazulis ar redzamām vai vēl neredzamām, bet biedējoši paredzamām novirzēm tālākajā attīstībā un nezināmām nākotnes perspektīvām;

- šajā brīdī vecāki zaudē savus sapņus un cerības un to vietā stājas tukšuma sajūta, kurai pāri vecāki tiek tikai tad, kad ģimene no jauna formulē mērķus vai cerības, bet nu jau, ievērojot realitāti;
- cerības ir zaudētas, tagad vecākiem jākoncentrējas uz ikdienas rūpēm par bērnu;
- nereti ir jāmaina viss ierastais dzīves ritms – ikdienas režīms, jāparedz papildu izdevumi ģimenes budžetā, un jāvāc informācija par bērna slimības vai defekta īpatnībām;

- vienlaikus vecākiem, iespējams, būs jāsaskaras ar sabiedrības noraidīto un nereti nežēlīgo attieksmi un tās stereotipiem, izolētības sajūtu no apkārtējo puses un ar labi domātiem, bet nereti uzmācīgiem draugu padomiem. Bieži vien abiem vecākiem vai vienam no viņiem bez jau minēto grūtību pārvarēšanas, nāksies sniegt atbalstu citiem ģimenes locekļiem (Fortier, Wanless 1984).

Vecāku spēju palīdzēt savam bērnam var ietekmēt viņu panākumi, risinot pagātnes problēmas.

Ja krīzes situācijas jau iepriekš bijušas neatrisināmas vai ieilgušas, tad problēmbērna ienākšana ģimenē šo nastu padarīs vēl smagāku. Ja vecāki spējuši pielāgoties vai atrisināt problēmas pagātnē, arī šobrīd viņiem būs vieglāk samierināties.

Parasti, pirmo reizi sastopoties ar bērna veselības problēmām, vecākiem novēro krīzes situācijām raksturīgās reakcijas (sk. 1.tabulu).

Ne visi vecāki iziet cauri visām šīm stadijām, katram cilvēkam katrā ģimenē šie procesi norit atšķirīgi.

Patiesībā vecāki ļoti dažādi reaģē uz sava bērna attīstības defektu. Daži no viņiem izprot situāciju un ir stabilas apņēmības pilni, citi savukārt jūtas tik satriekti, ka ar lielām grūtībām spēj veikt pat ikdienas pienākumus. Vecāku reakcija ir atšķirīga, tomēr vairums pārdzīvo vairākas līdzīgas krīzes

1.tabula. Vecāku reakcija uz bērna diagnozi*

Akūtas sākotnējās reakcijas	Hroniskas adaptīvās reakcijas	Nobriedusi adaptācija
Šoks	Ierašanās sevī un izolēšanās	Cerību pārveidošana (<i>refashioning</i>)
Noliegums, neticība	Depresija	Ikdienas praktisko problēmu risināšana
Dusmas	Ambivalence (pret bērnu)	Bērna potenciāla palielināšana
Rūgtuma un kauna izjūta	Bērna noraidīšana	Visas ģimenes interešu aizsardzība
Pašapziņas zaudēšana	Bērna pārmērīga aizsargāšana, pašuzpurēšanās, aizstāvēšanās	Sadarbība ar citiem
Neadekvāta vainas izjūta, kauna izjūtu projekcija, vilšanās, skumjas, spekulēšana ar nelaimi	Cita, "cerīgāka" ārsta vai speciālista meklējumi	_____

*(Eden—Piercy, Blacher, Eyman 1986).

stadijas, līdz ir gatavi pieņemt sava bērna diagnozi un izprast patieso ainu (Chinn Winn, Waters 1978).

Bērna attīstības diagnoze tiek pārskatīta vairākkārt dažādos vecumos. Par defektu un tā dziļumu vecāki var uzzināt:

tūlīt pēc bērna piedzimšanas (piem., Dauna sindroma gadījumā), attīstības problēmas var atklāties arī vēlāk – bērnam augot un atpaliekot no saviem vienaudžiem.

Ar tādām novirzēm kā, piemēram, viegla debilitāte, mazulis reizēm šķietami normāli attīstās pirmajā dzīves gadā. Būs bērni, kam iedzimtu defektu var arī nebūt, bet tie nereti parādās bērna tālākās attīstības gaitā – piemēram, slimības vai nelaimes gadījuma rezultātā.

Vecāki vienmēr emocionāli spēcīgi reaģē, uzzinot par bērna attīstības defektu. Sākotnējās, akūtās, reakcijas izpaužas tūlīt pēc

diagnozes konstatācijas fakta. **Vairumam vecāku iestājas šoks, kam seko noliegums un neticība vai šaubas par diagnozes precizitāti un patiesumu.**

Tomēr vienmēr vecākiem neizdodas noliegt bērna attīstības defekta esamību, īpaši, ja viņi pirmie pamanījuši to (Kroth 1987).

Nereti, uzzinot diagnozi, dažām bērnu mātēm nolieguma reakcijas vietā iestājas atvieglojuma sajūta, tas ir brīdis, kad viņu aizdomas tiek apstiprinātas (Faerstein 1986). Līdzko problēma tiek verbalizēta un noteikta, daži vecāki spēj mobilizēt savus spēkus un psihiskās aizsardzības mehānismus situācijas pārvarēšanai.

Šoka periods parasti ir īss, jo ir nepieciešams pieņemt lēmumus par bērna medicīnisko aprūpi.

Nolieguma posms var būt ilgāks, īpaši, ja bērna stāvoklis nav tieši redzams. Noliegums var darboties kā aizsardzības mehānisms, tādējādi dodot vecākiem laiku piemēroties vilšanās un sāpju sajūtai, samierināties ar zaudētajām cerībām.

Noliegums neadaptīvs kļūst tad, ja vecāki atsakās no medicīniskās aprūpes, kas nepieciešama, lai nodrošinātu bērna optimālu attīstību. Nereti ģimene, draugi, pat profesionāļi var neapzināti atbalstīt un veicināt vecāku nolieguma sajūtu. Mēģinot atvieglot vecāku sāpes, viņi apgalvo, ka bērns "izaugs" no šī stāvokļa, tādējādi aizkavējot realitātes pieņemšanu.

Uzzinot bērna diagnozi, vecāki var izjust arī dusmas. Tādās reizēs šķiet, ka apkārtējā pasaule ir sazvērējusies pret viņiem, jo ārsti, skolotāji, kaimiņi un radi atklāj to realitāti, kuru viņi nevēlas pieņemt.

Sākumā dusmas vecāki var vērst pret bērnu kā vilšanās iemeslu. **Kad vecāki savas dusmas ir apslāpējuši**, paturot tās sevī, **reakcija var būt – bailes, vainas sajūta, kauns.** Bailes parādās tad, kad vecākiem ir nepietiekama izpratne un neprecīza informācija (aplinkus mājieni, miglainas prognozes) par defektu.

Vecākiem reizēm rodas arī **atsvešinātības sajūta** no pārējiem, jo nevienam citam tādu problēmu nav.

Daži vecāki jūtas **vainīgi**, jo domā, ka būtu spējuši izvairīties no šāda stāvokļa, ja vien viņi būtu izdarījuši ko citādāk. Daļa uzskata, ka bērna defekts ir sods par kādu pārkāpumu. Vecāki sev jautā: "Kāpēc mēs?" – un meklē izskaidrojumu. Viņi analizē tādus faktoros kā:

nesaskaņas laulāto starpā,
 dažādas problēmas pirms grūtniecības,
 neordināri seksuālie paradumi,
 narkotikas, alkohols, medikamenti u.c.,
 neparasti notikumi grūtniecības laikā utt.

Daži vecāki uztraucas, jo saskata jaundzimušā defekta saistību ar ģenētisku iedzimtību, un tas viņos rada rūpes par iespējamajiem bērniem nākotnē. Nereti vecāki uzskata, ka tāds pats defekts piemīt arī viņiem pašiem.

Tie vecāki, kurus nomoka kauna sajūta, uzskata, ka bērns apdraud viņu ģimenes prestižu. Viņi ir norūpējušies par šo “kauna traipu” un jau iepriekš paredz noliegumu un izstumtību no apkārtējās sabiedrības.

Dažreiz vecāki projicē vainas izjūtu uz apkārtējiem. Viņi vērsas ar noliegumu, naidīgumu pret saviem laulātajiem draugiem, citiem bērniem, ārstiem, psihologiem, sabiedrību kopumā, pat pret Dievu. Daži vecāki pārskata savus reliģiskos uzskatus, citi turpretī rod mierinājumu reliģijā. Lai gan tas nav tieši pierādīts, tomēr **pētījumi apliecina, ka vecāki ar piederību kādai reliģiskai konfesijai biežāk samierinās un vieglāk pieņem savus problēmbērnus** (Boles 1959; Zuk 1962).

Sēras un skumjas ir dabiska reakcija. Tāpat kā dusmas, noliegums un vainas sajūta. Bēdas ir reakcija uz sākotnēji radīto cerību zaudējumu. Bēdas dažādās ģimenēs izpaužas atšķirīgā veidā. Vieni vecāki ieraujas sevī, un tos pārņem depresija. Citi sāk “tirgoties” ar Dievu, mēģina “noslēgt līgumu” ar zinātni vai sabiedrību, lai izārstētu bērnu. Bēdu sajūtas var pastiprināties, vecākiem atkal un atkal atceroties “ideālo” bērnu, tai pat laikā problēmbērns ir dzīvs un tam nepieciešama uzmanība un rūpes (Trout 1983).

Vecāku sākotnējās skumjas var pastiprināties, ja diagnoze tiek noteikta kādu laiku pēc bērna piedzimšanas. Līdz tam viņi ir dzīvojuši cerību pilni un pieķeršanās, mīlestības jūtas pa šo laiku ir kļuvušas spēcīgākas (Fortier, Wanless 1984).

Lai kad arī tiktu noteikta slimības diagnoze, bērna vecāki zināmā pakāpē sērot (bēdāties) var visu mūžu. Reti kad šīs bēdas izzūd pilnībā. (Mindel, Vernon 1971; Winkler, Wasow, Hatfield 1981).

Pielāgošanās

Daži vecāki tā arī nekad nespēj samierināties ar sava bērna īpašo stāvokli.

Viņi spēj pieņemt diagnozi, bet noliedz mājienus par tālākās bērna attīstības prognozēm. Šādi vecāki:

jūtīgi uztver pat visnebūtiskākās prasības pēc ārstēšanas vai atvieglojumiem;
viņi nereti maina speciālistus, cerot izdzirdēt optimistiskākas prognozes, atrast brīnumzāles, jaunu psihoterapijas vai apmācību veidu, jaunu skolu vai radikāli jaunu diētu;
citi vecāki savukārt grib dzirdēt dažādus viedokļus nevis tāpēc, ka viņi noliegtu diagnozi, bet tāpēc, ka vēlas gūt zināmu skaidrību par bērna slimību un tālākās attīstības prognozēm (O'Hara, Levy 1984).

Daži vecāki var gan atstumt bērnu, gan noliegt viņa problēmu: nereti pret bērnu viņi izturas ar atklātu naidu vai arī savā attieksmē pret bērnu izmanto daudz izsmalcinātākus paņēmienus – izvirza nereālus mērķus vai aizmirst uzslavēt bērna mazās veiksmes; citi var izveidot pozitīvu un samierniecisku attieksmi, tomēr saglabāt aizvainojumu.

Visi vecāki laiku pa laikam izjūt negatīvas emocijas, jo tīri objektīvi ir:
ierobežota viņu rīcībspēja,
nākas uzņemties papildu pienākumus,
izjust uztraukumus un vilšanos.

Ja vecākiem savu ambivalento jūtu dēļ rodas vainas izjūta, viņi nereti kļūst pārmēru gādīgi (aizraujas ar hiperaprūpi) un pārspīlēti aizsargājoši, tādējādi mēģinot kompensēt negatīvās jūtas un pārvēršot savu dzīvi par mokpilnu pašuzpurēšanos.

Šāda attieksme bieži vien veicina bērna pārmērīgu atkarību no vecākiem, kas ar laiku kļūst par beztermiņa stāvokli. Šie vecāki pārspīlē bērna vajadzības un veicina atkarību. Lai pierādītu savu vērtību, viņi dzīves centrā izvirza bērna vajadzības.

Ja defekts ir dziļš un nopietns, tad ģimene spēj diezgan viegli pieņemt domu par to, ka ar šo problēmu nāksies sadzīvot visu mūžu (Turnbull,

Summers, Brotherston 1984).

Ja defekts ir neliels, ģimene var justies kā uz skritu|dēja: nākotnes cerības pārmaiņus slīd te lejup, te maina virzību augšup – bērna stāvoklim un attīstībai uzlabojoties vai pasliktinoties, resp., regresējot (Wadsworth, Wadsworth 1971). Bēdas un dusmas tik vienkārši nepazūd un pašas no sevis netiek aizstātas ar pacietību un nesavtīgu mīlestību pret bērnu, t.i., radušos situāciju nav viegli pieņemt. Līdz ar to vecākiem vairāk nekā iepriekš jādzīvo tagadnē. Viņiem jāatsakās no domām par to, “kā viss būtu varējis būt”, ...un jāpieņem bērns tāds, kāds viņš ir – ar saviem plusiem un mīnusiem.

Nereti vecākiem ir sajūta, ka viņi ilgstoši dzīvo pēc principa – “divus soļus uz priekšu un vienu atpakaļ”. Šie kritieni atpakaļ visbiežāk rodas tad, kad vecākiem jāastopas ar situācijām, kas atgādina par to, kā dzīve būtu varējusi veidoties, ja bērnam nebūtu attīstības traucējumu (bērna dzimšanas dienās, svētkos...).

Samierināšanās

Daudzi vecāki sasniedz to adaptācijas brieduma stāvokli, kurā tie spēj pieņemt bērnu, viņa defektu un paši sevi.

Viņi samierinās ar faktu, ka viņu bērna stāvoklis nopietni iespaido un arī turpmāk iespaidos visu ģimeni. Šo vecāku cerības ir reālas – spītējot grūtībām, ģimene spēs notikušo pārdzīvot.

Nobriedusi adaptācija ir krīzes perioda beigas. Šajā posmā ģimene sāk mobilizēt savas iespējas, lai piemērotos situācijai un tiktu galā ar problēmām nākotnē. Šajā laikā – krīzes perioda beigās, rodas ģimenes solidaritātes izjūta (Fortier, Wanless 1984).

Katrs nākamais pārejas posms, katrs jauns attīstības etaps bērna dzīvē:

aizdomas par diagnozi,
diagnoze,
skolas gaitu uzsākšana,
pusaudžu vecuma sasniegšana,
profesijas izvēle,
laulības,
ceļš uz pansionātu u.c. notikumi, kā arī
vispārējās ģimenes krīzes (nākamā grūtniecība, dzīvesvietas

maiņa utt.), slēpj sevī stresa zonu.

Šie pagrieziena punkti papildina jau esošās ikdienas grūtības, nesaskaņas starp uzstādītajiem mērķiem un vilšanās sajūtu (Zeitlin, Williamson 1988).

Secinājumi

Jau pats fakts, ka jaundzimušajam ir kāds vairāk vai mazāk smags iedzimts vai iegūts defekts, spēcīgi iespaido ģimeni. Kaut arī šis iespaids ne vienmēr ir negatīvs, tas izraisa pārmaiņas ģimenes struktūrā un lomu sadalījumā. Parasti radušās problēmas vecākiem un bērniem jārisina pašiem, negaidot palīdzību no ārpusē.

Ģimenes, kas audzina bērnus invalīdus, sastopas ar grūtībām, kas būtiski atšķiras no ikdienas rūpēm un raizēm parastās ģimenēs. Lielākoties ģimene šādam notikumam nav gatava. Garīgi atpalikuša bērna piedzimšana ģimenē mēdz izraisīt rindu kvalitātvu izmaiņu (Ткачева 1998).

Šīs izmaiņas norit vairākos līmeņos.

Psiholoģiskais līmenis

Garīgi atpalikuša bērna piedzimšana jebkurai ģimenei ir liela traģēdija. Jau pats fakts, ka piedzimis bērns, kurš “nav tāds kā citi”, ir spēcīgs stresa faktors, ko izjūt visi ģimenes locekļi.

Tas ir ilgstošs un pastāvīgs stress, kurš atstāj deformējošu ietekmi uz ģimenes locekļu psihi un būtiski izmaina ģimenes iekšējo struktūru.

Cerības, kas saistītas ar vēl nedzimušo bērnu, sabrūk vienā mirklī. Bet jaunu dzīves vērtību atrašana nereti ir ilgstošs process, ko nosaka daudz un dažādi faktori – tādi kā:

- 1) pašu vecāku personības īpatnības (vecāku spēja (nespēja) pieņemt slimo bērnu);
- 2) bērna traucējumu kopums (patoloģijas izpausmes veids un dziļuma pakāpe);
- 3) sabiedrības attieksme un ietekme uz ģimeni, kas audzina garīgi atpalikušu bērnu.

Sociālais līmenis

Parasti ģimenēm ar garīgi atpalikušiem bērniem ir tendence norobežoties no sabiedrības un izvairīties no kontaktiem ar apkārtējiem.

30% māšu pēc problēmbērna piedzimšanas pamet savu profesiju, darbu, ko atbilstoši savam izglītības līmenim veikušas pirms bērna piedzimšanas, galvenokārt tādēļ, lai varētu kopt un pieskatīt mazuli, vai arī pāriet uz mazāk kvalificētu darbu, ko visbiežāk var veikt mājās.

Garīgi atpalikuša bērna piedzimšana ietekmē arī laulāto savstarpējās attiecības. Pēc Krievijā veiktajiem pētījumiem (Ткачева 1998), 32% ģimeņu izjūk, un tas savukārt atstāj negatīvu ietekmi uz bērna personības attīstību. Bet ir zināmi arī citi gadījumi, kad tieši pretēji – minētās grūtības saliedē un stiprina ģimeni.

Somatiskais līmenis

Pārdzīvojumi, ko izjūt garīgi atpalikušu bērnu vecāki, pārsniedz pieļaujamo pārdzīvojumu intensitātes līmeni. Tas atsaucas uz mātes un, iespējams, arī uz citu ģimenes locekļu veselības stāvokli un izpaužas:

- 1) somatiskās saslimšanās,
- 2) astēniskos un
- 3) veģetatīvos traucējumos.

(Майрамян 1976,1977; Вишнеvский 1984,1998).

Psihotraumējošās situācijas, kas vērojamas ģimenēs ar garīgi atpalikušu bērnu, pēc R. Mairamjana domām, rodas tādēļ, ka aizskar “mātei ļoti nozīmīgas vērtības” un līdz ar to frustrē mātes personību. Klīniskajā ainā garīgi atpalikušo bērnu mātēm dominē afektīva rakstura traucējumi (Майрамян 1977).

Arkopojot Krievijā un rietumos veiktos pētījumus par psiholoģisko klimatu garīgi atpalikušo bērnu ģimenēs, jāsecina, ka ģimenes reakcijas uz bērna garīgās atpalicības faktu ir dažādas:

dažas ģimenes veiksmīgi tiek galā ar tām problēmām, kas neizbēgami rodas, audzinot bērnu ar iedzimtiem vai iegūtiem defektiem (Zeitlin, Williamson, Rosenblatt 1987),

citas jūtas bezpalīdzīgas, gūst mazāku personisku apmierinājumu, un tām ir vairāk ar bērnu saistītu ģimenes problēmu (Murphy 1982; Майрамян 1977; Вишнеvский 1984,1998).

Jāatzīst, ka ģimenes un to problēmas ir tikpat individuālas un unikālas, kā tajās augošie bērni. Katrai no tām piemīt sev raksturīga spēja pārvarēt radušās situācijas – garīgi atpalikuša bērna piedzimšanas fakta – izsaukto stresoru un šo stresoru kombināciju kaitīgo ietekmi uz ģimenes stabilitāti.

Parasti bērna invalīda piedzimšana izraisa konfliktējošas izjūtas ģimenes locekļu starpā. Ģimenē iestājas krīze, kuras atrisinājums izšķir to – vai visi ģimenes locekļi dzīvos kopā relatīvi mierīgi un būs apmierināti, vai arī iestāsies frustrācija, vilšanās, dusmas un vainas izjūta.

Attiecības starp problēmbērnu un viņa ģimeni veidojas abpusēji:
bērns nopietni ietekmē ģimenes klimatu,
bet ģimene savukārt iespaido bērnu.

Literatūra

1. Baka A., Grunevalds K. *Grāmata par aprūpi*. 1993.
2. Kulbergs J. *Krīze un attīstība*. 1992.
3. Boles. *Personality Factors in Mothers of Cerebral Palsied Children*. 1959.
4. Eden-Piercy G.V., Blacher J.B., Eyman R.K. *Explaining Parents' Reactions to their Young Child with Severe Handicaps. Mental Retardation*. 1986.pp.285-291.
5. Faerstein L.M. *Coping and Defence Mechanisms of Mothers of Learning Disabled Children*. 1986.
6. Fortier L.M., Wanlass R.L. *Family Crisis Following the Diagnosis of a Handicaped Child*. 1984.
7. Kroth R.L. *Mixed or Missed Messages between Parents and Profesionals*. 1978.
8. Murphy M. *The Family with a Handicapped Child: A review of the literature*. 1982.
9. Trout W.D. *Birth of a Sick or Handicapped Infant: Impact on the family*. 1983.
10. Turnbull A.P., Summers J.A., Brotherston M.J. *Working with Families with Disabled Members: A Family Systems Approach*. 1984.
11. Wadsworth H.G., Wadsworth J.B. *A Problem of Involvement with Parents of Mildly Retarded Children*. 1971.
12. Winkler L., Wasow M., Hatfield E. *Chronic Sorrow Revisited: Parent vs professional depiction of the adjustment of parents of mentally retarded children*. 1981.
13. Zeitlin S., Williamson G.G. *Developing Family Resources for Adaptive Coping*. 1988.

14. Zeitlin S., Williamson G.G., Rosenblatt W.P. *The coping with stress model: A counselling approach for familie with a handicapped child.* 1987.
15. Zuk G.H. *The cultural dilemma and spiritual crisis of the family with a handicapped child.* 1962.
16. Вишнеvский В.А. *Динамика депрессивного невроза.* Дис. канд. мед. наук. Москва, 1998.
17. Майрамян Р.Ф. *Семья и умственно отсталый ребёнок* Дис. канд. мед. наук. Москва, 1976, 1977
18. Ткачева В.В. О некоторых проблемах семей воспитывающих детей с отклонениями в развитии. *Дефектология.* № 4, 1998.

Summary

Every family in its everyday life experiences moments of stress, crisis and joy. Not rarely our families are affected by chronic and acute stress – both parents' problems of career, divorce, alcoholism and unemployment. The fact that a mentally retarded child has been born causes serious suffering in many families thus increasing the already existing stress. Research shows that the diagnosis made for the child can affect relationship in the family in different ways. Some families cannot cope with the stress and separate, in other cases the family becomes more consolidated and mobilized. In ideal cases a child with problems should unite members of the family, should become the focus of family care, but not always, due to objective reasons, it is possible.

The primary diagnosis of the child's illness always causes strong emotional experience for the parents and other family members. Parents lose all hopes connected with the child's future. They also experience a wide spectre of emotions while trying to accept the diagnosis. Trying to find help for themselves and their child parents have to meet with different specialists. For parents to receive qualitative help in a critical situation it is important that they cooperate with the professionals who provide this help.

Ieva Bite*Latvijas Universitāte***VARDARBĪBAS SEKU SAISTĪBA AR
PIEAUGUŠO CILVĒKU EMOCIONĀLĀS PIESAISTES
STILIEM**

Klīniskajā praksē ik dienas jā sastopas ar bērniem un pieaugušajiem, kuri ir cietuši vai cieš no vardarbības ģimenē vai ārpus tās. Joprojām nav pilnībā izskaidroti šādas rīcības cēloņi un tās ietekme uz cilvēka psiholoģisko funkcionēšanu. Arvien lielāka uzmanība tiek pievērsta cilvēku piesaistes lomai vardarbības gadījumos. Šī pētījuma mērķis līdz ar to ir noskaidrot fiziskās, seksuālās un emocionālās vardarbības ilglaicīgās sekas saistībā ar pieaugušo emocionālās piesaistes un vecāku sniegtās aprūpes stiliem bērnībā.

No vienas puses, piesaistes drošība ir to faktoru vidū, kas nosaka, cik dziļu ietekmi atstās trauma un kādi simptomi attīstīsies. No otras puses, aktuāls ir jautājums par to, cik lielā mērā pati trauma ietekmē piesaistes drošības izjūtu. Pēc Dž. Braiera domām (1995), traumatiski notikumi ietekmē cilvēka iekšējo līdzsvaru, bet cilvēka "es" jeb patība ir resursu kopums, kas ļauj tikt galā ar šo ietekmi.

Savukārt pēc Dž. Hermaņa (1992) viedokļa, traumatiski notikumi paši par sevi iespaido pamata cilvēciskās attiecības. Tie satricina "es" konstrukciju, un tiem ir primāra ietekme uz piesaistes sistēmu. Šie notikumi izjauc fundamentālus priekšstatus par pasaules drošību, pozitīvu sevis vērtību, sevi saistībā ar pasauli. Attiecībās ar citiem cilvēkiem bieži ir sastopamas grūtības intimitātes jomā – cilvēks izvairās no tuvām attiecībām un arī izmisīgi tās meklē.

Neapšaubāmi, traumatiskās sekas iespaido gan vardarbības smagums, gan veids, gan cilvēka personības struktūra pirms traumas, gan spējas tikt galā ar notikumiem krīzes situācijās. Tomēr aktuāls paliek jautājums par traumas un piesaistes savstarpējām sakarībām.

Pētījuma metožu un grupu apraksts

Pētījumā piedalījās 102 studentes vecumā no 20–30 gadiem, un aptaujas tika piedāvātas 10–20 studenšu grupās lekciju laikā. Respondentes bija pedagoģijas, socioloģijas, sociālā darba, medicīnas un jurisprudences studentes. Pētījumā tika izmantotas 5 aptaujas:

Attiecību aptauja un Attiecību skalu aptauja (Bartholomew & Horovitz 1991) – lai noteiktu pieaugušo piesaistes stilus;

Vecāku piesaistes aptauja (Parker, Tupling & Brown 1979), ar kuras palīdzību tiek mērītas divas skalas: 1) vecāku emocionālais atbalsts un rūpes pretstatā vienaldzībai un noraidīšanai, 2) kontrole pār bērnu, pārmērīga aizsardzība pretstatā neatkarībai, autonomijas veicināšanai;

Traumās simptomu pārbaude (Briere 1992), lai noteiktu vardarbības seku simptomus: depresiju, trauksmi, dusmas, pēctraumas stresu, disociāciju, seksuālās problēmas;

Vardarbības veidu aptauja bērības vardarbības pieredzes noteikšanai līdz 17 gadu vecumam. Pētījumā izdalīti 3 vardarbības veidi: fiziskā, emocionālā un seksuālā vardarbība. Emocionālās vardarbības gadījumos noskaidrota pazemošanas un draudu pieredze no vecāku puses ģimenē. Ar fizisko vardarbību izprasta sišana, žņaugšana, grūstīšana u.c. veida negatīva rīcība no vecāku puses, kā arī atsevišķa fiziskas vardarbības pieredze ārpus ģimenes. Seksuālā vardarbība skatāma gan ģimenes, gan ārpus ģimenes vardarbības kontekstā.

Rezultāti

Kopējā visu veidu vardarbības pieredze studenšu grupā bija 58,5%, 38% atbilžu tika klasificētas kā emocionālā vardarbība; fiziskā vardarbība parādījās 34% gadījumu; un 31% studenšu uzrādīja seksuālās vardarbības pieredzi.

Sakarības starp piesaistes stiliem un traumas simptomiem

Salīdzinot *Traumas simptomu pārbaudes* un *Attiecību aptaujas* rezultātus, parādās zināma sakarība starp atsevišķiem vardarbības simptomiem un attiecību stiliem (sk. 1. tab.).

Izvairīgi bailīgās piesaistes stila (B) korelācija ar disociācijas simptomiem ir vidēji cieša. Tas apstiprina literatūrā apskatīto teoriju par to, ka piesaistes traucējumi lielā mērā ir disociatīvi traucējumi, un novēršanās no realitātes ir saistīta ar izvairīšanos no citiem cilvēkiem. Šis stils korelē arī ar trauksmes un depresijas simptomiem. Izvairīgi bailīgās piesaistes stilu raksturo negatīvs personas priekšstats par sevi un citiem, kas nereti atbilst depresijai. Novērojama saistība starp pēctraumas stresa simptomiem un stilu B. Literatūrā aprakstīts, ka pēctraumas stresa dinamika ir līdzīga dezorganizētā bērna konfliktu pilnajai uzvedībai un stratēģiju trūkumam. Lai integrētu apziņā traumatisku notikumu, nepieciešamas gan tuvošanās, gan izvairīšanās stratēģijas; ja kāda no tām nedarbojas, rodas pēctraumas stresa traucējumi (Roth & Lebovitz 1988). Līdzīgs iekšējais konflikts ir izvairīgi bailīgajam pieaugušajam, kas pārdzīvo spēcīgu distresu, cieš no zema pašvērtējuma, izjūt atkarību un kam trūkst stratēģiju, lai atrisinātu esošo situāciju.

Ar attiecībām pārņemtais piesaistes stils (C) veido vidēji ciešu sakarību ar depresijas simptomiem: negatīvu paštēlu un bailēm no atgrūšanas. Arī trauksmes simptomi korelē ar šo piesaistes stilu.

Izvairīgi noraidošā stila (D) gadījumā nav redzama saistība ne ar vienu no simptomiem. Tikai ar dusmu izpausmēm šim stilam ir pozitīva korelācija, kas var norādīt uz stilam (D) raksturīgo negatīvo nostāju un agresiju pret citiem cilvēkiem, taču šajā pētījumā minētā korelācija nav nozīmīga. Visticamāk, tas ir skaidrojams ar grupas kopīgo tendenci – pazeminātām dusmu izpausmēm, kā arī stila D reto sastopamību, salīdzinot ar citiem piesaistes stiliem. Pazemināti dusmu rādītāji, iespējams, ir tādēļ, ka latviešu sievietēm drīzāk piemīt tendence internalizēt nekā eksternalizēt pārdzīvojumus un grūtības dusmu formā.

Korelācija ar piesaistes stiliem nav arī seksuālajiem simptomiem. Domājams, ka to veidošanos vairāk ietekmē vardarbības veids nekā attiecību stili.

1.tabula. Piesaistes stilu un traumas simptomu korelācijas

	Drošās piesaistes stils (A)	Izvairīgi bailīgās piesaistes stils (B)	Ar attiecībām pārņemtās piesaistes stils (C)	Izvairīgi noraidošās piesaistes stils (D)
Disociācija	-.055	.326**	.200	-.088
Dusmas	.001	.161	.078	.027
Trauksme	-.204*	.302**	.248*	-.136
Depresija	-.281**	.292**	.325**	-.143
Pēctraumas stress	-.260*	.326**	.169	-.110
Seksuālie simptomi	-.098	.128	.196	-.145

*p<.05; **p<.01

Vecāku izturēšanās veidu saistība ar traumas simptomiem un personas piesaistes stiliem

Tika salīdzinātas vecāku izturēšanās rādītāju divas dimensijas: rūpes un kontrole. Mēģināts atbildēt uz pētniecisko jautājumu: vai traumas simptomu izpausmes ir ietekmējusi mātes un tēva izturēšanās pret respondentēm bērniem.

Salīdzinot māšu izturēšanos pret pētījuma dalībniecēm pieaugušā vecumā ar traumas seku izpausmēm, vērojama vidēji cieša sakarība starp disociācijas simptomiem un rūpēšanās skalu, kas nozīmē, ka paaugstinoties vienaldzībai un noraidīšanai no mātes puses, respektīvi, samazinoties mātes

rūpēm un emocionālajai atsaucībai, respondentēm paaugstinās disociācijas simptomu izpausmes. Tā kā māte ir viens no nozīmīgākajiem cilvēkiem sievietei ne tikai bērnībā, bet arī pieaugušā vecumā, it īpaši tad, ja ir bijusi vardarbība ģimenē vai ārpus tās, rezultātos redzamā sakarība liek domāt, ka mātes emocionāla atdalīšanās no meitas veicina meitas izvairīšanos no realitātes. Neliela negatīva sakarība ir starp tēva pārmērīgas aprūpes skalu un disociāciju, t.i., pieaugot tēva kontrolējošai attieksmei, respondentēm palielinās tendence uz disociāciju. Tas atbilst teorijai: ģimenēs, kurās tēvs kontrolē meitas rīcību, bet māte ir vienaldzīga, bērnam bieži attīstās disociācijas simptomi.

Vidēji cieša sakarība ir arī starp depresijas simptomiem un mātes emocionālo vēsumu – pamazām zūdot mātes emocionālajam atbalstam un mazinoties rūpēm attiecībās, meitai pastiprinās nomāktības, vainas sajūta un paškritiskums. Tāpat neliela saistība izpaužas arī starp depresiju un pazeminātām tēva rūpēm.

Neliela korelācija ir starp pēctraumas stresa simptomiem un kontroles, pārmērīgas aprūpes skalu. Tas nozīmē: ja māte neļauj meitai būt autonomai un neatkarīgai un pastiprina uzraudzību, pieaug pēctraumas simptomu izpausmes. Traumas simptomu un pārmērīgas mātes kontroles gadījumos ir raksturīga atkārtota iejaukšanās meitas dzīvē – iespējams, pastiprinoties uzraudzībai un līdz ar to rodoties neatkarības un autonomijas problēmām, izveidojas lielākas grūtības negatīvo pieredzi integrēt apziņā. Līdzīgi, palielinoties tēva kontrolei, pieaug respondenšu pēctraumas stresa izpausmes. Var secināt, ka kontrole un pēctraumas stress ir savstarpēji saistītas parādības.

Neliela rezultātu sakarība parādās starp tēva nerūpēšanos par meitu un dusmu simptomiem; tātad pastāv zināma korelācija starp vienaldzīgu, noraidošu tēva attieksmi un studenšu dusmu simptomiem.

2. tabula. Vecāku izturēšanās un traumas simptomu korelācija

	Tēva emocionālais vēsums	Tēva veiktā kontrole	Mātes emocionālais vēsums	Mātes veiktā kontrole
Disociācija	.122	.239*	.280**	.050
Dusmas	.242*	.109	.148	-.075
Trauksme	.029	.142	.093	.030
Depresija	.260*	.194	.289**	.124
Pēctraumas stress	.091	.234*	.127	.204*
Seksuālie simptomi	.072	.171	.184	.104

* $p < .05$; ** $p < .01$

Aplūkojot mātes izturēšanās veidus un konstatējot to sakarības ar piesaistes stiliem, nozīmīga korelācija vērojama starp stilu B (izvairīgi bailīgo) un mātes indiferentu attieksmi. Pazeminoties mātes rūpēm un zūdot emocionāli siltai attieksmei pret bērnu, pieaug iespēja izveidoties izvairīgi bailīgās piesaistes stilam pieaugušā vecumā. Tātad, ja mātes attieksme ir emocionāli vēsa un distancēta, “es” tēls un citu cilvēku tēls tiek internalizēts negatīvā veidā un vēlākais piesaistes modelis var būt izvairīgi bailīgais. Lai gan tiek uzskatīts, ka pieaugušā piesaistes stils lielā mērā veidojas saistībā ar pirmo piesaistes objektu attieksmi pret bērnu, veiktajā pētījumā citas nozīmīgas korelācijas starp mātes attieksmi un studenšu piesaistes stiliem neparādījās. Jāatzīst – respondēšu subjektīvais šodienas situācijas vērtējums var lielā mērā iespaidot viņu atbildes par vecāku izturēšanos bērībā un pēc tām nevar spriest ne par objektīvo vecāku izturēšanos, ne par izturēšanās izmaiņām laika gaitā. Tomēr jāņem vērā, ka dzīves laikā piesaistes stils var mainīties un to var ietekmēt ne tikai mātes izturēšanās.

bet arī citi faktori.

Salīdzinot šīs pašas aptaujas rezultātus ar tēva izturēšanos, neliela korelācija parādās starp kontroles skalu un ar attiecībām pārņemtās piesaistes stilu, kas nozīmē, ka, tēvam pārmērīgi aprūpējot un uzraugot meitu, paaugstinās tendence izveidoties piesaistes stilam C.

Sakarības trūkums starp vecāku izturēšanos bērībā un meitām vēlāk raksturīgajiem piesaistes stiliem var būt skaidrojams ar to, ka pieaugušajiem ir grūti izvērtēt savu vecāku rīcību bērībā – it īpaši tiem pieaugušajiem, kam izveidojies nedrošās piesaistes stils, jo viņi bieži vien daudz ko neatceras no bērības, idealizē vecākus vai arī pastiprināti tos kritizē.

3. tabula. Vecāku izturēšanās un piesaistes stilu korelācija

	Mātes emocionālais vēsums	Mātes veiktā kontrole	Tēva emocionālais vēsums	Tēva veiktā kontrole
Drošās piesaistes stils	-.082	-.195	.194	.066
Izvairīgi bailīgās piesaistes stils	.226*	.113	-.053	-.026
Ar attiecībām pārņemtās piesaistes stils	-.042	.105	-.040	.254*
Izvairīgi noraidošās piesaistes stils	.004	.116	.029	.033

* $p < .05$; ** $p < .01$

Vardarbības veida saistība ar piesaisti, vecāku izturēšanos un traumas simptomiem

Studentu grupai, kas uzrādīja emocionālās vardarbības pieredzi, vairāk bija raksturīgas ar attiecībām pārņemtās piesaistes stils. Rezultāti parāda, ka verbāla pazemošana, kritizēšana, kliegšana uz bērnu sievietēm pieaugušā vecumā var attīstīt palielinātas atkarības tendenci no citiem cilvēkiem un negatīvu priekšstatu par sevi. Gandrīz visi traumas simptomi ir saistīti ar

emocionālo vardarbību. Šīs studentes uzrādījušas, ka nav saņēms pietiekams emocionālais siltums ne no tēva, ne mātes, ka meitas pārmērīgi kontrolētas, ģimenē valdījusi autoritatīva pieeja bērnu audzināšanā. Abas šīs tendences liecina par emocionālu vardarbību ģimenē.

Fiziskās vardarbības pieredze neuzrādīja statistiski nozīmīgu sakarību ne ar konkrētiem piesaistes stiliem, ne vecāku izturēšanās veidiem. Līdz ar to var secināt, ka fiziskās vardarbības trauma pati par sevi nav saistīta ar konkrēta piesaistes stila prevalenci. Šīs vardarbības pieredzes seku simptomi bija disociācija un pēctraumas stress. Aptaujā, iespējams, bija jāiekļauj vairāk jautājumu par fiziskās vardarbības pieredzi, turklāt šeit tika ņemta vērā arī fiziskās vardarbības pieredze ārpus ģimenes. Šis vardarbības veids ģimenē vienmēr ir saistīts ar emocionālo vardarbību, kas var ietekmēt konkrēta piesaistes stila veidošanos.

Seksuālās vardarbības gadījumos dominēja izvairīgi bailīgās piesaistes stils. Seksuālā trauma atstāj graujošu ietekmi uz cilvēka "es" integritāti, spēju uzticēties citiem. Šīs pazīmes ir raksturīgas izvairīgi bailīgās piesaistes stila pārstāvjiem tuvās attiecībās: negatīvs priekšstats par sevi un citiem, nespēja uzticēties; vienlaicīgi gan vajadzība pēc tuvām attiecībām, gan bailes no tām. Disociācija, depresija, pēctraumas stress un seksuālie simptomi – iezīmes, kas raksturo šo vardarbības veidu neatkarīgi no tā, vai vardarbība ir notikusi ārpus ģimenes vai ģimenē. Jāatzīmē, ka mātes nerūpēšanās par bērnu un emocionālais vēsums bija saistīts ar seksuālas vardarbības pieredzi. Mātes atsvešinātības gadījumos ģimenē netiek ievērotas ne bērna vajadzības, ne pievērsta uzmanība vardarbīgajiem notikumiem. Mātes emocionālā atbalsta trūkums iespaido bērna priekšstatu par sevi, radot nevērtības izjūtu un zemu pašvērtējumu, kas savukārt var izraisīt paaugstinātu jutīgumu pret vardarbību gan ģimenē, gan ārpus tās, arī mātes atbalsta trūkums parasti padziļina vardarbības seku smagumu. Tomēr nav iespējams izdarīt secinājumus par mātes izturēšanās veida saistību ar seksuālo vardarbību un tās sekām, jo pētījums ir pārāk šaurs un anketas neatspoguļo vecāku objektīvo izturēšanos meiteņu bērnības gados.

4.tabula. Vardarbības veidi un vēlāka piesaistes stilu izvēle, traumas simptomi un vecāku izturēšanās

Vardarbības veids	Piesaistes stils	Traumas simptomi	Vecāku izturēšanās
Emocionālā vardarbība	ar attiecībām pārņemās piesaistes stils ($p < .05$)	dusmas ($p < .01$); disociācija ($p < .05$); trauksme ($p < .05$); depresija ($p < .05$); pēctraumas stress ($p < .05$)	mātes emocionālais vēsums ($p < .01$); mātes paaugstināta kontrole ($p < .05$); tēva emocionālais vēsums ($p < .05$); tēva paaugstināta kontrole ($p < .05$);
Fiziskā vardarbība	nav nozīmīgu atšķirību	disociācija ($p < .05$); pēctraumas stress ($p < .05$)	nav nozīmīgu atšķirību
Seksuālā vardarbība	izvairīgi bailīgās ($p < .05$); drošās piesaistes stils ($p < .05$, negatīva saistība)	disociācija ($p < .00$); pēctraumas stress ($p < .01$); depresija ($p < .01$); seksuālie simptomi ($p < .05$)	mātes emocionālais vēsums ($p < .01$)

Pētījuma ierobežojumi:

relatīvi mazs vardarbības gadījumu skaits, kas ierobežo vispusīgas rezultātu analīzes iespējas;
izmantotas pašnovērtējuma metodes, līdz ar to netiek ņemti vērā tādi būtiski faktori kā respondenšu aizsardzības reakcijas un nevēlēšanās būt atklātām.

Pētījumu būtu svarīgi turpināt, izmantojot interviju metodi, kā arī papildus veicot vecāku izturēšanās bērniībā analīzi. Tāpat nozīmīgi būtu pētāmajā grupā iekļaut vīriešus.

Pētījuma rezultāti dod plašāku ieskatu vardarbības situācijā Latvijā un ir būtiski psihoterapeitiskajā darbā ar cilvēkiem, kas pārcietuši vardarbību.

Literatūra

1. Alexander P. C. Application of attachment theory to the study of sexual abuse. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1992. 60, pp.185–195.
2. Ainsworth M.D.S. Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 1989. 44, pp. 709–716.
3. Apfel R.J., Simon B. *Minefields in Their Hearts. The Mental Health of Children in War and Communal Violence*. Yale University Press, 1996.
4. Barach P.M.M. Multiple personality as an attachment disorder. *Dissociation*, 1991. Vol.4, No.3.
5. Bartholomew K., Horowitz L.M. Attachment Styles Among Young Adults. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1991. 61, pp.226–244.
6. Bowlby J. *A Secure Base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York:Basic Books, 1988.
7. Briere J. *Trauma Symptom Checklist: Professional manual*. Psychological Assessment Resources, 1995.
8. DiLillo D.K. Long P.J. & Russell L.M. Childhood coping strategies of intrafamilial and extrafamilial female sexual abuse victims. *Journal of Child Sexual Abuse*, 1994. 3, pp.45–65.
9. Egeland B., Sroufe L.A. Breaking the cycle of abuse. *Child Development*. 1988. Vol.52, pp. 1080–1088.
10. Herman J. L. *Trauma and Recovery*. Basic Books, A Division of HarperCollins Publishers, 1992.
11. Karen R. Becoming Attached. *The Atlantic Monthly*, February, 1990.
12. Long P.J. & Jackson J.L. Childhood Abuse: An Examination of Family Functioning. *Journal of Interpersonal Violence*, 1994. 9, pp.270–277.
13. Messman T.L. & Long P.J. Child sexual abuse and its relationship to revictimization: A review. *Clinical Psychology Review*, 1996.16, pp. 397–420
14. Rose D.S. "Worse Than Death": Psychodynamics of Rape Victims and the Need for Psychotherapy. *The American Journal of Psychiatry*, July, 1986. pp.817–824.
15. Rosenstein D., Horowitz H. Adolescent Attachment and Psychopathology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1996. Vol. 64, No.2., pp. 244–253.

-
16. Shapiro S., Dominiak M. *Sexual Trauma and Psychopathology*. New York, 1992.

Summary

This study of 100 young Latvian women examines the impact of childhood abuse and trauma on development of trauma symptoms in association to adult attachment styles. Childhood history of abuse was assessed by the Childhood Abuse History Questionnaire. The trauma symptoms were assessed by Trauma Symptom Checklist. Attachment styles was made by the Relationship Questionnaire, Relationship Scales Questionnaire and Parental Bonding Instrument. Results indicated that childhood experiences such as sexual abuse, physical abuse, emotional abuse bear important relationship to the development of trauma symptoms which correlated with insecure attachment styles in students. Symptoms of dissociation and PTSD were connected with fearful attachment style. Symptoms of depression and anxiety correlated with preoccupied and fearful attachment styles. Experience of emotional abuse in family was connected with preoccupied attachment pattern. Sexual abuse victims reported fearful attachment style.

The finding that trauma symptoms in young females correlate with unresolved attachment problems holds significant implications for clinical psychotherapeutic work.

Elmīra Cacure

Latvijas Universitāte

PERSONĪBAS RELIĢISKĀS IDENTITĀTES VEIDOŠANĀS: TEORĒTISKA ANALĪZE

Kādā apjoma ziņā nelielā rakstā K.G.Jungs (Юнг 1995) personības tapšanu salīdzina ar saullēktu, šauro, stāvo taku, kas ved nezināmajā. “Daudz ir aicinātu, bet maz izredzētu” (Mt. 22:14) – personība vienlaikus ir gan harisma, gan lāsts. Personība ir Dao (Юнг 1995, 208). Reliģiskie simboli, jēdzieni un pat konkrētais Bībeles citāts šajā K.G.Junga personības attīstības raksturojumā varbūt vispirms mudina domāt par to īpašo sakralitātes un misteriozuma izjūtu, kas mūsos mostas, vērojot un pārdomājot, kā top personība un kas ir personība. Savā augstākajā, dziļākajā būtībā tā ir svētuma un noslēpuma plīvura aizsegta. Tas ir ceļš. Dao. “Novelc savas kurpes no savām kājām, jo tā vieta, kur tu stāvi, ir svēta zeme.” (2.Moz. 3:5)

Reliģiskā simbolika, kas nereti ienākusi sadzīvē bez dziļākas apjausmas par tās izcelsmi, arī liek jautāt, kāda ir reliģijas – reliģisko priekšstatu, institūciju, pārdzīvojumu utt. – loma personības attīstībā.

Taču pirms temata izklāsta būtu jāieziņē aplūkojamo jautājumu saturiskās un teorētiskās robežas. Šajā gadījumā ar reliģisko domāts kristīgais pasaules uzskats, kristietība kā viens no Rietumu kultūras pamatbalstiem. Teorētiskajā aspektā, t.i., runājot par reliģisko fenomenu psiholoģisko interpretāciju, izmantots Deivida Vulfa shematiskais iedalījums (Wulff 1991), kurā ievērots tas, vai reliģiskās izpausmes tiek uztvertas burtiski vai simboliski (shēmas horizontālā ass) un vai tiek pieļauta transcendences (t.i. dievišķās realitātes) ietekme, vai arī reliģiskās norises tiek ierobežotas tīri ikdienišķajā pasaulē (vertikālā ass). Tādējādi tiek izdalītas četras pamatinterpretācijas: burtiskā apgalvojuma, burtiskā nolieguma, restauratīvās interpretācijas un reduktīvās interpretācijas teorija. Tā kā abas pēdējās ir pētījuma teorētiskais pamats, tās raksturotas sīkāk.

Restauratīvā interpretācija, pie kuras pieder analītiskā psiholoģija, fenomenoloģija u.c. virzieni un strāvājumi, pieņem transcendentālo kā reālu,

bet ne absolūtā, tradicionālā izpratnē, jo tiek uzsvērtā reliģijas simboliskā nozīme un apkopojoša, sintezējoša ticība. Savukārt reduktīvās interpretācijas teorija (ortodoksālā psihoanalīze, E. Eriksona ego psiholoģija, objekta attiecību teorija, humānistiskā psiholoģija), arī skaidrojot reliģiju simboliski, bet noraidot transcendences ietekmi, nodarbojas ar reliģijas demistifikāciju, proti, ka reliģija ir kas cits, nekā šķietas esam – no vienas puses, vēlmes, vajadzības, kompleksi, ilūzijas, no otras puses, cilvēka dvēseles pozitīvie spēki, viņa augstākais “es”

Tādējādi personības reliģiskās identitātes veidošanās skaidrojumā rakstā sintezētas reduktīvās un restauratīvās interpretācijas klasiskās nostādnes – Z. Freida infantili neirotikās reliģiskās stadijas raksturojums un aizsargmehānismu darbības skaidrojums reliģiskajā kontekstā; E. Fromma reliģijas tipu apskats, individuālās pieredzes, personības attīstības un reliģisko priekšstatu savstarpējās saiknes izpratne; E. Eriksona pamatuzticēšanās un ticības koncepti un ar tiem saistīto reliģisko institūciju un rituālu lomas pozitīvas identitātes veidošanās procesā un stiprināšanā apraksts un visbeidzot – K. G. Junga patības reliģiskās simbolikas skaidrojums un reliģiskās pieredzes nozīmes personības individuācijas procesā izpratne.

Iepriekšminētajās nostādnēs uzsvērtā bezapziņas loma personības reliģiozitātē, reliģija skaidrota kā īpašas attiecības, īpaša ievirze un pieredze, taču tās arī izraisa zināmas iebildes retorisku jautājumu formā: vai reliģisko fenomenu bagātību un daudzveidību var reducēt uz cilvēka dzīves sākumgadu (vai pat dzīves pirmā gada) konfliktu socializāciju un simbolisko atspulgu? Vai Dieva priekšstats un pieredze aprobežojas tikai ar pozitīvo kvalitāšu, t.i., sava veida dievišķības, atklāšanu cilvēkā? Un cik lielā mērā ir iespējama reliģisko simbolu izstrāde nošķirti no reliģijas institucionālajām izpausmēm un konfesionāli dogmatiskajiem priekšstatiem?

Daļēji reliģiskās identitātes tapšanas skaidrojumā varētu sekot klasiskajai E. Eriksona shēmai – identitāte kā identifikāciju selektīvas pārstrādes un integrācijas rezultāts; tāpat zināmam stadijveidīgumam un krīzēm noteiktās reliģiskās personības attīstības fāzēs, arī spēcīgas identitātes izpratnei kā spējai būt pašam un vienlaikus spējai būt produktīvam, radošam un veidot attiecības. Taču, piemēram, Dž. Foulera (Fowler 1981, 113) ticības attīstības shēmu, kas lielā mērā ir veidota E. Eriksona attīstības teorijas

ietekmē, Latvijas situācijā pielietot būtu grūti – pārrāvums reliģiskajā tradīcijā un reliģiskās literatūras trūkums padomju gados ir cēlonis tam, ka cilvēki nereti pievēršas ticībai, būdami jau pieauguši, turklāt daļa no viņiem nespēj orientēties postmodernistiskā plurālisma reliģisko piedāvājumu klāstā un tādēļ pārdzīvo savam vecumam neatbilstošas ticības bērnīšķīguma stadijas. Tāpat reliģiskās identitātes veidošanās aprakstu būtu nepieciešams papildināt ar K.G.Junga kolektīvās bezapziņas patības arhetipa simbolikas skaidrojumu, jo ego psiholoģijai šajā jautājumā, kā jau minēts iepriekš, piemīt zināma ierobežotība.

Nav iespējams izcelt tikai kādu noteiktu faktoru personības reliģiskās identitātes tapšanā. Tā veidojas visdažādāko faktoru – biblisko, konfesionāli dogmatisko priekšstatu, laikmeta un etniskās situācijas, baznīcas rituālu un personiskās dievbijības, personības attīstības un individuālās pieredzes – kompleksas mijiedarbības rezultātā. Šie faktori vienlaikus ir reliģisko identifikāciju avots.

Kā tad varētu definēt šī, kā E.Eriksons to nosaucis, *homo religious* (Эриксон 1996, 70) identitāti? Pēc bibliskajiem priekšstatiem, cilvēka identitātes devējs ir Dievs. Bībeles Dievs ir persona, cilvēka komunikācijas partneris, sarunbiedrs, kam piemīt noteiktas kvalitātes. Dievs radījis cilvēku pēc sava tēla un līdzības (1.Moz.1:26); Dievs, kas jau Vecajā Derībā definē pats sevi kā ES ESMU (2.Moz.3:14), nosaka arī cilvēka “es esmu” (Eriksons 1998, 175). Jaunajā Derībā šī Dieva identitāte tiek atklāta Jēzus septiņos ES ESMU izteikumos Jāņa evaņģēlijā (iespējams, daudziem tradicionālā ego koncepta saikne ar Jēzus *Ego eimi* – “es esmu”, gr. val. – būs novitāte): ES ESMU dzīvības maize (Jņ.6:35); pasaules gaisma (Jņ.8:12); durvis, kas ved pie avīm (Jņ.10:7); labais gans (Jņ.10:11); augšāmcelšanās un dzīvība (Jņ.11:25); ceļš (kā minēts iepriekš – personība ir Dao!), patiesība un dzīvība (Jņ.14:6); īstais vīnakoks (Jņ.15:1). Līdzās šim Dieva identitātes raksturojumam vissvarīgākā Dieva īpašība Jaunajā Derībā ir mīlestība: Dievs ir mīlestība (Jņ.3:16; 1.Jņ.4:8 un turpm.). Tieši attiecības ar Dievu nodrošina personības optimālas reliģiskās identitātes veidošanos: “Bet mēs visi, atsegtām sejām, Dieva godību redzēdami kā spogulī, topam pārvērsti viņa paša līdzībā no spožuma uz spožumu.” (2.Kor.3:18)

Taču ne velti apustulis Pāvils šajā gadījumā un arī 1.Kor.13:12 (“Mēs

tagad visu redzam mīklaini kā spoguļi”) lieto spoguļa tēlu. Dievs, kas saskatīts spoguļī, norāda uz cilvēciskās uztveres ierobežotību, uz tās atkarību no personības attīstības līmeņa, cilvēka fragmentētības, kļūdainības, ētiskajām robežām, kas kopumā fokusējas grēcīguma konceptā, līdz ar to iezīmējot arī personības tapšanas problemātiku.

Atbilstoši kristīgajai pamatdogmai Kristus, būdams patiess cilvēks un patiess Dievs, ar savu izpērkošo mīlestības upuri pārvar grēka, nāves un ļaunuma varu, sniedzot katram cilvēkam viņa cilvēciskuma atpestīšanas iespējas, atpestītu attiecību ar Dievu, ar citiem cilvēkiem un arī ar sevi iespējamību. Šī personības attīstība jeb – bibliskajā terminoloģijā – jaunpiedzimšana norit spriegumā starp cilvēka destruktīvajām, ļaunajām ievirzēm un Kristū dāvāto topošo dievlīdzību. To var raksturot ar virkni antonīmisku tēlu palīdzību – dabiskais cilvēks, kas pārtop garīgajā, no augšienes piedzimušajā; vecais Ādams – jaunajā Ādamā; Dieva radība – Dieva bērņā; kalps – draugā; grēcinieks – svētajā. Mainās arī “jaunpiedzimušo” raksturojošās kvalitātes: iekšējā tumsa pārvēršas gaismā; naidis – mīlestībā; nāve – dzīvībā; meli – patiesībā; verdzība – brīvībā. Šo pretrunu mijiedarbe pārvērš kristieša dvēseli par dramatisku cīņu arēnu (“Jo labo, ko es gribu, es nedaru, bet ļauno, ko negribu, to es daru. [...] Mans iekšējais cilvēks ar prieku piekrīt Dieva bauslībai. Bet savos locekļos es manu citu bauslību, kas karo ar mana prāta bauslību un padara mani par grēka bauslības gūstekni, kas ir manos locekļos. Es nožēlojamais cilvēks! Kas mani izraus no šīs nāvei lemtās miesas?” (Rom. 7: 19; 22–24)), taču tas pats spēks, kas izraisa šīs pretrunas, dara iespējamu arī to pārvarēšanu un harmonizēšanu – tā ir pievēršanās Kristum, “sekošana Kristum”; analītiskās psiholoģijas terminoloģijā – patības reliģisko simbolu, īpaši Dieva tēla, aktualizēšana un izstrāde.

Simbols, šajā gadījumā reliģiskā simbolika, ir kā tilts, kas savieno apzināto un neapzināto psihes polu, nodrošinot to satiksmi (Vēvere 1996, 267). Reliģisko simbolu – Kristus, Dieva bērņa, krusta – un sakramentālo rituālu – kristīšanas un eiharistijas – kā pasaules veseluma simbolisko iemiesotāju aktualizēšana palīdz pārvarēt empīriskā cilvēka fragmentētību un sekmē viņa individuācijas ceļu (Юнр 1998, 75-76). Apzinātā lauka paplašināšanos šajā ceļā simbolizē gaismas tēli (Jungs 1994, 146). Īpaši jāaplūko Kristus un Dieva bērņa simbolika. Dieva bērns personificē dzīves

spēkus viņpus ierobežotā apziņas apjoma, attēlo tieksmi īstenot sevi pašu, simbolizē potenciālu individuāciju, kas tuvojas savam veselumam, un šī veseluma nedrošo psihisko eksistenci (Jungs 1994, 172).

Kristus dzīvi K.G.Jungs uzskata par vienu no spožākajiem personības piemēriem (Johr 1995 b, 200–201), kā cilvēka, kas, balstoties uz savu iekšējo pieredzi, gājis savu ceļu, personības tapšanas ideālu (Johr 1995 a, 202, 205). Reliģiskās identitātes veidošanās noris, kristietim identificējoties ar Kristu mesā un ticības dzīvē un interiorizējot Kristus tēlu dvēselē (Johr 1998, 75–76). Taču tas nav mehānisks *imitatio Christi*, bet pašam sava ceļa, savas dievlīdzības īstenošana individuācijas ceļā (Johr 1998, 343).

Dievlīdzība konkrētajā reliģiskajā personībā vienmēr ir ierobežota, nepabeigta, vienmēr kā jābūtība, uzdevums, potencialitāte, un tāda līdz ar to ir arī personības reliģiskā identitāte.

Sekojo E.Eriksona klasiskajai shēmai – identitāte kā selektīvu identifikāciju atlasē, asimilācijas, transformācijas un integrācijas rezultāts (Eriksons 1998, 165), jāaplūko arī nozīmīgākie psiholoģiskās aizsardzības mehānismi reliģiskās identitātes veidošanās procesā.

Šeit jāatgriežas pie iepriekšminētā spoguļattēla. Nozīmīgākajām identifikācijām būtu jāsaistās ar Dieva, t.i., Kristus, tēlu, proti, nevis es kā Dievs, bet es kā patiess cilvēks Kristus līdzībā. Bet redzēt Dievu un pasauli kā spoguļi nozīmē pirmām kārtām projicēt tajā sevi un savu cilvēcisko pieredzi. Te var minēt reliģijas redukcionistiskās interpretācijas pārstāvju daudzos piemērus par vecāku u.c. nozīmīgu figūru projicēšanu Dieva tēlā: Dievā tiek projicēta attieksme pret tēvu (Freids 1996, 53); Dievs tiek veidots pēc tēva parauga; cilvēka personīgā attieksme pret Dievu ir atkarīga no viņa attieksmes pret tēvu, svārstās un mainās līdzīgai; Dievs nav nekas cits kā paaugstināts tēvs (Freids 1995, 188), antropomorfo Dieva izpratni nosaka cilvēka brieduma līmenis, infantilās atkarības liedz sasniegt augstāku pakāpi Dieva mīlestībā (Fromms 1994, 97–98); negatīvā personīgā pieredze, pesimistiskie reliģiskie priekšstati tiek projicēti Dieva tēlā, un tas atgriezeniski ietekmē personības negatīvas identitātes veidošanos (šai sakarā sk. E.Eriksona darbu “Jaunais Lutērs” (Эриксон 1996) un tiesājoša Dieva un – pretstatā tam – cietēja Kristus tēla lomu Lutera reliģiskās identitātes tapšanā). E.Eriksons ticības un dievības tēla cilvēcisko pamatu

attiecina jau uz orālo attīstības posmu – mātes mīlestības kvalitāte šajā laikā veido zīdainī pamatuzticēšanās izjūtu, kas vēlāk transformējas spējā ticēt (Eriksons 1998, 66–67, 81, 83–84) un tādējādi veidot arī attiecības ar dievišķo.

No iepriekšminētā izriet, ka sākotnējo introjēciju un identifikāciju ar vecākiem, tai skaitā ar viņu reliģiskajiem priekšstatiem un neapzinātajām reliģiskajām ievirzēm, rezultātā bērna un nenobriedušas personības komunikācija ar Dievu lielā mērā ir attiecību ar vecākiem transformācijas.

Turpmākās identifikācijas jau pārkāpj tuvākās mikrovides robežas un ir saistītas ar reliģisko draudzi, tradīciju, konfesionālo piederību, dogmatiskajiem priekšstatiem.

Bibliskā simbolika – draudze kā Kristus miesa, Kristus līgava, Jaunā Jeruzaleme, Kristus un draudze kā vīnakoks un tā zari u.c. salīdzinājumi – norāda uz kolektīvās reliģiskās identitātes ideālo būtību un ciešo saikni ar tās devēju Kristu. E.Eriksons atzīmē organizētās reliģijas pozitīvo lomu pirmo un dziļāko cilvēka konfliktu sistematizēšanā un socializēšanā, uzticēšanās apziņas, pilnības, viengabalainības un atdzimšanas izjūtas atjaunošanā (Eriksons 1998, 67). Vienlaikus šī grupveida reliģiskā identitāte ir tendēta uz pozitīvām identifikācijām savas grupas (draudzes, konfesijas, sektas utt.) robežās un negatīvās reliģiskās identitātes projicēšanu citās grupās (Eriksons 1998, 33). Kolektīvā reliģiskā identitāte ietekmē arī personības reliģisko identitāti, tādēļ pēdējās attīstībā ir svarīgi, kādi priekšstati un ievirzes dominē pirmajā – vai tie palīdz realizēt cilvēcisko potenciālu vai, gluži otrādi, to ierobežo (Wulff 1991, 592–599). (Šai sakarā sk. E.Fromma priekšstatus par autoritārajām un humānistiskajām reliģijām, kā arī par iracionālu un racionālu ticību (Фромм 1992, 193–197).) Viena no identifikācijām tātad saistās ar konkrētas grupas reliģiskajiem priekšstatiem, turklāt ne tikai ar kādām negatīvām, autoritārām izpausmēm, bet ar bibliskajiem vai konfesionāli dogmatiskajiem priekšstatiem kopumā – šeit tad konkrētā personība tās reālajās izpausmēs izrādās mazāk nobriedusi nekā tās definētie uzskati un pārliecība (Fromms 1994, 98–99). Šķiet, ka tas varētu būt ne tikai klerikāļu, bet arī laju nopietnākais trūkums.

Nozīmīgas identifikācijas saistītas arī ar lomām konkrētas grupas ietvaros. Tā garīdznieks vai diakonijas darbiniece, kas identificējušies ar

savu amatu (atcerēsīmies, ka dažās konfesijās garīdznieku uzrunā: “tēvs” vai “batjuška”), izturas pret draudzes locekļiem vai aprūpējamiem cilvēkiem kā pret bērniem, runājot ar viņiem pamācošā, mākslīgi optimistiskā tonī utt. Protams, nevar noliegt, ka daļa avju jau arī labprāt pieņem un kultivē šo mūžīgā bērna lomu. Tāpat identifikācijas aplūkojamas kopsakarā ar kristieša ideālo "es". Identificēšanās ar dievišķām īpašībām – visspēcību, nemaldību, svētumu utt. – var novest pie realitātes izjūtas zuduma un iekšējas sašķeltības (Аксаджиев 2000, 517–520). Līdzīgi ticīgais var identificēties ar savu grēcīgumu (tas savukārt izraisa depresīvas reakcijas) vai ar savām problēmām un grūtībām (daļa cilvēku to neapzināti izmanto kā savdabīgu “kapitālu” manipulācijām; te jāatceras Jēzus vārdi dziedinot: “Vai tu gribi vesels kļūt?” (Jņ. 5:6), “Ko tu gribi, lai es tev daru?” (Mk. 10:51)). Arī bibliiskie tēli sniedz virkni pozitīvu un negatīvu identifikāciju paraugu: pazudušais dēls (Lk. 15:11–32), žēlsirdīgais samarietis (Lk. 10:30–37), liekulīgais, paštaisnais farizejs (Mt. 23:23–28), neticīgais Toms (Jņ. 20:24–29), ciniskais Poncijs Pilāts, kas, nododams Jēzu nāvei, mazgā rokas nevainībā (Mt. 27:24), pašdestrukīvais nodevējs Jūda Iskariots, kurš ar skūpstu (Jūdasa skūpst!) nodod savu Mācītāju (Mk. 14:43–46; Mt. 27:3–5), u.c. tipoloģiski Bībeles tēli. Bagāts identifikāciju avots rodams reliģiskajā literatūrā, t.sk. svēto dzīves aprakstos u.c.

Visai izplatīta ir identificēšanās ar grupas reliģisko līderi, kas autoritārās sektās var novest arī pie traģiskām sekām.

Šo visdažādāko identifikāciju sintezēšana un integrēšana ir pakāpenisks process – gluži kā Bībeles stāstā par Betsaidas aklā dziedināšanu, kurš vispirms redzēja cilvēkus kokiem līdzīgus staigājam, bet pēc tam visu – skaidri (Mk. 8:22–25).

Tas norāda uz stadialitāti reliģiskās identitātes veidošanās procesā. Dž.Foulers savā ticības attīstības teorijā (Fowler 1981, 117–213) izdala 7 ticības fāzes. Katra no tām veidojas uz iepriekšējās pamata un ir balsts nākamajai. Tā kā ikviena no šīm stadijām var izrādīties pēdējā, tās iespējams nosaukt arī par reliģiskās identitātes tipiēm, proti, nediferencētās, intuitīvi projektīvās, mītiski burtiskās, sintētiski konvencionālās, individuāli refleksīvās, konjunktīvās, universālās reliģiskās identitātes tipiēm. Augstāku ticības fāžu sasniegšana izpaužas kā pieaugošs spēks sintezēt un integrēt visdažādākos reliģiskos priekšstatus un pieredzi, veidot plašāku apvārsni,

universālāku redzējumu.

Reliģiskās identitātes veidošanās nenorit bez krīzēm (tās simbolizē bibliiskie tuksneša, jūras, aizas, tumsas un nāves tēli – grēka un ļaunuma varas, baiļu, šaubu, iekšēju satricinājumu, vientulības un nespēka pārdzīvojumu atspulgs).

R. Asadžioli izdala vairākas krīzes, kurās izpaužas garīgās attīstības iekšējās likumsakarības: krīzes, kas ievada garīgo atmodu; krīzes, ko izraisa garīgā atmoda; krīzes, kas seko garīgajai atmodai, un krīzes garīgās pārvērtības stadijās (Ассаджиоли 2000, 513). Līdzīgi E. Eriksonam, kas šķīra normatīvās identitātes krīzes un patoloģiskās krīzes (Eriksons 1998, 15), arī R. Asadžioli nodala garīgās attīstības krīzes, kuras nereti ir saistītas ar psihiskām problēmām, no parastajiem psihiskajiem traucējumiem. Atbilstoši reliģiskās attīstības ievirzēm un izpausmēm tās var tikt saistītas ar atgriešanos, aicinājumu, t.s. dvēseles tumšo nakti (Ассаджиоли 2000, 516, 525–526) utt. Šajos krīžu brīžos tiek izvērtētas un apšaubītas gan kristīgās pamatdogmas un autoritātes, gan paša kristīgā identitāte un pat reliģiskie pārdzīvojumi. (Sk. K.G. Junga atmiņu grāmatu (Юнг 1998). Klasiski ilustratīvs šeit ir jau pieminētais Lutera jaunības identitātes krīzes apraksts (Эриксон 1996).) Optimālā risinājumā, pārvarot garīgās attīstības krīzes, personība iegūst jaunu spēku, lielāku brieduma pakāpi, skaidrāku spriestspēju, augstāku produktivitāti, dziļāku attiecību potencialitāti. Tas jau ir cilvēks, kas pats spējīgs izvēlēties, kādās reliģiskās kopienās iesaistīties, kādas lomas uzņemties šo kopienu ietvaros, kā izvērtēt kristīgā idejiskā mantojuma klāstu un, visbeidzot, veidot dzīvas, patstāvīgas un auglīgas attiecības ar Visaugstāko, nevis vienīgi izmantot dievišķo kā koku, ar kuru notriekt no ābeles ābolus, t.i., savu savtīgo, mirkļa ierobežoto vajadzību apmierināšanai (sal. E. Fromma piederības (*having*) un esamības (*being*) ticības konceptu (Wulff 1991, 594–596)). Tie psihologi un teologi, kas iestājas par reliģiskā pārdzīvojuma primātu reliģijā, vispirmām kārtām ar to domā tieši šādas attiecības (Джемс 1992, 39–40). No tām arī izriet brālīgās mīlestības un līdzcietības izpausmes, kas, kā mēs to redzam lielu reliģisku personību un svēto (Asīzes Franciska, Alberta Šveicera, Kalkutas Terēzes) dzīvesstāstos, aptver visu pasauli un pat visu radību. (Šādi attieksmei nav nekā kopīga ar neirotisku pašai dziedzību, kuras pamatā ir vienīgi paša emocionālā un komunikatīvā nepietiekamība.) Tā tikpat labi ir

atpēstīta attieksme pret sevi – sevis mīlestība, sevis kā personības veseluma, kas apvieno visdažādākās kvalitātes, apzināšanās. No vienas puses, tā ir iekļaušanās noteiktā kopībā un spēja tajā auglīgi, produktīvi un mīloši darboties, no otras puses, tā ir arī spēja atdalīt sevi no šīs kopības un īpašos gadījumos nostāties opozīcijā tai. (Atcerēsimies Lutera dramatiskos vārdus viņa ļoti nozīmīgās izvēles brīdī – tobrīd šī izvēle saistījās ar risku nostāties gluži vai pret visu tā laika kristīgo pasauli, tikt ekskomunicētam un pasludinātam ārpus likuma: “Ir muļķīgi un bīstami iet pret saprātu un sirdsapziņu. Te es stāvu un citādāk nevaru.”)

Šāda reliģiskā identitāte vienmēr būs nepabeigta un potenciāla. Cik lielā mērā šī (salīdzinājumā ar E. Eriksona normatīvo identitātes izpratni) diezgan ideālā reliģiskās identitātes modeļa pazīmes ir konstatējamas konkrētajā reliģiskajā personībā un vai to var saistīt ar noteiktu vecumu – tas jau ir turpmākās izpētes jautājums.

Literatūra

Rakstā citēto Bībeles grāmatu saīsinājumu saraksts

1. Moz. – 1. Mozus grāmata

2. Moz. – 2. Mozus grāmata

Mt. – Mateja evaņģēlijs

Mk. – Marka evaņģēlijs

Lk. – Lūkas evaņģēlijs

Jņ. – Jāņa evaņģēlijs

Rom. – Pāvila vēstule romiešiem

1. Kor. – Pāvila 1. vēstule korintiešiem

2. Kor. – Pāvila 2. vēstule korintiešiem

1. Jņ. – Jāņa 1. vēstule

1. *Bībele*: 1965. gada izdevuma revidētais teksts. Rīga: Latvijas Bībeles biedrība, 2000.

2. Eriksons E. *Identitāte: jaunība un krīze*. Rīga: Jumava, 1998.

3. Fowler J. *Stages of Faith*. San Francisco: Harper&Row, 1981.

4. Freids Z. *Kādas ilūzijas nākotne*. Rīga: Inteleks, 1996.

5. Freids Z. *Totēms un tabu*. Rīga: Minerva, 1995.

6. Fromms E. *Mīlestības māksla*. Rīga: Jumava, 1994.

7. Jung K.G. *Dvēseles pasaule*. Rīga: Spektrs, 1994.
8. Vēvere V. *Junga trinitātes simbola interpretācija. Tagadnes izaicinājums: K.G.Junga 120.dzimšanas dienai veltīts rakstu krājums*. Rīga: Intelekti, 1996.
9. Wulff D. *Psychology of Religion: Classic and Contemporary View*. New York: John Wiley and Sons, 1991, pp. 630-636.
10. Ассаджиоли Р. *Самореализация и психологические потрясения. Психология возрастных кризисов*. Минск: Харвест, 2000.
11. Джемс В. *Многообразие религиозного опыта*. Санкт-Петербург: Андреев и Сыновья, 1992.
12. Фромм Э. *Человек для себя*. Минск: Коллегиум, 1992.
13. Эриксон Э. *Молодой Лютер*. Москва: Медиум, 1996.
14. Юнг К.Г. *Аналитическая психология: прошлое и настоящее*. Москва: Мартис, 1995 а.
15. Юнг К.Г. *Воспоминания, сновидения, размышления*. Москва: Аст, 1998.
16. Юнг К.Г. *Остановлении личности. Конфликты детской души*. Москва: Канон, 1995 в, стр 193-208.
17. Юнг К.Г. *Ответ Иову*. Москва: Аст; Канон, 1998.

Summary

The article is a theoretical analysis of personality's religious identity formation. Psychological interpretation of religious phenomena is based on classical positions of restorative (analytical psychology) and reductive (orthodox psychoanalysis, Erikson's ego psychology, humanistic psychoanalysis) approaches. Erikson's concept – identity as a result of selective revising and integration of identifications – is used highly in the interpretation of religious identity formation. It is emphasized that personal religious identity forms in complex interaction with various factors – biblical, confessional-dogmatic, personal development, individual experience, etc. These factors are simultaneously the origins of religious identifications. In connection with that significant defense mechanisms are reviewed too. Alongside with these factors it is necessary to stress the discontinuity in the religious tradition in Latvia during the Soviet years, which also influenced the religious identity formation.

Ļubova Černova
Latvijas Universitāte

APDĀVINĀTO BĒRNU PERSONĪBAS ĪPATNĪBAS

Dabas visinteresentāko un mīklaināko parādību vidū bērnu apdāvinātība tradicionāli ieņem vienu no galvenajām vietām. Iedzimto spēju diagnosticēšanas un šādu bērnu attīstības problēmas saistījušas pedagogus un psihologus jau daudzus gadsimtus. Šobrīd par to interese ir ļoti liela, ko vienkārši varētu izskaidrot ar sabiedrības vajadzībām.

Apdāvinātie bērni – ļoti vērtīga, bet visai trausla mūsu sabiedrības daļa. Pretēji izplatītajam uzskatam, ka talants pats sev var izlauzt ceļu, zinātniskie pētījumi atklāj citu ainu. Apdāvinātie bērni savā attīstībā ir pakļauti īpašam riskam. Viens no šādiem riska avotiem ir kontaktēšanās īpatnības, kas ļoti raksturīgas talantīgajiem. Bērns ar augstām intelektuālām spējām stipri attālinās no saviem vienaudžiem (prāta attīstībā par 3–4 un vairāk gadiem), viņam rodas īpašas intereses, kā rezultātā viņš izolējas no savas grupas, bieži tiek pakļauts izsmieklam un vajāšanai.

Papildproblēma – “attīstības disinhronija”, kas piemīt daudziem apdāvinātiem bērniem un kam īpašu uzmanību pievērta franču speciālisti (Ž.-Š. Terasjē). Disinhronija izpaužas tādējādi, ka apdāvinātie bērni paralēli apsteidzošai atsevišķu funkciju attīstībai citādā ziņā neatšķiras no saviem vienaudžiem vai pat reizēm atpaliek no viņiem. Šīs parādības izplatītākais piemērs – vāji attīstīta smalkmotorika dažiem intelektuāli apdāvinātiem vecākā pirmsskolas un jaunākā skolas gada gājuma bērniem. Smalkmotorika, kā zināms, ir svarīgākais rakstītprasmes attīstības komponents, t.i., pareizrakstības sekmīgas apguves nosacījums jaunākajās klasēs. Rezultātā šajā laikā daži intelektuāli apdāvināti bērni gūst vājas sekmes, bet viņu īpašās spējas un vajadzības netiek pieprasītas. Viņi zaudē motivāciju mācīties, var attīstīties noturīga nepatika pret skolu. Cits, mazāk izplatīts, toties vēl dramatiskāks disinhronijas piemērs – disleksija (t.i., vāja runas attīstība). Ievērojamu cilvēku biogrāfijas mums ir atklājušas tos, kuriem bērībā bijuši runas traucējumi: Mikelandželo, R.Bērnsam, O.Rodēnam, A.Eiņšteinam, V.Čērčilam. Ir saprotams, ka runas attīstības

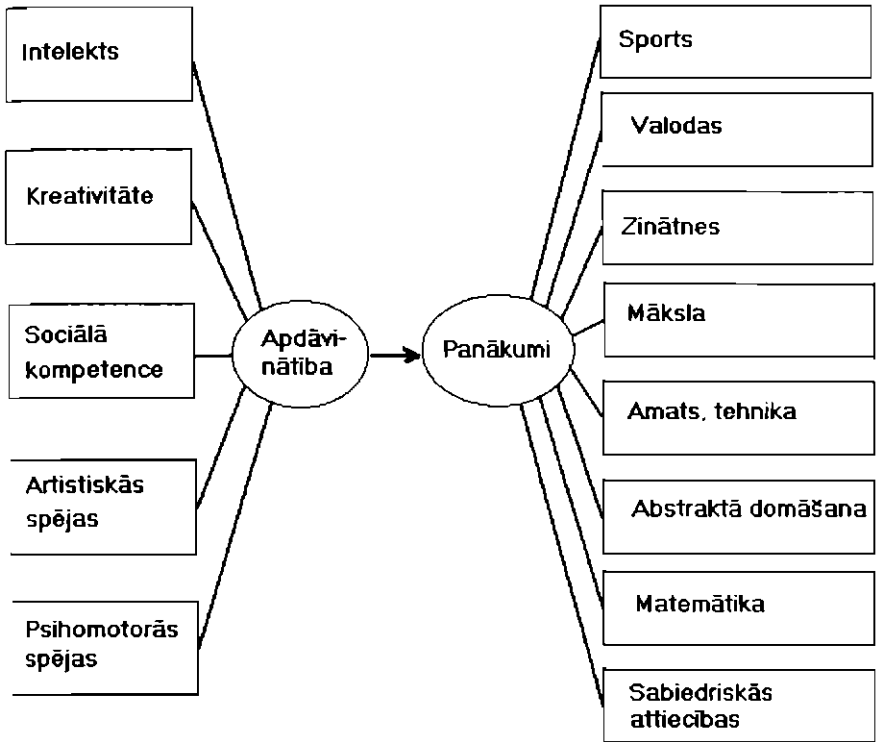
problēmas stipri apgrūtina mācīšanos kopā ar vienaudžiem. Turpinājumā sāk darboties tas pats mehānisms: vājas sekmes – mācību motivācijas zudums – spēju pieprasījuma trūkums – intereses zaudējums par skolu – ieslīgšana savās problēmās. Acīmredzot pēc šādas shēmas arī veidojas tā sauktie “slēpto talantu” gadījumi.

Par “slēptu” tiek dēvēts talants, kas neizpaužas augsta līmeņa skolas sekmēs vai kādos citos redzamos bēma vai pusaudža panākumos un nav saredzams tiem, kuri ir līdzās bērnam – ģimenei, skolotājiem, vienaudžiem. Vēl jo vairāk – bērni ar šāda veida talantu bieži vien ir nesekmīgi. Piemēram, P.Torens (E.P.Torrance) min dramatiskus skaitļus, pēc kuriem 30% skolēnu, kas par nesekmību izslēgti no mācību iestādes, ir apdāvināti bērni. Viens no viszināmākajiem piemēriem – A.Eiņšteinš 5 gadu vecumā izslēgts no ģimnāzijas.

Attīstības disinhronija sagādā nepatīkšanas arī tiem bērniem, kuru apdāvinātība ir viegli saskatāma. Visā pasaulē pastāv diezgan vispārpieņemta prakse – t.s. ”pārlēkšana pār klasēm”. No vienas puses, šāda prakse ir noderīga, jo apdāvināts bērns saņem savām spējām adekvātu slodzi, stundās negarlaikojas. Toties, no otras puses, šie bērni vienmēr atšķiras no saviem jaunajiem klasesbiedriem, jo viņi ir ne tikai fiziski vājāk attīstīti, bet ar daudz zemāku emocionālo, personības un sociālo briedumu. Īpaši spilgti tas izpaužas tiem brīnumbērniem, kuri universitātē iestājas 12–15 gadu vecumā. Būdami pilnībā nobrieduši mācību disciplīnu apguvei, viņi bieži vien ir izolēti no studentu neformālās dzīves.

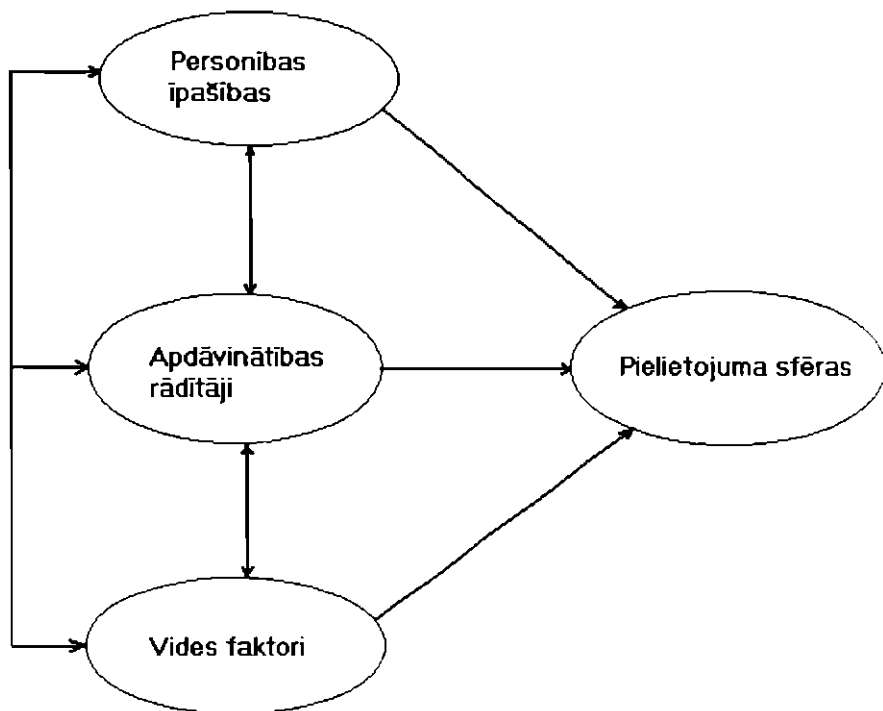
Mācību motivācijas zaudējums skolā var radīt bīstamas sekas vēl vienā ziņā. Apdāvinātie cilvēki, kuri nav atraduši sevi sabiedrībai noderīgā jomā, veido mugurkaulu spēkiem, kas vērsti uz sabiedrības graušanu. Talantīgie bērni, kuri nav atraduši sev vietu skolā un neturpina mācības augstskolā, vienalga meklēs pielietojumu savām lielajām spējām, kas noved pie asociālas uzvedības riska (Ушаков 2000).

Apdāvinātība – individuāli kognitīvs, motivēts un sociāls potenciāls, kas ļauj sasniegt augstus rezultātus vienā vai vairākās šādās jomās: intelekts, jaunrade, sociālā kompetence, mākslinieciskās, psihomotorās spējas (1.zīm.).



1.zīmējums. Talantu un sasniegumu sadale atbilstoši apdāvinātības faktoriem un darbības sfērām.

Tādējādi mēs ievērojam daudz faktoru apdāvinātības modelim. Augstie sasniegumi tiek aplūkoti kā apdāvinātības, personīgo raksturiezīmju un sociālās vides produkts (2.zīm.).



2.zīmējums. Sasniegumu ieguves modelis: personīgās raksturiezīmes (sasnieguma motivācija, cerība uz panākumiem, gatavība piepūlei, kontroles lokuss, zināšanu alkas, prasme tikt galā ar uzdevumu, pašvērtējums); vides raksturojums (pamudinājums ģimenē, vecāku izglītības līmenis, sibliņu skaits un rašanās secība, pilsētas vai lauku izcelsme, skolas atmosfēra, dzīves pagriezienu punkti, panākumu un neveiksmju pieredze).

Ja cilvēka attīstību apskata kā procesu, kas norisinās visas dzīves garumā, tad apdāvinātība ir iekšējo (personīgo) un ārējo (sociālās vides) faktoru mijiedarbība noteiktā fiksētā brīdī, kurš rada uz izciliem sasniegumiem virzītu attīstības potenciālu. Ir loģiski uzskatīt, ka raksturīgo iezīmju kompleksā izmaiņas visbiežāk novērojamas jaunībā, nevis vēlākos gados. Atzinums – apdāvinātību var uztvert kā attīstību veicinošu. (Хеллер, Перлет, Сиервальд 1991)

Viens no kreativitātes pētījumu virzieniem – noskaidrot, vai personība ar tās psiholoģiskajām īpatnībām ir būtisks kreativitātes aspekts un kādas prasības un motivācijas iezīmes raksturīgas radošām personībām.

Izzinot kreatīvas personības īpatnības, dažādu pētījumu rezultāti ir līdzīgi. Tiek izceltas atsevišķas šādas personības iezīmes (pašpārliecinātība, agresivitāte, pašapmierinātība, sociālo ierobežojumu un svešu uzskatu ignorēšana), kas ļauj atšķirt radošas personības no nekreatīvām. Interesanti, ka pētījumi bēmu un jauniešu vidū atklāj kreatīvo indivīdu personības iezīmju sakrītību arī jaunu un pieaugušu cilvēku vidū. Tas nozīmē, ka acīmredzot kreativitāti var paredzēt, pamatojoties uz personības īpatnību izpausmēm diezgan agrā vecumā.

Eksistē uzskats, ka radošie panākumi saistāmi ar neirozēm. Tā L.Kronbahs kreativitātes cēloni sliecas saskatīt domāšanas procesa sliktā regulācijā, ideju kvalitatīvas “atsijāšanas” neprasmē, bet G.Domino izpētījis, ka kreatīvajiem bērniem bijušas mātes ar pataloģiskām personības īpatnībām. Un ir zinātnieki, kuri pretstatā iepriekš minētajam norāda uz stipri kreatīvo indivīdu lielo gara spēku, izturību pret vides traucējumiem, dažādu veidu konfliktiem.

Nav vienota uzskata par kreativitāti rosinošas motivācijas raksturīgajām iezīmēm. Vieni domā, ka radošie indivīdi cenšas vislabākajā veidā sevi realizēt, izpildot jaunus, sev neierastus darbus un izmantojot jaunus darbības veidus. Citi uzskata, ka kreatīvo cilvēku rīcības motivācija balstās uz tieksmi riskēt, pārbaudīt savu spēju robežas. (Психологическая диагностика 2000)

Apdāvinātība galvenokārt tiek noteikta pēc trim savstarpēji saistītiem parametriem: pēc izziņas apsteidzošās attīstības, psiholoģiskās attīstības un fiziskajiem dotumiem.

Talantīgajiem bērniem agrīnā vecumā ir atšķirīga no citiem spēja saskatīt cēloņsakarību saiknes un izdarīt attiecīgus secinājumus. Viņi īpaši aizraujas ar alternatīvu modeļu un sistēmu izveidi. Šī spēja ir t.s. intuitīvo lēcienu (posmu “pārlēcienu”) pamatā un piemīt ārkārtīgi apdāvinātiem bērniem. Viņiem raksturīga daudz ātrāka neironu informācijas pārraide, viņu smadzeņu iekšējā sistēma ir daudz sazarotāka, ar lielāku saikņu skaitu. Tā ir sava veida poga – bet ja nu? –, kas vienmēr gatava darbībai.

Apdāvinātie bērni parasti apveltīti ar *teicamu atmiņu*, kas balstās uz agru runas un abstraktās domāšanas spēju. Viņi izceļas ar spēju klasificēt un sadalīt kategorijās informāciju un pieredzi, ar prasmi plaši pielietot uzkrātās zināšanas.

Tāpat ir jāatzīmē, ka apdāvinātajiem bērniem ir liels vārdu krājums apvienojumā ar sarežģītām sintaktiskām konstrukcijām un viņiem piemīt prasme uzdot jautājumus.

Šiem bērniem raksturīga gan paaugstināta uzmanības koncentrācija, gan neatlaidība rezultātu sasniegšanā viņus interesējošā jomā.

L.Holinguorta un citi ir devuši lielu ieguldījumu adaptācijas problēmas, ar ko sastopas apdāvinātie bērni, izpratnē. Pētot talantīgo bērnu īpatnības, viņi uzsvēra vairākas iezīmes.

Tieksme pēc pilnības (perfektums). Apdāvinātajiem bērniem raksturīga iekšēja pilnības vajadzība. Viņi nesamierinās, kamēr nav nesasnieguši augstāko pakāpi. Šī īpašība izpaužas diezgan agri.

Zinātkāre. Apdāvinātie bērni ir ļoti ziņkārīgi, zinātkāri un pastāvīgi tiecas apvienot dotības dažādās jomās. Viņiem vajag aktīvi izpētīt apkārtējo pasauli.

Zinātnieki apgalvo, ka apdāvinātajiem un talantīgajiem bērniem smadzeņu bioķīmiskā un elektriskā aktivitāte ir paaugstināta. Viņu smadzenes atšķiras ar milzīgu “apetīti” – turklāt vēl Gargantija cienīgu spēju sagremot “intelektuālo” barību.

Kritiskums. Apdāvinātie bērni ir ļoti kritiski pret sevi, un dažkārt viņu “es” izceļas nelabvēlīgā veidā.

Neatkarība, patstāvīga domāšana ar tendenci riskēt.

Orģinalitāte. Viņi ir oriģināli, ar bagātu fantāziju, izgudrotspēju, ar tieksmi pēc jaunā un pilnveidošanās.

Neapmierinātības sajūta. Šādu attieksmi pret sevi nosaka

apdāvinātiem bērniem raksturīgā tiekšanās sasniegt pilnību visā, ar ko viņi nodarbojas. Viņi ļoti kritiski uztver savus sasniegumus, bieži uzskata tos par nepietiekami labiem, no tā izriet neapmierinātības sajūta un zems pašvērtējums.

Nereāli mērķi. Apdāvinātie bērni bieži izvirza sev pārliceku augstus mērķus. Nespējot tos sasniegt, viņi sāk pārdzīvot. No otras puses, tieksme pēc pilnības arī ir tas spēks, kas dod augstus rezultātus.

- **Hipersensitivitāte.** Apdāvinātie bērni ir neparasti jūtīgi, viņi asāk nekā vidēji spējīgi pusaudži reaģē uz nepareizu izturēšanos pret viņiem vai uz vienveidīgu vidi. Tā kā apdāvinātie bērni ir daudz uzņēmīgāki pret sensoriem stimuliem un labāk izprot attiecības un sakarības, viņi disponēti būt kritiski ne tikai pret sevi, bet arī pret apkārtējiem. Apdāvināts bērns vieglāk ievainojams, viņš bieži uztver vārdus vai neverbālos signālus kā sevis nepieņemšanu no apkārtējo puses. Rezultātā tāds bērns nereti tiek uzskatīts par hiperaktīvu un tādu, kam vāja uzmanības noturība, jo pastāvīgi reaģē uz dažādu veidu kairinājumiem un stimuliem.

Pieaugušo uzmanības vajadzība. Dabiskās ziņkārības un izziņāšanas tieksmes vadīti, apdāvinātie bērni nereti monopolizē skolotāju, vecāku un citu pieaugušo uzmanību. Tas rada nesaskaņas attiecībās ar citiem bērniem, kurus uztrauc šādas uzmanības slāpes.

Neiecietība. Apdāvinātie bērni nereti pret bērniem ar zemāku intelektuālo attīstības līmeni izturas bez vajadzīgās iecietības. Viņi var atgrūst apkārtējos ar nicinošām piezīmēm.

Tieksme uz narcisismu, tieksme pēc asiem pārdzīvojumiem.

Stipri attīstīta taisnības izjūta, kas parādās ļoti agri. *Personīgo vērtību sistēmas* mazajiem apdāvinātajiem bērniem ir ļoti plašas. Viņi asi uztver sabiedrisko netaisnību, izvirza sev un apkārtējiem augstas prasības un dzīvi reaģē uz taisnīgumu, harmoniju un dabu.

Labi attīstīta humora izjūta. Viena no svarīgākajām apdāvināta cilvēka iekšējā līdzsvara iezīmēm – labi attīstīta *humora izjūta*. Talantīgie cilvēki dievina aplamības, vārdu spēles, “dzēlības”, bieži vien saskatot humoru tur, kur vienaudži to nesaredz.

Nonkonformisms. Apdāvinātie bērni, noraidot standartprasības, īpaši, ja šie standarti ir pretrunā ar viņu interesēm vai liekas bezjēdzīgi, atsakās no konformisma.

Iedziļināšanās filozofiskās problēmās. Apdāvinātiem bērniem daudz lielākā mērā nekā bērniem ar viduvējām spējām ir raksturīga vēlme izprast tādas parādības kā nāve, aizkapa dzīve, reliģijas un filozofijas problēmas.

Fiziskās, intelektuālās un sociālās attīstības savstarpējā neatbilstība. Apdāvinātie bērni bieži dod priekšroku saskarsmei un rotājām ar vecākiem bērniem. Tāpēc viņiem dažkārt ir grūti kļūt par līderiem, jo viņi atpaliek no minētās grupas fiziski. (Одаренные дети 1991)

Par radošo personību īpatnību pārzināšanu psihologiem jāpateicas ne tik daudz savām pūlēm, cik literātu, zinātnes un kultūras vēsturnieku, mākslas zinātnieku darbam, kuri tā vai citādi skāruši radošās personības problēmas.

Kā atzinuši padziļinātās psiholoģijas un psihoanalīzes pārstāvji (šeit viņu pozīcijas sakrīt), radošās personības galvenā atšķirība ir viņu specifiskā rīcības motivācija. Daļa pētnieku uzskata, ka jaunradi pozitīvi ietekmē vēlme gūt sasniegumus, citi – ka tā tikai bloķē radošo procesu. Tomēr vairākums autoru ir pārliecināti, ka jebkura motivācija un personīgā aizrautība ir galvenā radošās personības pazīme. Līdzās minētajai pazīmei bieži tiek norādīts uz tādām īpatnībām kā neatkarība un pārliecinātība. Neatkarība, orientēšanās uz personīgām vērtībām, bet ne ārējais vērtējums droši vien varētu tikt uzskatīta par galveno kreatīvas personības īpašību.

K. Švets un citi izceļusi šādas radošo cilvēku rakstura iezīmes:

- 1) **neatkarību** – personīgie standarti svarīgāki par grupas standartiem, vērtējumu, spriedumu bezkonformisms;
- 2) **prāta atvērtību** – gatavību noticēt savām un svešām fantāzijām, spēju viegli uztvert jauno un neparasto;
- 3) **augstu toleranci pret nekonkrētām un neatrisinātām situācijām, konstruktīvu aktivitāti šādās situācijās;**
- 4) **attīstības estētiskās jūtas, tiekšanos pretī skaistumam.**

Bieži šajā rindā min "es" īpatnības – pārliecību par savām spējām un rakstura stingrību, sievišķīgu un vīrišķīgu īpašību sajaukumu uzvedībā (to atzīmē ne vien psihoanalītiķi, bet arī ģenētiķi).

Tāpat jānorāda uz kreatīvu personību noslieci radošās aktivitātes gaitā psihofizioloģiski iztukšoties, kas neizbēgami noved galējā emocionālā stāvoklī.

Pētījumi atklāj, ka apdāvināti bērni, kuru reālie sasniegumi mazāki par viņu iespējām, pārdzīvo nopietnas problēmas personīgajā un emocionālajā jomā, kā arī savstarpējo personisko attiecību sfērā.

Visbiežāk zinātniskajā literatūrā tiek minētas šādas radošo personību īpašības: **neatkarība spriedumos, pašcieņa, priekšrocība sarežģītu uzdevumu veikšanai, attīstīta skaistuma izjūta, tieksme riskēt, spēcīga iekšējā rīcības motivācija, kārtības centieni.**

Viens no fundamentālākajiem pētījumiem šajā jomā ir veikts K. Teilora un R. Ketela vadībā. Tas tika vēlīts kreatīvās uzvedības līdzību un atšķirību izpētei zinātnē, mākslā un praktiskajā darbībā.

Zinātnieki nonāca pie secinājuma, ka apdāvinātie bērni, salīdzinot ar nekreatīviem bērniem, ir daudz distancētāki jeb rezervētāki attiecībās, intelektuālāki un spējīgi abstrakti domāt, disponēti kļūt par līderiem, daudz nopietnāki, praktiskāki, resp., brīvi traktē likumus, sociāli drošāki, jūtīgāki, apveltīti ar ļoti bagātu iztēli, liberāli un gatavi iegūt pieredzi, kā arī pašreizējā (Дружинин 1999).

Lai apdāvināta bērna personība varētu maksimāli attīstīties, tam vajadzīga bērna personīgo īpašību un jaunrades potenciāla rūpīga un padziļināta izpēte. Mūsdienās šī problēma ir ļoti aktuāla.

Literatūra

1. Callahan C. *Developing Creativity in Gifted and Talented*. Reston VA, The Council for Exceptional Children, 1978.
2. Getzels J.W., Jackson P.W. *Creativity and Intelligence*. The University of Chicago, John Wiley and Sons, 1962.
3. *Radoša personība. Zinātnisko rakstu krājums*. I. Rīga: Vārti, 1999 – 2000.
4. Дружинин В.Н. *Психология общих способностей*. СПб.: Питер Ком, 1999.
5. Лейтес Н.С. *Способности и одаренность в детские годы*. Москва: Знание, 1984.
6. Лейтес Н.С. *Возрастная одаренность и индивидуальные различия*. Москва: Знание, 1997.
7. Бурменска Г.В., Слуцкий В.С. (ред.). *Одаренные дети*. Москва: Знание, 1991.

8. Гуревич К.М., Борисова Е.М.(ред.). *Психологическая диагностика*. Москва: УРАО, 2000.
9. Лейтес Н.С. (ред.). *Психология одаренности детей и подростков*. Москва: Знание, 1996.
10. Ушаков Д.В. (ред.). *Психология одаренности: от теории к практике*. Москва: ИП РАН, 2000.
11. Савенков А.И. *Детская одаренность: развитие средствами искусства*. Москва: Педагогическое общество России, 1999.
12. Хеллер К.А., Перлет К., Сиервальд В. Лонгитюдное исследование одаренности. *Вопросы психологии*, №2, 1991, стр.120 – 127.

Summary

This article deals with the problem of personal characteristics of gifted children.

Gifted and talented people are the wealth of our society. A person's gift and talent appears already in early childhood. However, this potential is difficult to ascertain, evaluate and develop. Therefore part of gifted people don't even realise their abilities and they can't adapt to school and further life standard requirements.

The author considers the above mentioned problem topical and worth investigating.

Dace Lāce*Latvijas Universitāte*

PIEAUGUŠO CILVĒKU EMOCIONĀLĀS PIESAISTES ĪPATNĪBAS SASLIMŠANAS GADĪJUMOS

Slimības pārvarēšanā būtiska nozīme ir psiholoģiskajiem faktoriem, piemēram, pacienta attieksmei pret slimību, cerībām, attieksmei pret sevi un citiem. Aprūpes speciālisti (ārsti, medmāsas, psihologi, sociālie darbinieki, rehabilitācijas speciālisti u.c.) ir novērojuši, ka bieži pacientu izturēšanās slimības laikā neatbilst slimības diagnozei vai simptomu smagumam, jo pacienti pārdzīvo slimības radīto stresu, psiholoģiski regresē un gaida no aprūpes personāla īpašu attieksmi. Saskaņā ar piesaistes teoriju, pacientu gaidas un cerības attiecībā uz šo attieksmi ir atšķirīgas un tās ir cieši saistītas ar pacienta agrīno savstarpējo attiecību pieredzi. Bieži, lai mazinātu slimības radīto stresu, pacients vēlas veidot ar aprūpes speciālistiem tādas attiecības, kādas viņam ir bijušas ar vecākiem, galvenokārt ar māti (Bornstein 1995). Izmantojot piesaistes teorijas jēdzienus, aprūpes speciālista un pacienta attiecības raksturo aprūpes sniegšana un piesaiste, kas ir cieši saistītas, viena otru papildinošas sistēmas, un to kvalitāte nosaka savstarpējo sadarbību un atveseļošanās gaitu. Šajā rakstā tiks aplūkotas aprūpes attiecības saslimšanas gadījumā aprūpes un piesaistes sistēmu kontekstā, kā arī pacientu attieksme pret saslimšanu un slimības radītā stresa pārvarēšanas stratēģijas.

Piesaistes teorija un iekšējās darbības modelis

Pēc Dž.Boulbija (Bowlby 1979) teiktā, piesaiste ir bioloģiski bāzēta cilvēku tieksme izveidot spēcīgas emocionālas saites ar citiem (īpašiem) cilvēkiem visas dzīves laikā. Piesaistes pamatā ir zīdaiņa un mātes attiecības, kas nosaka mazuļa piesaistes veidu un ar to saistītos uzvedības modeļus (tie aktivizējas stresa situācijās visas dzīves laikā, t.sk. slimības gadījumā) un stresa pārvarēšanas paņēmienus, saskarsmes, attiecību un karjeras veidošanas īpatnības, pat reliģisko pārliecību.

M.Einsverta (Ainsworth 1978) sadarbībā ar Dž.Boulbiju izveidoja

vecāku un bērnu novērošanas procedūru laboratorijas apstākļos, kas ir pazīstama kā “svešnieka situācija” (*Strange Situation*). Pamatojoties uz bērnu uzvedības novērojumiem, M. Einsverta izdalīja 3 piesaistes veidus: drošo, izvairīgo un trauksmaini ambivalento. Vēlāk šī klasifikācija tika papildināta ar ceturto piesaistes veidu: dezorganizēto dezorientēto. Pētot pieaugušo piesaisti, vairāki autori (Main, Goldwyn 1996; Hazan, Shaver 1987; Bartholomew, Horowitz 1991) izmanto šīs četras grupas, nedaudz koriģējot to sākotnējos nosaukumus: drošie, ar attiecībām pārņemtie, izvairīgie un bailīgie pieaugušie.

Dž. Boulbijs, ietekmējoties no objektu attiecību teorijas, uzskata, ka noteikts piesaistes veids tiek iekodēts iekšējās darbības modelī. Tā ir mentāla konstrukcija, kas veido personības pamatu. Pēc Dž. Boulbija viedokļa, bērni internalizē pieredzi ar aprūpētāju, līdz ar to agrīnās piesaistes attiecības ir kā prototips vēlākām attiecībām ārpus ģimenes. Iekšējās darbības modelī veido trīs komponenti:

- 1) priekšstats par sevi kā mīlamu un vērtīgu, tādu, par kuru kāds rūpēsies, kam pievērsīs uzmanību;
- 2) priekšstats par citiem kā pieejamiem, sasniedzamiem, pieņemošiem, gādīgiem, atbalstošiem;
- 3) informācija, kas ir saistīta ar piesaistes attiecībām, apstrādes stratēģijas.

Šis modelis nosaka izziņas un emocionālās īpatnības, kā arī uzvedību dažādās attiecībās, tas ietver sevī cerības, emocionālus novērtējumus, informācijas apstrādes īpatnības, atmiņas, veido paštēlu. Kopumā iekšējās darbības modelis funkcionē kā kognitīvi afektīva shēma, kurā ir integrēta pagātnes pieredzes mentāla reprezentācija (Bowlby 1988; Bretherton 1985; Main, Kaplan, Cassidy 1985). Piesaistes veids un iekšējās darbības modelis ir relatīvi noturīgs visas dzīves laikā, jaunā pieredze tiek uztverta saskaņā ar to. Klīniskajos pētījumos (Shaver, Collins, Clark 1996) tika konstatēta piesaistes uzvedība ne tikai bērnībā, bet arī pusaudžu un pieaugušo vecumā. Pēc piesaistes teorijas, noteiktās pieaugušo attiecībās parādās tās pašas piesaistes īpašības, kas vērojamas bērniem (vajadzība pēc piesaistes figūras, īpaši – pārdzīvojot stresu; komforts un drošības sajūta piesaistes figūras klātbūtnē; diskomforts un trauksme separācijas gadījumā).

Apkopojot teoriju un pētījuma rezultātus, var secināt – katram

piesaistes stilam ir raksturīgs kāds noteikts priekšstats par sevi un citiem tips, stresa pārvarēšanas stratēģija, emocionālās izpausmes, attiecību veidošanas modeļi u.c. iezīmes:

1) drošajiem pieaugušajiem raksturīgs pozitīvs priekšstats par sevi un citiem (Feeney, Noller 1990; Bartholomew, Horowitz 1991), viņi spēj uzticēties un veidot emocionāli tuvas attiecības (Hazan, Shaver 1987; Levy, Davis 1988), izmanto uz problēmu orientētas stresa pārvarēšanas stratēģijas (Mikulincer, Florian, Tolmasc 1990; Mikulincer, Florian, Weller 1993), spēj meklēt un pieņemt atbalstu (Fuendeling 1998), adekvāti atceras pagātņi (Main, Goldwin 1996), jūtas labi emocionāli tuvās attiecībās (Collins, Read 1990);

2) ar attiecībām pārņemtajiem pieaugušajiem raksturīgs negatīvs priekšstats par sevi un pozitīvs, bieži vien detalizēts priekšstats par citiem (Feeney, Noller 1990), viņi ir apjukuši un trauksmaini, pārāk iesaistīti un pārņemti ar pagātnes piesaistes attiecībām (Collins, Read 1990), pārmērīgi pieķeras, ir atkarīgi, greizsirdīgi, emocionāli nestabili (Hazan, Shaver 1987), pārāk ekspresīvi (Bartholomew, Horowitz 1991), pārmērīgi jūtīgi un piesardzīgi uztver ar piesaisti saistītu informāciju (Bretherton 1985), afektu regulācijai ir raksturīga izteikta emociju analīze, īpaši negatīvo emociju analīze, paškritiskums, spēj novērtēt iespējamus draudus (Fuendeling 1998), izmanto uz emocijām fokusētas stresa pārvarēšanas stratēģijas (Mikulincer, Florian, Tolmasc 1990; Mikulincer, Florian, Weller 1993);

3) izvairīgajiem pieaugušajiem ir aizsargājoša rakstura pozitīvs priekšstats par sevi un negatīvs priekšstats par citiem (Feeney, Noller 1990), viņi noliedz tuvu attiecību nozīmīgumu (Main, Goldwin 1996), jūtas slikti intīmās attiecībās, nepaļaujas uz sevi (Collins, Read 1990); ir naidīgi un vientuļi (Bartholomew, Horowitz 1991), baidās no intimitātes un atkarības (Hazan, Shaver 1987), veido distancētas attiecības, noraida piesaistes nozīmi, vēlas būt neatkarīgi un ir emocionāli neaizskarami (Fuendeling 1998);

4) bailīgajiem pieaugušajiem raksturīgs negatīvs priekšstats par sevi un citiem (Feeney, Noller 1990), viņi ir sociāli izvairīgi un nepārlicināti, veido distancētas attiecības, lai izvairītos no atraidījuma un intimitātes (Bartholomew, Horowitz 1991), izmanto distancētas stresa pārvarēšanas stratēģijas (Mikulincer, Florian, Tolmasc 1990; Mikulincer, Florian, Weller 1993), var ierobežot emocionālo pārdzīvojumu izpausmes – tas rada augstu

trauksmes līmeni, kas tiek pārvarēts ar nevērīgu, ignorējošu attieksmi pret afektu vai ar izjūtas, ka var kontrolēt situāciju, palīdzību (Kunce, Shaver 1994).

Piesaistes stils un saslimšana

Dž.Boulbijs (1975/1982, 1988) uzskata, ka stresa situācijas aktualizē piesaistes uzvedību. Turklāt stress var būt gan reāls, gan iedomāts, to nosaka interpretācijas, ko izraisa iekšējās darbības modelis. Teorētiski, ja piesaistes sistēma tiek aktualizēta, tad indivīdi ar dažādu piesaistes stilu palīdzību mēģinās regulēt afektu un pārvarēt stresa situācijas veidā, kas ir atbilstošs viņu agrīnajai pieredzei un kas atspoguļo viņu pamatpriekšstatu par sevi un citiem.

Saslimšana rada spēcīgu stresu, jo visbiežāk tā ir neparedzama, neprognozējama un ierobežojoša, pacients piedzīvo daudzas izmaiņas – bioloģiskas, psiholoģiskas un sociālas. Cilvēki šādā brīdī izjūt bailes un uztraukumu ne tikai par dzīvību un fizisko labsajūtu, bet arī par paštēlu, vērtību sistēmu, sociālo funkcionēšanu, emocionālo līdzsvaru. Z.Lipovskis (Lipowski 1970) uzskata, ka pastāv būtiskas atšķirības, kā pacienti uztver saslimšanu un kā šī uztvere ietekmē slimības radītā stresa pārvarēšanu. Slimību var uztvert kā: 1) izaicinājumu – dzīves situāciju, kurā jātiek galā ar noteiktu uzdevumu; 2) ienaidnieku – naidīgu spēku iejaukšanos; 3) sodu – taisnīgu vai netaisnīgu; 4) vājumu – bezspēcības izpausmi; 5) atvieglojumu – iespēju izvairīties no prasībām un atbildības; 6) stratēģiju – iespēju saņemt no citiem uzmanību; 7) vērtību – iespēju gūt pieredzi un pilnveidoties.

Atkarībā no nozīmes, ko pacients piešķir slimībai, tiek izjūsts slimības smagums un atveseļošanās iespējas. Slimības uztveri ietekmē priekšstats par sevi un citiem, kas ir internalizēts iekšējā darbības modelī. Šī uztveršana savukārt nosaka to, kā pacients tiks galā ar slimības adaptīvajiem uzdevumiem. F.Kohens (Cohen 1979) uzskata, ka slimības adaptīvie uzdevumi ir:

1) mazināt vides emocionāli un sociāli nelabvēlīgo ietekmi (īpaši, ja pacients ir hospitalizēts) – tas ir iespējams, ja pacients izprot saslimšanas būtību, medicīnisko manipulāciju pamatojumu un ārstu norādījumu atbilstību pacienta stāvoklim;

2) būt tolerantam un pielāgoties nepatīkamajiem notikumiem – to nodrošina pacienta izpratne par slimības gaitu, tās izcelsmi, kā arī slimības ietekmi uz fizisko stāvokli un spēja pieņemt fizisko funkciju mazināšanos vai zaudēšanu;

3) uzturēt pozitīvu paštēlu – pacientam ir svarīgi joprojām apzināties vērtību un pēc iespējas turpināt ierasto dzīves stilu;

4) nodrošināt emocionālu līdzsvaru – situācijā, kad pacients izjūt bailes un zaudējumu, viņš var būt nomākts, trauksmains, dusmīgs. Tomēr ir svarīgi šīs emocijas adekvāti respektēt, nevis noliegt. Atveseļošanās procesā liela nozīme ir cerībām un tam, ka pacients saskata nākotnē kaut ko pozitīvu;

5) turpināt uzturēt patīkamas attiecības ar citiem – pacientam ir joprojām jāsadarbojas ar ģimenes locekļiem, draugiem un citiem, neskatoties uz dzīvesveida un pašsajūtas izmaiņām. Pacientam var nākties pieņemt atkarību no citiem, saglabājot pozitīvu paštēlu. Papildus pacientam jāizveido darba attiecības ar aprūpes personālu.

Šo uzdevumu veikšanai tiek izmantotas noteiktas slimības radītā stresa pārvarēšanas stratēģijas, kas veic psihosociālās adaptācijas funkcijas. Literatūrā (Hainsworth, Eakes, Burke 1994; Lipowski 1970) tiek aprakstītas 3 šādas pieejas: uzvedības (uz darbību orientētās, instrumentālās, uz problēmu fokusētās) – pacients tieši un aktīvi konfrontē stresa cēloni vai izvairās no tā; afektīvās (uz emocijām orientētās) – emocionālās reakcijas mēģina regulēt (nomāktību, trauksmi, dusmas, kaunu) runājot, tās atsvaidzinot atmiņā, vainojot sevi vai citus par radušos situāciju; kognitīvās (plānošanas) – noliedz vai minimizē stresa situācijas nozīmi vai fokusējas uz to, plānojot paredzamās izmaiņas.

Piesaistes un aprūpes kvalitātes individuālās atšķirības ir saistītas ar iekšējo darbības modeli, un tās izpaužas aprūpes speciālista un pacienta savstarpējās attiecībās. Pacienti ar atšķirīgiem piesaistes stiliem veido dažādas starppersonu attiecības ar aprūpes personālu, dažādi uztver savu saslimšanu un izprot tās radītās sekas, izmanto dažādas slimības radītā stresa pārvarēšanas stratēģijas un pieņem vai nepieņem atkarību no citiem un to, kā šī atkarība ietekmē paštēlu.

Pacienti ar drošu piesaisti attiecībās ar aprūpes speciālistiem ir atvērti jaunai, ar piesaisti saistītai informācijai un pieņem atbalstu trauksmes situācijās, uztur tuvību un ir emocionāli jūtīgi. Viņi izvirza adekvātas prasības

pret aprūpes kvalitāti. Šie pacienti izmanto tās stresa pārvarēšanas stratēģijas, kas ir saistītas ar palīdzības un atbalsta (emocionāla un instrumentāla) saņemšanu no apkārtējiem – lūdz to citiem, kā arī saskata iespēju saņemt atbalstu. Drošie pieaugušie spēj uzticēties un sadarboties ar aprūpes speciālistiem, kā arī turpina uzturēt attiecības ar sev nozīmīgiem cilvēkiem. Viņi uzskata, ka būtiska loma atveseļošanās procesā ir pašam, līdz ar to izpilda aprūpes speciālistu norādījumus un ir motivēti mainīt uzvedību. Kopumā šīs grupas pārstāvji spēj tikt galā ar slimības adaptīvajiem uzdevumiem.

Ar attiecībām pārņemtajiem pacientiem nav raksturīga sensitivitāte aprūpes attiecībās. Viņiem ir izteikta nepieciešamība pēc aprūpes speciālista pieejamības, vēlme pēc nepārtrauktas gādības, augstas prasības pret citiem un nekonsekventa attieksme pret piesaistes procesā iegūstamo informāciju. Pacienti ar šo piesaistes stilu bieži idealizē aprūpes personālu un noniecina sevi, līdz ar to neveidojas vienlīdzīga sadarbība ārstēšanās procesā – šie pacienti neuzņemas atbildību. Izpratnē par slimību atspoguļojas šo pacientu negatīvais priekšstats par sevi un pozitīvais priekšstats par citiem. Slimību viņi galvenokārt var uztvert kā sodu, vājumu vai stratēģiju (iespēju saņemt no citiem uzmanību). Attiecībās ar aprūpes personālu šie pieaugušie ir izteikti atkarīgi, greisirdīgi, ja citam pacientam tiek veltīts vairāk uzmanības, un emocionāli nestabili. Afektu regulācijā izteikti izmanto emociju, īpaši negatīvo, analīzi un uz emocijām fokusētās stresa pārvarēšanas stratēģijas. Risinot slimības adaptīvos uzdevumus, pacienti spēj pieņemt atkarību no aprūpes speciālistiem, tomēr paši nemeklē atbalstu un nespēj aktīvi sadarboties. Šie pacienti ir apjukuši un trauksmaini, pārāk iegrimuši atmiņās un pārņemti ar pagātnes attiecībām, un tāpēc nespēj risināt pārējos adaptīvos uzdevumus.

Izvairīgie un bailīgie pieaugušie trauksmes situācijās nemeklē un nepieņem atbalstu, jo vēlas ievērot distanci starp sevi un citiem vai baidās tikt atraidīti. Viņiem nav izteikta nepieciešamība pēc aprūpes speciālistu pieejamības. Izvairīgajiem pieaugušajiem ir augstas prasības pret aprūpi, bailīgajiem – zemas. Abu stilu pacienti maz uzmanības pievērš piesaistes procesā iegūstamajai informācijai, līdz ar to neievēro citu izteikto vēlmi palīdzēt un atbalstīt viņus, vai arī mazina un noliedz to nozīmi. Kopumā abu stilu pacienti nespēj risināt slimības adaptīvos uzdevumus.

Pacienti ar izvairīgo piesaistes stilu ir raksturīgs augsts stresa līmenis, viņi izmanto distancētas stresa pārvarēšanas stratēģijas, izolējot trauksmi un nomāktību no savām emocionālajām reakcijām. Izvairīgie pacienti noliedz savstarpējo attiecību ar aprūpes personālu nozīmi, izturas naidīgi, vēlas būt neatkarīgi un ir emocionāli neaizskarami. Slimības izpratnei raksturīga savu spēku pārvērtēšana un citu nenovērtēšana. Slimību viņi var uztvert kā izaicinājumu, ienaidnieku un nespēj pielāgoties nepatīkamajiem notikumiem. Bieži noraida ģimenes locekļu, draugu atbalstu, jo atkarība no citiem negatīvi ietekmē šo pacientu paštēlu.

Pacienti ar bailīgo piesaistes stilu nesadarbojas ar aprūpes personālu, tā mēģinot izvairīties no iespējamā atraidījuma. Slimības radītā stresa pārvarēšanai izmanto distancētas stratēģijas, cenšas neizpaust savas emocijas. Viņi neveido sadarbību ar aprūpes personālu, jo nepaļaujas ne uz sevi, ne arī citiem. Tomēr šiem pacientiem ir svarīgi just, ka viņi var kontrolēt situāciju, līdz ar to viņi vēlas pārliecināties, ka ārstēšana norit pareizi. Minētās grupas pacienti nespēj izprast un pielāgoties slimības radītajai situācijai.

Tātad, zinot kādas ir katra piesaistes stila īpatnības un to izpausmes, ir iespējams paredzēt, kā pacients izturēsies saslimšanas gadījumā, kā uztvers saslimšanu un kādas būs atveseļošanās iespējas, un izprast pacienta motivāciju mainīt mazadaptīvu uzvedību. Aprūpes speciālistu izpratne par katra piesaistes stila izpausmēm saslimšanas gadījumā nodrošinātu kvalitatīvu pacienta aprūpi, respektējot ārstēšanu traucējošus un atbalstošus faktorus.

Literatūra

1. Ainsworth M., Blehar M.C. Wall S., Waters E. *Patterns of Attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1978.
2. Bartholomew K., Horowitz L. Attachment styles among young adults: A test of a four category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1991. Vol.61, pp. 226-241.
3. Bornstein R.F. Interpersonal dependency and physical illness – the mediating roles of stress and social support. *Journal of social and clinical psychology*, 1995. Vol. 14, pp. 225-243.

4. Bowlby J. *A secure base*. New York: Basic Books, 1988.
5. Bowlby J. *Attachment and loss: Attachment*. Vol.1. New York: Basic Books, 1982.
6. Bowlby J. *The making and Breaking of Affectional Bonds*. London: Routledge, 1979.
7. Bretherton I. Attachment theory: Retrospect and Prospect. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1985. Vol.5, pp. 3-35.
8. Collins N.L., Read S.J. Adult attachment, working models, and relationship quality dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1990. Vol. 58, 644-663.
9. Feeney J.A., Noller P. Attachment style as a predictor of adult romantic relationship. *Journal of Social and Personal Relationships*, 1990. Vol.15, pp. 281-291.
10. Fuendeling J.M. Affect regulation as a stylistic process within adult attachment. *Journal of Social and Personal Relationships*, 1998. Vol.15, pp. 291-322.
11. Hainsworth M.A., Eakes G.G., Burke L.M. Coping with Chronic Sorrow. *Issues in mental care nursing*, 1994. Vol. 15, pp. 59-66.
12. Hazan C., Shaver P.R. Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1987. Vol.52, pp. 511-524.
13. Hazan C., Shaver P.R. Love and work: An attachment theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1990. Vol.64, pp. 683-697.
14. Hazan C., Shaver P.R. Attachment as an organizational framework for research on close relationships. *Psychological Inquiry*, 1994. Vol.5, pp. 1-22.
15. Kunce L.J., Shaver P.R. An attachment theoretical approach to caregiving in romantic relationships. In: K.Bartholomew & D.Perlman (eds.). *Advance in Personal Relationships*, vol.5, Attachment process in adulthood. London: Jessica Kingsley, 1994, pp. 205 – 237.
16. Levy M.C., Davis K.E. Lovestyles and attachment styles compared: Their relations to each other and to various relationships characteristics. *Journal of Social and Personal relationships*, 1988. Vol. 5, pp. 439-471.
17. Lipowski Z.J. Physical illness, the individual and the coping processes. *International Journal of Psychiatry in Medicine*, 1970. Vol.1, pp. 91-102.
18. Main M., Cassidy J. Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1985. 5, pp. 66-104.

19. Main M., Goldwyn R. Adult Attachment Rating and Classification System. In: M.Main (ed.). *A typology a human attachment organization assessed in discourse, drawings and interviews*, 1996.
20. Mikulincer M., Florian V., Tolmasc R. Attachment styles and fear of personal death: A case study of affect regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1990. Vol.58, pp. 273-280.
21. Mikulincer M., Florian V., Weller A. Attachment styles, coping strategies, and post traumatic psychological distress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1993. Vol.64, pp. 817-826.
22. Shaver P.R., Collins N., Clark C.L. Attachment styles and internal working models of the self and relationship partners. In: G.J.O.Fletcher & J.Fitness (eds.). *Knowledge structures in close relationship: A social psychological approach*. Mahwah NJ: Erlbaum, 1996.

Summary

This article offers a theoretical review of attachment theory approach to understanding the illness behavior. Attachment theory describes the development and functioning of mental models of relationships. The theory proposes that individuals develop an internal model of the self in relationship to the attachment figure, based on early experiences in the attachment system. Adapted over time, internal working models of attachment come to function as affectively laden social schemas and guide expectations about current relationships. There is generally analyzed the impact of adult attachment style on the ways patients react in the interpersonal relationships with medical care persons, perception of illness and dealing with adaptive tasks of illness. Recent studies have provided some evidence that insecure attachment is associated with cognitive and emotional manifestations of maladjustment. Avoidant and ambivalent persons were found to be more anxious and more hostile than secure persons.

Baiba Mārtinsone
Latvijas Universitāte

PIEAUGUŠO EMOCIONĀLĀS PIESAISTES IZPĒTES TEORĒTISKIE UN METODOLOĢISKIE ASPEKTI

Dž.Boulbija piesaistes teorija ir daudzu teorētisko debašu un praktisko pētījumu pamatā īpaši pēdējo desmit gadu laikā, kad zinātnieku uzmanība pievērsta arī pieaugušo piesaistes izpētei. Atšķirībā no psihoanalītiskajām teorijām, kuras izdala vairākas attīstības stadijas, Dž.Boulbija piesaistes teorija cilvēku skata progresējošā procesā pa vienu no potenciāli iespējamiem attīstības ceļiem, uzsverot nepieciešamību pētīt reālās vecāku un bērnu attiecības. Minētās teorijas pamatkoncepti ir šādi: 1) emocionālām saitēm starp indivīdiem ir primārs statuss, jo tās nodrošina izdzīvošanas funkciju; 2) katra partnera centrālajā nervu sistēmā ir piesaistes kontroles sistēma, kas padara iespējamu pastāvīgu tuvību starp partneriem un savstarpēju pieejamību; 3) lai piesaistes kontroles sistēma darbotos efektīvi, katrs attiecību dalībnieks izstrādā savu un partnera darbības modeli, kā arī savstarpējās interakcijas veida modeli; 4) specifisko attīstības fāžu vietā var runāt par attīstības ceļiem, kas lielā mērā izriet no agrā bērnībā izveidotā piesaistes modeļa.

Dž.Boulbijs (Bowlby 1988) definēja, ka piesaistes uzvedība ir jebkura darbības forma, kuras rezultātā cilvēkam izveidojas spēcīgas emocionālas saites ar citu indivīdu, kuru viņš uzskata par labāk sagatavotu dzīvei pasaulē. Vislabāk tā novērojama brīžos, kad cilvēks ir nobijies, piekūsis vai slims un viņam nepieciešams mierinājums un atbalsts. Apziņa, ka piesaistes figūra ir pieejama un atsaucīga, sniedz cilvēkam visaptverošu drošības sajūtu. Dž.Boulbijs (1973, 1979) atzina – agrīnās piesaistes un separāciju pieredzes ir pamats t.s. paša darbības modeļu, citu rīcības modeļu un starppersonu vides modeļu izstrādei, kā arī tajās sakņojas noteiktas psihopatoloģijas pieaugušo vecumā. M.Einsverta (Ainsworth 1989) līdzīgi definēja piesaisti kā ilgstošu emocionālu saikni, kurā otrs nodrošina komfortu un drošību un nav viegli aizvietojams. M.Einsverta piesaisti raksturoja ar vēlēšanos uzturēt vai atjaunot tuvību pāri laikam, attālumam un prombūtnei.

Tā piesaistes attiecības tiek integrētas personības struktūrā un jau agrā bērnībā indivīds, ievērojot attiecību pieredzi ar savu aprūpētāju, izveido noteiktu piesaistes stilu jeb sev raksturīgu attiecību veidošanas modeli (drošu, izvairīgu, ambivalentu vai dažkārt atsevišķi izdalītu t.s. dezorganizēto). Pēc piesaistes teorijas, ja nenotiek būtiskas izmaiņas vidē, bērnībā izveidotie piesaistes stili turpina ietekmēt pieaugušo attiecības (Ainsworth 1982, 1989; Ricks 1985; Weiss, 1982; Egeland et al. 1990). Daži longitudiāli pētījumi atklāja piesaistes modeļu relatīvu noturību 16 un pat 20 gadu laikā. Piemēram, E. Voterss un viņa kolēģi (1985) *Svešās situācijas eksperimentā* iegūtās 12 mēnešu vecu respondentu attieksmju ar māti klasifikācijas salīdzināja ar viņu kā *Pieaugušo piesaistes intervijas* klasifikācijām 20 gadus vēlāk. Kad no pētījuma izslēdza indivīdus, kuri bija pārdzīvojuši negatīvu pieredzi, drošā un nedrošā piesaiste bērna un pieaugušā vecumā sakrita 78% gadījumu. Negatīvi notikumi indivīda dzīvē cieši korelē ar izmaiņām piesaistes drošībā.

Zinātniskā interese par piesaistes modeļiem būtuniecīga, ja tie nebūtu noturīgi dzīves laikā, un pretēji – ja piesaistes modeļi saglabātos nemainīgi, par tiem nebūtu terapeitiskas intereses.

Atkarībā no tā, kā tiek definēta piesaiste un skaidrota piesaistes modeļu saglabāšanās, pastāv atšķirīgas metodoloģiskās pieejas tās izpētē.

Piesaistes izpētes zinātniskā tradīcija ir balstīta uz Dž. Boulbija postulētā darbības modeļa jēdzienu. Tas nozīmē, ka cilvēkam ir priekšstati par attiecībām, kas sākotnēji veidojušies no reālās saiknes ar saviem vecākiem. Ar šo modeļu palīdzību tiek novērtētas jaunas situācijas un vadīta uzvedība tajās. Dž. Boulbija secina, ka tās sievietes, kuru bērnība bijusi nemiera pilna, daudz mazāk tiecas pēc savstarpēja kontakta ar saviem bērniem nekā sievietes, kuru bērnība bijusi laimīga (Bowlby 1988). M.Meina attīstīja darbības modeļa jēdzienu, norādot, ka drošās un nedrošās piesaistes veidus labāk var saprast kā īpašus modeļu tipus, kuri nosaka ne tikai cilvēka jūtas un uzvedību, bet arī kognitīvos procesus. Piesaistes modelis nav pagātnes pieredzes krātuve, tas ir “prāta stāvoklis” attiecībā pret saskarsmi.

Turpinot Dž. Boulbija un M. Einsvertas zinātnisko tradīciju, M.Meina

ar kolēģiem izveidoja metodi pieaugušo piesaistes izpētei, kas bija analoga bērnu *Svešās situācijas eksperimentam*. Tika radīta strukturēta intervija – *Pieaugušo piesaistes intervija* (George, Kaplan & Main 1996), kurā dalībniekiem stundu ilgā sarunā lūdz aprakstīt un izvērtēt savas bērības piesaistes attiecības, piesaistes objektu zaudējumu vai šķiršanos no tiem un šīs pieredzes ietekmi uz dalībnieka personību un attīstību. Stāstītājam jāapraksta savas bērības attiecības ar katru no vecākiem un tad atmiņas jāilustrē ar piemēriem. Protams, atmiņas ir selektīvas un to saturu ietekmē arī konteksts, pašreizējais noskaņojums u.c. faktori. Analizējot stāstījumu stilu, plānveidību un atmiņu pamatotību, tās iespējams kategorizēt.

D-s grupa – noliedzošas piesaistes kategorija (saistīta ar bērības A – izvairīgās pieķeršanās – modeli). Stāstījumā bērība tiek idealizēta (piemēram, lietojot frāzes: “ļoti normālas attiecības” vai “lieliska māte”), ko atmiņas neapstiprina vai pat apgāž (piemēram, to apstiprina izteikums: “Es nesacīju viņai, ka salauzu roku; viņa patiešām būtu bijusi dusmīga.”)

F grupa – drošas, autonomas piesaistes kategorija (saistīta ar bērības B – drošās pieķeršanās – modeli). Bērības atmiņas ir loģiski sakārtotas, būtiskas un kodolīgas. Pieaugušais atceras un izvērtē gan labvēlīgu, gan arī nelabvēlīgu pieredzi, integrējot to.

E grupa – pārņemtās piesaistes kategorija (saistīta ar bērības C – ambivalento – pieķeršanās modeli). Pieaugušais daudz un pretrunīgi stāsta, paužot un jaucot apmulsumu, dusmas vai pasīvu pārņemtību un idealizējot piesaistes figūras. Dažreiz teikumos iepin tādas nenoteiktas frāzes kā “da-da-da-da” vai “bla-bla-bla”

U-d grupa – neatrisinātās, dezorganizētās piesaistes kategorija (atbilst bērnu D – dezorganizētajam – modelim). Šīs kategorijas pārstāvji ir cietuši no fiziskas vai seksuālas vardarbības, traumām un (vai) zaudējuma bērībā, – viņiem šo pārdzīvojumu sekas līdz šim nav likvidētas. Galvenās stāstījuma iezīmes ir cēloņsakarību jaukšana (piem., par mirušu cilvēku runā kā par joprojām dzīvu fiziskā nozīmē), disociatīvas epizodes, ļoti ilgas pauzes un loģiskas trūkums stāstījumā kopumā vai runājot par potenciāli traumatiskiem notikumiem.

Tomēr atsevišķus dalībniekus pēc viņu stāstījuma nav iespējams kategorizēt. Zema riska izlasēs tādu ir apmēram 7–10%, bet klīniskās izlasēs (pārsvarā saistītās ar varmācību) – ievērojami vairāk.

Pētījumos dažās valstīs konstatēts, ka noliedzošā, drošā un pārņemta kategorija maz mainās laika gaitā un nav saistīta ar intervējamā intelekta līmeni, sociālo stāvokli, atmiņu un runas stilu. Tā, neskatoties uz to, ka drošās piesaistes kategorijas pārstāvju stāstījumi ir īpaši loģiski, viņiem netika konstatēts augstāks intelekta līmenis (Bakermans-Kranenburg & Van Ijzendoorn 1993). Bet par spīti konsekvantajam atmiņu trūkumam par bērnības attiecībām ar vecākiem, kas raksturoja noliedzošas piesaistes kategoriju, tās pārstāvji bez grūtībām atsauc atmiņā notikumus, kuri nebija personiski nozīmīgi.

Visu kategoriju noturība 12 mēnešu laikā bija 77%. Minētie pētnieki konstatēja, ka pēc *Pieaugušo* (resp., māšu) *piesaistes intervijas* klasifikācijas grūtniecības laikā 68–81% gadījumu var paredzēt bērnu *Svešās situācijas eksperimenta* klasifikācijas un 49–75% vecmāmiņu klasifikācijas atkarībā no tā, vai lietota trīs vai četru kategoriju klasifikācijas sistēma. Piesaistes modeļa starppaaudžu pārnese īpaši pētīta klīniskā aspektā, piemēram, nozīmīga ir saistība starp nedrošu piesaisti un klīnisku statusu (Bakermans-Kranenburg 1996); nozīmīga sakarība veidojas starp pusaudžu suicidālām domām un neatrisinātu piesaisti (Adam et al. 1996); studentes ar pārņemto piesaistes stilu biežāk uzrāda depresīvus simptomus u.c.

Pieaugušo piesaistes intervija apstiprina savu validitāti, jo īpaši – dodot iespēju paredzēt piesaistes modeļu pārnesi no paaudzes uz paaudzi. Tomēr darbietilpīgā rezultātu apstrāde un komplicētā kodēšanas sistēma ir pamata iemesli, kādēļ arvien tiek meklētas alternatīvas pieejas piesaistes izpētē.

Piesaistes izpētes sociālpsiholoģiskās pieejas pārstāvji izceļ starppersonu attiecību nozīmi (Hazan & Shaver 1994). Minētie autori apraksta pieaugušo piesaisti kā piesaistes pārneses procesa rezultātu. Sākot ar gandrīz pilnīgu atkarību no piesaistes figūras, bērns pakāpeniski pārvirza piesaistes funkcijas no vecākiem uz vienaudžiem. To motivē tuvības meklēšana vēlīnajā bērnībā un agrajos pusaudža gados. Veidojot ciešus kontaktus, vienaudži viens pie otra sāk meklēt atbalstu un patvērumu. Distresā atkārtoti gaidot un saņemot pretimnākšanu, vienaudžu attiecības

kļūst par “drošo pamatu”. Pieaugušo piesaiste tiek aplūkota romantisko attiecību aspektā, un atšķirības tajās nosaka atšķirības piesaistes stilā. Tātad tiek uzskatīts, ka piesaistes lokuss pārvirzās no aprūpējošajām vecāku un bērnu attiecībām uz savstarpējām pieaugušo seksuālajām attiecībām. No šīs pieejas izriet metodoloģiskā nostādne – jautāt respondentiem tieši par viņu attiecībām.

Pieaugušo piesaistes aptaujā (Hazan & Shaver 1987) doti izturēšanās apraksti, kas atbilst drošajam, izvairīgajam un ambivalentajam stilam. Tās galvenā iezīme ir pievēršanās indivīda apzinātajai savu pašreizējo romantisko attiecību kvalitātes uztverei pretēji *Pieaugušo piesaistes intervijas* fokusam uz neapzinātajiem darbības modeļiem attiecībās ar vecākiem.

Pastāv saistība starp M.Meinas un K.Heizanas drošo un ambivalento, ar attiecībām pārņemto modeli, tomēr izpratne par izvairīgo kategoriju atšķiras – K.Heizana to raksturo ar augstu distresa līmeni un bailēm no noraidījuma, bet M.Meina izceļ pašpietiekamību un piesaistes vajadzību noliegšanu kā psiholoģisko aizsardzību.

Pieaugušo piesaistes skala (Simpson 1990) klasifikācijā neatšķiras no iepriekšminētās, tomēr piesaistes modeļu apraksti sadalīti 13 apgalvojumos, padarot to daudzpusīgāku. Tiek pieļauta iespēja, ka vienai personai ir vairāk nekā viens piesaistes modelis. Piesaiste tiek definēta drīzāk kā attiecību stils, nevis darbības modeļu kopums.

Savstarpējo attiecību stilu aptauja (Bartholomew & Horowitz 1991). Četrus piesaistes stilu klasifikācijas pamatā ir divu latentu faktoru – “es” un “citi” – darbības modeļi, no kuriem katrs var būt pozitīvs vai negatīvs atkarībā no bērnības attiecību pieredzes. “Es” modelis ir saistīts ar stabilas, reālistiskas un pozitīvas identitātes veidošanos (es esmu kā atbalsta un mīlestības vērts), kamēr modelis “citi” saistās ar noturīgu, ilgstošu un savstarpēji apmierinošu starppersonu attiecību veidošanu (citi – kā atbalsta sniedzēji un attiecībām pieejami). Līdz ar to:

A – drošās piesaistes stils apvieno pozitīvus “es” un “citi” modeļus;

B – izvairīgi bailīgo stilu raksturo negatīvi “es” un “citi” modeļi, resp., šiem cilvēkiem ir negatīvs priekšstats par sevi un viņi cenšas izvairīties no tuvām attiecībām, lai pasargātu sevi no iespējamās atstumšanas (pēc M.Meinas – dezorganizētā kategorija);

C – ar attiecībām pārņemto stila pamatā ir negatīvs “es” un pozitīvs

“citi” modelis; tas nozīmē, ka šie cilvēki cenšas pārvarēt nepilnvērtības sajūtu, gaidot atzinību no apkārtējiem (pēc klasiskā iedalījuma tas atbilst ambivalentajam pieķeršanās stilam);

D – izvairīgi noraidošais stils apvieno pozitīvu “es” un negatīvu “citi” modeli. Pēc Dž. Boulbija, šie bērni jutušies nevērtīgi, jo viņu mātes ir bijušas noraidošas. Ar laiku šāds cilvēks kļūst pašpietiekams, rada neievainojamības sajūtu un izvairās no tuvām attiecībām, lai pasargātu sevi no vilšanās (pēc klasiskā iedalījuma tas atbilst izvairīgajam pieķeršanās stilam).

Attiecību skalu aptaujā (Griffin & Bartholomew 1994) ietverti 30 apgalvojumi, kurus respondents izvērtē 5 ballu Likerta tipa skalā (1 – nemaz tā nejūtos; 5 – jūtos tieši tā).

Šajās un arī citās metodikās K. Bartolomeja padziļina izpratni par darbības modeļiem kā pozitīva vai negatīva skata uz sevi vai citiem salikumu. Tomēr piesaistes stili neatspoguļo sabalansētus un vienlīdzīgi sadalītus priekšstatu par sevi un citiem sajaukumus (Simpson et al. 1996).

Klīniskās psiholoģijas perspektīva piesaistes izpētē

Savstarpējās piesaistes aptauja (West, Sheldon & Reiffer 1987) ir balstīta uz Dž. Boulbija (1973, 1979) nedrošās piesaistes klasifikāciju. Šeit nav drošās piesaistes skalas un tiek identificēti četri nedrošās piesaistes modeļi, uz katru no kuriem attiecas septiņi apgalvojumi.

Uzmācīgā (kompulsīvā) pašpaļāvība – izvairšanās no palīdzības, tuvības vai emocionālas atieksmes pret piesaistes figūru, viņi nejūtas labi, ja ir vajadzīgi pieķeršanās personai. Šī kategorija sasaucas ar izvairīgo modeli.

Uzmācīgie aprūpētāji – orientējas uz citu vajadzībām un rūpējas par citiem neatkarīgi no tā, vai tas tiek vai netiek lūgts. Teorētiski šī kategorija saistāma ar ambivalento jeb ar attiecībām pārņemto modeli.

Uzmācīgie aprūpes meklētāji – grib rast atbalstu savu problēmu risināšanā. Piesaisti šie cilvēki izprot kā viņu aprūpēšanu un piesaistes figūras atbildību galvenajās dzīves sfērās. Viņu šaubas par attiecību partnera pieejamību un atsaucību norāda uz rīcības līdzību ar ambivalento jeb pārņemto modeli.

Dusmīgā aiziešana – satraukumu rada piesaistes figūras nepieejamība

vai neatsaucība, attiecības ar piesaistes figūru galvenokārt raksturo dusmas. Šo modeli grūtāk ievietot piesaistes klasifikācijā, jo ambivalentie bērni un ar attiecībām pārņemtie pieaugušie pauž dusmas, bet neaiziet, turpretim izvairīgie aiziet pirms dusmu izrādīšanas.

Piesaistes stilu aptauja (Sperling & Berman 1991). Autori piesaistes teorijā saskata iespēju izprast robežstāvokļa personību izmainītās objektu attiecības. Piesaistes sistēmu motivē primitīvās atkarības dziņas (lai saplūstu ar mīlestības objektu) un agresija (lai iznīcinātu mīlestības objektu).

Izvairīgos indivīdus raksturo zems dusmu un zems atkarības līmenis.

Ambivalentos indivīdus – augsts dusmu un augsts atkarības līmenis.

Atkarīgos indivīdus (sasauca ar drošo modeli) – uzsvērta atkarība ar zemu dusmu līmeni.

Naidīgos – augsts dusmu līmenis un maza atkarības komponente.

Salīdzinot robežstāvokļa pacientus ar koledžas studentu grupu pēc dotās metodikas rezultātiem, atkarīgais stils klīniskajai un kontrolgrupai bija raksturīgs attiecīgi 33% un 65% gadījumu; ambivalentais stils – 29% un 10% gadījumu. Naidīgo stilu kontrolgrupā neidentificēja, turpretī klīniskajā grupā tādu bija 9% (Sperling et al. 1994).

Kā jau minēts iepriekš, atšķirības piesaistes pētīšanas metodēs un klasifikācijās saistītas ar nozares specifiku, dažādu aspektu izcelšanu jēdziena definējumā. Piemēram K.Heizana un P.Šeivers uz pieaugušo piesaisti tiešā veidā pārnes bērnības piesaistes klasifikāciju, novirzot fokusu no vecākiem uz romantisko partneri. Pretēji tam *Pieaugušo piesaistes intervijas* klasifikācijas sistēma balstās uz pieeju, ka piesaistes stilu var izprast, pētot indivīda “darbības modeli” netiešā veidā (vērtējot retrospektīvo atmiņu pasniegšanu). K.Bartolomejas sistēmas pamatā ir sevis un citu pozitīva vai negatīva modeļa kombinācijas.

Pašreiz trūkst metodiku, lai novērtētu piesaisti aktivējošās situācijas, jo Dž.Boulbijs norāda, ka pieaugušā vecumā piesaistes uzvedību stimulē noteiktas situācijas jeb konteksts.

Literatūra

1. Ainsworth M.D.S. Infant – Mother Attachment. *American Psychologist*, Oct., 1979, 3 – 28.
2. Ainsworth M.D.S., Blehar M.C., Wall S., Waters E. *Patterns of Attachment: a psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1978.
3. Ainsworth M.D.S., Bowlby J. An Ethological Approach to Personality Development. *American Psychologist*. Vol. 46, No. 4, 1991, pp. 333 – 341.
4. Bartholomew K., Horowitz L. M. Attachment Styles Among Young Adults. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 61, pp. 226 – 244, 1991.
5. Becker T., Billings R.S. Validity of Scores on Three Attachment Style Scales: Exploratory and Confirmatory Evidence. *Educational & Psychological Measurement*. Vol. 57, issue 3, 1997.
6. Bowlby J. *A Secure Base: Parent – child Attachment and Healthy Human Development*. New York: Basic Books, 1988.
7. Bretherton I. & Waters E. (eds.). *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society of Research in Child Development*. Vol. 50, No. 1 – 2., 1985, 3 – 211.
8. De Haas M., Bakermans-Kranenburg M.J. The Adult Attachment Interview and Questionnaires for Attachment Style, Temperament, and Memories of Parental Behavior. *Journal of Genetic Psychology*. Vol. 155, issue 4, 1994.
9. Del Carmen R., Huffman L. Epilogue: Bringing the Gap Between Research on Attachment and Psychopathology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. Vol. 64, No. 2, 1996, pp. 291 – 294.
10. Fox N. A. Of the Way We Were: Adult Memories About Attachment Experiences and Their Role in Determining Infant – Parent Relationships: A Commentary on van Ijzendoorn. *Psychological Bulletin*. Vol. 117, No. 3, 1995, pp. 404 – 410.
11. Hazan C., Shaver P. Romantic love conceptualized as attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 52, 1987, 511–524.
12. Lyddon W.J., Bradford E. Assessing Adolescent and Adult Attachment: a Review of Current Self – Report Measures. *Journal of Counseling & Development*. Vol. 71, issue 4, 1993.
13. Main M. Introduction to the Special Section on Attachment and Psychopathology: 2. Overview of the Field of Attachment. *Journal of*

Consulting and Clinical Psychology. Vol. 64, No. 2, 1984, pp. 237–243.

14. Goodwyn R., Main. M. Predicting rejection of her infant from mother's representation of her own experience: Implications for the abused – abusing intergenerational cycle. *Child Abuse and Neglect*. Vol. 8, 1984, pp. 203–217.
15. Rutter M. Clinical Implications of Attachment Concepts: Retrospect & Prospect. *Journal of Clinical Psychology and Psychiatry*. Vol. 36. No. 4, 1995, pp. 549–571.
16. Jacobs N., Stein H. et. al. What Do Adult Attachment Scales Measure? *Bulletin of the Menninger Clinic*. Vol. 98, issue 1, 1998.

Summary

The article deals with the theoretical and methodological aspects of the research of adult emotional attachment.

The traditional theoretical research of attachment is based on J.A.Bowlby 's activity model concepts, which were further developed by M.Main and others.

The author gives a survey of the socialpsychological approach to attachment research as described by many scientists.

The article touches upon the perspective of clinical psychology in attachment research. Attachment research methods and classifications depend on the particular branch of research.

Kristīne Maslovska

Latvijas Universitāte

SĒROŠANAS PROCESA IZPRATNE PSIHOLOĢIJĀ 20.GADSIMTĀ

Lai arī sēras, zaudējot tuvu cilvēku, ir tikpat senas, cik pati cilvēce, psiholoģiskajā literatūrā sērošana sāka analizēt tikai šī gadsimta sākumā.

Psihologi uzsver, ka “..sērošana ir būtiska, nepieciešama un neizbēgama, lai notiktu veiksmīga adaptācija” (Malkinson 1996, cit.: Stroebe 1999). Tanī pašā laikā pastāv uzskats, ka sērošanas reakcijas norāda uz atsevišķām problēmām – “..tiem, kas visvairāk izrāda savus pārdzīvojumus, galu galā ir vislielākās grūtības atrisināt notikušo” (Wortman&Silver 1987, cit.: Stroebe 1999).

Kas ir sērošana? Kā tā noris? Kas notiek ar cilvēku, piedzīvojot tuvinieka vai drauga zaudējumu? Kā labāk viņam palīdzēt šajā sērošanas procesā? Šie ir jautājumi, uz kuriem psihologi cenšas rast atbildes.

Sērošanas teorētiskās analīzes pirmsākumi meklējami Zigmunda Freida (Freud 1917) rakstā “Sērošana un melanholija”. Z.Freids uzskata, ka tieši sērošanas process ļauj mums pārraut saites ar zaudēto objektu, attālināties no tā. Šo procesu nodrošina “sēru darbs” (vācu val. – *Trauerarbeit*, angļu val. – *grief work*). Šis joprojām ir viens no centrālajiem jēdzieniem daudzos mūsdienu teorētiskajos formulējumos, un ar to tiek saprasts “..kognitīvs process zaudējuma konfrontēšanai, lai cik vien iespējams ienestu zaudējuma realitāti apziņā, lai pieņemtu zaudējumu un izvairītos no kaitīgām sekām veselībai” (Stroebe 1992, cit.: Stroebe 1999).

Sēru darbu pavada noteikti psiholoģiski un somatiski simptomi – “..akūtas bēdas ir noteikts sindroms ar psiholoģisku un somatisku simptomatoloģiju” Tā 1944.gadā pēc veiktajiem pētījumiem, kuros analizētas dzīvi palikušo reakcijas pēc ugunsgrēka Bostonas naktsklubā “Kokosriekstu birzs”, raksta Ēriks Lindemanis (Lindemann 1944). Šī ir pirmā pētnieciskā darba publikācija, kurā tiek aplūkotas sērotāju fizioloģiskās, psiholoģiskās un uzvedības izmaiņas, piedzīvojot pēkšņu tuva cilvēka nāvi.

Vēlākie pētījumi papildina Ē.Lindemaņa atklājumus par sērošanas izpausmēm (Parkes 1972; Simos 1979; Bowlby 1980). Mūsdienās normālas sērošanas pazīmes tiek iedalītas atsevišķās kategorijās – izjūtas, fiziskās izjūtas, izziņas darbība un uzvedība (Worden 1991). Dabiskas izjūtas, piedzīvojot tuva cilvēka zaudējumu, ir bēdas, dusmas, vainas izjūta un pašpārmetumi, trauksme, vientulība, nogurums, bezpalīdzība, šoks, nejutīgums, ilgas, kā arī dažreiz atbrīvotības un atvieglojuma izjūta. Sērotāji var izjust dažādus fiziskus traucējumus, kuru dēļ viņi nereti griežas pēc palīdzības pie ārsta. Tie ir – tukšums vēderā, smaguma vai spiediena sajūta krūtīs, žņaugšanas sajūta kaklā, pārmērīgs jutīgums pret trokšņiem, depersonalizācijas izjūta (cilvēks iet pa ielu, un viss izskatās nereāls, ieskaitot viņu pašu), aizdusa, sajūta, ka trūkst elpas, muskuļu vājums, enerģijas trūkums, sausa mute. Nereti sērotājiem ir miega un ēstgribas traucējumi. Izziņas darbība ir saistīta ar neticību, šaubām, apmulsumu, pārņemību ar domām par mirušo, izjūtām vai pat halucinācijām par šī cilvēka klātbūtni. Uzvedībā var būt vērojama izklaidība, nemierīga, drudzaina aktivitāte, sociāla distancēšanās, nopūtas, raudāšana, izvairīšanās un atbrīvošanās no tā, kas atgādina par mirušo, vai arī meklēšana un saukšana, to vietu apmeklēšana un lietu aprūpēšana, kas atgādina par mirušo, mirušajam piederējušo lietu glabāšana.

Aprakstot sērošanas izpausmes, nereti kā raksturīga sērošanas reakcija tiek minēta depresija (piem., Никишова 2000; Carnelley et al. 1999; Zisook et al. 1997; Weller et al. 1991). Taču jaunākie pētījumi apliecina – lai arī novērojamā aina ir visai līdzīga, sērošanai un depresijai ir atšķirīgs saturs un gaita (Van Doorn et al. 1998; Prigerson et al. 1996; Prigerson et al. 1995; Wortman & Silver 1989). To ir ievērojis jau Z.Freids, minot, ka par depresiju liecina personas negatīvā attieksme pret sevi, bet šī iezīme nav raksturīga skumjām un sērām. Atsevišķi pētījumi apstiprina Z.Freida teoriju – pirmā sērošanas gada beigās sēru simptomatoloģija (afektīvie faktori un uzvedība) var būt līdzīga klīniskai depresijai, taču trūkst depresijai raksturīgās uz sevi centrētās negatīvās kognitīvās iezīmes (Robinson & Fleming 1989).

Tātad, lai arī daudzas normālas sērošanas pazīmes līdzinās depresijai, sērošana un depresija ir atšķirīgas lietas (Wortman & Silver 1989), un “..ir jānošķir depresija pēc mīļa cilvēka zaudējuma no klīniskas depresijas”

(AARP Web site 1995–2001). Neprecīzi ir teikt, ka “..depresijas reakcija ir raksturīga, ja cilvēks ir zaudējis kādu no tuviniekiem” (Breslavs 1999). Vispirms jau tā var arī nebūt (Hurd 1999; Robinson & Fleming 1989; Wortman & Silver 1989). Turklāt depresijas simptomi drīzāk būtu saistāmi ar nepabeigtu sērošanu, nevis klīnisku depresiju (Robinson & Fleming 1989) vai pat uzskatāmi par sērošanas komplikāciju (McCoy 1994), atsevišķu psihisko traucējumu veidu (Prigerson et al. 1996; Prigerson et al. 1995).

Spēcīga ietekme uz sērošanas reakcijām ir zaudējuma personīgajai nozīmei (Robinson & Fleming 1989). Izteiktas sērošanas reakcijas raksturīgas, kad zaudēts emocionāli tuvs cilvēks, kurš bijis mums nozīmīgs, kuru esam mīļējuši. Tāpēc gadījumos, kad nomirst kāds no tuvākajiem radniekiem, sērošanas reakcijas var būt vāji pamanāmas vai pat vispār nebūt, ja šis cilvēks nav bijis emocionāli tuvs, un otrādi. Tiesa, šādos gadījumos nedrīkst izslēgt noliegto sēru iespējamību: emociju “bloķēšanu”, bēgot no sēru procesa intensifikācijas (Кочухач 1999), “atliktu sērošanu”, kad emocionālais smagums izpaužas nevis tūlīt pēc piedzīvotā zaudējuma, bet izlaužas uz āru pēc kāda laika saistībā ar kādu citu notikumu, un “maskētu sērošanu”, kad slēptās, represētās skumjas izpaužas kā somatiski simptomi vai arī kā sociālajām normām neatbilstoša uzvedība (Worden 1991; Papalia & Wendkos 1989; Backer et al. 1982).

Būtisku pavērsienu sērošanas teorijas attīstībā ienesa Džona Boulbija (Bowlby 1971–1980) piesaistes teorija. Droši vien jāatzīst, ka sērošanas izpētes jomā tā vēl šodien joprojām ir visietekmīgākā.

Sērošana lielā mērā ir skumšana pēc zaudētajām attiecībām, kā pamatā ir tas, ko Dž. Boulbijs sauc par piesaisti. Iestājoties nāvei, šī piesaiste tiek vardarbīgi pārrauta un izraisa sāpes un ciešanas. Pēc Dž. Boulbija teorijas, sēru izstrādāšana ir nozīmīga, lai pārkārtotu zaudētā cilvēka tēlu un arī sevi. Vienlaicīgi tā ir atteikšanās no mirušā – saiknes pārraušana, bet bez atteikšanās no tā, ko mirušais viņam nozīmē.

Arī Dž. Boulbijs izmanto jēdzienu “sēru darbs” Viņa priekšstatos sērošanas process iegūst stadijveida izpausmi – proti, sērošanai tiek izdalītas 3 stadijas jeb posmi:

- 1) šoks un sastingums;

- 2) intensīvas bēdas;
- 3) rezorganizācija jeb pārkārtošana (Bowlby 1961, cit.: Backer et al. 1982).

Līdzīgas sērošanas stadijas izdala daudzi autori (tās tiek sauktas arī par fāzēm, pakāpēm, posmiem). Galvenā atšķirība ir izdalīto stadiju skaits (sākot no 3 līdz pat 10), to nosaukumi un kas tajās tiek ietilpināts, kas akcentēts (Davidson 1999; Ginsburga 1996; Василюк 1991; Backer et al. 1982; Simos 1979; Parkes 1972).

Stadijveida sērošanas procesa izpratni papildinājusi Elizabete Kiblere –Rosa (Kübler–Ross 1969, 1975) – celmlauze jomā, kas saistīta ar psiholoģiskās palīdzības sniegšanu neārstējami slimiem cilvēkiem. Viņa runā par 5 “miršanas stadijām” (angļu val. – *stages of dying*): noliegšanu; dusmām un niknumu; kaulēšanos; depresiju; pieņemšanu.

Laika gaitā, pārstātot un dažādi interpretējot E. Kibleres–Rosas modeli, izveidojies kļūdainis priekšstats – šo modeli izmanto, runājot par sērošanu pēc tuva cilvēka nāves (sk., piemēram, Вагин 2001; Кочунас 1999; Сондеса 1990). Piecas “miršanas stadijas” attiecināmas uz pārdzīvojumiem *pirms* kaut kā nozīmīga zaudējuma. Cilvēkam būtu vispirms jāiziet cauri šīm piecām pakāpēm, lai patiesā sērošana tikai varētu sākties (Editorial-TLC Group 1995).

Stadijveida sērošanas izpratne, lai arī ilgus gadus valdošā, tomēr ietver daudz ierobežojumu sēru darba formulējumā. Jaunu un atšķirīgu pieeju piedāvā Viljams Vordens (Worden 1991) – sērošanas process ir saistāms nevis ar stadijām, bet gan ar noteiktiem sērošanas uzdevumiem. Viņš izdala 4 šādus uzdevumus:

- 1) realitātes pieņemšana;
- 2) aktuāla jūtu pārdzīvošana;
- 3) pielāgošanās ikdienas dzīvei bez zaudētā cilvēka;
- 4) atgriešanās dzīvē.

Lai atgūtos no pārciestā zaudējuma, nepieciešams atrisināt visus šos sērošanas uzdevumus. Sērošanas darbs ir pabeigts, kad cilvēks spēj domāt par mirušo bez sāpēm, bez ķermeniskām reakcijām, kā arī spēj no jauna dzīvot emocionāli piesātinātu dzīvi. Tas, kā sērojošā persona atbild uz izsacītu līdzjūtību, var kalpot par norādi, kur sērošanas procesā atrodas konkrētais cilvēks.

Lai arī V.Vordena pieeja rietumos ir guvusi lielu popularitāti un plaši tiek pielietota psihoterapijā, tomēr arī tā tiek kritizēta. R.Goulsvērtijs un A.Koils uzskata, ka vissvarīgākie terapeitiskās iedarbības aspekti var nebūt saistīti ar sēru emociju izdzīvošanu, bet gan ir nepieciešams radīt vidi, kurā var veidoties jauns indivīda realitātes attēlojums. Pēc viņu domām, zaudējuma pieredze liek cilvēkiem mainīt savus pieņēmumus par pasauli un vietu tajā, lai dotu jēgu jaunajai pieredzei, lai asimilētu jauno realitāti eksistējošajā mentālajā struktūrā un uzskatu sistēmā (Golsworthy&Coyle 1999).

Kāda vieta šajā jaunajā realitātē pienākas mirušajam? Aizmirst, kā to piedāvā Z.Freids? Pārraut saites, lai pārkārtotu dzīvi bez mirušā klātesamības, kā iesaka Dž.Boulbijs?

Šādas pieejas apstrīd Fjodors Vasiļuks (Василюк 1991). Pēc viņa domām, cilvēka bēdas nav destruktīvas (aizmirst, atrait, atdalīties), bet gan konstruktīvas (radīt piemiņu). Tāpēc sērošana ir nevis emocionālo saišu saraušana, bet drīzāk attālināšana: pēc asajiem pārdzīvojumiem aizgājējam tiek radīta īpaša vieta cilvēka sirdī, gaišas atmiņas, domas par viņu; bet emocionālā saikne starp dzīvo un mirušo ir pagarināta jeb attālināta tiktāl, ka tā nerada smeldzīgas sāpes, kā tas ir tad, kad šī saite starp viņiem vēl ir cieša.

Dažus gadus vēlāk šo ideju attīsta arī Tonijs Valters (Walter 1996). T.Valters uzskata, ka skumju mērķis ir aptvert nāves realitāti: skumjas tiek skatītas kā "...ilgstošas biogrāfijas konstrukcija, kas dod iespēju dzīvajiem integrēt atmiņas par mirušo viņu pašreizējā dzīvē" Tas notiek, runājoties ar citiem, kas pazina mirušo, salīdzinot viedokļus un nonākot pie dažiem kopsavilkumiem par to, kas mirušais īsti bijis. Šādi sērojoša persona vieglāk atrod drošu vietu mirušajam, kas arī ir sērošanas procesa pamatā – izveidot "stāstu" (autobiogrāfiju), lai dotu iespēju sērotājam dzīvot kopā ar mirušo. Viņa teorijā sērošana ir daļa no "...nekad nebeidzamas, refleksīvas sarunas ar sevi un citiem, ar kuras palīdzību mūsdienīgs cilvēks atrod jēgu savai eksistencei". (Walter 1996, cit.: Stroebe 1999)

Viņa piedāvātais "Jaunais sērošanas modelis" (*A new model of grief*) apstrīd tradicionālo priekšstatu, kur uzsvērta emociju izdzīvošana sērošanas periodā un iespējamā atdalīšanās, nošķiršanās no mirušā. Viņaprāt, ir nepieciešama mirušā integrācija pašreizējā dzīvē.

Lai arī mirušā integrācijas ideja pati par sevi nav jaunums, nozīmīga ir T.Valtera pieeja, kas akcentē sociālo kontekstu sērošanas modeļa interpretācijā, atdalot emocionālos pārdzīvojumus no medicīniskā konteksta. Medicīniskais skatījums vēl joprojām dominē sērošanas iznākuma izvērtēšanā, proti, tiek domāts par psiholoģiskiem un somatiskiem simptomiem, fokusējoties uz labklājību un pielāgošanos, tanī pašā laikā ignorējot citus sērošanas “produktus”, kā, piemēram, “pozitīvo izaugsmi”, sava stāsta par mirušo radīšanu, mirušā nozīmes atjaunošanu pašreizējā dzīvē, jaunu lomu un identitātes parādīšanos. Šādā skatījumā sēras tiek saprastas kā psiholoģiska un medicīniska problēma – kaut kas, ko nepieciešams ārstēt, kas jāpārvar, ir slikts.

Ņemot vērā iepriekš minētās teorijas un tomēr atšķirīgu skatījumu uz sērošanu, S.S.Rubins (Rubin 1998; Rubin 1999) izstrādā “Divas sērošanas modeli” (*Two-track model of bereavement*). Pēc šī modeļa reakcija uz zaudējumu aplūkojama divos virzienos. Pirmais virziens jeb ass norāda, kā notiek sērojošās personas biopsihosociālā funkcionēšana zaudējuma gadījumā – bioloģiskais, uzvedības, kognitīvais un emocionālais process pēctraumas situācijā. Un otrs – šīs personas emocionālā piesaiste un attiecības ar mirušo (pārņemība, idealizācija, iztēlošanās, emocionālā distancēšanās, atmiņas, domas un to daudzums, intensitāte, biežums). Pirmā ass atklāj traumatiskā stresa sekas, otrā norāda uz dzīvē un mirušā attiecībām, kur izmaiņas turpinās visu dzīves laiku. Abos gadījumos varam runāt par atgūšanos, kas mainās gadu gaitā pēc pārdzīvotā zaudējuma.

Kā saka, “nelaime nenāk viena” – šādu principu pauž A.S.Kuka un K.A.Oltjenbruna teorija (Cook & Oltjenbruns 1989/1998) jeb “Papildinošās sērošanas modelis” (*Model of Incremental Grief*). Pēc viņu domām “...kā piedeva sērām sagaidāmi daudzi ar to saistīti zaudējumi” (cit.: Strobe 1999). Vienam zaudējumam seko cits zaudējums, rezultātā sēras papildina viena otru, t.i., zaudējuma primārajām sērām klāt nereti nāk arī sekundārais zaudējums. Piemēram, ja ģimene apglabājusi bērnu, sērošanas process izmaina arī attiecības starp vīru un sievu – rada sekundāro zaudējumu (zaudētas iepriekšējās attiecības), un tas var novest pie šķiršanās – trešā zaudējuma.

Papildinot iepriekšējās teorijas, Margareta Strēbe un viņas kolēģi (Stroebe et al. 1999) izstrādā “Duālo sērošanas procesa modeli” (*The*

dual process model of coping with bereavement). Pēc šī modeļa sērošana vispirms aplūkojama zaudējumu un atjaunošanās kontekstā. Orientēšanās uz zaudējumu šeit tiek saprasta kā koncentrēšanās uz visām sērošanas procesam raksturīgajām norisēm un gala iznākumu. Savukārt atjaunošanās ir saistīta ar sekundārajiem stresa avotiem – kad nomirst tuvs cilvēks, persona nesēro tikai pēc mirušā, bet viņai ir arī jāpielāgojas nozīmīgām izmaiņām, kas ir zaudējuma sekundārās sekas. Sērošanas procesa analizē, orientējoties uz atjaunošanos, tiek pievērsta uzmanība tam, ar ko vēl jātiek galā (piem., sociālajai vientuļībai) un kā ar to tiek galā (piem., izvairoties palikt vienatnē), nevis šī procesa rezultātam (piem., atjaunotai labsajūtai un sociālajai reintegrācijai).

Arī pēc šīs teorijas izpratnes, konfrontācija ar zaudējuma realitāti ir adaptīvas sērošanas būtība. Taču duālā procesa modeli no pārējiem formulējumiem atšķir tas, ka cilvēkiem ir nepieciešams “dozēšanas” jeb svārstīšanās periods. Laikā, kad sērojošā persona sastopas ar zaudējumu, kādā brīdī tai vēlams izvairīties no atmiņām, ļauties samulsumam vai meklēt atpūtu, koncentrējoties uz citām lietām, un pievērsties papildu stresoriem – mājas un ikdienas pienākumiem, iztikas pelnīšanai. Dažbrīd var būt pārāk sāpīgi apzināties atsevišķus zaudējuma aspektus, un šīnī laikā var noderēt arī izvairīšanās un noliegšana. Lai optimāli pielāgotos laika gaitā, ir nepieciešama šāda svārstīšanās. (Stroebe 1999)

Paralēli iepriekš aprakstītajiem uzskatiem un pieejām, arvien vairāk autoru uzsver garīgas iekšējas pārkārtošanās lomu sērošanas procesā, kas saistīta ar jēgas meklēšanu, savas pārlicības rašanu vai nostiprināšanu un virzību uz pašizaugsmi, ievērojot gūto dzīves pieredzi (Maslovska 2000; Balk 1999; Batten&Oltjenbruns 1999; Cleiren 1999; Golsworthy&Coyle 1999; Marrone 1999; Ferszt et al. 1998; Fry 1998; Stroebe 1992; Yalom&Lieberman 1991; Miles&Crandall 1983; Fisher 1975; Frankl 1959).

Tātad tuvinieka zaudējums kļūst par dzīves krīzi, ja miris emocionāli nozīmīgs cilvēks. Tā kā šādas attiecības ar mirušo ir daļa no sērojošās personas patības, tās neizzūd, bet gan pārveidojas, līdz ieņem emocionāli mazāk sāpīgu veidolu. Šo procesu pavada izmaiņas sērojošās personas biopsihosociālā funkcionēšanā. Iespējami arī blakus zaudējumi, kad izmaiņas sērojošās puses un mirušā attiecībās izraisa pārvērtības pašā

sērojošajā personā un līdz ar to attiecībās ar apkārtējo pasauli. Sērošanas gaita paredz arī pasaules redzējuma, uzskatu, pārliecību, vērtību maiņu. Lai gan šis process ir emocionāli smags, tas paver iespēju pašizaugsmei.

Literatūra

1. Breslavs G. (red.). *Psiholoģijas vārdnīca*. Rīga: Mācību grāmata, 1999.
2. Ginsburga Ž.D. *Bēdas, vainas izjūta un dusmas*. Rīga: a/s "Preses nams", 1996.
3. Sondersa Š. *Sievietes un stress*. R.: Zvaigzne ABC, 1990/1997.
4. Backer B.A., Hannon N., Russell N.A. *Death and Dying: Individuals and Institutions*. Canada: John Wiley & Sons, 1982.
5. Balk D.E. Bereavement and Spiritual Change. *Death Studies*, 1999, 23, 485–494.
6. Batten M., Oltjenbruns K.A. Adolescent sibling bereavement as a catalyst for spiritual development: a model for understanding. *Death Studies*, 1999, 23, 529–547.
7. Carnelley K.B., Wortman C.B., Kessler R.C. The impact of widowhood on depression: findings from a prospective survey. *Psychology of Medicine*, 1999, 29(5), 1111–1123.
8. Cleiren M. Guest editorial: The complexity and simplicity of grief. *Mortality*, 4, 109–111.
9. Davidson G. The grieving/loss process. Traffic death or debilitating injury: the mourning process. *Death&Dying Web site*, 1999.
10. Death and Dying. Where Life Surrounds Death. Beware the Five Stages of Grief. Editorial-TLC Group Dallas, Texas. *Death&Dying Web site*, 1995.
11. Ferszt G.G., Heineman L. et al. Transformation through grieving: art and the bereaved. *Holistic Nurses Practice*, 1998. 13(1), 68–75.
12. Fisher G. Death, Identity, and Creativity. In: A. Arkoff. *Psychology and Personal Growth*. Boston: Allyn and Bacon, 1975, pp.355–359.
13. Frankl V.E. (1959/1984). *Man's Search for Meaning*. New York: Washington Square Press.
14. Fry P.S. Spousal Loss in Late Life: A 1-Year Follow-up of Perceived Changes in Life Meaning and psychosocial functioning following bereavement. *Journal of Personal & Interpersonal Loss*, 3, 1998, pp. 369–392.
15. Golsworthy R., Coyle A. Spiritual beliefs and the search for meaning among older adults following partner loss. 1999. *Mortality*, 4, 21–41.

16. Hurd R.C. Adults view their childhood bereavement experiences. *Death Studies*, 1999. 23(1), pp. 17–41.
17. Kubler–Ross E. *Death: The Final Stage of Growth*. USA: Prentice-Hall, 1975a.
18. Kubler–Ross E. On Death and Dying. In: A.Arkoff. *Psychology and Personal Growth*, Boston: Allyn and Bacon, 1975b, pp.347–355.
19. Kubler–Ross E. *On Death and Dying*. New York: Macmillan Publishing Co, 1969.
20. Lindemann E. Symptomatology and management of acute grief. *American Journal of Psychiatry*, 1944. 101, pp. 141–148.
21. Marrone R. Dying, mourning, and spirituality: a psychological perspective. *Death Studies*, 1999. 23(6), pp. 495–519.
22. McCoy K. *Understanding your Teenager's Depression. Issues, insights and practical guidance for parents*. USA/ Canada: Perigee Books, 1994.
23. Miles M.S., Crandall E.K. The search for meaning and its potential for affecting growth in bereaved parents. *Health Values*, 1983. 7(1), pp. 19–23.
24. Murray R. *Counseling and Life-Span Development*. USA: Sage Publications, 1990.
25. Normal Grief or Clinical Depression? *AARP Webplace/Coping with Grief and Loss*, 1995 – 2001.
26. Oatley K., Bolton W. A Social – Cognitive Theory of Depression in Reaction to Life Events. *Psychological Review*, 1985. 92, no 3, pp.372–388.
27. Papalia D.E., Wendkos Olds S. Death and Bereavement. In: D.E.Papalia, S.Wendkos Olds. *Life Span Development*. Australia: McGraw-Hill Book Company, 1989, pp.467–489.
28. Parkes C. *Bereavement: Studies of Grief in Adult Life*. New York: International Universities Press, 1972.
29. Prigerson H.G., Bierhals A.J. et al. Complicated grief as a disorder distinct from bereavement-related depression and anxiety: a replication study. *American Journal of Psychiatry*, 1996. 153(11), pp. 1484–1486.
30. Prigerson H.G., Frank E. et al. Complicated grief and bereavement-related depression as distinct disorders: preliminary empirical validation in elderly bereaved spouses. *American Journal of Psychiatry*, 1995. 152(1), pp. 22–30.
31. Robinson P.J., Fleming S. Differentiating Grief and Depression. *Bereavement Care: Hospice and Community Based Services*. Canada: The Haworth Press, 1989, pp. 77 – 87.

32. Rubin S. S. The Two-Track Model of Bereavement: Overview, Retrospect, and Prospect. *Death Studies*, 1998. 23, pp. 681–714.
33. Rubin S.S. Reconsidering the transference paradigm in treatment with the bereaved. *American Journal of Psychotherapy*, 1998. 52(2), pp. 215–228.
34. Simos B.G. *A Time to Grieve. Loss as a universal human experience*. New York: Family Service Association of America, 1979.
35. Stroebe M., Schut H. The dual process model of coping with bereavement: rationale and description. *Death Studies*, 1999. 23, pp.197–225.
36. Stroebe M. From mourning and melancholia to bereavement and biography: an assessment of Walter's new model of grief. *Mortality*, 1997. 2, pp. 255–262.
37. Stroebe M., Stroebe W., Gergen M.M., Gergen K.J. Broken Hearts or Broken Bonds: Love and Death in Historical Perspective. *American Psychologist*, 1992. 47, no.10, pp. 1205–1212.
38. Van Doom C., Kasl S.V. et al. The influence of marital quality and attachment styles on traumatic grief and depressive symptoms. *Nervous and Mental Disorders*, 1998. 186(9), pp. 566–573.
39. Weller R.A. Weller E.B., Fristad M.A., Bowes J.M. Depression in recently bereaved prepubertal children. *American Journal of Psychiatry*, 1991. 148(11), pp.1536–1540.
40. Worden J.W. *Grief Counseling and Grief Therapy: A Handbook for the Mental Health Practitioner*. New York: Springer Publishing Company, 1991.
41. Wortman C.B., Silver R.C. The Myths of Coping With Loss. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1989. 57, no. 3, pp. 349–357.
42. Yalom I.D., Lieberman M.A. Bereavement and Heightened Existential Awareness. *Psychiatry*, 1991. 54(4), pp. 334–345.
43. Zisook S., Paulus M. et al. The many faces of depression following spousal bereavement. *Journal of Affective Disorders*, 1997. 45(1-2), pp. 85–95.
44. Вагин И. *Психология жизни и смерти*. СПб: Питер, 2001.
45. Васильюк Ф. Пережить горе. *Alter Ego*, 1991. 2, с. 5–10.
46. Кочунас Р. *Основы психологического консультирования*. М.: Академический проект, 1999.
47. Масловска К.В. Жизнь после утраты близкого: что такое нормальные переживания? *Материалы Межрегиональной научно – практической конференции «Практическая психология: Опыт, проблемы, перспективы.»* Минск: Беларусь, 2000. С.124 –126.

48. Никишова М.Б. Психопатология затяжных реакций тяжелой утраты. *Журнал неврологии и психиатрии*, 2000. 10, с. 24–29.
49. Фрейд З. *Печаль и меланхолия. Психология эмоций. Тексты*. Под ред. В.К.Вилюнаса, Ю.Б.Гиппенрейтер. М.: Московский Университет, 1917/1984.

Summary

This article presents a review of the bereavement-related theories in the 20-th century. The analysis of the process of grieving and recovery include the theoretical concepts and models of bereavement by Z.Freud, E.Lindemann, J.Bowlby, W.Worden, F.Vasilyuk, T.Walter, S.S.Rubin, A.S.Cook & K.A.Oltjenbruns, M.Stroebe and colleagues. Several key issues are touched upon in the present review, such as the differentiation between the medical and psychosocial approaches to bereavement, the difference between grieving and depression, the resolution of attachment, the integration of the lost object and the search for new meaning in life after the loss. Some of the common misconceptions about grieving are also examined in the discussion.

Sandra Sebre

Latvijas Universitāte

DISOCIĀCIJAS UN NEIECIETĪBAS IZPAUSMES DAŽĀDĀS PAAUDZĒS LATVIJĀ

Nesenā intervijā akadēmiķis Jānis Stradiņš, runājot par padomju valdības laiku, atzina: “Šo laikmetu mēs neesam izanalizējuši. Daudzi no tā atkratās kā nebijuša, un tas var būt saprotams – ir posmi, ko dzīvē negribas atcerēties, bet tad nu arī izaug mīti un mistifikācijas.” (Šuvajevs 2000) Mīti un mistifikācijas, kas izaug no klusēšanas, ir daudz un dažādi – no idealizētām, utopiskām atmiņām līdz pilnīgai tā perioda sabiedrības un sevis nicināšanai. Profesors J.Stradiņš, vērtējot padomju sistēmas psiholoģisko ietekmi, kā vienu no izpausmes formām min “personības sadalīšanās problēmu”, viņš turklāt piebilst, ka “personības dalīšanās ir arī šizofrēnija” Mūsdienu psiholoģijā un psihiatrijā šo “personības dalīšanos” apzīmē ar terminu “disociācija”

Pirms dažiem gadiem Ungārijā tika veikts pētījums ar mērķi noskaidrot disociācijas fenomenu posttotalitārajā sabiedrībā un šos rezultātus salīdzināt ar rādītājiem Rietumeiropā. Iegūtie dati norādīja, ka Ungārijas sabiedrībā ir augstāki disociācijas rādītāji nekā, piemēram, Nīderlandē un Beļģijā, un pētījuma autori uzdeva jautājumu: “Vai šie paaugstinātie disociācijas rādītāji ir saistīti ar neseno komunisma režīmu – vai disociācijas izpausme bijis aizsargmehānisms, kas palīdzējis adaptēties un izdzīvot?” (Vanderlinden et al. 1995)

Disociācija un šizofrēnija

Terminu „disociācija” un „šizofrēnija” izpratne atšķiras: šizofrēnija ir ģenētiski, bioloģiski ietekmēta un visbiežāk farmakoloģiski ārstējama slimība, savukārt disociācija rodas pārdzīvotas traumas rezultātā un ir psiholoģiski ārstējama. Disociācija ir psiholoģiska aizsargreakcija, kas iedarbojas tieši traumatiskā notikuma brīdī. Lai psiholoģiski aizsargātos pret traumas izraisītām nepatīkām emocijām, trauma tiek iekļauta apziņas un atmiņas procesā nevis kā viengabalains notikums, bet saskaldītā formā. Piemēram, emocionālais pārdzīvojumus atmiņā tiek atdalīts no citiem

traumatiskā notikuma aspektiem. Visbiežāk cilvēks atceras atsevišķas atgadījuma detaļas – piemēram, kādus vizuāli spilgtus fragmentus –, bet neatceras notikumu pilnībā, it īpaši emocijas, kas ar to saistītas. Emocijas un citi traumatiskā notikuma aspekti tiek nošķirti no parastās apziņas un atmiņu plūsmas. Šīs atdalītās emocijas vēlāk nereti izpaužas netiešā un traucējošā veidā. Emociju un identitātes integrētības trūkumu var uzskatīt par apziņas šķelšanos (Van der Kolk 1995).

Psihologi, kuri nodarbojas ar disociācijas izpēti, uzsver, ka disociatīvās izpausmes var būt gan vieglākas, gan smagākas (Ross 1996). Vieglākās izpausmes, piemēram, nogrimšana domās, lasot kādu aizraujošu grāmatu, tiek uzskatītas par normālām disociatīvajām tendencēm, kas tipiski parādās arī bez saistības ar traumatiskiem pārdzīvojumiem. Tomēr dažiem šāda aizsapņošanās ir izteiktāka nekā citiem, un savukārt viņi vardarbības gadījumā spēj psiholoģiski aizsargāties no traumas, spontāni pielietojot šo disociatīvo reakciju. Vidēji smagas disociatīvās izpausmes saistāmas ar amnēziju. Respektīvi, traumatiskā pārdzīvojuma atmiņas zudumu. Vissmagākā disociatīvā izpausme ir pilnīga apziņas šķelšanās vai multiplu personību rašanās.

Dubultā standarta un nepatiesā “es” fenomens

Saisībā ar padomju valdības laiku reizēm tiek minēts termins “dubultais standarts”, norādot uz situāciju, kad padomju pilsonis publiski runāja vienu, bet domāja ko citu. Čehu psihoanalītiķis Mihaels Šebeks (1998) uzsver, ka sociālistiskās sistēmas ietvaros nepieciešamība tēlot piekrišanu padomju tradīcijām – piemēram, piedalīties maija un oktobra parādēs, ievērot viena kandidāta balsošanas reglamentu – bija daudz izteiktāka nekā sabiedrībā bez šīm totalitārisma iezīmēm. Padomju zemēs indivīdam bija visai nosacītas izvēles iespējas: vai nu attīstīt savu patieso “es” un kļūt par disidentu ar visām no tā izrietošām soda formām, vai arī pielāgoties padomju sistēmas prasībām un izkopt savu nepatieso “es”. M.Šebeks atzīst, ka šī pielāgošanās varēja būt gluži apzināta un mērķtiecīga vai neapzināta.

Neapzināta pielāgošanās kādai autoritārai varai visbiežāk ir sastopama gadījumos, kad indivīds jau no agras bērnības piekopus šādu uzvedības veidu. Jēdzieni “patiesais “es”” un “nepatiesais “es”” ir pārņemti no angļu psihoanalītiķa Donalda Vinikota (Winnicott 1971) darbiem, kurš uzsver - zīdainim nepieciešams saņemt konsekventu mātes gādību un mīlestību. It

īpaši svarīga ir mātes spēja atspoguļot mazuļa dažādās izpausmes formas, tādējādi attīstot viņā izjūtu par sevi kā psihiski un somatiski integrētu būtni. Šī izjūta savukārt sekmē zīdaiņa topošo spēju apzināt sevi kā individu atbilstoši savam patiesajam "es" Turpretī, ja māte nav spējīga atbalsēt un atspoguļot mazuļa spontānās izpausmes formas, bērniņš sāk arvien vairāk apspiest savu spontāno, dabīgo izteiksmi un pārmērīgi pielāgojas mātes vēlmēm, tādējādi attīstot nepatieso "es". Smagākos gadījumos bērns, attīstoties par pieaugušo, turpina piemēroties autoritārām varām un izvēlēties dažādas pakļāvīgas lomas.

M.Šebeks uzskata, ka padomju sistēmas ietvaros indivīdi, kuri jau no bērnības attīstījuši savu nepatieso "es", kā pieaugušie visvairāk būs vērsti uz pielāgošanos un piekāpšanos autoritārās varas prasībām. Turklāt sociālistiskā iekārta nereti veicināja tādas vecāku uzvedības formas, kas neatbilst pozitīvai emocionālai gādībai un mīlestībai. M.Šebeks te runā par t.s. staļinisko māti kā prototipu spēcīgai un dominējošai mātei, kura bija pārmērīgi nodevusies darbam un "komunisma celšanai". Šādos gadījumos bērns nereti izauga pakļāvīgs sabiedrības prasībām, bet ar pastarpinātu negativismu un agresivitāti. No psihoanalītiskās perspektīvas skatoties, M.Šebeks šo izpausmi tulko kā "identificēšanos ar agresoru". Respektīvi, bērns identificējās ar savu agresīvo māti un tādējādi pārņēma viņas uzvedību. Vienlaicīgi viņš šo iekšēji izjusto agresivitāti pānesa uz citiem un sāka uzskatīt citus par agresīviem un neuzticamiem.

Autoritārā personība un neiecietība

Par varbūtēju saistību starp vecāku nepietiekamu emocionālo atbalstu un bērnu vēlāku neiecietību pagājušajā gadsimta vidū izteikušies zinātnieki (Adorno et al. 1950), kas, vērojot Hitlera varas baismīgās sekas, uzsāka antisemitisma problēmas izpēti. Viņi par autoritāro personību nosauca to indivīda tipu, kurš vienlaicīgi pakļāvās spēcīgākai autoritārai varai un agresīvi vērsās pret vājākiem. Pēc T.Adorno shēmas, autoritārās personības izpausmes sakņojas bērnības pieredzē. Emocionāla vardarbība bērnībā nereti ir cēlonis iekšējai mazvērtības izjūtai un dusmām pret vardarbīgajiem vecākiem. Savukārt šīs dusmas tiek pārceltas no vecākiem uz kādu citu indivīdu grupu, piemēram, ebrejiem, it īpaši situācijās, kad antisemitisms ir sociāli sankcionēts. Autoritārā personība ir agresīva pret kādu specifisku mērķgrupu, kura tiek uzskatīta par vājāku vai nepilnīgāku, bet tai pašā

laikā autoritārā personība ir pakļāvīga stiprākai autoritārai varai, kā, piemēram, Hitleram.

M.Šebeks (1998) un kanādiešu psihoanalītiķis Džons Salvendijs (Salvendy 1999) ir izvirzījuši līdzīgu domu – šo “autoritārās personības” jēdzienu varētu attiecināt uz situāciju bijušās padomju sistēmas valstīs. Respektīvi, autoritārās personības īpašības – vienlaicīgā neiecietība un pakļāvība – varētu būt saistītas ar bijušo sociālisma zemju autoritārās varas internalizāciju (Šebek 1998), bet viņi nenoliedz arī specifiskās ģimenes pieredzes ietekmi. Tendence būt neiecietīgam pret citiem ir pastiprināta gadījumos, kad indivīds bērnībā ir izjutis vecāku mīlestības trūkumu. Tad, aizsargājot sevi pret iekšējo mazvērtības izjūtu, indivīds attīsta narcistisku, visu varošu ārējo tēlu un nepatiku pašam pret sevi vērs pret citiem.

Pētījuma jautājumi

Iepriekš tika minēta akadēmiķa J.Stradiņa tēze, ka personības dalīšanās jeb disociācija varētu būt saistīta ar padomju sistēmas totalitārās iekārtas prasībām pēc pilnīgas pakļautības ideoloģiskajiem nosacījumiem, šis pētījums ir vērst uz šādas varbūtības izpēti. Līdz ar to **pirmais** tika izvirzīts šāds jautājums: **vai Latvijā novērojami augstāki disociācijas rādītāji nekā Ungārijā un Nīderlandē?**

Otrkārt, ja totalitārā padomju sistēma būtu veicinājusi disociatīvas tendences, ir iemesls domāt, ka tiem, kuri ilgus gadus nodzīvoja sociālisma valstīs, ir augstāki disociācijas rādītāji. **Otrais** pētījuma jautājums ir: **vai disociācijas rādītāji Latvijā palielinās atbilstoši iedzīvotāju vecuma grupām?**

Iepriekšējo pētījumu rezultāti Ziemeļamerikā (Ray 1995) un arī Latvijā (Sebre 1998) rāda, ka pastiprināta disociatīva simptomātika bieži ir saistīta ar emocionālu, fizisku vai seksuālu vardarbību, it īpaši traumām, kas pārdzīvotas bērnībā. Tādēļ šajā pētījumā tika iekļauti jautājumi par emocionālu un fizisku vardarbību ģimenē (gan bērnībā, gan pieaugušā dzīvē) un jautājumi par seksuālu vardarbību. Tāpat arī tāds specifisks jautājums kā pārciestu politiski motivētu vardarbību, respektīvi, politisko arestu, pratināšanu, deportāciju, ietekme. Attiecīgi izvirzīts **trešais** pētījuma jautājums: **kāda ir saistība starp pārciestu emocionālu, fizisku, seksuālu vai politiski motivētu vardarbību un disociācijas simptomiem?**

Aplūkojot citu iespējamo pārciesto vardarbību un autoritārā režīma sekas – dusmas, vispārēju neiecietību un neiecietību pret citām etniskām grupām, aktualizēts ceturtais pētījuma jautājums: **kāda ir saistība starp pārciestu emocionālu, fizisku, seksuālu vai politiski motivētu vardarbību un neiecietību?**

Lai detalizētāk analizētu iespējamo padomju sistēmas ietekmi neiecietības gadījumos, turklāt ņemot vērā, ka vecākā paaudze ir ilgāku laiku pavadījusi sociālisma zemēs, tika izvirzīts **piektais** pētījuma jautājums: **vai neiecietības rādītāji Latvijā palielinās atbilstoši vecuma grupām?**

Metodes

Šī pētījuma ietvaros tika izdalītas 424 anketas, 386 no tām iekļautas datu analizē. Anketas tika atlasītas, cenšoties panākt pēc iespējas vienlīdzīgāku respondentu sadali pēc dzimuma un vecuma. Pētījuma dalībnieku vecums bija no 16 – 80 gadiem, vidējais vecums – 37,8 gadi, 54% – sievietes, un 46% – vīrieši. Respondentu izglītības līmenis bija dažāds: 10% - vidusskolu skolnieku, 37% – ar vidusskolas izglītību, un 52% - ar pabeigtu vai nepabeigtu augstskolas izglītību. 54% pētījuma dalībnieku dzīvoja Rīgā, 26% – citās Latvijas pilsētās; 19% – lauku iedzīvotāji. Visi pētījuma dalībnieki pēc tautības bija latvieši. Anketas palīdzēja izdalīt psiholoģijas bakalaura programmas un maģistrantūras studenti.

Pētījuma anketā ietvertas šādas aptaujas: disociācijas aptauja DIS-Q (Vanderlinden 1993); traumu simptomu aptauja (Briere 1995); konfliktu risināšanas aptaujas adaptācija (Strauss 1998); agresijas aptaujas neiecietības apakšskala (Buss & Perry 1992); adaptēti jautājumi no “Euro-Barometer Study” aptaujas (Reif & Melich, 1991); īpaši jautājumi saistībā ar politiski motivētu vardarbību. Visas aptaujas tulkoja divi neatkarīgi tulki no angļu valodas uz latviešu valodu, tad šis variants tika saskaņots, un trešais neatkarīgais tulks to tulkoja atpakaļ uz angļu valodu, vēlreiz pārbaudot un precizējot.

Disociācijas aptauja DIS-Q ir tā pati, kas lietota iepriekš minētajos pētījumos Ungārijā un Nīderlandē. Šajā aptaujā ir 63 jautājumi, uz kuriem atbildes respondenti atzīmē skalā no viens līdz pieci 4 apakšskalās: identitātes neskaidrības (piemēram, “Dažreiz es nesaprotu, kas es īsti esmu”

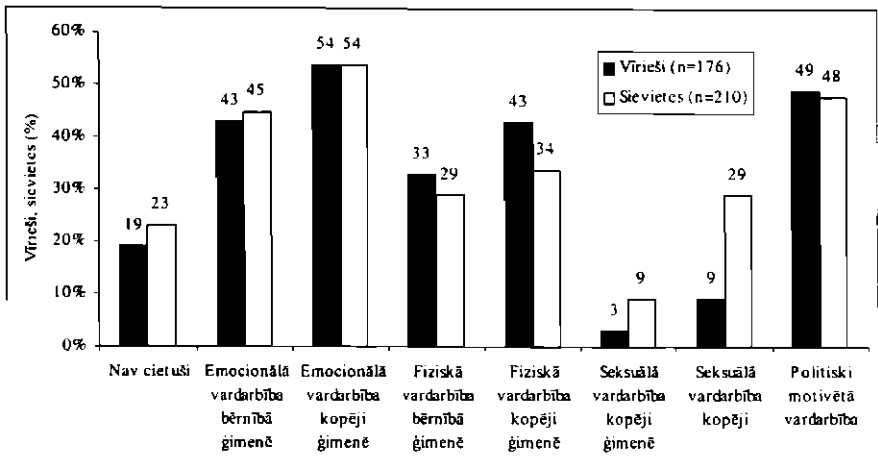
vai “Īpašās situācijās es izjūtu sevi tā, it kā mana personība būtu sadalīta”); kontroles zuduma izjūtas (piemēram, “Dažreiz es esmu nolēmis(-usi) kaut ko darīt, bet mans ķermenis rīkojas pret manu gribu”); amnēzijas (piemēram, “Reizēm es nevaru atcerēties, kur esmu bijis(-usi) iepriekšējā dienā”); iegrimšanas domās vai darbībā (piemēram, “Kad es eju, es apzinos katru savu soli”) apakšskalā.

Rezultāti

Latvijā, Ungārijā un Nīderlandē veiktās disociācijas aptaujas rezultātu salīdzinājums norāda, ka Latvijā ir disociācijas aptaujas vidējais rādītājs ir augstāks nekā Ungārijā un Nīderlandē ($p < 0,01$): Latvijā tas ir 1,85; Ungārijā – 1, 7; Nīderlandē – 1,5. Īpaši manāmas atšķirības ir apakšskalā “Kontroles zuduma izjūta”

Lai atbildētu uz otro pētījuma jautājumu, tika salīdzināti Latvijas respondentu disociācijas rādītāji pēc vecuma grupām. Rezultāti liecina, ka disociācijas tendences nepieaug vecāko iedzīvotāju grupās. Tieši otrādi – 20–30 gadus vecajiem pētījuma dalībniekiem bija augstāki disociācijas rādītāji (1,9) nekā vidējā vecuma grupā (1,8) un vecāko iedzīvotāju vidū – 1,7 ($p < 0,01$).

Lai detalizētāk izpētītu saistību starp disociācijas rādītājiem un dažādiem vardarbības veidiem, vispirms tika konstatēts pārciesto vardarbību biežums (sk. 1.attēlu). Kā redzams, vairākums pētījuma dalībnieku atzīmē, ka ir cietuši no viena vai vairākiem vardarbības veidiem. Tikai 19% vīriešu un 23% sieviešu norāda, ka nav cietuši nedz no emocionālās (ģimenē), fiziskās (ģimenē), seksuālās, nedz politiski motivētās vardarbības. Visbiežāk minētais vardarbības veids ir emocionālā vardarbība ģimenē vecāku rīcības rezultātā. Saskaitot pirms un pēc 17 gadu vecuma iegūtās pieredzes rādītājus, redzami šādi dati: 54% sieviešu un 54% vīriešu atzīmē, ka ir cietuši no emocionālās vardarbības ģimenē.

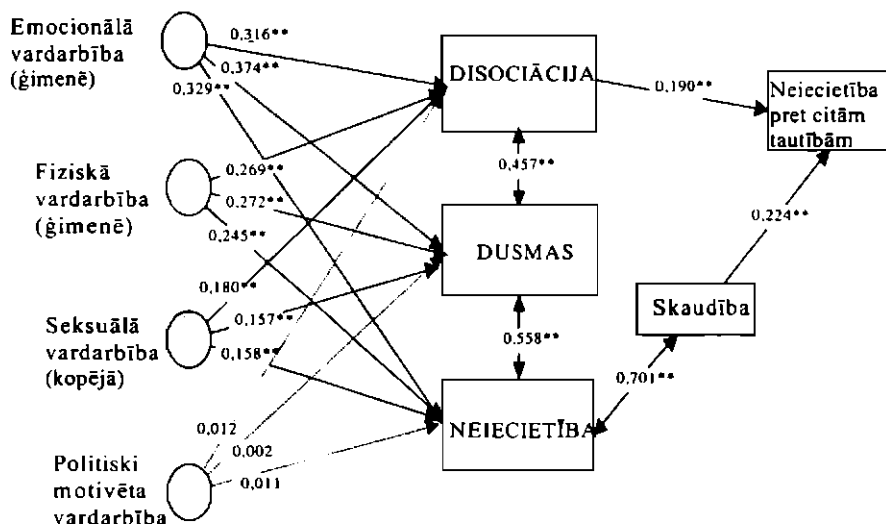


1. attēls. Vīriešu un sieviešu pārciestās vardarbības rādītāji.

Korelāciju analīze parāda (sk. 2.attēlu), ka pastāv statistiski nozīmīga saistība starp disociācijas izpausmēm un emocionālo ($r=0,316$, $p<0,01$), fizisko ($r=0,269$, $p<0,01$) un seksuālo vardarbību ($r=0,180$, $p<0,01$). Tomēr nav saistības starp politiski motivēto vardarbību un disociācijas izpausmēm.

Arī dusmu un neiecietību rādītāji ir saistīti ar minētajiem vardarbības veidiem. Pastāv statistiski nozīmīgas saistības starp dusmu izpausmēm un emocionālo ($r=0,374$, $p<0,01$), fizisko ($r=0,272$, $p<0,01$) un seksuālo vardarbību ($r=0,157$, $p<0,01$), kā arī starp neiecietības izpausmēm un emocionālo ($r=0,329$, $p<0,01$), fizisko ($r=0,245$, $p<0,01$) un seksuālo vardarbību ($r=0,158$, $p<0,01$). Nav novērojama saistība starp dusmām, neiecietību un politiski motivēto vardarbību.

Lai atbildētu uz piekto pētījuma jautājumu, tika salīdzināti etniskās neiecietības rādītāji pēc vecuma grupām. Šie rezultāti rāda, ka vecāko respondentu grupā etniskās neiecietības rādītāji ir augstāki. Vidējais rādītājs pētījuma dalībniekiem 20–30 gadu vecuma grupā bija 2,1; respondentiem vecuma grupā no 40–50 gadiem – 2,5, bet vecuma grupā no 60–80 gadiem – 2,6 ($p<0,01$).



2. attēls. Korelācija starp vardarbības, disociācijas, dusmu un neiecietas rādītājiem (** $p < 0,01$).

Rezultātu interpretācija

Pētījuma rezultāti apliecina, ka Latvijā ir augstāki disociācijas rādītāji, nekā tas ir līdzīgos pētījumos Ungārijā un Nīderlandē. Datu analīze liecina, ka šie disociācijas rādītāji visaugstākie ir jaunākajā vecuma grupā (no 20–30 gadiem). Aplūkojot pētījuma kopējos rezultātus, redzam, ka paaugstināti disociācijas rādītāji ir saistīti ar emocionālu, fizisku vardarbību ģimenē, arī seksuālu vardarbību, bet ne ar politiski motivētu vardarbību. Šeit jāņem vērā laika faktors: ir pagājuši vairāki gadu desmiti kopš politiski motivēto traumu izraisošajiem notikumiem – arestiem, pratināšanām, izsūtīšanām. Ir iemesls domāt, ka no šī vardarbības veida cietušie būtu uzrādījuši daudz vairāk pēctraumas simptomu laika posmā tuvāk reālajiem notikumiem. Tagad šie simptomi ir šķietami mazinājušies, vismaz minētā pētījuma dalībnieku grupā. Jāņem vērā arī viedoklis, ko pauda Okupācijas muzeja darbinieki: tie politiski represētie, kuri vissmagāk bija cietuši, ir vai nu jau miruši, vai arī garīgi un fiziski tik sagrauti, ka viņi nespētu izpildīt

šādas pētījuma anketas.

Iztirzājot jautājumu par pētījuma dalībnieku kopējiem disociācijas rādītājiem, kas, salīdzinot ar rezultātiem Ungārijā un Nīderlandē, ir krietni augstāki, jādoma, ka patiesība slēpjas akadēmiķa J. Stradiņa teiktajā – padomju iekārta pēc būtības izraisījui apziņas šķelšanos. Taču, ja apziņas šķelšanās vai disociācija ir tieša autoritārā padomju režīma sekas, tad tiem pētījuma dalībniekiem, kas visvairāk gadu pavadījuši padomju iekārtas ietvaros, būtu visaugstākie disociācijas rādītāji. Tomēr šī hipotēze neapstiprinājās. Pētījuma rezultāti rāda, ka tieši jaunākās grupas (20–30 gadi) pārstāvjiem ir augstāki disociācijas rādītāji. Šāda situācija novērota arī citos disociācijas pētījumos (Vanderlinden et al. 1996). Šādas tendences skaidrojamas ar jaunākās paaudzes attīstības posma specifiku, kad bieži vēl ir vispārējas neskaidrības sevis apzināšanās jautājumos.

Latvijā paaugstinātie disociācijas rādītāji ir saistīti ar emocionālo, fizisko vardarbību ģimenē un seksuālo vardarbību. Jāpievērš uzmanība saistībai starp emocionālo vardarbību un disociāciju, kas atklājās kā viena no visstiprākajām korelācijām. Nozīmīgi, ka emocionālās vardarbības ģimenē esamību uzrādīja 54% respondentu, un 44% apliecināja, ka šis vardarbības veids piedzīvots bērnībā. Izlases kārtībā veiktajās intervijās nereti dalībnieki atzina, ka viņi kā bērni nav izjutuši pietiekami daudz mīlestības apliecinājumu no saviem vecākiem, kuri bijuši aizņēmti darbā vai arī cietuši no alkoholisma. Daži no vecākiem savukārt atceras, ka uzsākuši savas darba gaitas padomju iekārtā ar pārliecību, ka cēlākais mērķis ir “strādāt, lai celtu komunismu” Padomju sievietēm turklāt bija dubultā darba slodze: profesionālā un saimnieciskā (Du Plessix Gray 1989). Padomju laikā ieteica, bērnam nepaklausot, vecākiem uz ilgāku laiku ieturēt emocionāli vēsu attieksmi un likt bērnam justies vainīgam (Bronfenbrenner 1970). Šādus audzināšanas paņēmienus mūsdienās uzskata par emocionālu vardarbību.

Jāņem vērā arī sociovēsturiskie faktori un kultūras tradīciju pārmantojamība no paaudzes paaudzē. Latvijā publicētās autobiogrāfijas rāda, ka pat pirmspadomju laikā latviešu sievietēm nereti bija problēmas ar mīlestības izpausmēm pret saviem bērniem, it īpaši māšu un meitu attiecību ietvaros, kā to, piemēram, varam lasīt Vizmas Belševicas “Billē” (Sebre 1999). Netieši to redzam arī tautasdziesmās. Dainās māte tiek slavēta un idealizēta, bet tai pašā laikā tiek norādīts, ka bērniņš paliek guļot šūpulī,

klausoties lakstīgalu. Paliek jautājums, vai lakstīgala spēja apmierināt bērna emocionālās vajadzības.

Raksturojot padomju sistēmas psiholoģiskās sekas, M. Šebeks (1996) secina, ka padomju iekārtas veicinātās “melošanas un izlikšanās” rezultātā indivīds zaudēja spēju sevi cienīt un respektēt. Līdzīgi poļu vēsturnieks Jans Gross (1988) min, ka, rīkojoties pret savu pārliecību, piemēram, balsojot par sev nepatīkamiem kandidātiem, cilvēkiem radījās “neizdzēšama kauna izjūta”. Latvieši nereti stāsta, ka viņu līdzdalība oficiālajos padomju pasākumos – balsojot vēlēšanās vai piedaloties Oktobra svētku parādēs – bija formāla. Visi piedalījušies bez pārliecības, un tas “neko neesot nozīmējis” Tomēr dziļāka interviju analīze norāda, ka arī šī izlikšanās atstājusi psiholoģisku iespaidu uz pašcieņu. Viszemākie pašcieņas rādītāji ir vidējā vecuma grupai – tiem, kas ir 40–50 gadus veci, kuri visaktīvāk bija iesaistīti padomju pasākumos un kam visvairāk nācās paust padomju ideoloģiju, pat pret savu iekšējo pārliecību.

Pētījuma rezultāti parāda arī specifisku saistību starp emocionālo, fizisko un seksuālo vardarbību, dusmām un neiecietību. Visstiprākās korelācijas ir starp emocionālo vardarbību ģimenē un dusmām un neiecietību. Šie rezultāti apstiprina autoritārās personības pētnieku (Adorno et al. 1950) secinājumus par saikni starp emocionāli nepietiekamām attiecībām ģimenē un vēlākām neiecietības izpausmēm. Mūsdienās autoritārās personības pētnieki (Hopf 1996) ir izvirzījuši domu, ka emocionālā vardarbība ģimenē rada ne vien dusmas, bet veido arī pašvērtības trūkumu, pat nicinājumu pašam pret sevi. Noliedzošā attieksme tiek pārnesta uz citiem – šie citi tiek nicināti. Savukārt cilvēks, kurš apskauž citus, visbiežāk izjūt kādu apzinātu vai neapzinātu nepilnvērtību sevī. Pētījuma dalībnieki ar augstākiem skaudības rādītājiem bija arī neiecietīgāki pret citām tautībām.

Sociovēsturisko faktoru ietekmi jāņem vērā, lai skaidrotu pētījuma rezultātus, ka neiecietība pret citām tautībām izrādās izteikti mazāka tiem pētījuma dalībniekiem, kas ir vecuma grupā no 20 – 30 gadiem. Respektīvi, vidējās (no 40-50) un vecākās (no 60 – 80) vecuma grupas dalībniekiem ar visaugstākajiem emocionālās vardarbības ģimenē rādītājiem ir vairāk izteikta neiecietība. Savukārt interviju stāstījumi liecina par dažādu paaudžu reālo pieredzi saistībā ar citu tautību ieplūsmi Latvijā. Vecākās paaudzes pārstāvji stāsta, kā citu tautību ienācēji pārņēmuši viņu dzīvokļus un radījuši

jaunos nosacījumus gan profesionālajā, gan privātajā dzīvē. Vidējā paaudze līdzīgi stāsta par ikdienas grūtībām. Minētā nepatika bieži ir saistīta ar latviešu valodas lietošanas ierobežojumiem vai konflikta situācijām komunālajos dzīvokļos. Vidējās paaudzes stāstījumi ir specifiski ar to, ka šīs paaudzes pārstāvji reizēm min frāzes, kas bija raksturīgas padomju iekārtas ideoloģijai – ka visām brāļu tautām vajadzētu vienai otru mīlēt. Tomēr, paužot šo skaisto “ideoloģiju”, pavīd visai spēcīgi emocionāli izteicieni pret atsevišķu tautību īpašībām. Jaunākās paaudzes stāstījumi atšķiras ar to, ka viņiem nav atmiņu par citu tautību ienākšanu un nav iekšējo pretrunu starp ideoloģiskajiem izteicieniem par tautu mīlestību un reālo emocionālo attieksmi. Šī paaudžu atšķirība rada cerību, ka jaunākajai paaudzei nav šo rūgto pagātnes atmiņu un viņiem ir daudz atvērtāks skatījums uz nākotni.

Literatūra

1. Adorno T.W., Frenkel-Brunswick, E. Levinson D.J. & Sanford R.N. *The Authoritarian Personality*. New York: Harper&Row, 1950.
2. Briere J. *Trauma Symptom Inventory: Professional Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, 1995.
3. Bronfenbrenner U. *Two worlds of childhood*. New York: Russell Sage, 1970.
4. Buss A.H., Perry M. The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1992. Vol 63, No. 3, pp. 452 – 459.
5. Du Plessix Gray F. *Soviet women: Walking the tightrope*. New York: Doubleday Press, 1989.
6. Gross J.T. *Revolution From Abroad*. Princeton: Princeton University Press, 1988.
7. Hopf C. Authoritarians and their families: Qualitative studies on the origins of the authoritarian dispositions. In: W.Stone, G.Ledere. & R.Christie (eds.). *Strength and weakness: The Authoritarian Personality Today*. New York: Springer Verlag, 1992.
8. Putnam F. W. *Diagnosis and Treatment of Multiple Personality Disorder*. New York: Guilford, 1989.
9. Ray W.J., Faith M. Dissociative Experiences in a College Age Population: Follow-up with 1190 Subjects. *Personality and Individual Differences*, 18, 1995, pp. 223 – 230.

10. Ross C. A. History, Phenomenology, and Epidemiology of Dissociation. In: L.K.Michelson & W.J. Ray (eds.). *Handbook of Dissociation: Theoretical, Empirical and Clinical Perspectives*. New York: Plenum, 1996, pp. 3 – 23.
11. Salvendy J. The dynamics of prejudice in Central Europe. *International Journal of Psychotherapy*, 2000, July 99. Vol. 4 (2), pp.145–160.
12. Sebre S. Māte, māja un “es” jaunākajos latviešu sieviešu autobiogrāfiskajos darbos. *Feministica Lettica*, 1999, 1, 147–157. lpp.
13. Sebre S., Sprugevica I., Zagare I. & Sluka D. Risk Factors and Symptoms Associated with Child Abuse in Latvia. Paper presented at the International Congress of the International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions, Stockholm, Sweden, 1998.
14. Strauss M., Hamby S., Finkelhor D. Identification of Child Maltreatment with the Parent-Child Conflict Tactics Scales. *Child Abuse and Neglect*, 1998. Vol. 22, pp. 249– 170.
15. Šebek M. Posttotalitarian personality – old internal objects in new situations. *Journal of The American Academy of Psychoanalysis*, 1998. 26(2), pp. 295 – 309.
16. Šebek M. The True Self and the False Self: The Clinical and Social Perspective. *Journal of the British Association of Psychotherapy*, 1994. 26, pp. 22 – 39.
17. Šuvajevs I. Inteligences nodevība. *Rīgas Laiks*, 4/2000, 67. – 70. lpp.
18. Van der Kolk B. A. Van der Hart O. The Intrusive Part: The Flexibility of Memory and the Engraving of Trauma. In: C. Caruth (ed.). *Trauma: Explorations in Memory*. Baltimore: John Hopkins University. 1995, pp. 158 – 182.
19. Vanderlinden J., Van Dyck R., Vandereycken W. Vertommen H.&Verkes R. J. The Dissociation Questionnaire (DIS-Q): Development and Characteristics of a new Self-Report Questionnaire. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 1993. Vol. 1, pp. 21 – 27.
20. Vanderlinden J. Varga K, Peuskens J.&Pieters G. Dissociative Symptoms in a Population Sample of Hungary. *Dissociation*, 1995. Vol. 8, No.4, pp. 205– 208.
21. Winnicott D. W. *Playing and Reality*. London: Tavistock Publications, 1971.

Summary

To examine the sequelae of familial and political abuse as experienced within the totalitarian regime of the former Soviet Union, a sample of Latvians ($n=386$, ages 16-80) were asked to complete a series of questionnaires regarding experience of abuse, psychological symptoms of dissociation, anger, hostility and attitudes of intolerance. Results show that a large percentage report experience of abuse, and that mean scores regarding dissociation and anger are significantly elevated in comparison with studies from Hungary and the Netherlands. Correlational analysis shows that experience of emotional/ physical abuse in the family and sexual abuse correlates significantly with symptoms of dissociation, anger and intolerance. Dissociation mean scores were highest in the younger group of subjects, 20-30 years old, and ethnic intolerance scores were the lowest in this group. Results are discussed in terms of the possible relationships between the authoritarian Soviet regime and psychological sequelae. It does not seem that there is a direct effect of the Soviet system and dissociation. Rather, there may be an indirect effect in that the Soviet system did not always foster conditions for good emotional relationships within the family. In addition, there may be cultural effects of Latvian women being more oriented toward work and keeping the household running. The effect of the Soviet system – in particular the phenomena of “double standard”, whereby one was often obliged to speak against one’s personal convictions, was more apt to result in lowered self-esteem. Such indications are indeed found within a series of interviews with a subsample of the questionnaire respondents. Results regarding greater ethnic tolerance among those from the younger age group is discussed in regard to more benign life experience in regard to other ethnic groups, but also in interaction with the emotional predispositions from the emotional experience within the family. Results from this study seem to support the “authoritarian personality” hypothesis, that positive emotional relationships in childhood within the family will be related to greater ethnic tolerance.

Evija Strika

Latvijas Universitāte

LIKUMPĀRKĀPĒJU PERSONĪBAS ĪPATNĪBAS

Ikdienā cilvēku izpratnē par kriminālo uzvedību parasti eksistē trīs mīti:

- 1) kriminālā uzvedība ir tikai un vienīgi sociāls fenomens, kriminālās uzvedības pamatiemesli meklējami sociālās sistēmas politiskajā un ekonomiskajā struktūrā;
- 2) personības individuālo īpašību saistība ar kriminālo uzvedību ir maznozīmīga;
- 3) darbā ar likumpārkāpējiem ir neefektīvi izmantot dažādus psiholoģiskus vai cita rakstura uzvedības korekcijas paņēmienus.

Pirmo apgalvojumu atspēko virkne pēdējos gados veikto pētījumu, kuri pierāda, ka tieši starp sociālajiem un kriminālās uzvedības aspektiem pastāv relatīvi vāja sakarība (Gottfredson & Hirschi 1990). Turpretī pastāv mainīga korelācija starp personības iezīmēm un kriminālu uzvedību (Waldo & Dinitz 1967; Tennenbaum 1977; Andrews & Wormith 1989).

Jaunākajos pētījumos kriminālās uzvedības psiholoģijā, zinātnieki mēģina izdalīt likumpārkāpuma izdarīšanas un kriminālās uzvedības sociāli psiholoģiskos riska faktoros, minot gan konkrētas personības iezīmes, gan sociālās vides īpatnības (Andrews & Bonta 1998; Loeber & Stouthamer-Loeber 1996; Simourd & Andrews 1994).

Tā kā raksta mērķis ir noskaidrot likumpārkāpēju personības īpatnības, tad plašāk netiks aplūkota sociālās vides faktoru ietekme kriminālās uzvedības veicināšanā.

Jau 19.gs. bijuši mēģinājumi zinātniski pamatot un apkopot likumpārkāpējiem piemītošās personības īpatnības, piemēram, dominēja uzskats, ka likumpārkāpējam rakturīgas tādas specifiskas, negatīvas rakstura un personības iezīmes kā: "līdzjūtības trūkums, pazemināta sāpju sajūta, vienaldzība pret iespējamo sodu, patmīlība un seksuāla izlaidība" (Шнайдер 1994). 20.gs. trīsdesmitajos gados psihiatrijas jomā veikto pētījumu ietekmē tika apgalvots: tendence veikt likumpārkāpumu cilvēkā

ir jau no dzimšanas, un psihopāts pakļaujas tai tāpēc, ka šīs tendences spēks iegūst patoloģisku virsroku pār visām pārējām tendencēm (Margen 1930).

Šeit ir būtiski izdarīt nelielu atkāpi, jo, kā tiek atzīmēts literatūrā par kriminālās uzvedības mehānismiem: *.. cilvēka kriminālā uzvedība ir process, kurš attīstās gan telpā, gan laikā.* (Кудрявцев 1998) Likumpārkāpuma brīdī svarīgi ir ne tikai personības psiholoģiskie aspekti, bet arī konkrētā situācija un konkrētie apstākļi, kuros noziegums notiek. Tāpat nav iespējams izveidot pilnīgu likumpārkāpēja personības tēlu, neņemot vērā, piemēram, *nozieguma veidu.*

Visbiežāk likumpārkāpējus iedala: *zagļi, laupītāji, huligāni, slepkavas, kukuļu ņēmēji, varmākas.* Pastāv arī cita klasifikācija, piemēram, B.Rozins (Розин 1999) ierosina likumpārkāpējus nosacīti iedalīt šādās grupās:

profesionālie likumpārkāpēji (profesionāli zagļi, kabatzagļi, laupītāji, zagtā pārpircēji);

apdomīgie amatieri (iedzīvošanās, krāpšana, atriebšanās);

likumpārkāpēji piespiedu kārtā (visi, kuri izdarījuši pārkāpumu, kaut gan tāds mērķis viņiem nav bijis: pašaizsardzības nolūkos, kaujoties, izmantojot likumdošanas nepilnības);

likumpārkāpēji ar psihiskiem traucējumiem;

likumpārkāpēji ar traucētu apziņas stāvokli (noziegums izdarīts alkohola vai narkotisko vielu reibuma stāvoklī).

Jādomā, ka šis iedalījums ir balstīts uz jau 19.gs. E.Ferija izveidoto un piedāvāto klasifikāciju.

Ievērojot dažādas teorētiskas pieejas personības izpētē, zinātnieki izstrādājuši atšķirīgus likumpārkāpēju iedalījuma variantus, piemēram, pēc psihodinamiskās teorijas (Mannheim 1965), ir:

vājais super ego tips;

vājais ego tips;

normālais antisociālais likumpārkāpējs;

neirotiskais tips;

citi tipi (ar garīgiem traucējumiem, nejaušie, alkohola vai narkotisko vielu reibumā nonākušie, situācijas likumpārkāpēji).

Pēdējās divās klasifikācijās ievērotas gan personības iezīmes, gan

situācijas, kurā izdara likumpārkāpumu, raksturojums.

Aplūkojot *personības iezīmju* un kriminālās uzvedības sakarību pētījumus dažādu personības teoriju ietvaros, noteiktas personības iezīmes var izdalīt kā kriminālās uzvedības riska faktorus. 1.tabulā redzams, ka šo teoriju pārstāvji runā gan par atsevišķas personības iezīmēm kā kriminālās uzvedības riska faktoriem (piemēram, impulsivitāte, agresivitāte u.c.), gan arī sniedz konkrētu personības tipu raksturojumu (piemēram, egocentriska personība, antisociāla personība).

Tālāk īpaša nozīme tiks pievērsta personības iezīmju *psihometriskajiem pētījumiem*. Analizējot pieejamos literatūras avotus, tika izdalītas tās personības īpatnības, kas raksturīgas likumpārkāpējiem.

Pētījumos, kur izmantota *Minnesota Multiphasic Personality Inventory* (MMPI), zinātnieki ir vienoti vispārējā apgalvojumā, ka 4. (psihopātijas) skala ir tā, kas atšķir likumpārkāpējus no cilvēkiem, kuri likumu nav pārkāpuši (Simourd, Bonta, Andrews & Hoge 1991). Šī likumpārkāpēja personības raksturojums ir līdzīgs iepriekš minētajam:

- impulsīvs, nekavējoties apmierina savas vajadzības,
- melīgs,
- patnīlīgs, egocentrisks,
- ekstraverts,
- naidīgs, agresīvs.

Bieži izmantota ir E.Magerdžija un viņa līdzautoru kriminālo likumpārkāpēju klasifikācija, kas izstrādāta pēc MMPI rezultātiem (Magergee&Bohn 1979). Kā redzams 2.tabulā, viņš likumpārkāpējus iedala 10 tipos atbilstoši vadošajām skalām un šo skalu novietojumam MMPI personības profilā. Šajā tipoloģijā netiek izdalītas atsevišķas personības īpašības kā svarīgākās, bet tiek veidotas to kombinācijas, personības tipi. Līdz ar to likumpārkāpēju raksturojums ir daudz plašāks, un, kā redzams, likumpārkāpējs var būt arī cilvēks, kuram, piemēram, piemīt labas pielāgošanās spējas, stabilitāte, mērķtiecība utt.

Šobrīd plaši tiek lietota arī MMPI jaunā versija – MMPI-2, taču, kā atzīmē Dž.Greiems, šis tests joprojām tiek izmantots likumpārkāpēju personību tipoloģijas veidošanā, un zinātnieki nav izstrādājuši galīgos secinājumus (Graham 1993).

1. tabula. Personības kriminālās uzvedības riska faktori

Personības teorijas	Personības iezīmes
<p>Psihodinamiskā teorija (Glueck & Glueck 1950)</p>	<p><i>Impulsivitāte* * *</i>, zems vainas sajūtas līmenis, viegli <i>sadusmojas*</i>, <i>naidīgums* *</i>, nemierīgums, enerģiskums, aizdomīgums, izaicinoša uzvedība, pārdrošība, stūrgalvība, nepakļaušanās autoritātēm.</p>
<p>Sociālās kontroles teorija (Le Blanch, Onimet & Trenblay 1988)</p>	<p>EGOCENTRISKA PERSONĪBA: nespēj pielāgoties sociālajai situācijai, negatīvisms vai naidīga, <i>agresīva attieksme pret citiem*</i>, <i>atsvešinātība* *</i>, nedrošība, primitīvisms, psihotisms (Aizenka mērījumu skalā).</p>
<p>Vispārējā kriminālās uzvedības teorija (Gottfredson & Hirschi 1990)</p>	<p>ZEMA PAŠKONTROLE: impulsivitāte, <i>nejūtīgums* * *</i>, riskējoša uzvedība, "tuvredzība", <i>egocentrisms* *</i>, <i>empātijas trūkums* *</i>.</p>
<p>Sociālās lokalizācijas teorija</p>	
<p>Diferenciālo asociāciju teorija</p>	
<p>Vispārējā personības un sociālās psiholoģijas cilvēka uzvedības teorija (Simourd & Andrews 1999)</p>	<p>ANTISOCIĀLA PERSONĪBA: impulsivitāte, bezjūtīgums, dēkainība, neatsaucīgums.</p>

2.tabula. Likumpārkāpēja personības īpatnību raksturojums, izmantojot MMPI (Magargee & Bohn 1979)

MMPI profila raksturojums	Personības tipi un to raksturojums
Profils kopumā nav paaugstināts	<u>ITEM</u> – stabils, labi pielāgojas, nav izteiktas problēmas saskarsmē ar autoritātēm
Mēreni paaugstināts; vadošā 4. un 3.skala	<u>EASY</u> – jautrs, stabils, mērķtiecīgs, spēj izmantot personiskos resursus
Mēreni paaugstināts; vadošā 4. un 2.skala	<u>BAKER</u> – trauksmais, jūtas neadekvāti, iekšēji sasprindzināts, var būt alkohola lietošanas problēmas
Mēreni paaugstināts; vadošās 4.un 9. skala	<u>ABLE</u> – impulsīvs, apburošs, manipulējošs, uz sasniegumiem orientēts, labi piemērojas apstākļiem
Mēreni paaugstināts; vadošā 1., 2., 3.skala	<u>GEORGE</u> – padevīgs, augsts trauksmes līmenis, “melnā darba darītājs”
Mēreni paaugstināts; dominē 4.skala, pārējās novietotas zemāk	<u>DELTA</u> – amorāls, hedonisks, egocentrisks, manipulējošs, spilgts, nekavējoties meklē savu vajadzību apmierinājumu, impulsīvs, vāji pakļaujas autoritātēm
Mēreni paaugstināts; augstu novietota 8.,9.,7. skala	<u>JUPITER</u> – bieži uzvedas citādāk, nekā no viņa tiek gaidīts
Augstu novietots; visaugstāk atrodas 8.,9.,4.skala	<u>FOXTROT</u> – stūrgalvīgs, neatlaidīgs, huligānisks, vāji piemērojas apstākļiem
Augstu novietots; pīķveida izvirzījumi 8.,6.,4.skalā	<u>CHARLIE</u> – naidīgs, atsvešināts, agresīvs, antisociāls, izrāda vardarbību
Daudz dažādu augsti novietotu skalu	<u>HOW</u> – nestabils, satraukts, daudz neapmierinātu vajadzību, neefektīvi darbojas dažādās sfērās

Krievijā, izmantojot MMPI modifikāciju – daudzfaktoru personības izpētes metodiku (DPIM) – , zinātnieki ir konstatējuši, ka vidējie likumpārkāpēju DPIM personības profila rādītāji gandrīz visās skalās uzrāda statistiski nozīmīgu atšķirību salīdzinājumā ar normatīvajiem rādītājiem (kas iegūti, izpētot cilvēkus, kuri nav izdarījuši likumpārkāpumu). Likumpārkāpēja profils ir ar pīķveida izvirzījumiem (F – ticamība, 8. – izolācija, 6. – rigiditāte, 4. – impulsivitāte), un tas atrodas 55 – 73 T robežās. Interpretācija var būt šāda: vairākus likumpārkāpēju ir saasinātas personības īpatnības, un tās nosaka viņu uzvedību, vājina sociālo adaptāciju un rada grūtības interpersonālajās attiecībās. Personības iezīmes:

- impulsivitāte,
- grūtības prognozēt savas rīcības sekas,
- rigiditāte,
- augsts agresivitātes līmenis,
- afektīvi piesātināti pārdzīvojumi,
- savdabīga ievirze un spriedumi,
- grūti prognozējama uzvedība,
- atrautība no sociālās realitātes,
- nespēja interiorizēt morālās un likuma normas.

J.Antonjans un līdzautoru kolektīvs (Антонян 1966) rezultātus analizēja un apkopoja, ņemot vērā arī izdarītā likumpārkāpuma veidu (sk. 3.tabulu).

Visbiežāk iepriekš minētais profils (vadošā 4., 6., 8.skala) raksturīgs – laupītājiem, visretāk – mantas izsaimniekotājiem.

Daži zinātnieki īpaši ir pētījuši varmākas un viņiem raksturīgās personības iezīmes. Vienā no pētījumiem izmantota daudzfaktoru personības izpētes metodika (DPIM) un R.Ketela 16PF metodika, kā arī psiholoģiskajās pārrunās iegūtie rezultāti. Balstoties uz šiem datiem, tika izveidota varmāku tipoloģija (Антонян 1997) (sk. 4.tabulu).

3.tabula. Likumpārkāpēju personības īpatnību raksturojums, izmantojot DPIM*

Galvenie paaugstinājumi 4., 6., 8.skālā	Likumpārkāpēji	Atšķirīgās personības īpatnības
44,4%	<i>laupītāji</i>	visaugstākā impulsivitāte, vienlaicīgi vāja uzvedības kontrole; Neievēro un nepieņem likuma normas
41,5%	<i>seksuālie varmākas</i>	viszemākais jūtīgums saskarsmē vienlaicīgi ar vāju uzvedības kontroli
36,6%	<i>slepkavas</i>	augsts jūtīgums savstarpējā saskarsmē
25%	<i>zagļi</i>	viszemākais trauksmes līmenis, elastīga uzvedība
22,2%	<i>mantas izsaimniekotāji</i>	vislabākā adaptācija, augsta paškontrolē, labi orientējas sociālajās normās un prasībās

* (Антонян, Голубков, Кудряков, Бовин 1987)

4.tabula. Varmāku personības īpatnību raksturojums un to iedalījums*

Varmāku tips	Personības raksturojums
<u>Uzbudināmais</u>	Ātri uzbudināms, ilgi atceras pāridarījumus, agresīvs, viegli rodas dusmu uzliesmojumi, uzvedība var būt nevadāma.
<u>Nevadāmais</u>	Līdzīgs uzbudināmajam tipam, tās pašas īpašības ir izteiktas daudz spilgtāk. Galvenā iezīme – impulsivitāte, nespēja prognozēt ne savu, ne citu uzvedību. Atrodas savu vēlmju varā, laiku pa laikam izlādē uzkrāto afektu.
<u>Uztājīgais</u>	Patmīlīgs, paaugstināta sava nozīmīguma sajūta, viegli ievainojams, slimīgi pievērš uzmanību citu attieksmei, rigiditāte apvienojas ar neatlaidību, izlēmīgs, labs līderis.
<u>Aktīvais</u>	Paaugstināta aktivitāte, optimists, daudzveidīgas intereses, pastāvīga tieksme uz darbības veidu maiņu, pazemināta atbildības sajūta, vieglprātīgs, zema paškontrolē.
<u>Demonstratīvais</u>	Vēlas atšķirties no citiem, būt apbrīnots, atrasties uzmanības centrā, augstu vērtē sevi; melīgs; bagāta iztēle; emocijas virspusējas, seklas.
<u>Vājas gribas tips</u>	Viegli pakļaujams, nepietiekami attīstītas gribas īpašības, tieksme nekavējoties gūt baudu, neapdomīgs.
<u>Demonstratīvi iestrēgstošais</u>	Maksimāli orientēts uz ārējiem apstākļiem, vienlaicīgi neatlaidīgs mērķu sasniegšanā. Patmīlīgs, cietsirdīgs, paaugstināts jūtīgums. Uzvedība elastīga, spēj reaģēt atbilstoši apstākļiem, egocentrisks.

* (Голубева, Кудряков, Шамиса 1985)

Vēl vienu varmāku personības raksturojumu un arī iedalījumu piedāvā P.Magerdžijs, tā balstīta uz šīs grupas likumpārkāpēju *agresīvo reakciju izpēti* (Megargee 1966, 1971). Eksistē divi varmāku tipi – absolūti sevi nekontrolējošais un sevi pārlietu kontrolējošais (sk. 5.tabulu). Pirmā tipa personības raksturo nespēja valdīt pār saviem impulsiem, viņi uz situāciju reaģē tūlītēji, ir vāja uzvedības kontrole, zema frustrācijas tolerance. Otrā tipa personības, kā pierāda zinātnieki, veic daudz nežēlīgākus vardarbības aktus, kaut gan ārēji šie cilvēki var atstāt pakļāvīga, mierīga cilvēka iespaidu, viņi ir tie, kuri konfliktsituācijās reti reaģē tūlīt, viņi savas dusmas uzkrāj.

5.tabula. Varmākas: absolūti sevi nekontrolējošie un sevi pārlietu kontrolējošie

Varmākas tips	Personības raksturojums
<p><u>Absolūti sevi nekontrolējošais</u></p> <p>(Toch 1969)</p>	<p>Tiek izdalīti vairāki varmāku tipi:</p> <p>baidās, ka viņi nekas nav un cenšas pārliecināt citus, ka viņi ir bezbailīgi;</p> <p>cenšas aizstāvēt savu tēlu, savu reputāciju pret iedomātiem pārdarītājiem;</p> <p>pārliecināti, ka citi eksistē tikai viņu vēlmju apmierināšanai, izrāda dusmas, ja viņiem nepakļaujas;</p> <p>gūst baudu no citu cilvēku pazemošanas, upuri izvēlas par sevi vājāku cilvēku;</p> <p>izmanto agresiju, jo baidās, ka paši var kļūt par upuriem, ja nesitīs pirmie.</p>
<p><u>Sevi pārlietu kontrolējošais</u></p> <p>(Megargee 1966, 1971)</p>	<p>Spēcīgi izteikta paškontrolē, kas kavē agresīvas darbības izpausmes. Reti uz apvainojumu reaģē tūlīt, slēpj savas dusmas zem vienaldzības maskas. Laika gaitā, ja provokācija turpinās, viņa pacietība zūd un tad <i>it kā pakļāvīgais cilvēks negaidīti veic vardarbības aktu.</i></p>

Kā pēdējais tiek piedāvāts likumpārkāpēju personības raksturojums, kuru izstrādājot ievērota K.Salivana un M.Granta teorija par cilvēka *emocionālo un sociālo briedumu* (Sullivan, Grant & Grant 1957). Autori

izdala 7 cilvēka augšanas un attīstības stadijas – sākot ar jaundzimušā infantilismu un beidzot ar pilnīgu pieauguša cilvēka brieduma pakāpi. Izmantojot G.Harisa (atvērto jautājumu intervijas) un arī K.Džesnesa (*Jesness Inventory*) metodi, zinātnieki konstatēja, ka vairākums cilvēku ar delinkventu uzvedību atrodas starp 2. un 4. brieduma pakāpi. Šajā tipoloģijā redzams, ka psiholoģiskā brieduma pakāpe nosaka tās vai citas likumpārkāpējam raksturīgās personības īpatnības. Brieduma pakāpju īpatnības un galvenie likumpārkāpēju tipi apkopoti 6.tabulā.

Šajā rakstā tika piedāvāts ieskats likumpārkāpēju personības īpatnību raksturojumos un iedalījumos dažādu pētnieku un atšķirīgu pieeju skatījumā. Iepazīstoties ar kriminoloģijas literatūru un pētījumiem kriminālās psiholoģijas jomā, jāsecina, ka neeksistē kāds noteikts vispārējais likumpārkāpēja vai noziedznieka tips.

Kā atzīmē K.Klements : “Zinātnieku vidū pastāv galēji uzskati, sākot ar – “visi likumpārkāpēji ir līdzīgi” līdz – “katrs likumpārkāpējs ir unikāls” (Clements 1996)

Analizējot iepriekšējo gadu literatūru, jāsecina, ka likumpārkāpēju personības izpēte tiek veikta, izmantojot vairākas pieejas:

- 1) tiek noteiktas likumpārkāpēja personības iezīmes, kas var būt kriminālās uzvedības riska faktors, tas nozīmē, ka cilvēks, kuram piemīt šīs iezīmes ir predisponēts likumpārkāpuma izdarīšanai;
- 2) iepriekš minētās pieejas ietvaros zinātnieki, pētot atsevišķas personības iezīmes, cenšas arī noskaidrot, kāda to specifika piemīt likumpārkāpējiem (Točs, Magerdžijs, Salivans, Grants);
- 3) tiek veidotas likumpārkāpēju personību tipoloģijas – tātad, balstoties ne tikai uz atsevišķām personības iezīmēm, bet arī uz šo iezīmju noturīgu kopumu un savstarpējo sakarību, likumpārkāpējus iedala dažādās grupās (Magerdžijs, Antonjans);
- 4) tiek noskaidrots, kādas personības tipoloģijas raksturīgas dažādiem likumpārkāpuma veidiem (Golubeva, Kudrjakovs, Šamisa).

Nobeigumā jāatzīmē, ka sabiedrībā dominē uzskats – likumpārkāpējs ir agresīva, nesavaldīga, rupja, nepatīkama personība, bet, kā redzams šajā darbā piedāvātajos raksturojumos, likumpārkāpējs var būt arī jautrs, apburošs, orientēts uz saskarsmi, mērķtiecīgs, apstākļiem labi piemērojis cilvēks.

6.tabula. Likumpārkāpēju emocionālā un sociālā brieduma raksturojums

Brieduma pakāpe	Brieduma pakāpes raksturojums	Likumpārkāpēja tips
I-2	Pieprasa, lai “pasaule grieztos ap viņu”. Apkārtējos redz kā savu vēlmju apmierinātājus. Nav spējīgs izprast un paredzēt citu cilvēku uzvedību un reakcijas. Nav intereses par apkārtējiem. Uzvedība – impulsīva, afekti tiek mazināti, vēršoties pret citiem.	1. <u>ASOCIĀLI AGRESĪVAIS</u> (fiziskā agresija). 2. <u>ASOCIĀLI PASĪVAIS</u> (izvairās no problēmu risināšanas).
I-3	Manipulē ar vidi, lai iegūtu sev vēlamu. Citus uztver kā manipulāciju objektus, nav spējīgs saprast cilvēka individualitāti. Vadās pēc principa: “Izmanto otru, pirms viņš ir izmantojis tevi.” Noliedz savas jūtas, izvairās no tuvām emocionālām attiecībām saskarsmē.	1. <u>NENOBRIEDUŠAIS KONFORMISTS</u> (bez ierunām pakļaujas spēcīgākam). 2. <u>KULTURĀLAIS KONFORMISTS.</u> 3. <u>MANIPULATORS.</u>
I-4	Izprot citu cilvēku ietekmi uz sevi un savas uzvedības ietekmi uz citiem cilvēkiem, cenšas apmierināt citu gaidas. Vēlas patikt citiem. Jūtas vainīgs, ja pārkāpj paša izveidotās normas.	1. <u>NEIROTISKĀ REAKCIJA DARBĪBĀ</u> (neskaidrs paštēls, atklāta agresivitāte). 2. <u>TRAUKSMAINI NEIROTISKAIS</u> (neskaidrs paštēls, iekšēja agresivitāte). 3. <u>SITUATĪVĀ REAKCIJA</u> (emocionālas reakcijas krīzes situācijā). 4. <u>KULTŪRAS IDENTIFICĒTAJS</u> (atzīst kriminālās vērtības).

Literatūra

1. Andrews D.A., Bonta G. *The Psychology of Criminal Conduct*. Anderson publishing Co, inc., 1998, p. 421.
2. Andrews D.A. & Wormith J.S. Personality and crime: knowledge destruction and construction in criminology. *Justice Quarterly*, 1989. 6, pp. 289 – 309.
3. Clements C.B. Offender Classification. *Criminal justice and Behavior*, 1990. 23, pp. 121 – 143.
4. Gluech S. & Gluech E.T. *Unraveling Juvenile Delinquency*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1950.
5. Graham J.R. *MMPI-2 Assessing Personality and Psychopathology*. New York, Oxford: Oxford University Press, inc., 1993, p.398.
6. Gottfredson S.D. & Hirschi T. *A General Theory of Crime*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1990.
7. Loeber R. & Stouthamer-Loeber M. The development of offending. *Criminal Justice and Behavior*, 1996. 23, pp.12 – 23.
8. Tennenbaum D.J. Personality and criminality. A summary and implications of the literature. *Journal of Criminal Justice*, 1997. 5, pp. 225 – 235.
9. Waldo G.P., Dinitz S. Personality attributes of the criminal: An analysis of research studies, 1950 – 1965. *Journal of research in Crime and Delinquence*, 1967. 4, pp. 185 – 202.
10. Антонян Ю. *Психология преступника и расследование преступлений*. Москва: ЮР, 1996, 335 с.
11. Антонян Ю. *Психология убийств*. Москва: Юрист, 1997, 303 с.
12. Кудрявцев В. Н. *Генезис преступления*. Москва: Форум, 1998, 214 с.
13. Розин В. Психологический анализ преступной личности. *Управления персоналом*, 1999. 7, с. 59 – 65.
14. Шнайдер Г. И. *Криминология*. Москва, 1994, 376 с.

Summary

For a long time scientists have paid great attention to the problem of the criminal personality. This article summarizes some authors' approaches to the classification of the criminal personality features.

Waldo and Dinitz, Andrews and Bonta, Tennenbaum, Simourd, Magerge, Grant and Sullivan, Toch, Antonjan are some of the scientists whose research results are presented in this article. They have made a classification of offenders, based on different principles, for example, the offenders' typology, taking into consideration the kind of crime.

Daina Škuškovnika
Latvijas Universitāte

TRAUKSMAINĪBAS RĀDĪTĀJU ATŠKIRĪBAS 19 – 69 GADUS VECU STRĀDĀJOŠO VIDŪ

Psihofizioloģiski trauksme ir cieši saistīta ar stresu, stresogēnu faktoru iedarbību, to fiziskām izpausmēm. Tā saistīta ar cilvēka spēju objektīvi novērtēt situāciju, veidot situācijai adekvātu atbildes reakciju un ar cilvēka adaptēšanās spēju. Trauksmes jēdzienam savos darbos pievērsušies dažādu psiholoģisko teoriju pārstāvji – Z.Freids (*S.Freud*), K.Hornaja (*K.Horney*), K.G.Jungs (*C.G.Jung*), H.S.Salivans (*H.S.Sullivan*), K.Rodžerss (*C.R.Rogers*), R.Mejs (*R.May*) un daudzi citi. Šiem pētījumiem vienmēr bijis līdzīgs mērķis – noskaidrot cilvēka trauksmes dabu, tās cēloņus un parastos izpausmes veidus, kā arī izveidot korekcijas programmas, kas ļautu apzināties un vadīt savu rīcību trauksmainās situācijās, nodrošinot indivīda efektīvu funkcionēšanu.

60.gadu beigās R.Lācaruss (*R.S.Lazarus*) izveidoja koncepciju par stresu kā transakcionālu procesu. Šīs koncepcijas kontekstā izšķir:

stresu, saistītu ar draudošām situācijām (stresors),

stresu kā draudošās situācijas indivīda subjektīvo interpretāciju (draudi),

stresu kā emocionālos stāvokļus, kurus izraisa draudošās situācijas.

Koncepcijas autori (Lazarus's & Averill 1972, Spielberger 1966) norāda, ka draudošās situācijas laikā nozīmīgu notikumu īslaicīgas secības komponenti izsauc trauksmainības reakciju: stresors – draudi – situatīvā trauksmainība.

Situatīvā trauksmainība (T stāvoklis) ir emocionāls stāvoklis, kam raksturīgas sprieguma, nojautas, nervozitātes un uztraukuma izjūtas un kas līdzinās psiholoģiskam uzbudinājumam, kuru savukārt izraisa veģetatīvās nervu sistēmas aktivizēšanās. Trauksmainības reakcijas intensitāte mainās atkarībā no uztverto draudu pakāpes, ko nosaka vairāki situāciju raksturojoši faktori, kā arī individuālās atšķirības trauksmainībā kā personības īpašībā.

Trauksmainība kā individuāla īpašība (T īpašība) norāda uz relatīvi stabilām individuālām atšķirībām nosliecē uztvert plašu situāciju virkni, kuras ietver sevī draudošas situācijas radītu stresu kā kaut ko bīstamu un reaģē uz šādām situācijām ar vairāk vai mazāk intensīviem kāpumiem situatīvajā trauksmainībā.

Č.D.Špīlbergers, H.F.O'Nīls un D.N.Hansens (Spielberger, O'Neil, Hansen 1972) izveidoja uzvedību noteicoša procesa (draudošās situācijās) modeli, kas konkrētīzē trauksmainības kā personības dispozīcijas jeb T īpašības un situatīvās trauksmainības jeb T stāvokļa lomu šajā procesā.

Pēc autoru atziņām, kolīdz situācija tiek novērtēta kā draudoša, tā izsauc situatīvo trauksmainību jeb T stāvokli, kura intensitāte ir proporcionāla kognitīvajam draudu novērtējumam.

Konkrēta cilvēka T īpašības un T stāvokļa vērtībām ir savstarpēji jākorrelē:

indivīdam ar augstu T īpašības rādītāju pašvērtībai draudošās situācijās T stāvoklis izpaužas redzamāk nekā indivīdam ar zemāku rādītāju;

jo stiprāk izteikta T īpašība, jo plašāks situāciju loks tiek pārdzīvots kā draudošs un izsauc situatīvo trauksmainību jeb T stāvokli (Хекхаузен 1986).

Pretēji saskarsmes situācijām, notikumos, kas izsauc sāpes vai ietver sevī kādu fizisku draudu, T stāvoklis nav atkarīgs no T īpašības.

Situācijas novērtējumu ietekmē kā reālās situācijas īpatnības, tā arī T īpašība jeb cilvēka dispozīcija uz trauksmainību. Tādējādi T stāvokļa stiprums un ilgums ir kognitīvā novērtējuma sekas, ko būtiski nosaka četras determinantu grupas:

situācijas iekšējās īpatnības;

indivīda T īpašība jeb trauksmainības dispozīcija;

efektivitātes novērtējuma veiksmīgās vai iespējami veiksmīgākās atbildes reakcijas;

atgriezeniskās saites ietekme uz pašreizējo T stāvokli (Spielberger, O'Neil, Hansen 1972).

Individuālo atšķirību T īpašības mērījumi, kurus veic, nosakot pagātnē novēroto situatīvi trauksmaino reakciju biežumu (Spielberger, Vagg 1999), dod iespēju prognozēt, kāds būs indivīda situatīvās trauksmes līmenis

nākotnē.

Č.D.Špilbergers un viņa sekotāji atzinuši, ka lielāka ir varbūtība – draudošas situācijas laikā indivīdi ar paaugstinātu trauksmainību kā personības īpašību salīdzinājumā ar tiem, kuriem tā ir zema, piedzīvos:

biežākus un intensīvākus situatīvās trauksmainības kāpinājumus, lielāku CNS aktivizēšanos vai uzbudinājumu, vairāk uz sevi vērstu uztraukuma izziņāšanu un konkrētai situācijai nebūtiskas domas, kas traucē uzmanību un kavē pārbaudījuma izpildi. (Spielberger, Vagg 1999).

Viens no faktoriem, ko var uzskatīt par efektīvas saskarsmes priekšnoteikumu, ir cilvēka spēja elastīgi, adekvāti reaģēt konkrētā situācijā. Sevišķi svarīgi tas ir tiem, kuru ikdienas darbs saistīts ar klientu apkalpošanu. Šiem darbiniekiem nepieciešama spēja kontrolēt savu rīcību netipiskos, kritiskos gadījumos, tikt galā ar situācijām, kad pienākumi jāveic paaugstinātas emocionālās trauksmes apstākļos. 1983.gadā publicēts Č.D.Špilberga pētījums par trauksmainības līmeni 19 – 69 gadus veciem strādājošajiem ASV (Spielberger 1983). Tā kā 2000.gadā radās iespēja anketēt kādas lielas Latvijas firmas darbiniekus, tika izvirzīts šāds pētījuma mērķis:

- ✓ noskaidrot, kādas atšķirības pastāv starp 19 – 69 gadus vecu strādājošu vīriešu un sieviešu trauksmainības rādītājiem Latvijā;
- ✓ noskaidrot, kāda ir attiecība starp 19 – 69 gadu vecu respondentu T stāvokļa un T īpašības rādītājiem Latvijā un ASV.

Metode

Pētījuma grupa – 483 respondenti: 263 sievietes, 220 vīriešu vecumā no 19 – 69 gadiem. 24,3% dalībnieku ir augstākā izglītība, 75,7% – vidējā izglītība, 5% – nepabeigta vidējā izglītība. Respondenti strādā vienā Latvijas firmā, viņu nodarbošanās saistīta ar klientu apkalpošanu. Visi anketētie ir latvieši vai pamatizglītību ieguvuši latviešu valodā.

Pētījumā izmantotais tests – Č.D.Špilberga, R.L.Gorsuša, R.E.Lušenē (C.D.Spielberger, R.L.Gorsuch, R.E.Lushene) “Pašnovērtējuma aptauja” (STAI). Tests izstrādāts pašdiagnotikai, to var lietot gan individuāli, gan grupā. STAI izvēli noteica tas, ka ar šī testa palīdzību iespējams iegūt gan situatīvās trauksmainības (T stāvokļa) rādītājus, gan personības dispozīcijas

uz trauksmainību (T īpašības) rādītājus, kā arī tas, ka tika iegūta profesora Č.D.Špilberga atļauja lietot šī testa oriģinālu Latvijā.

Respondentiem tika piedāvāts izpildīt testu laikā, kad viņi bija ieradušies uz nodarbībām firmas mācību centrā. Dalībnieki to darīja 10–12 cilvēku lielās grupās bez laika ierobežojuma (parasti 7–15 minūtes).

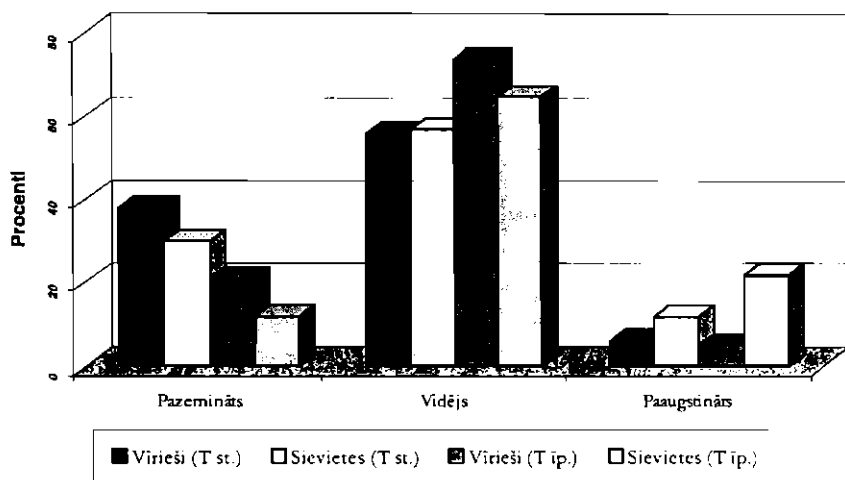
Rezultāti

1.tabulā doti 19–59 gadus veco respondentu (sieviešu un vīriešu) STAI statistiskie rādītāji. Rezultātu neatbilstība normālajam sadalījumam varētu būt saistīta ar to, ka pētījumā iekļauti vienā firmā līdzīgās profesijās strādājoši cilvēki, kas darbu veic analogos apstākļos, kā arī saņem aptuveni vienādu samaksu par paveikto.

1.tabula. 19 – 59 gadus vecu strādājošu sieviešu un vīriešu “Pašnovērtējuma testa” statistiskie rādītāji Latvijā

Vecums	19-39		40-49		50-69	
	siev.	vīr.	siev.	vīr.	siev.	vīr.
<i>n</i>	176	123	74	61	13	36
T stāvoklis						
<i>X</i> _{vid.}	35,24	32,56	36,82	33,97	35,64	33,67
<i>st. novirze</i>	9,02	6,08	7,73	7,36	6,89	6,88
<i>me</i>	34,00	32,00	35,00	32,00	34,00	32,00
<i>A</i>	0,89	0,65	0,99	0,69	0,43	1,11
<i>E</i>	0,39	0,69	1,59	0,15	-1,50	1,36
<i>norm sad. (p<0,01)</i>	<i>nav</i>	<i>nav</i>	<i>nav</i>	<i>nav</i>	<i>ir</i>	<i>nav</i>
T īpašība						
<i>X</i> _{vid.}	39,81	35,66	38,54	36,77	39,44	35,96
<i>st. novirze</i>	8,25	6,89	8,87	6,67	4,54	7,41
<i>me</i>	39,00	35,00	38,00	37,00	38,00	35,00
<i>A</i>	0,37	0,64	0,63	0,37	0,59	1,24
<i>E</i>	-0,10	1,42	1,60	0,68	-1,11	2,63
<i>norm sad. (p<0,01)</i>	<i>ir</i>	<i>nav</i>	<i>nav</i>	<i>ir</i>	<i>ir</i>	<i>nav</i>

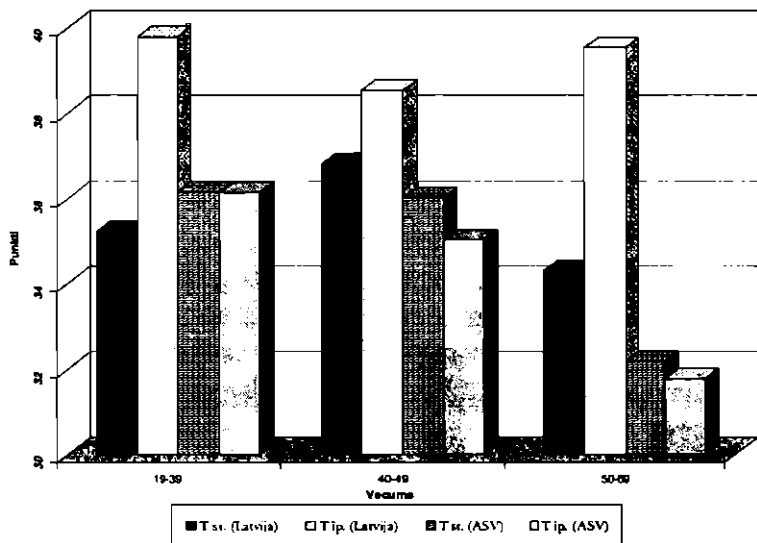
1. attēlā redzams respondentu procentuālais sadalījums trauksmainības līmeņos. Lielākajai daļai strādājošo situatīvās trauksmainības rādītāji (T stāvoklis) atbilst vidējam trauksmainības līmenim – 56% vīriešu, 57% sievietes; bet 38% vīriešu un 30% sieviešu rezultāti atbilst pazeminātam trauksmainības līmenim.



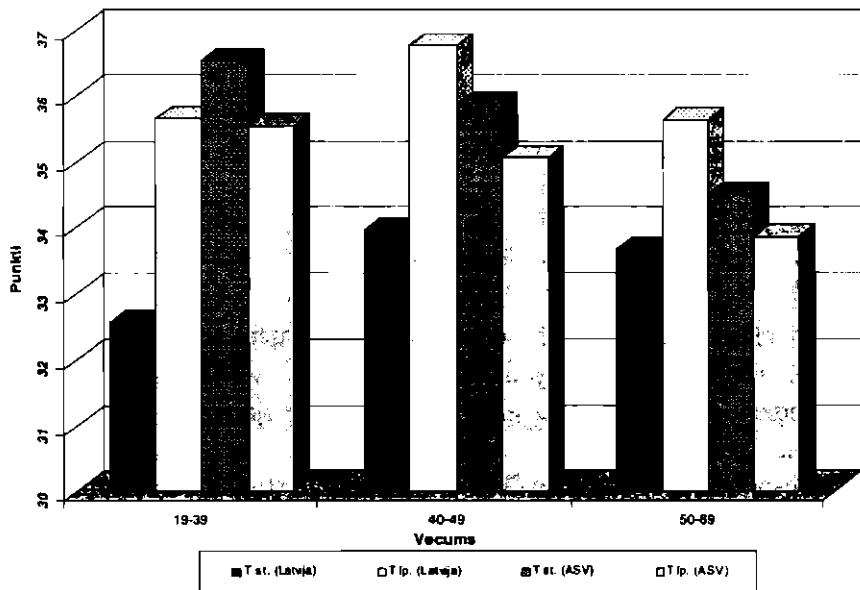
1.attēls. Respondentu potenciālais sadalījums trauksmainības līmeņos (T stāvoklis un T īpašība).

Līdz ar to varam uzskatīt, ka aptuveni 91% respondentu testēšanu neuztvēra kā draudošu situāciju, viņi jutās droši. Tikai 6% vīriešu un 12% sieviešu testa rādītāji atbilst paaugstinātam trauksmainības līmenim.

1. attēlā redzams arī sieviešu un vīriešu sadalījums trauksmainības līmeņos pēc T īpašības. Atbildot uz jautājumiem par to, kā viņi jūtas parasti, 74% respondentu, 65% respondentu rezultāti atbilst vidējam, 21% vīriešu, 12% sieviešu – pazeminātam trauksmainības līmenim. 5% respondentu vīriešu, 22% respondentu T īpašības rādītāji atbilst paaugstinātam trauksmainības līmenim.



2.attēls. T stāvokļa un T īpašības vidējās vērtības sievietēm dažādās vecuma grupās Latvijā un ASV.



3.attēls. T stāvokļa un T īpašības vidējās vērtības vīriešiem dažādās vecuma grupās Latvijā un ASV.

Salīdzinot iegūtos rezultātus vecumu grupās, tika izmantotas neparametriskās statistikas metodes (Manna–Vitnija kritērijs, Vilkoksona kritērijs).

Statistiski nozīmīgas atšķirības pastāv starp 19–39 gadus vecu respondentu sievietēm T stāvokļa un T īpašības rādītājiem ($z=-5,82$, $p<0,05$) un 50–69 gadus vecu respondentu T stāvokļa un T īpašības rādītājiem ($z=-2,083$, $p<0,05$). Arī starp respondentu vīriešu T stāvokļa un T īpašības vidējiem rādītājiem visās trijās vecuma grupās pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības (19–39 gadus vecajiem $z=-4,836$, $p<0,05$; 40–49 gadus vecajiem – $z=-2,792$, $p<0,05$; 50–69 gadus vecajiem – $z=-1,726$, $p<0,05$). Līdz ar to varam teikt, ka lielākā daļa respondentu uzskata – ikdienā viņi parasti jūtas trauksmaināk nekā testēšanas brīdī.

19–39 gadus veco respondentu vecuma grupā gan T stāvokļa, gan T īpašības vidējie rādītāji ir statistiski krietni augstāki nekā šī vecuma respondentu vīriešu rādītāji (T stāvoklim $z=-2,020$, $p<0,05$; T īpašībai $z=-4,386$, $p<0,05$).

40–49 gadus veco pētījuma dalībnieku grupā lielā mērā atšķiras T stāvokļa vidējie rādītāji ($z=-2,428$, $p<0,05$), bet 50–69 gadus veco grupā – T īpašības vidējie rādītāji ($z=-2,303$, $p<0,05$).

Diskusija

Č.D.Špīlbergers, R.S.Lācaruss, B.Algace un citi autori (Spielberger 1999) norāda, ka iespējams vadīt un kontrolēt trauksmainības izpausmes cilvēkam grūtās situācijās. Viņi iesaka to veikt ar kognitīvās vai racionāli emocionālās terapijas palīdzību.

5% respondentu vīriešu, 22% respondentu T īpašības rādītāji atbilst paaugstinātam trauksmainības līmenim, bet 21% vīriešu, 12% sieviešu – pazeminātam trauksmainības līmenim. Līdz ar to 26% respondentu un 34% respondentu ieteicams apmeklēt nodarbības trauksmainības vadīšanas grupās, kur profesionāla speciālista vadībā varētu apgūt metodes, ar kuru palīdzību apzināties, kontrolēt un vadīt trauksmainību dažādās dzīves situācijās.

Interesanta ir attiecība, kāda pastāv starp šajos pētījumos Latvijā un ASV iegūtajiem T stāvokļa un T īpašības vidējiem rādītājiem strādājošajiem.

Kā redzams 2. un 3.attēlā, visās vecuma grupās gan vīriešiem, gan

2.tabula. 19 – 69 gadus veco strādājošo sieviešu un vīriešu “Pašnovērtējuma testa” (STAI) statistiskie rādītāji ASV.

Vecums	19-39		40-49		50-69	
	siev.	vīr.	siev.	vīr.	siev.	vīr.
<i>n</i>	210	446	135	559	106	382
T stāvoklis						
<i>X</i> _{vid.}	36,17	36,54	36,03	35,88	32,20	34,51
<i>st. novirze</i>	10,96	10,22	11,07	10,52	8,67	10,34
<i>Alpha</i>	0,93	0,92	0,94	0,93	0,90	0,92
T īpašība						
<i>X</i> _{vid.}	36,15	35,55	35,03	35,06	31,79	33,86
<i>st. novirze</i>	9,53	9,76	9,31	8,88	7,78	8,86
<i>Alpha</i>	0,92	0,92	0,92	0,91	0,89	0,96

sievietēm Latvijā veiktajā pētījumā T stāvokļa vidējie rādītāji ir zemāki par T īpašības vidējiem rādītājiem (4 gadījumos – $p < 0,05$). Savukārt ASV respondentu rezultāti uzrāda pretēju attiecību – ASV respondentiem T stāvokļa rādītāji ir augstāki (vai vienādi) par T īpašības rādītājiem (diemžēl nav ziņu par rezultātu statistisko atšķirību). Veicot iepriekšēju pētījumu par Latvijas studentu trauksmainības rādītājiem, arī tika konstatēta tā pati attiecība starp T stāvokļa un T īpašības rādītājiem.

Aktuāls ir jautājums par to, kādēļ cilvēki Latvijā (salīdzinājumā ar ASV iegūtajiem datiem) testa izpildes laikā atzīst sevi par mazāk trauksmainiem nekā parasti ikdienā. Neapšaubāmi, ka to nosaka sociālkulturālās atšķirības. Tomēr interesanti būtu turpināt šo pētījumu un noskaidrot, kādas attiecības pastāv starp Latvijā dzīvojošu dažādu kultūru cilvēku T stāvokļa un T īpašības rādītājiem.

Literatūra

1. Lazarus R.S. & Averill J.R. Emotions and Cognitions: With special references to anxiety. In: C.D.Spielberger (Ed.), *Anxiety: Current Trends in Theory and Research*. Vol. 2. New York: Academic Press, 1972.
2. Lazarus R.S. From psychological stress to the emotions: A History of Changing Outlooks. *Annu Rev. Psychol.*, 44: 1-21, 1993.
3. Spielberger C.D. (Ed.). *Anxiety: Current Trends in Theory and Research*. Vol.2. New York: Academic Press, 1972.
4. Spielberger C.D., O'Neil H.F. & Hansen D.N. Anxiety, Drive Theory, and Computer Assisted Learning. In: B.A.Maher (Ed.). *Progress in experimental personality research*. Vol.6. New York: Academic Press, 1972.
5. Spielberger C.D. *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (form Y). Self-Evaluation Questionnaire*. Consulting Psychologists Press, 1983.
6. Spielberger C.D., Vagg P.R. (Eds.). *Test Anxiety. Theory, assessment, and treatment*. USA, Washington: Taylor & Francis, 1999.
7. Эрикссон Э. *Детство и общество*. С-Петербург, 1996.
8. Хекхаузен Х. *Мотивация и деятельность*. Москва, 1986.

Summary

The aim of the research is to ascertain the anxiety level differences among 19–69 year old working men and women in Latvia; to clarify the proportion between T- level and T- quality parameters of 19–69 year old respondents in Latvia and the USA.

The research group consisted of 483 respondents – 263 women and 220 men from 19 to 69. All the respondents were Latvians or have received education in Latvian.

The research method is State – Trait Anxiety inventory by C.D.Spielberger, R.R.Gorsuch, R.E.Lushene.