

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte

**Vita Roga**

**SOCIĀLĀ PEDAGOGA EKOLOĢISKĀS KOMPETENCES  
VEIDOŠANĀS LAUKU KOPIENĀ**

Sociālā pedagoģija

Darba zinātniskā vadītāja  
Dr.paed., SDSP augstskolas „Attīstība”  
profesore **Aina Vilciņa**

Rīga

2008

## SATURS

Ievads .....	3
1. Sociālā pedagoga profesijas vēsturiskā attīstība kopienā.....	16
2. Sociālā pedagoga sadarbība ar speciālistiem lauku kopienā .....	43
2.1. Ekoloģiskā perspektīva kā ekoloģiskās kompetences teorētiskais pamatojums sociālā pedagoga darbībā lauku kopienā.....	43
2.2. Sociālā pedagoga ekoloģiskā kompetence sadarbībā lauku kopienā.....	79
3. Sociālā pedagoga ekoloģiskā kompetence kā nosacījums darbībai lauku kopienā: aparakstošs pētījums.....	142
3.1. Aprakstošā pētījuma norise un metodes.....	142
3.2. Siguldas lauku kopienas pētījuma apraksts.....	148
3.3. Aptauju un fokusgrupu izpētes rezultātu analīze.....	157
4. Ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga sadarbības teorētiskais modelis.....	190
4.1. Ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga sadarbības teorētiskā modeļa struktūra un tās apraksts.....	190
4.2. Ieteikumi sociālā pedagoga profesijas standarta pilnveidei.....	208
Nobeigums.....	212
Izmantotās literatūras saraksts.....	219
Pielikumi.....	230
1.pielikums. Sociālā pedagoga profesijas standarti.....	231
2.pielikums. Siguldas kopienas informatīvais pārskats par sociālajiem pakalpojumiem....	240
3.pielikums. Interviju apkopojums par sociālā pedagoga darbības saturu.....	258
4.pielikums. Tekstu hermeneitiskā analīze.....	259
5.pielikums. Anketa sociālajiem pedagogiem (p <sub>1(66)</sub> ) .....	266
6.pielikums. Anketa kopienas speciālistiem (p <sub>2(43)</sub> ) .....	268
7.pielikums. Sociālo pedagogu aptaujas rezultātu apkopojums .....	270
8.pielikums. Kopienas speciālistu aptaujas rezultātu apkopojums .....	277
9.pielikums. B fokusgrupas transkripcija .....	283
10.pielikums. Sociālo pedagogu amata apraksti.....	293
11.pielikums. Garkalnes lauku kopienas sociālā pedagoga amata apraksts .....	302
12.pielikums. Aptaujas anketu paralēlo jautājumu grafiskais attēlojums .....	306

## **Ievads**

Mūsdienu pasaulē notiek globalizācijas process, kas saistīts ar mainīgām sociālajām, ekonomiskajām un politiskajām aktivitātēm sabiedrībā. Globalizācijas radīto pārmaiņu laikā bieži nākas diskutēt par internacionalizācijas tendencēm, nacionālās identitātes un kulturalizācijas procesu analīzi un apzināt būtiskākās sociālās problēmas. Globalizācijas laiks tiek saukts arī par postmodernisma laiku, saprotot to kā modernisma posmu, kam raksturīgs kritisks skatījums uz tagadni pagātnes notikumu kontekstā. Tāpēc ne mazāk svarīgs ir jautājums par vērtībām un attiecībām, tautu pašapziņas un pašvērtības savienojamību ar globalizācijas izpausmes veidiem, jo ne jau vienmēr valsts sociāli politiskās vajadzības tieši atbilst sabiedrības nacionālās identitātes vajadzībām. Pārliecinošākā iezīme cilvēka demokrātijas izpausmei postmodernisma laikā ir neatkarība, individuālisms, brīvība un cilvēktiesību ievērošana.

Cilvēki šodien vēlas stabilitāti un drošību, taču realitātē situācija ir citādāka. Pēdējos trīspadsmit neatkarības gados (1992 – 2005) Latvijas sabiedrības daļai, kas aptver dažādas sociālās grupas, radusies virkne sociālo problēmu, kuras attiecināmas gan uz izglītību un medicīnu, gan uz sociālās drošības sistēmu valstī, jo globalizācijas izraisītās ekonomiskās un politiskās pārmaiņas ir cēlonis sociālai nestabilitātei un ideoloģiskām izmaiņām arī filozofiski svarīgos jautājumos par zinātniski tehniskā progresa un cilvēku vērtību sistēmas savstarpējo mijdarbību. Vienlaikus postmodernisma sabiedrība izvirza augstus humānistiskus uzdevumus jaunās paaudzes izglītošanā un audzināšanā, radot nepieciešamību runāt par sociālo solidaritāti, mobilizāciju un elastību. Šādu uzdevumu īstenošana saistīta ar sociālās pedagoģijas kā zinātnes attīstību. Sociālās pedagoģijas zinātnes pētījumi korelē ar sabiedrības sociālo problemātiku, un tie mainās līdz ar postmodernisma attīstību. Sabiedrībā pastāvošā vērtību sistēma tieši ietekmē demokrātijas saglabāšanas, kultūras, tikumības, garīguma, audzināšanas un intelektuālā potenciāla izmantošanas jautājumus. Līdz ar to sabiedrības vērtību sistēma ietekmē un nosaka dažādas izmaiņas audzināšanā kā izglītības sistēmas pamata procesā, jo, raugoties no humānistiskās paradigmas aspekta, izglītība tiek traktēta kā fundamentāla kategorija. Pašreizējā situācija vērtību sistēmas izkārtojumā liek izvērtēt arī sociālā pedagoga profesijas nozīmīgumu un nepieciešamību attīstīt to atbilstoši sociālajām norisēm sabiedrības lielākajā daļā. Par šiem jautājumiem rakstījuši dažādu valstu zinātnieki – pedagogi, sociologi, psihologi, sociālā darba un sociālās pedagoģijas teorētiķi – P. Natorps

(P.Natorp), P.Fereire (*P.Fereire*), R. Konstebls (*R.Constebl*), K.B.Žermēna (*C.Germain*), L.Vigotskis, Latvijā - I. Maslo, I. Plotnieks, A. Špona, D. Lieģeniece, I. Kestere u.c.

Sociālais pedagogs ir profesija, kuras pamata uzdevums ir strādāt ar dažādām sociālajām grupām, kas pakļautas sabiedrībā notiekošajām izmaiņām un nereti arī sociālo problēmu faktoriem. Šīs profesijas attīstība Latvijā norisinās samērā lēni, kā jau tas raksturīgs jebkurai profesijai savas attīstības sākumā. Iemesli varētu būt dažādi, taču viens no būtiskākajiem ir nenoteikta profesijas identitāte un neskaidri izvirzīta kompetence daudzveidīgās prakses jomās, arī dažādās Latvijas kopienās, it īpaši laukos. Šī iemesla dēļ nepieciešams veidot sabiedrības izpratni par profesijas nozīmīgumu un attīstīt teorētiskos pētījumus, kas saistīti ar mūsu valsts reālo situāciju. Profesijas attīstībā būtisks faktors ir labklājības līmenis valstī, tam pievienojas arī dažādi sociālo sistēmu faktori. Ļoti bieži tiek akcentēta doma par nepieciešamību pievērsties sociālo problēmu risināšanai starptautiskā līmenī, nodrošinot iespēju dalīties pieredzē un sasniegumos, mācīties no kļūdām, kā arī sniegt savstarpēju starptautisku palīdzību sociālo problēmu risināšanā. Inovatīvu pieeju pārņemšana no citām valstīm ir būtisks priekšnosacījums, lai profesijas attīstība tiktu optimizēta. Taču vienlaicīgi tā ir arī ļoti sarežģīta, jo saistīta ar konkrētas sabiedrības sociāli politiskajām, ekonomiskajām un ģeogrāfiskajām īpatnībām. Pētījumā akcentēta atziņa, ka katras profesijas attīstības pamatā ir noteiktas koncepcijas, pieejas un teorijas. Sociālā pedagoga profesija jau vēsturiski cieši savijusies ar sociālā darbinieka profesiju, kas šodienas apstākļos apgrūtina sociālā pedagoga profesijas identitātes veidošanu, jo abas profesijas Latvijā ir relatīvi jaunas. Īpašs sociālā pedagoga profesijas uzdevums ir pilnveidot katra indivīda, sociālās grupas prasmes un spējas patstāvīgi funkcionēt sociālā vidē, attīstot savus iekšējos un ārējos resursus.

Tomēr dažādu valstu zinātnieku pētījumi un statistikas dati pierāda, ka cilvēki postmodernajā sabiedrībā nav gatavi risināt savas sociālās problēmas individuālā līmenī, viņiem ir apgrūtinātas spējas adaptēties un integrēties sociālajā vidē, bieži vērojama neprasme veidot attiecības paaudžu starpā. Mazinājusies sabiedrības locekļu pašnoteikšanās spēja, iespējas gūt sociālo aizsardzību un sasniegt materiālo labklājību. Šie procesi visbūtiskāk skar sabiedrības neaizsargātāko daļu – bērnus. Ļoti dažāda ir izpratne par cilvēka pašattīstību sabiedrībā kopumā un iespējām, ko pašattīstība dod, piemēram, izglītības jomā - lai katrs cilvēks būtu spējīgs veidot nepārtrauktu izglītības procesu savā dzīvē. Pašattīstība ir nosacījums, kas sekmē ikviena sabiedrības locekļa iesaistīšanos savas sociālās situācijas izvērtēšanā, problēmu akceptēšanā un izpratnē, radot iespēju pašam uzņemties atbildību par

savu resursu turpmāku attīstību. Procesa realizācijā nenoliedzami svarīga ir ģimenes loma. Diemžēl, ģimeņu ekonomiskā nestabilitāte rada sociālās problēmas, kas saistītas gan ar bērnu audzināšanu un izglītošanu, gan ar vecāku personības pašrealizāciju. Sociālā pedagoga profesionālās darbības uzdevums ir risināt šīs problēmas, taču reāli trūkst gan sociālo pedagogu, gan pašvaldības speciālistu, ar kuriem sociālais pedagogs varētu sadarboties. Tāpēc pētījumā tiek akcentēta sociālā pedagoga darbība, kuru būtiski izveidot kā sadarbību ar dažādiem speciālistiem. Sociālajiem pedagogiem bieži trūkst sistēmiska skatījuma uz cilvēka un vides mijiedarbības nozīmi problēmu izplatībā, nav arī pietiekamas izpratnes par ekoloģiskās kompetences nozīmi sociālā pedagoga darbībā. Tādēļ ekoloģiskā kompetence šajā pētījumā tiek saistīta ar cilvēka un vides sistēmu savstarpējo mijiedarbību problēmu cēloņu un seku izpētē, analīzē un to mazināšanā, un ir viena no būtiskākajām kompetencēm sociālā pedagoga profesionālās sadarbības raksturojumā.

Sociālajiem pedagogiem svarīgi apzināties valsts, lokālos un kopienas līmeņus, kuros vērojamas dažādas sociālās izmaiņas un kas ir atšķirīgi gan vides, gan cilvēkresursu ziņā. Situācijas nav vienādas, un nav tādu sociālo pedagogu, kas strādātu ar pilnīgi vienādām metodēm, izmantotu vienādas teorijas un pieejas. Ja līdz šim sociālais pedagogs Latvijā tradicionāli tika uztverts kā skolas darbinieks un strādāja vidusskolās, kurās skolēnu skaits ir pāri 600, tad šodien situācija sāk mainīties, jo sociālā pedagoga profesionālās darbības lauks paplašinās (piemēram, dienas centri, aprūpes centri, bērnu nami). Īpaši atšķirīga sociālo pedagogu situācija un profesionālā sagatavotība ir pilsētās un laukos. (Par Latvijas lauku kopienu specifisko situāciju skat. 9. lpp.). Tāpēc pētījumā tiks analizēta lauku kopiena (pagasti, mazpilsētas). Šo atšķirību nosaka gan vides resursu pieejamība, gan dzīves apstākļi un iedzīvotāju labklājības līmenis. Tās var būt atšķirības gan kopienas vērtību sistēmā, gan tradīcijās. Šobrīd mūsu valstī tiek strādāts, lai sekmīgāk veidotos sociālā pedagoga profesijas identitāte un tiktu pamatotas sociālā pedagoga darbības teorētiskās nostādnes, jo tikai pirms astoņiem gadiem (rīkojums nr.246, 1998.gada 9.oktobrī) LR Profesiju klasifikatorā atsevišķā grupā 2353 tika apstiprināta profesija - sociālais pedagogs, oficiāli atzīstot šīs profesijas nepieciešamību un darbības specifiku Latvijā. Sociālā pedagoga profesionālā darbība orientēta vairākos virzienos – tā ir palīdzības sniegšana sabiedrībai, lai pilnveidotu tās locekļu prasmes veidot komunikatīvās attiecības un sociālās kompetences, tā ir paša profesionālā māka izmantot praktiskā darbībā dažādu zinātņu atziņas, īpaši sociālā darba teorijas. Sociālā pedagoga kā zinātne pēta audzināšanas socializācijas funkcijas, kuru sekmīga realizācija

apmierina indivīda vajadzības sociāli pieņemamā veidā. Strādājot augstskolā, darba autore sadarbībā ar studentiem veikusi dažādus pētījumus par sociālā pedagoga darbību skolās, dienas centros un pašvaldībās, apzinot tās izmaiņas, kas jau notikušas profesijas attīstībā dažādos Latvijas reģionos (piem., Siguldā, Cēsīs, Daugavpilī, Krāslavā). Pētījumu laikā tika secināts, ka īpaši aktuāls ir jautājums par sociālā pedagoga funkcijām, to tālāko pilnveidi saistībā ar ģimeņu un bērnu sociālajām problēmām. Tā, piemēram, tika konstatēts, ka Latvijā ir nepietiekams sociālo dzīvokļu skaits, ko varētu piedāvāt krīzes situācijā nonākušām ģimenēm. Dzīvokļu skaits ir jāpalielina katrā pašvaldībā, taču nav profesionāļu, kas tur strādātu. 2003.gadā Latvijā bija 930 sociālo dzīvokļu un 74 sociālās mājas, no kurām 36 atrodas pilsētās (Rīgas Domes Labklājības departamenta statistikas dati, 2003). Latvijas sociālās palīdzības fonda dati liecina, ka daudz bērnu spiesti dzīvot ārpus ģimenes - aprūpes iestādēs dažādu iemeslu dēļ. Laika posmā no 2002.gada 1.janvāra līdz 2003.gada 1.janvārim bērnu bāreņu namos un specializētajos bērnu bāreņu centros, bērnu namos – patversmēs, ģimenes bērnu namos un nevalstisko organizāciju bērnu namos ievietoti 878 bērni. Visā valstī līdz 2002. gada 1.janvārim šajās iestādēs uzturējās 3695 bērni. 2006.gadā Rīgā ilgstošas sociālās aprūpes un sociālās rehabilitācijas institūcijās uzturējās 1187 bērni. Savukārt atbalsta nodaļās ģimenēm ar bērniem klientu skaits 2006.gadā bija 7433 cilvēki jeb par 1581 cilvēku vairāk nekā 2005.gadā. Cik pieejams ir sociālais pedagogs šajās institūcijās un kādas ir sociālo pedagogu profesionālās darbības atšķirības bērnu namos, dienas centros, skolās un sociālajos dienestos? Veiktie pētījumi liecina, ka daudzās institūcijās amatu sarakstā nav sociālā pedagoga un sociālais darbinieks veic arī sociālā pedagoga funkcijas, turklāt sociālā pedagoga amata apraksti dažādās institūcijās ir ļoti atšķirīgi, bet dažreiz to vispār nav. Mūsdienās šāda situācija ir tipiska Latvijai, it īpaša lauku kopienās, tāpēc tiem speciālistiem, kas ir saistīti ar bērnu un ģimeņu problēmu risināšanu dažādās Latvijas kopienās, jābūt ļoti profesionāliem. Problēmsituācijas ir dažādas, taču visām kopējs tas, ka cilvēkiem ir grūtības risināt problēmas savā dzīves telpā, viņiem trūkst dzīves prasmju, lai varētu veikt pašpalīdzību. Lai profesionāli izprastu šīs problēmas, ekoloģiskā kompetence sociālā pedagoga sadarbībā būtu nepieciešama ne tikai individuālajā darbā ar konkrētu personu, bet arī veidojot sadarbību ar citiem speciālistiem.

Autores vērtējumā svarīgi ir:

- attīstīt sociālā pedagoga profesijas teorētisko un praktisko bāzi, pamatojot ekoloģiskās kompetences nepieciešamību sociālā pedagoga sadarbībā;

- veidot sabiedrībā izpratni par sociālā pedagoga darbības misiju, mērķiem, profesionālo un sociālo lomu, kādu sociālais pedagogs var pārstāvēt lauku kopienā, lai sekmētu cilvēku pašpalīdzības spēju attīstību;
- parādīt veidu, kādā iespējams saskatīt un izmantot pieejamos resursus indivīda vidē, kas iepriekš netika izmantoti un kā veicināt sociālo prasmju pilnveidi, izmantojot šos resursus, arī sociālo pedagogu kā vienu no resursiem.

Autore ir pārliecināta, ka saliedētā valsts un pašvaldību, nevalstisko organizāciju, biedrību un nodibinājumu, kā arī plašsaziņas līdzekļu sadarbībā tiktu izprasta un attīstīta sociālā pedagoga kā ļoti specifiskas profesijas nozīme, nodrošinot šai profesijai nepieciešamo identitāti un stabilitāti valstī. Jāpiebilst, ka sociālā darbinieka un sociālā pedagoga profesijas pārstāvji Latvijā kopumā tiek uztverti kā speciālisti, kas sniedz sociālos pakalpojumus dažādām mērķa grupām, taču pārāk pragmatiski ir sašaurināta sociālo pakalpojumu nozīme. Atšķirībā no citām pasaules valstīm (piem., Vācijā, Zviedrijā, Somijā, Amerikas Savienotajās Valstīs), Latvijā tās netiek uzskatītas par sabiedrību atbalstošām un attīstošām profesijām, kuru mērķis ir vēsturiski noteikts – pārzināt mijiedarbības zonu starp cilvēkiem un viņus apdraudošo vidi, kurā nepieciešams saskaņot indivīda funkcionēšanas iespējas ar vides prasībām, lai mijiedarbība būtu abpusēji efektīva. Šāda duāla pievēršanās cilvēkiem un viņu dzīves videi jau pašos pamatos atšķir sociālā darbinieka un sociālā pedagoga profesiju no citām. Arī klasiskā izglītības sistēma, kurai jārealizē katra cilvēka socializācija un nepārtraukta attīstība gan indivīda, gan institūciju līmenī sasauca ar sociālā pedagoga profesijas uzdevumiem šodien: tie ir orientēti uz tādām sociālām un profesionālām aktivitātēm, kas nodrošinātu cilvēka labklājību, izmantojot audzināšanas un izglītības praksi un preventīvo darbību, tādējādi mazinot sociālo problēmu veidošanos. Taču - kā jau minēts - sociālās pedagoģijas praksē ļoti sašaurinātas sociālā pedagoga funkcijas un darbība, - netiek uzlabota bērnu, jauniešu un ģimeņu sociālā funkcionēšana vides līmenī, bet tikai praktiski apmierināta kāda no materiālajām vajadzībām. Tā, piemēram, 2000.gadā Latvijas pašvaldību dienestu vadītāju aptaujās par Pašvaldību likuma 58.panta realizāciju, ko veica nu jau bijušā Valsts Bērnu tiesību aizsardzības centra (turpmāk - VBTAC) speciālisti, (arī darba autore), tika izteiktas pamatotas bažas par nepietiekamu sociāli pedagoģisko darbu ar ģimenēm ar bērniem. Vecā padomju laika pieredze nav izmantojama jaunā sociālā vidē, bet atbilstošas humānpedagoģijas paradigmas iestrādes sociālā pedagoga darbībā vēl ir nepietiekamas, jo

- tam trūkst profesionāli sagatavotu speciālistu pašvaldībā un ne visās pašvaldībās ir sociālie pedagogi;
- skolās nav paredzētas valsts finansētu sociālo pedagogu un psihologu amata vienības;
- nav skaidrības, kā veidot sociālā atbalsta programmas ģimenēm ar bērniem un kas to varētu darīt;
- sociāli pedagoģiskais darbs nav sistematizēts un sociālā pedagoga funkcijas nav definētas tādēļ, pašvaldību darbiniekiem un sociālajiem pedagogiem pašvaldība nosaka pārāk daudzveidīgus pienākumus, kas mazina darba kvalitāti un profesionalitāti, izšķiežot spēkus;
- pagastu un pilsētu budžetos nav paredzēti līdzekļi preventīvam darbam ar ģimenēm ar bērniem;
- līdz ar to sadarbība starp dažādām institūcijām un speciālistiem zaudē mērķtiecību, risinot ģimeņu ar bērniem problēmas (VBTAC 2000.gada aptaujas dati).
- Šī ir tikai neliela daļa no tām problēmām, kuras aptaujās fiksēja Latvijas pagastu vadītāji. Tādēļ ir būtiski nepieciešami pētījumi šīs problēmas mazināšanai.
- 

#### **Temata aktualitātes pamatojums**

- Sociālais pedagogs ir jauna profesija Latvijā, tā saistīta ar daudzveidīgām prakses jomām, kurās nepieciešama īpaša profesionāla kompetence, taču to nevar veidot, tieši pārnesot dažādas pieejas, teorijas un metodes no citām zinātnēm.
- Latvijas lauku kopienās pieaugušas sociālās problēmas ģimenēs ar bērniem, jauniešiem, kuras radušās cilvēka un vides sadarbības trūkuma dēļ un kuru pamatā ir ekoloģiskās kompetences trūkums.
- Ir nepieciešams pētīt sociālā pedagoga sadarbību ar dažādiem speciālistiem, akcentējot ekoloģisko perspektīvu, kas ir ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga profesionālās darbības pamats un varētu kalpot kā teorētiskais priekšnosacījums, lai katrs sociālais pedagogs veidotu savu profesionālās darbības fokusu atbilstoši konkrētai situācijai lauku kopienā un sadarbība būtu racionāla.
- Trūkst teorētiski pamatota, ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga sadarbības teorētiskā modeļa ar noteiktu sociālā pedagoga darbības saturu, kas nodrošinātu viņa profesionālo sadarbību lauku kopienās.



### **Pētījuma praktiskā nozīmība**

Sociālā pedagogija ir zinātne ar vēsturiski izveidojušo teorētisko bāzi, pētniecības metožu potenciālu, ko svarīgi izprast un lietot profesionāliem sociālajiem pedagogiem.

Vācu pedagogs K.Molenhauers (*K.Mollenhauer*) secinājis, ka vienota sociālās pedagogijas teorija šobrīd nav iespējama, tāpēc jo īpaša uzmanība jāpievērš funkciju un metožu pareizai izvēlei, praktizējot darbā ar dažāda vecuma bērniem dažādās vidēs-jauniešu dienas centros, izglītības institūcijās, analizējot un sniedzot atbilstošu palīdzību individuālos gadījumos.

Šobrīd Latvijā ir vērojama tendence sociālo pedagogu pielīdzināt sociālajam darbiniekam, abus traktējot kā vienas profesijas divus atzarus. Tas nozīmē, ka, pārklājoties sociālā pedagoga un sociālā darbinieka darbības laukiem, nereti tiek uzskatīts, ka sociālais darbinieks un sociālais pedagogs var veikt vienas un tās pašas funkcijas. To varētu skaidrot ar vienlaicīgu abu profesiju veidošanos Latvijas neatkarības laikā, pamatojoties uz līdzīgām sociālajām problēmām un vienotu profesionālās darbības gala rezultātu. Tādējādi tiek nekritiski lietotas līdzīgas socioloģijas un psiholoģijas teorijas gan sociālajā darbā, gan sociālajā pedagogijā, pārņemot dažādas pieejas un metodes. Teorijas, kas nav bijušas rezultatīvas citu valstu praktiskajā darbībā, bieži tiek izmantotas Latvijā ar mērķi – izveidot vienotu pieeju abu profesiju prakses jomās.

Latvijas laukos mazākās vai lielākās kopienās ir tipiska situācija, ka ne vienmēr sociālajos dienestos strādā profesionāli sociālie darbinieki, savukārt skolās nav sociālo pedagogu, kas sniegtu indivīdam nepieciešamo sociālo palīdzību un atbalstu konkrētas problēmas risināšanā. Ir izveidotas gan valstiskas, gan nevalstiskas institūcijas, kurām būtu jārisina sociālie jautājumi, taču šo institūciju darbs nav pietiekami specializēts un koordinēts, bet mazajās kopienās tās darbojas nesaskaņoti, jo trūkst speciālistu, kas nodrošinātu to saskaņotu darbību. Ļoti specifiska Latvijas lauku kopienu situācija ir vides resursu trūkums (dažādas institūcijas, kas sniedz sociālos pakalpojumus) un to nepieejamība lielo attālumu dēļ, infrastruktūras īpatnības, kas situāciju padara ļoti atšķirīgu no lielākajām pilsētām. Ļoti bieži speciālistu trūkuma un profesionālās nekompetences dēļ ģimeņu problēmas tiek neprecīzi identificētas, netiek atpazīti un savlaicīgi iesaistīti kopienā esošie resursi, netiek lietotas komunikatīvas sadarbības metodes, kā arī nepilnīgi tiek pilnveidotas indivīda prasmes izmantot pašam savus resursus vides uzlabošanā. Pētījuma nolūks ir teorētiski analizēt un empīriski pētīt apdzīvotu vietu cilvēku grupas un indivīdus konkrētā situācijā, kurā notiek

informācijas un enerģijas apmaiņa (sociālās sinerģētikas pamatnostādne). Pētījuma praktisko nozīmi nosaka svarīgs papildu apstāklis - daudzās Latvijas sociālajās institūcijās (t.sk. arī izglītības iestādēs) strādā neprofesionāli, kuriem trūkst ne vien sociālā pedagoga kvalifikācijas, bet arī vienotas izpratnes par profesionālu sociālā pedagoga darbību kopumā. Lai izveidotu sadarbības modeli, īpaši svarīgi analizēt sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences veidošanās iespējas, akcentējot lauku kopienas īpatnības, kuras līdz šim nav ņemtas vērā. Lauku vidē ir mazākas iespējas piesaistīt citus speciālistus, daudzi sociālie pakalpojumi ir jāpērk no citiem pagastiem un grūtāk motivēt cilvēkus savu problēmu risināšanai, jo ir izteikta tendence problēmas slēpt.

Tāpēc ir nepieciešams izstrādāt Latvijas situācijai (īpaši lauku kopienās) ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga un dažādu speciālistu sadarbības teorētisko modeli, kas veidotu pamatbāzi sociālā pedagoga darbības pilnveidei. Šī modeļa galvenā funkcija būtu nodrošināt speciālistu sadarbību mikro un mezo līmenī, piesaistot vidē esošos resursus, kas dotu indivīdam papildu iespējas sociāli darboties tajā. Apzinot esošo situāciju, pētījuma autore uzskata, ka būtiski ir izmantot tieši ekoloģisko perspektīvu sociālā pedagoga darbībā Latvijas lauku kopienā, jo šī ir pamata pieeja, analizējot jebkuru jautājumu par indivīda dzīvi un sociālo attīstību vidē, kas saistīta ar sociālo problēmu veidošanos un novēršanu. Tieši ģimenes vai grupas negatīvās pieredzes ietekmē indivīds nespēj pats mainīt savu dzīves situāciju un tāpēc nevar tikt attīstīta arī paša cilvēka ekoloģiskā kompetence. Sociālā pedagoga uzdevums būtu kompensēt mikro vidē izveidojušos situāciju ar perspektīvu darbību mezo vidē, akcentējot personas vides resursus no spēka perspektīvas pieejas sociālajā darbā. Tātad ir nepieciešams risināt būtiskus sociālās pedagoģijas jautājumus teorētiskā līmenī, kas veidotu pamatu sociālā pedagoga praktiskajai darbībai. Tie ir:

- teorētiski pamatot ekoloģisko kompetenci sociālā pedagoga sadarbībā ar speciālistiem lauku kopienā, kas līdz šim nav teorētiski pamatota, un izstrādāt sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences noteikšanas kritērijus;
- izveidot ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga sadarbības teorētisko modeli, kas būtu adaptējams dažādās lauku kopienās, ar mērķi uzlabot indivīda un ģimenes sistēmu sociālo funkcionēšanu, izmantojot personīgos un vides resursus;
- izstrādāt teorētisko pamatojumu izpratnes veidošanai par sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences nozīmi sadarbībā - gan preventīvajā darbībā, gan un uz

problēmām vērsta darbībā starp dažādiem speciālistiem lauku kopienā, izstrādājot priekšlikumus, lai uzlabotu sociālā pedagoga profesijas standartus.

Autore uzskata, ka pētījums pamatos ekoloģiski kompetenta profesionāla sociālā pedagoga darbību, apzinot un risinot indivīda problēmas, un aktualizēs un pamatos sadarbības nepieciešamību ar lauku kopienā strādājošajiem speciālistiem, izmantojot apkārtējās vides resursu, kas iepriekš netika izmantoti. Šis pētījums palīdzēs sociālajam pedagogam apzināt sevi kā sadarbības iniciatoru un organizētāju daudzās Latvijas lauku kopienās, kā arī teorētiski pamatos ekoloģisku preventīvo darbību darbā ar ģimenēm ar bērniem un jauniešiem. Svarīgs šī pētījuma virziens ir identificēt iespējas, kā attīstīt paša indivīda prasmes izmantot pozitīvos resursus savu problēmu risināšanai un sociālās dzīves situācijas uzlabošanai, kā arī izmantot ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga palīdzību, lai saskatītu pozitīvu perspektīvu savai pašattīstībai. **Novitāte ir ekoloģiskās kompetences definēšana un detalizēts apraksts sociālā pedagoga sadarbībā ar speciālistiem Latvijas lauku kopienā.**

#### **Pētījuma temats**

Sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences veidošanās lauku kopienā.

#### **Pētījuma objekts**

Sociālā pedagoga sadarbība ar speciālistiem lauku kopienā.

#### **Pētījuma priekšmets**

Sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences veidošanās.

#### **Pētījuma mērķis**

Analizēt sociālā pedagoga ekoloģisko kompetenci un sadarbību ar speciālistiem lauku kopienā, izstrādāt sadarbības teorētisko modeli, kas pamato sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences tālāku attīstību un kuru ir iespējams adaptēt dažādās lauku kopienās.

### **Pētījuma hipotēze**

Teorētisks sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences veidošanās pamatojums, kā arī sadarbības iespēju ar speciālistiem lauku kopienā kvalitatīva analīze dod pietiekamu pamatu sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences definēšanai, struktūras aprakstam un attīstības kritēriju formulēšanai.

Sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences būtības izpēte savukārt veido pamatu sadarbības teorētiskā modeļa izstrādei un adaptēšanai lauku kopienās, tā praktiskai realizēšanai.

### **Pētījuma uzdevumi**

1. Pētīt sociālās pedagoģijas sociālos un pedagoģiskos aspektus zinātniski teorētiskajā literatūrā (vēsturiskos aspektus un citu valstu pieredzi) un atklāt sociālā pedagoga darbības būtību un īpatnības lauku kopienā.
2. Zinātniski pamatot ekoloģiskās perspektīvas iekļaušanu sociālā pedagoga darbībā un pētījuma gaitā definēt sociālā pedagoga ekoloģisko kompetenci un tās attīstības kritērijus lauku kopienā.
3. Teorētiski pamatot ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga sadarbību ar citiem lauku kopienas speciālistiem.
4. Veikt empīrisku pētījumu par sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences būtības izpratni un sadarbības iespējām lauku kopienā, kā arī analizēt iegūtos izpētes rezultātus.
5. Izstrādāt ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga sadarbības teorētisko modeli lauku kopienā.

### **Pētījuma teorētisko pamatu veido**

- Dažādos sociālās pedagoģijas vēsturiskās attīstības posmos sociālā darba un sociālās pedagoģijas teorētiķu darbos paustās atziņas, ka sociālai pedagoģijai ir īpaša saikne ar sociālā darba vēsturisko attīstību un misiju – palīdzēt un atbalstīt sociālā riska situācijā nonākušus bērnus un jauniešus, kā arī viņu ģimenes. Sociālā pedagoga profesijas pamats balstās uz noteiktu kompetenci un prasmēm saskatīt indivīda un vides mijiedarbības kontekstu, lai noteiktu iespējamo resursu izmantošanu. Šādas teorētiskās atziņas paustas gan ārvalstu sociālās pedagoģijas, pedagoģijas un sociālā darba teorētiķu darbos (*R.Schleiermaher, P. Natorp, P.*

*Fereire, R.Green, J. Clancy, C.Cameron, P.Erath, H.Gudjons, N.Huperes*), gan Latvijas pirmās brīvvalsts (*A.Dauge, V. Štālbergs, K.Dēķens*), gan mūsdienu latviešu sociālās pedagoģijas teorētiku darbos (*I. Maslo, A.Vilciņa, L.Šiļņeva, D.Lieģeniece*).

- Izpratne par kopienas attīstību un sociālā pedagoga profesionālo darbību tajā (*F.Tonnies, O. Hermansen, G. Rocher, T. Ferdinand, H.Matura Romesin, Baker & Intagliata, M. B.Hudson*). Kopienas attīstība ir skatāma caur vairākiem šķēluma elementiem (piemēram, izglītība, sociālie pakalpojumi, resursi), kas tiek izmantoti dažādu kopienu analīzei. Zinātnieku pētījumi norāda uz šo elementu lietderību, kas tiek apstiprināta sociālā darba praksē darbā ar indivīda, grupas un vides sistēmām.
- Sociālās mijiedarbības kā procesa būtība, darbības teorijas atziņas (*E. Durkheim, S.J. Baran, D.K. Davis, L. Von Bertalanffy, A. Bandura, J. Rotter, R. E. Anderson, V.Burr, K.J.Gergen, E.Gidenss, A. Špona, I.Žogla*). Izpratne par sociālo mijiedarbību kā procesu nav vienota, un zinātnieki to raksturo kā subjektu savstarpējo attiecību esamības procesu, realizējot noteiktas lomas, funkcijas. Tiek raksturotas sabiedrības sistēmas, kurās notiek indivīdu sociālā mijiedarbība, apgūstot sociālās dzīves pieredzi.
- Ekoloģiskās perspektīvas analīze dažādos zinātniskajos pētījumos sniedz atziņas, kas neizraisa īpašu diskursu. Zinātnieku veiktie pētījumi rāda, ka ekoloģiskai perspektīvai ir saistība ar indivīda un vides sistēmu konteksta analīzi. Konstatētās saistības dēļ ekoloģiskā perspektīva kā vienojošs teorētiskais pamatojums tiek izmantots sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences definējuma meklējumiem un izveidei (*J. Longres, A. N. Maluccio, U. Bronfennbrenner, P. Moen, M. Rutter, G. H. Elder.Jr., D. White, C. Germain, A. Gitterman, R.Green, J.M.Schrivier, J.Laird, M. Guljanova*).

### **Pētījumā izmantotās metodes**

1. Teorētiskās pētījuma metodes – literatūras un pētījumu analīze.
2. Empīriskās pētījuma metodes:
  - 2.1. Strukturēta anketēšana (divās grupās) ar mērķi noskaidrot reālo situāciju, kā kopienas speciālisti un paši sociālie pedagogi izprot sociālā pedagoga profesionālo

darbību, un kvalitatīva lauka analīze par esošo situāciju un ekoloģiskās kompetences nepieciešamību sociālā pedagoga darbībā lauku kopienā.

- 2.2. Divas fokusgrupas intervijas un aptaujās iegūto datu pārbaude (*C.Puchta, I.Potter*), sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences analīzei un izvēlēto kritēriju noteikšanai un ekoloģiskās kompetences sadarbības teorētiskā modeļa pilnveidošanai (kopienas speciālisti un sociālie pedagogi).
- 2.3. Tekstu analīze, izmantojot hermeneitikas pieeju divu speciālistu stāstījumu analīzē (*H.G.Gadamers*).
3. Datu matemātiskā apstrāde ar nulles hipotēzi par divu relatīvo biežumu starpību ar T Stjudenta kritērija par divu relatīvo biežumu starpību salīdzinājumu (*O. Krastiņš*).

### **Pētnieciskā darba bāze**

Sociāli pedagoģiskais pētījums tika veikts 6 Latvijas kopienās - Krāslavā, Daugavpilī, Talsos un lauku kopienās - Salaspilī, Siguldā, Cēsu novadā. Lauka analīze veikta Siguldas kopienā. Aptaujātie respondenti - 43 kopienas speciālisti (sociālie darbinieki, juristi, bāriņtiesu speciālisti, skolotāji) un 66 sociālie pedagogi. Pirmās fokusgrupas dalībnieki – 8 sociālie pedagogi/eksperti no dažādiem Latvijas reģioniem - Salaspils, Cēsu novada, Krāslavas un Talsiem, otrās - 5 dalībnieki (psihologs, sociālie pedagogi, sociālais darbinieks).

### **Pētījuma posmi**

1. posms (1999 – 2000). Pētījuma teorētiskā pamatojuma izstrāde. Zinātniski teorētiskās literatūras par sociālās pedagoģijas un sociālā darba vēsturiskās attīstības tendencēm, indivīda un vides mijiedarbības veidošanos atlase un analīze. Vienlaicīgi tiek analizēta Siguldas lauku kopiena, par pamatu ņemot noteiktus kopienas šķēluma elementus.
2. posms (2000 – 2002). Pētījuma teorētiskā pamatojuma padziļināta izstrāde (ar iepriekš veiktajiem pētījumiem esošās situācijas apzināšanā un iegūtajiem datiem bāzes institūcijās) - teorētisko segmentu konstruēšana, precizēšana un ekoloģiskās perspektīvas analīze pētījuma teorētiskajā daļā. Ekoloģiskās kompetences definējuma izstrāde.

3. posms (2002 – 2003). Stažēšanās un prakse ASV Ņūdžersijas štata Ebreju kopienas aģentūrā atbalstam ģimenei un bērniem, iepazīšanās ar skolu sociālo darbu ASV un sociālā darba praksi ar ģimenēm. Pētījuma paplašināšana ar noteiktu kritēriju piedāvājumu, pēc kuriem var tikt vērtēta sociālā pedagoga ekoloģiskā kompetence lauku kopienā. Anketu analīze un galveno secinājumu apkopojums, teorētisko konstruktus veidošana.
4. posms (2003 – 2004). Empīriskā pētījuma nobeigums, aptaujas rezultātu apkopojums un fokusgrupu rezultātu apraksts. Sadarbības teorētiskā modeļa papildināšana un ieteikumu izstrāde sociālā pedagoga profesijas standartam.
5. posms (2004 – 2006). Ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga sadarbības teorētiskā modeļa pilnveide lauku kopienā, un promocijas darba noformēšana.

#### **Aizstāvēšanai tiek izvirzītas šādas tēzes**

1. Sociālā pedagoga ekoloģiskā kompetence ir integrēts zināšanu, prasmju un attieksmju kopums par cilvēka un vides sociālo mijiedarbību, ekoloģisko sistēmu iekšējām sakarībām, kas apgūtas nodrošina sociālā pedagoga spēju palīdzēt indivīda problēmu risināšanā un veikt preventīvu darbību. Ekoloģiskā kompetence kā holistiska personības īpašība sociālā pedagoga sadarbībā ar citiem speciālistiem veicina sadarbības partneru holistiskas izpratnes veidošanos par cilvēka uzvedības attīstības ekoloģiju un sociālo problēmu faktoriem sociālās situācijās.
2. Ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga sadarbības ar speciālistiem teorētiskais modelis kā teorijas un prakses apzināšanas rezultāts pamato un veicina speciālistu piesaistīšanu sociālo problēmu risināšanā un vides attīstībā lauku kopienā, kā arī atklāj iepriekš neizmantotus pieejamus resursus, tādējādi veicinot lauku kopienā dzīvojošo indivīdu pašpalīdzību sociālo problēmu risināšanā.

## 1. Sociālā pedagoga profesijas vēsturiskā attīstība kopienā

Šajā nodaļā tiks salīdzināta sociālās pedagoģijas un sociālā darba vēsturiskā attīstība, lai izprastu sociālā pedagoga profesijas iekļaušanos sociālā darba jomā kopienā. Nodaļā tiks analizēta sociālās pedagoģijas un sociālā darba ideju vēsturiskā attīstība, kas ir pamatā attiecīgās profesionālās darbības attīstībai, jo šīm profesijām ir sākotnēji kopīga vēsturiska izcelsme – tā saistīta ar sociālās palīdzības pakalpojumu piedāvājumu dažādām sociālām grupām. Lai pilnībā izprastu sociālā pedagoga profesijas vēsturisko veidošanos pēc Latvijas neatkarības atgūšanas (kopš 1991.gada), ir svarīgi to analizēt kontekstā ar sociālā darba, tātad – sociālā darbinieka profesijas attīstību, jo šo profesiju līdzības ir konstatētas arī citās Eiropas valstīs (Vācija, Prūsija, Anglija). Šodienas apstākļos sociālā pedagoga profesijas attīstību Latvijā nosaka pārņemtās inovācijas no citām valstīm, par kurām vēl aizvien šaubās un diskutē gan praktiķi, gan pētnieki. Turpmākajās nodaļās tiks salīdzināta sociālā pedagoga profesionālās darbības vēsturiskā attīstība saistībā ar kopienas jēdzienu, definīciju analīze un profesijas standartu raksturojums (skat. 1.pielikumu).

19.gs. strauji progresēja zinātniskās debates par sabiedrības attīstību. Vācu zinātnieks F.Toniess (*F.Tonnies*) 1887.gadā publicēja darbu „Kopiena un sabiedrība”, (*Community and Society*), kurā kopiena ir aprakstīta kā nemainīgs un reāls veids, kā cilvēkiem dzīvot kopā, taču sabiedrība ir dēvēta kā īslaicīga, pārejoša un pat šķietama parādība. Tieši šī iemesla dēļ, sabiedrība tika pozicionēta kā dzīvs organisms no vienas puses, jo tā ir dinamiska un spējīga mainīties, bet kā mehānisks veidojums - no otras puses (*Tonnies 2002*). Vācu zinātnieks Pauls Natorps nostiprināja ideju par sabiedrības mainīgumu sociālajā pedagoģijā, jo viņaprāt, bija nepieciešams attīstīt stipru sabiedrības izjūtu, lai mazinātu atšķirības starp dažādiem sabiedrības slāņiem Vācijā. To varēja panākt ar stabilu izglītības sistēmu, kas sākas jau ģimenē, vēlāk turpinājās skolās un turpinās pieaugušo pašizglītošanās darbībās. Savukārt franču zinātnieks sociologs E.Dirkheims rakstīja, ka nav tāda audzināšanas veida un sistēmas, kas būtu noderīga visai cilvēcei, un nav tādas sabiedrības, kurā atšķirīgas pedagoģiskās sistēmas nefunkcionētu paralēli (*Durkheim 1995, 247.lpp.*).

Pētot agrāko gadsimtu literatūru, var secināt, ka sociālais darbs un sociālā pedagoģija savos pirmsākumos ir saistāmas ar kopienas un sociālpedagoģisko darbību sociālo attīstību, izglītojošo darbu un palīdzību trūcīgajiem, par ko rakstījuši zinātnieki P.Natorps (*P.Natorp*), F.E.Šleiermahers (*F.E.Schleiermacher*) un F.Dīstervēgs (*F.Diesterweg*). Latviešu pedagogs Kārlis Dēķens trūcīgos ļaudis nosaucis par slimajiem un novārtā pamestajiem jeb “likteņa



pabērniem” (Dēķens 1919). Par zinātnes, izglītības, kultūras, mākslas un literatūras jautājumiem ir runāts jau ļoti sen - šie jautājumi progresīvu zinātnieku – pedagogu darbos ir saistīti ar sociālajiem jautājumiem un cilvēces garīgo vērtību saglabāšanu un pilnveidošanu. 20. –30.gadu pedagogi Latvijā diezgan pamatoti kritizēja sociālo jautājumu vienpusīgu analīzi un atklāšanu, atzīstot, ka dzīvē katra vienpusība un pārmērība ir bīstama. Grūti izsvērt, kas ir sabiedrībā svarīgāks – māksla, zinātne, jo katrai no tajās gūtajām atziņām ir savas robežas. Tā Aleksandrs Dauge mēnešrakstā “Audzinātājs” 1930. gada janvārī rakstīja: “Zinātne vien mums nevar dot pilnīgu skaidrību par cilvēka dvēseles dzīvi, kuru saprast var tikai tas, kas pats pārdzīvojis vai spējīgs pārdzīvot.... Arī lai saprastu sabiedrisko un tautas dzīvi, nepietiek ar lielām zināšanām statistikā vai politiskā oikonomijā, bet jābūt cilvēkam, kas ar sirsnīgu interesi seko tautas dzīvei, kas tai dzīvo līdz. Kas ar savu tautu jūtas saistīts kopējos likteņos” (Dauge 1930, 3.lpp.).\*

Sociālā pedagoģija iezīmēja jaunu ceļu ģimenes kā sistēmas problēmu risināšanā un sabiedrības izglītošanā, kas īpaši nozīmīgi ir mūsdienās, kad esam spiesti secināt – ģimenes vērtību izpratne strauji degradējas. Pierādījums tam ir bieži vērojamais ģimenes tradīciju, normu trūkums, kā arī atbalsta sistēmas trūkums ģimenēm valsts izglītības politikā kopumā.

Termins “sociālā pedagoģija” radies Vācijā aptuveni 19.gs.vidū. Zinātnieks Kārlis Māgers (*K.Mager*) to darinājis kā alternatīvu terminam “kolektīvā pedagoģija”, kas bija pretstats “individuālpedagoģijai”. Savukārt Frederiks Dīstervēgs, zinātnieks – domātājs, vēlējies paplašināt savu klausītāju zināšanas izglītībā un lietojis terminu “sociāls”, runājot par prakses un teorijas vienotību, ko svarīgi izprast, apgūstot pamatzglītību. Zinātnieka izvirzītā tēze “Mācīties darot” sasaucās ar humānisma paradigmu sociālajā pedagoģijā – mācīties, radot un ticot labajam cilvēkā.

Arī F.Dīstervēgs, respektējot zinātniekus Ž.Ž. Ruso (*J.J.Rousseau*), J.H. Pestalociju (*J.H.Pestalozzi*) un vēlāk F.Frēbeli (*F.Froebel*), ticēja, ka cilvēki spēj attīstīties, respektēt un rūpēties viens par otru un strādāt kopējai labklājībai jēdziena “sociāls” ietvaros. Viņš uzsvēra ideju par cilvēka audzināšanu un aprūpēšanu ārpus pašu cilvēku iespējām jeb resursiem, kur īpaša nozīme sabiedrības demokrātijai (īpaši pēc 1848.gada revolūcijas). Evolūcija bija viena no centrālajām idejām šajā zinātniskajā virzībā. To apstiprina arī izglītības sistēmā notiekošo novitāšu pieprasījums izmantot evolūcijas idejas, kas izpaudās izglītības princīpos: respektēt cilvēka darbu un individualitāti, izmantot atbilstošus paņēmienus un metodes darbības

---

\* Pēc citāta iekavās norādīts autors, grāmatas izdevuma gads un lapaspuse – V.R.

stimulēšanai cilvēka attīstības gaitā, atraisīt radošu aktivitāti, toleranci un iniciatīvu, ievērot dabiskumu un dzīves pieredzi. “Stimulēt prāta attīstību, stiprināt ķermeni, pielietot un atklāt lietas, nodrošinot prātu ar piemērotu intelektuālo “barību”, lai nodrošinātu nemitīgu progresu” (Dauge, 1928: 2). Īpaši atzīstama ir doma, kas aizliedz cilvēku „dabiskās manipulācijas” (ar to domāta prasme manipulēt ar cilvēkiem, tos pakļaujot vai kā citādi izmantojot), spēka lietošanu, akus pieņēmumus un mehānisku “dresūru” mācīšanās laikā. Šim vēsturiskajam laika posmam raksturīga noteikta baznīcas ietekme visās sabiedriskās dzīves jomās. Tas rosināja arī filozofa F. Dīstervēga kā reformista darbību. Viņa vēlme bija nodalīt skološanu no baznīcas politikas, iekļaujot sociālo pārmaiņu procesos. Zinātnieks ticēja, ka pamatizglītībai ir jābūt pieejamai katram. Līdztekus viņš akcentēja sociālās pedagoģijas nozīmi šādā definējumā – izglītojoša darbība, kur viens no mērķiem ir palīdzēt sabiedrībā trūcumā nonākušajiem.

Sociāli pedagoģiskās domas vēsturiskā attīstība dažādās valstīs noritējusi atšķirīgi. Latvijas pedagoģijā vienmēr aktuāls bijis jautājums par to, vai cilvēks audzināms sev, vai sabiedrībai - kā to nosaucis Miķelis Štāls - “sociālpedagoģiskā pieejā”. Viņš uzskatīja, ka cilvēks nevar dzīvot pilnīgi izolēti no sabiedrības, jo tā dzīves pamats ir sabiedrisko attiecību kopums. Par cilvēka saistību ar sabiedrību ir diskutējuši dažādu valstu zinātnieki, piemēram, franču sociologs Emīls Dirkeims (1995, 1996), vācu zinātnieki Hurelmans un Geilens (*Hurellman & Geulen*), amerikāņu zinātnieks M. Gordons (*M. Gordon*), krievu zinātniece V. Guljanova un daudzi citi. “Bērns jāsūta skolā ne tikai zināšanu iegūšanai, bet arī, lai tur mācītos, kā jādzīvo kopā ar citiem bērniem. Skolas lielā priekšrocība – tās sociālais gars un sabiedriskā kopības dzīve, solidaritāte” (Štāls 1939, 27. lpp.). Arī latviešu pedagogs uzsvēris katra indivīda saistību ar sabiedrību. Izcilais latviešu pedagogs uzsvēris, ka ikviena cilvēka audzināšana veidojas no dažādām sociālo veidojumu darbībām. Šīs darbības ir būtiskas, ja tiek regulētas ar attiecīgas sociālās attīstības normām un likumiem konkrētā valstī. Viņš uzsvēra nepieciešamību valstiskā līmenī rūpēties par “grūti audzināmiem” (Termins lietots pēdējās, jo uzskatāms kā nekorekts mūsdienu sociālās pedagoģijas skaidrojums – V.R.). Interesanta ir arī Prāgas universitātes profesora Dr. T. Vendelīna (*T. Wendelin*) doma par to, ka skolās svarīgi ir tas, lai jaunatne var brīvi darboties un apvienoties skolēnu biedrībās. Vācu zinātnieks K. Mithesiuss (*K. Mithesiuss*) savā grāmatā “Schule und soziale Erziehung” apstiprinājis ideju par skolēnu pašpārvaldi kā nozīmīgu sociālās audzināšanas mērķa realizācijas iespēju. Zinātnieks šo sadarbību raksturojis kā literāru, jo tajās nodarbojas ar literāru darbu referēšanu, dramatiskiem uzvedumiem, vēstures studijām, kur vislielākā

uzmanība pievērsta pilsoniskai izglītībai, par ko savos darbos rakstījis arī P.Hergets (Hergets 1927, 15.lpp.).

Ļoti nozīmīga ir arī latviešu pedagogu paustā doma, ka cilvēka sociālā audzināšana norisinās dažādu sociālu institūciju ietvaros (Štāls, Dauge, Kronvalds). Šeit tās ir domātas kā sociālās institūcijas, kas raksturo vienu socializācijas līmeni – institucionālo (skola, izglītības centrs). Pētījumā svarīga ir M.Štāla paustā doma, kas saistās ar ekoloģisko sistēmu teorijas ideju mūsdienās, ka: “Šīs (socializācijas) iedarbības būs organiski saskaņotas tikai tad, ja audzinošās sociālās vienības savukārt ietilps vienā augstākā kopējā organismā un tiks regulētas no kopējiem likumiem un normām” (Štāls 1939, 52.lpp.).

Arī latviešu pedagogs Valdis Štālbergs rakstījis par līdzīgu ideju - cilvēka kā sociālas būtnes un sabiedrībā esošo procesu vienotību: “Atsevišķa cilvēka būtne saistīta ar visas sabiedrības dzīvi, no kam rodas daudzi ētiski jēdzieni, pienākumi un tikumi, pamazām izveidojas vesela morāles sistēma. Humanitāte ir nojēgums par cilvēces brīvu un harmonisku attīstību, saskaņā ar saprāta un mīlestības prasībām, tiecoties pēc ētiska dzīves satura” (Štālbergs 1929, 5.lpp.). Apcerot šos viedokļus, jāsecina, ka tie ir aktuāli arī mūsdienu sociālā pedagoga praktiskajā darbībā, kad tik maz tiek diskutēts par morāles un vērtību sistēmu katra indivīda un visas kopienas dzīvē.

Vairāki autori pauž sociālas idejas par cilvēku vienlīdzīgajām tiesībām, ar to saprotot, ka visa veida izzināšanai ir jābūt pieejamai ikvienam, un tas vienmēr ir saistīts ar cilvēka pašsizziņu. Līdz pat mūsdienām pašsizziņas process ir palicis nemainīgi nozīmīgs, veidojot palīdzības un atbalsta attiecības ar sociālo darbinieku vai sociālo pedagogu. Piemēram, latviešu rakstnieks Atis Kronvalds savos darbos uzsvēra šodienas sociālās pedagoģijas domu par vienotas audzināšanas nepieciešamību, paužot atziņu par bērna intelektuālās, tikumiskās un estētiskās audzināšanas kopsakaru, kas norisinās caur bērna pašizzinošo darbību. Ja šī darbība ir traucēta, sociālajam pedagogam tā ir jāizprot, jāanalizē un jānosaka traucējumu cēloņi, lai tos novērstu.

Par to, cik svarīga nozīme ir attiecībām saskarsmes procesa veidošanā, sociālās pedagoģijas kontekstā daudz rakstījis izcilais 20. gadsimta domātājs, izglītības darbinieks, brazīliešu zinātnieks P.Fereire (*P.Fereire*). Viņš pārstāvējis tā saucamo “ceību” jeb “apspiesto” pedagoģijas virzienu, kas uzsver dialoga nozīmi, ar kura palīdzību tiek veidota izpratne par “pasaules dažādību”. Šī zinātnieka darbos ir saskatāma dziļa saistība ar sociālās pedagoģijas praksi kā profesionālu aktivitāti, kas balstīta uz cieņu, sevis apzināšanos un

konkrētas situācijas pieņemšanu. Zinātnieki P.Fereire un P.Teilors (*P.Taylor*) uzsvēruši, ka apzināšanās ir spēks transformēt domas realitātē un noteiktas dzīves pieredzes apjēgsme noteiktā teritorijā (*Fereire 1970*). Savukārt latviešu pedagoģijā Aleksandrs Dauge īpaši akcentējis uzskatu par skolēna personības veidošanos caur pozitīvu sadarbību ar skolotāju, kas tiek veidota, apvienojoties dažādiem apkārtējās vides nosacījumiem. Tādējādi ļoti nozīmīga kļūst doma par sociālās pedagoģijas saistību ar īpašām audzināšanas jomām, piemēram, ar “grūti audzināmiem” bērniem (par ko jau tika minēts iepriekš) un viņu ievietošanu bērnu patversmēs jeb “sevišķās audzināšanas iestādēs”, ar nabadzīgo audzināšanu, kam tika izveidotas speciālas institūcijas, dažāda vecuma nabadzīgiem cilvēkiem, ar dažādu intelektuālās attīstības līmeni (*G.Grunner, F.Diesterveg, J.H.Pestalozzi*). Tikpat svarīga ir to bērnu apzināšana, kam vērojamas “nenormālības jeb attīstības traucējumi”, kas var sākties no pašas bērnības un kam nepieciešama atbilstoša sociālās audzināšanas pieeja. Šim jautājumam lielu uzmanību pievērsis latviešu pedagogs K.Dēķens. Viņš savos rakstos akcentējis pedagoģiskos un sociālos nosacījumus, kas nodrošina arī vairāku paaudžu sadarbību kultūras un garīgā mantojuma pārņemšanā. Rūpīgi analizējot zinātnieku darbus, vēsturiski iezīmējas sociālā pedagoga profesionālās darbības mērķa grupa, kuras sociālās attīstības un situācijas raksturojums valsts sociālo un politisko formāciju laikā var mainīties, bet pati mērķa grupa paliek – bērni un jaunieši ar dažādām sociālajām problēmām, bērni ar speciālām vajadzībām, vecāki, kam nepieciešama palīdzība sociālās audzināšanas jautājumos.

Marburgas universitātes profesors P.Natorps 1910.gadā 22.oktobrī Minhenē notikušajā konferencē pauda domu, ka svarīga ir sociālā izglītība, kas ir sociālā darba pamats sociālpedagoģiskajā darbībā. Zinātnieks jau tad savos darbos netieši norādīja uz sociālā pedagoga darbības iekļaušanos sociālā darba laukā. Savukārt Šveices pedagogs J.H. Pestalocijs norādījis, ka laba izglītība balstās uz izteiktu ievirzi pētīt pedagoģijas jautājumu pamatnostādnes saistībā ar valsts saimnieciskajiem pamatiem. Tikai tā ir iespējams kļūt par labu speciālistu (Domāts – pedagoģu – V.R.).

Analizējot iepriekš minēto zinātnieku un pedagoģu domas, gūstam atziņas, kas atspoguļo sociālās pedagoģijas domas vēsturisko attīstību laika posmā no 1833.gada līdz 1937.gadam un tematiski ir saistāmas ar mūsdienu aktualitātēm sociālā pedagoga darbībā:

- sociālās audzināšanas darbs veicams kopējā sabiedrības dzīvē;
- svarīga ir cilvēka sabiedrisko attiecību kopuma pilnveidošana un sadarbības nodrošināšana;

- svarīgi izprast un pievērst uzmanību sociālās audzināšanas idejām institucionālajā līmenī;
- pats būtiskākais sociālā pedagoga darbībā ir cilvēka pašizzināšanas procesa veidošana un uzturēšana;
- sociālā pedagoga darbība tiek saistīta ar noteiktām sociālajām grupām sabiedrībā.

Pētot minētā laika posma (1833-1937) zinātniski teorētisko literatūru, konstatējamas arī citas nozīmīgas un aktuālas atziņas, kas tieši attiecināmas uz sociālā pedagoga darbības virzieniem, bet zinātnieku darbos netiek tik bieži minētas – bērnu un jauniešu sociālā problemātika, atbalstoša sociālā audzināšana, tikumiskā audzināšana. Salīdzinot ar mūsdienu reālo situāciju sociālā pedagoga darbības praksē, redzam, ka šī atziņa ļoti aktualizējusās, kaut arī tolaik netika interpretētas atbilstoši šodienas realitātēm. Var minēt dažus piemērus:

- akcentēti pedagoģiski filozofiski jautājumi par “sociālām slimībām” un noziegumiem (piemēram, ar noziedzniekiem jāapietas kā ar cilvēkiem un viņos pašos jāiznīcina nozieguma sekas) – mūsdienās: darbs ar bērniem likumpārkāpējiem un viņu ģimenēm;
- nepieciešama aizsargājoša audzināšana – tagad: preventīvā darbība dažādām mērķa grupām;
- tautas audzināšana kā sociālās pedagoģijas pamatuzdevums – mūsdienās kā informatīvi izglītojošais darbs ar sabiedrību;
- pilsoniskā audzināšana ir saistīta ar ģimenes apziņas audzināšanu un vēsturi.

Mūsdienās, piemēram, Vācijā tiek lietots termins ‘*sociālais darbs ar bērniem*’ vai ‘*sociālais darbs ar jaunatni*’. Ar to saprot ne tikai sociālā pedagoga darbu ar bērniem un jaunatni, kam radušās psihosociālas grūtības, bet daudz plašāk, ietverot preventīvo darbu ar jaunatni un bērniem kopumā (Erath 2001).

Ciešā saikne ar sociālo problēmu risināšanu un darbu krīzes situācijās sociālo pedagogu novieto līdzās sociālajam darbiniekam, izveidojot divas nozīmīgas nozares sociālajā darbā: darbs ar sociālo gadījumu un sociālā pedagoģija. Šīs pieejas modelis ir ļoti vienkāršs – sociālā pedagoģija tiek traktēta kā vispārīgs sociālā darba pakalpojums ģimenēm un citām sociālajām grupām. Izglītību šie speciālisti apgūst kopā, taču pēc tam specializējas atšķirīgās nozarēs. Vairāki piemēri norāda uz izteiktu preventīvā darba nozīmi dažādos sabiedrības līmeņos, taču to var realizēt tikai vienotā skatījumā uz problēmu veidošanās cēloņu un seku likumsakarībām, kas katrā ģimenē un indivīda dzīvē ir atšķirīgas.

Būtiska vieta sociālās pedagoģijas kā zinātnes attīstībā ir pedagoģiski antropoloģiskajam skatījumam. Tādēļ ievērtību pelna antropologu K. Kluckhona un G. Kellija (*C.Kluckhohn & G.Kelly*) uzskati, ko analizējušas ASV etnisko jautājumu pētnieces V.Devore un G.Šlesingere. Viņas formulējušas atziņu, ka ikviena personība ir:

- a) noteikti respektējama tāpat kā visas citas personības;
- b) respektējama tāpat kā jebkura personība;
- c) respektējama tā, kā neviena cita personība (*Devore & Schlesinger 1996*).

Būtiska šajā skatījumā ir diskusija par sociokulturāliem jautājumiem, kas saistīti ar cilvēka audzināšanu, tātad sociāli pedagoģisko darbību. Katram indivīdam ir tiesības un pienākumi, kas tiek realizēti sociāli pieņemamā veidā. Tas nozīmē, ka ikviens indivīds var kļūt par kultūras nesēju un tradicionāli par tādu arī kļūst. Noteiktas valsts un sabiedrības ietvaros tas nozīmē īstenot “cilvēces jēdzienu”, kā to formulējis 19.gs. vācu zinātnieks V.Humbolds (*W.Humboldt*). Kas tad īsti cilvēkam nepieciešams? Tas ir viens no pedagoģiskās antropoloģijas pamata jautājumiem. Neapšaubāmi šeit jārunā par to, vai ir kaut kas tāds, no kā cilvēks varētu atteikties un kā tas ietekmētu sociālās audzināšanas procesu. Šī ir saikne ar sociālās pedagoģijas darbības lauku – pamatvajadzību nodrošināšana vai nepietiekamība, kā rezultātā rodas sociālās problēmas. Sociālajā pedagoģijā īpaši svarīga ir atziņa par indivīda spēju pilnveidošanu, kā rezultātā viņš var rast iespējas pamatvajadzību apmierināšanai un/vai sociālo problēmu mazināšanai un neitralizēšanai.

Nākamā diskusija ir par pedagoģiskās attieksmes nepieciešamību, par ko vācu zinātnieks Hermanis Nols (*H.Nohl*) rakstījis: “Audzināšanas pamatā ir nobrieduša cilvēka emocionālā attieksme pret topošu cilvēku, un proti, tikai viņa paša dēļ, lai viņš spētu veidot savu dzīvi un tās formu” (citēts pēc Gudjona 1998, 34.lpp.). Savukārt zinātnieks V.Klafke (*W.Klafki*) iestājies par konstruktīvu audzināšanas zinātņi, kas palīdzētu atklāt nosacījumus, kas var uzlabot audzināšanas praksi.

Būtisks ir vācu filozofa F.E.Šleiermahera ieguldījums, runājot par izglītības saistību ar sociālo attīstību. Viņš piedāvāja pedagoģijas principus tā saucamajai “dabiskajai pašattīstībai”, kas nepieciešami kopienas kopējās izglītības attīstībā. Šajā gadījumā terminam ‘*sociāls*’ atkal ir īpaša nozīme, jo ar to tiek izteikti centieni realizēt izglītības mērķus un iedalīt tiem noteiktu vietu sabiedrības procesos. Vērtējot šo zinātnieka F.E.Šleiermahera domu, zinātnieks K.M.Šmits ir teicis, ka viena no zinātnieka teorijām ir tā, ka individuāli nodomi vienmēr noteikti ar cilvēcisko darbību, virzīti uz sabiedriskumu, uz universāliem

sabiedriskiem mērķiem. Cits pieņēmums ir, ka tikai demokrātijas ietvaros ir iespējams veidot individuālismu. Jāsecina, ka šie atzinumi nebūt nav pretēji, bet gan papildina viens otru. Sociālā dzīve atbilst tam un atspoguļo to, kas ir katra indivīda “veselīgas” pedagoģiskās un psiholoģiskās attīstības nepieciešamība. Labas izglītības nosacījumi ir demokrātijas izpēte, pedagoģisko un politisko procesu nosacījumu saikne (Smith 1999).

Šīs daļas analīzē akcentējama ļoti nozīmīga doma par sociālā darba un sociālās pedagoģijas dažādajiem traktējumiem, kas lasāma filozofes L.Vilkas rakstā *Sociālās problēmas būtība*: “Vieni sociālo darbu un sociālo pedagoģiju vairāk tuvina psiholoģijai, riskējot to identificēt ar psihoterapiju. Citi tajā saskata esošās sociālās palīdzības dienestu un institūciju pilnveidošanu reformatīvā ceļā ar jaunas paaudzes speciālistu piesaistīšanu. Trešie meklē sevišķus pamatojumus ... saskatīdami īpašu misiju – praktiski īstenot sabiedrībā modernā laikmeta humānismu”(Dzīves jautājumi 1995, 14.lpp.).

Uzskatāmībai tiek piedāvāta salīdzinoša tabula par sociāli pedagoģiskās darbības vēsturisko attīstību trīs valstīs – Krievijā, Latvijā un Vācijā, - kuras veidošanā izmantoti dažādi vēsturiskie avoti (P.Jurevičs, A.Dauge, J.A.Students, M.Štāls, L.Mardahajevs, u.c.)

1.tabula

Sociāli pedagoģisko ideju rašanās salīdzinājums dažādās valstīs

Vācija	Latvija	Krievija
<ul style="list-style-type: none"> <li>□ 1833. reformpedagoģijas aspektā veidojas sociālpedagoģiskās idejas V.Vīthera evaņģēliskajā diakonijā;</li> <li>□ sociālpedagoģiskā aprūpe kriminalizēšanās vietās;</li> <li>□ pilsoniskā audzināšana (G.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>□ 1633. G. Mancelis raksta par audzināšanas jautājumiem;</li> <li>□ 1850. E.Dinsbergs uzsver reliģiskās audzināšanas nozīmi patstāvīga cilvēka personības veidošanā;</li> <li>□ 1825-1891.K.Valdemārs atzīst socioekonomisko faktoru saistību ar sociālo problēmu veidošanos izglītības kontekstā;</li> <li>□ 1909. E. Hennigs par jaunatnes vadītāju</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>□ 1016. kņazs Jaroslavs atver pirmās bērnu bāreņu, klaidoņu patversmes pie klosteriem;</li> <li>□ 1706. cars Pēteris I atklāj patversmes ārpus laulībā jaundzimušajiem, bāreņu apgādība nodota valsts pārziņā, aktīva privātā labdarība, izdalītas trūkumcietēju kategorijas;</li> <li>□ 1789. Pāvela I sieva Marija Fjodorovna izveido aprūpes</li> </ul>

<p>Keršenšteiners);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ 1850. F.Dīstervēgs pirmo reizi definējis sociālo pedagogiju;</li> <li>□ 1894. P.Natorps attīsta sociālās pedagogijas idejas, sabiedrības audzinošā ietekme;</li> <li>□ 1901. Otto Vilmans iesaka sociālā elementa paplašināšanu audzināšanā;</li> <li>□ 1912. P.Natorps par Pestalocija ieguldījumu tautas audzināšanā, izvirza jauniešu samaitātību un bērnu nabadzību kā problēmu (Kas ir sociālās slimības? Aizsargājošā audzināšana);</li> <li>□ 1924. H.Noels par palīdzību jaunatnes audzināšanā;</li> </ul>	<p>nepieciešamību;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ 20-30.gadi - sociālā pedagogija kā pasaules pedagogiskās domas virziens (A.Dauge, K.Dēķens, K.Obšteins, M.Štāls, J.A.Students);</li> <li>□ Sociālā pedagogija kā pedagogijas nozare (A.Dauge, M.Štāls);</li> <li>□ Sociālā pedagogija kā audzināšanas metode (A.Brods);</li> <li>□ sociālā pedagogija kā individuālpedagogija;</li> <li>□ 1929. V.Štālbergs par humānisma ideju aktualizāciju, indivīda dzīve saistīta ar sabiedrības dzīvi;</li> <li>□ 1934. "Rokasgrāmata sociālās apgādības darbiniekiem", kas likuma kārtībā nosaka dažādus sociālos pakalpojumus riska grupas iedzīvotājiem;</li> <li>□ 1937. M.Štāls izvirza domu, ka sabiedriskās dzīves pamats ir sabiedrisko attiecību kopumā;</li> <li>□ 1943. P.Jurevičs saraksta darbu par kultūras nozīmi katra indivīda dzīvē;</li> </ul>	<p>namu kurlmēmiem bērniem;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ 1807. Aleksandrs I atver institūtu aklaļiem (15 vietas);</li> <li>□ 1861. filantropisku organizāciju veidošanās;</li> <li>□ 1882. kņaze Elizabete izveido biedrību nabadzīgajiem un slimiem bērniem "Zilais Krusts", biedrības ietvaros bērnu aizsardzība pret vardarbību;</li> <li>□ 1894. uzņēmēja A.C.Baļicka nodibina patversmi kropliem un paralizētiem bērniem, profesionālās apmācības izveide "Sociālā skola" pie juridiskās fakultātes Psihoneiroloģiskajā institūtā; notiek mazgadīgo likumpārkāpēju izglītošana;</li> <li>□ 1895. slimnīca Maskavas trūcīgo ģimeņu bērniem;</li> <li>□ 1902. izveidotas 11400 labdarības organizācijas, 19108 aprūpes padomes;</li> <li>□ 1917. – 1985. baznīcu un privātās labdarības likvidācija; pieaug sociālās problēmas, ar</li> </ul>
---	---	--



	<ul style="list-style-type: none"> <li>□ 1882-1958. E.Pētersons piesaista individuālo audzināšanu kā skolas mācību procesa un sociālās audzināšanas elementu;</li> <li>□ 1898-1964. J.A.Students dod eklektisku skatījumu uz audzināšanas jautājumiem un uzsver sociālo pedagoģiju kā patstāvīgu zinātnes nozari.</li> </ul>	<p>kurām nodarbojas sociālās audzināšanas nodaļas; talantīgu pedagogu, psihologu laiks (A.S.Makarenko, P.P.Blonskis, S.T.Šackis, L.S.Vigotskis); sociālās audzināšanas un pedoloģijas attīstība; 30.gados “dzelzs priekšgars” sadarbībai ar citu valstu zinātniekiem; 1941.-1945. attieksmes maiņa pret sociāli apdalītiem bērniem (kara upuri). Skolu, internātu veidošana, bērnu nami kara veterānu bērniem.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ 1950. personības attīstība kultūrvīdē (L.Vigotskis);</li> <li>□ 50.-70.g pedagoģiskās kolonijas-komūnas jauniešu pāraudzināšanai.</li> </ul>
--	--	--

Kā redzams no tabulā apkoptajiem faktiem, tie atklāj nevienādu sociālās pedagoģijas ideju vēsturiskās attīstības gaitu salīdzinātajās valstīs. Zīmīgi, ka Krievijā jau izsenis bija aizsākusies sociālo jautājumu risināšana valstiskā līmenī. Tas gan vairāk uzskatāms kā sociālo aktivitāšu kopums sociālā darba ietvaros, bet šajā gadījuma mērķis nav izdalīt un pierādīt notikumu piederību vienai vai otrai zinātnei. Vienmēr ir grūti novilkt robežu (un varbūt tas nav vajadzīgs) starp sociālās audzināšanas, sociālās aprūpes un sociālo pakalpojumu jēdzieniem praksē. Autoresprāt, šis ir sociālās pedagoģijas kā prakses jomas un kā zinātnes attīstības posms un pilnīgi adekvāta un skaidrojama ir tendence pārklāties sociālā darba un sociālās pedagoģijas (runājot par sociālo audzināšanu) darbības laukiem. Kā savos rakstos norādījuši daudzi zinātnieki, nepieciešams skaidri apzināties sociālā pedagoga profesionālās

kompetences plašumu, kas iekļauj vispārīgās pedagoģijas, andragoģijas, socioloģijas, sociālā darba un psiholoģijas zināšanas, apvienojot tās ar metodoloģisko kompetenci (A.Dauge, K.Dēķens, J.A.Students). Profesore Lidija Šiļņeva par šo jautājumu diskutējusi rakstā *Sociālā darba un sociālās pedagoģijas salīdzinājums*. Šajā rakstā būtiska ir atziņa, ka sociālā darba un sociālās pedagoģijas vēsturiskā analīze norāda uz šo profesiju vienotību un pakārtošanos kopējam sociālā darba mērķim gan profesionālās darbības formās, gan metodiskajos principos. Taču gan sociālajā pedagoģijā, gan sociālajā darbā trūkst vienprātības terminu lietojumos, funkciju un metožu aprakstos. L. Šiļņeva uzsver, ka šo profesiju sakritība vērojama šādos aspektos:

- tendence strādāt ar līdzīgām klientu grupām (ģimenes un bērni);
- kopīgs tiesiskais pamats;
- identisks darbības mērķis;
- sociālo pakalpojumu veidi (konsultēšana, izglītošana, preventīvais darbs, sociālā ārstēšana (Dzīves jautājumi 2002, 17.lpp.).

Šī pētījuma ietvaros būtiski ir skatīt sociālās pedagoģijas vēsturisko attīstību saistībā ar kopienas jēdzienu un ar izpratnes veidošanos par kopienas attīstību, jo darba turpinājumā tiks analizēta sociālā pedagoga kā lauku kopienas speciālista darbība. Pedagoģijas un sociālās pedagoģijas savstarpējā papildināšanās ar demokrātijas principu kopienas ietvaros, joprojām ir aktuāls temats arī vēlāko autoru - dažādu valstu sociālās pedagoģijas, pedagoģijas zinātnieku darbos, piemēram, Dž.Džūi (*J.Dewey*), P.Fereire, A.Bandura (*A.Bandura*), O.Obenšteina (*O.Obenstein*) u.c. Var teikt, ka kopiena ir segments, kas vieno sociālo pedagoģiju kā akadēmisku zinātni un sociālo darbu kā prakses zinātni. Savukārt ekoloģiskās perspektīvas konceptā dažādām sistēmām centrālais fokuss ir uz atšķirīgām saitēm un integrāciju starp kopienas resursiem, veselību, sociāliem pakalpojumiem un augstāko izglītību. Kopienas resursi pavisam noteikti determinē un ietekmē izglītības procesu. Izglītībā svarīgākais ir ģimenes atbalsts, brīvā laika pavadīšanas resursi, sociālo pakalpojumu resursi, tradīciju un attieksmju aspekti, kas ietekmē cilvēka dzīves kvalitāti. Šī ir centrālā doma arī kopienas sociālā darba teorijās, tāpēc tika izvēlēta sociālās pedagoģijas un sociālā darba ideju vēsturiskās attīstības analīze kopienas kontekstā. Piemēram, laba pieredze ir Amerikas Savienotajās Valstīs vēsturiski izveidotais skolu sociālais darbs. Tas ir unikālā pozīcijā, jo koordinē attiecības starp skolu un kopienu un veicina skolas un kopienas universālas partnerattiecības (*Brown & Chavkin 2001*); (skat. 2.tabulu).

2.tabula

Vēsturisko notikumu ietekme uz sociālo darbu ASV skolās  
(1800 – 1998)

Sociālās tendences un kustības	Sabiedriskā izglītība	Sociālais darbs	Skolu sociālais darbs
Imigrantu pieaugums	Pamata, vidējās un koledžas izglītības līmeņu nostiprināšanās	Brīvprātīgo kustība līdz apmaksātai nodarbinātībai	Ārpusskolas aģentūras, kas piedāvā sociālā darba pakalpojumus skolēniem
Liberālisms un sociālais darvinisms	Džona Djūi un progresīvās izglītības ietekme	Imigrantu populācijas pieaugums un pirmās apmetnes mājas ASV, 1887	Pirmais skolu sistēmas finansējums sociālā darba pakalpojumu sniegšanai, Ņujorka, 1913
	Akcentēta bērnu individuālā attīstība	Sociālā darba (turpmāk tabulā SD) izglītības sākums ar uzsvāru uz prakses metodēm, sociālo zinātņu teoriju pirmsdominanti	Atbalsta fondi, privātie fondi, kas atbalsta 39 skolu sociālos darbiniekus 20 dažādās kopienās
Darba tirgus kustības pieaugums	Obligātās izglītības nepieciešamība visos 48 štatos	Prakses teorijas sākums ar Mērijas Ričmondes publikāciju "Sociālā diagnoze"(Social Diagnosis),1917	Specializētas darbības lomas pieaugums sociālajos gadījumos
Pirmais Pasaules karš – "Izveido demokrātijai drošu pasauli"	Skolēnu skaita pieaugums; palielinās labklājības mērķu realizācija skolu programmās	Privātās žēlsirdības kustības reorganizācija un kopienas medicīnas punktu veidošanās	
Nodibinās pusaudžu likumpārkāpēju tiesas	1925.g. nevalstisko skolu sektors tiek akceptēts kā alternatīva valsts skolām	Ievērojami palielinās filantropisko organizāciju daudzums	
Bērnu nodarbinātības aktivizēšanās	Parādās nevalstisko (privāto) skolu sektors	Specializētas prakses attīstība	Nodibināta Viesskolotāju (šodien – skolu sociālais darbinieks) Nacionālā asociācija, 1919
Jaunu imigrantu vilnis tiek uztverts		Pieaug profesionālā orientācija uz bērnu	

kā drauds rasei		garīgo veselību, preventīvo darbu deviances gadījumos	
Vispārīgās psiholoģijas un Z. Freida (S.Freud) teorijas atziņu attīstība un ietekme		Uzsvērtā sociālā darba nepieciešamība pirms noteiktu sociālo cēloņu veidošanās, uzsvērtā individuālā pielāgošanās	
Labklājība: augsts nacionālais ienākums, zems bezdarbs			
Imigrantu skaita samazināšana			
Pieaug netolerance pret rasēm (kukluksklans)			
Lielās Depresijas laiks; federālās valdības iestāšanās par atbalsta programmām	Pilsoņu Konservatīvo korporāciju attīstība; izglītības programmu attīstība	Federālā valdība iesaistās sociālās labklājības, atbalsta programmās un sabiedriskajās darba programmās	Viesskolotāju pakalpojumu piedāvājums pieaug
Masu kustība no laukiem uz pilsētām		Valsts administrācijas asistēšana bērniem, jauniešiem un nespējīgiem	
Skaidri noteikti nodarbinātības standarti, kas veicina darba apvienību attīstību	Nacionālās jaunatnes administrācijas piedāvā nodarbinātības iespējas augstskolu un koledžu studentiem	Grupu darbs kļūst par sociālā darba daļu; Nacionālo Asociāciju grupu veidošanās 1936.g.	Mičigana (1944) - pirmais štats, kurā tiek noteikta sociālā darba pakalpojumu skolās atmaksāšana saņēmējiem
II Pasaules karš; balsojums pret totalitārismu, tiek uzsvērtā nācijas vienotība		Ziņojumi par kopienas organizācijām; apmetnes māju veidošanās	
Sociālās drošības likums 1935.g.			Viesskolotāju programmu pieaugums
No 1946.g. pēckara periods, populācijas eksplozija; galvaspilsētu	Skolu paplašināšanās; pārpildītas skolas. Izglītības valdes.	Veselības nacionālā institūta attīstība. Rūpes par jauniešu korekcijas	Uzsvērtā sadarbība ar citu skolu personālu, skolu personāla pakalpojumu attīstība

kopienu pieaugums; minoritāšu migrācija no pilsētām	Nacionālās izglītības organizāciju attīstība (1950) sekmē pētījumus izglītībā	institūcijām. Aug kopienas Sarkanā Krusta organizācijas un padomes	
	Nodibinās Veselības, Izglītības, Labklājības Departaments (1954)	Nacionālais garīgās veselības likums (1946).	1955.g. nacionālā sociālo darbinieku asociācija (NSDA); (NASW) nodibina skolu sociālo darbu
1961 – 1970 Augsts nodarbinātības līmenis; aktualizētas minoritāšu tiesības.	Arodskolu attīstība no 1963. gada; Pamatskolu un vidusskolu izglītības programmu pilnveide	Kopienas sociālā darba attīstība ar akcentu uz politiku, sociālo plānošanu un aizstāvēšanu	Projekts kopienas skolu attīstīšanai 13 pilsētās. Saite starp kopienas un skolu; SD kā kopienas aģents
Sieviešu atbrīvošanās kustība	Izglītības procesa nacionāla mēroga novērtēšana	Tiek uzsvērtā sociālo sistēmu teorija	Termiņa maiņa no viesskolotāja uz skolu SD
Vides programmu attīstība	Pieaug federālais atbalsts izglītībai	Garīgās veselības Nacionālais institūts un NSDA (NASW) nodibina projektu "Sociālās izmaiņas skolu sociālajā darbā 70"	Literatūrā tiek atzīts, ka vide ietekmē skolēnu mācīšanos
	Likumdošana par bērnu izmantošanu vairākos štatos pieprasa skolas personālam un skolas sociālajiem darbiniekiem būt atbildīgiem par šādu gadījumu ziņošanu		Grupu darbs kā metode tiek integrēta SD sociālo gadījumu praksē
1971 – 1989 Inflācija, finanšu samazināšana; valsts rūpes par likumiem un kārtību; bezdarba pieaugums	Privātskolu, arodskolu pieaugums; vardarbība skolās; samazinās federālais atbalsts izglītībai	SD bakalaura studiju programmas akreditācija; jauns NASD Ētikas kodekss, 1979; specializāciju pieaugums SD studiju programmās	Skolu SD skaita pieaugums; palīdzība pārvietoties skolēniem ar speciālām vajadzībām
Cilvēku ar speciālām vajadzībām tiesību atzīšana	Ģimenes tiesību un konfidencialitātes likums; izglītība visiem bērniem ar speciālām	Uzsvars uz teorijas un prakses attīstību, pētījumu un prakses integrācija un integrētu metožu	<i>Sāk realizēt ekoloģisko pieeju praksē</i>

	vajadzībām	attīstība	
Tehnoloģiju ietekmes pieaugums un zinātnes sasniegumi visās nozarēs	Bilingvālās izglītības programmas	<i>Pieaug uzsvars uz ekoloģisko perspektīvu</i>	Skolu SD žurnāls; trīs nacionālās skolu SD konferences; izveidota NASD sociālā darba komiteja skolās (1976)
		Pieaug SD žurnālu skaits, pilnveidojas preventīvā darba nozīme	1986.g. publicēta pirmā visaptverošā grāmata skolu SD
		Attīstās klīniskā SD kustība un privātās prakses	
1990 – 21. gs Pieaudzis nabadzībā dzīvojošo ģimeņu ar bērniem skaits, īpaši viena vecāka un minoritāšu ģimenēs	Alternatīvas izglītības ieguves piedāvājumi; pieaug vardarbība skolās; daudzi štati virzās uz akadēmiskiem standartiem un novērtēšanu, mēģinot uzlabot skolu sasniegumus	Pieaug kopienā balstītu pakalpojumu tīkls	Skolas un kopienas aģentūru sadarbības rezultātā piedāvāti veselības un sociālie pakalpojumi skolā vai tuvu tai; skolas SD ir kā savienojošais [glue factors] faktors šādai sadarbībai
Sociālo problēmu pieaugums – atkarīgo personu skaita pieaugums, bezpajumtniecība, vardarbība mājās, bezdarbs, AIDS	Tiek domāts par iespējami lielāku skolas un kopienas sadarbību; visaptveroša veselības izglītība, kas ietver seksuālo audzināšanu	Tiek pieprasīta labāka izpratne par pilsētās esošās vardarbības ietekmi uz pusaudžiem	Skolu SD jāpieņem aktīva nostāja rūpējoties par agrīnās bērnības vecuma bērniem un zīdaiņiem ar speciālām vajadzībām
Pieaug iedzīvotāju etniskās atšķirības – augsta imigrācija kopš 1920.g.; diskusijas geju un lesbiešu jautājumos	1994.g. Amerikas izglītības likums	Privātās prakses attīstība	Skolu SD apkalpo dažādas iedzīvotāju grupas; jauni skolu SD pakalpojumu standarti 1992
Pieaug pusaudžu vardarbība kā vienīgais konfliktu risināšanas veids	Skolas pakalpojumu paplašināšanās, nosakot riska grupas skolēnus un skolēnus ar speciālām vajadzībām kā prioritāti	Uzsvars uz ģimenes saglabāšanu	Pieaug uzsvars uz sadarbību starp ģimeni, skolu, kopienu; akcentēts starpprofesionāļu komandas darbs
Tehnoloģisko pārmaiņu laikmets; politisks uzsvars uz		SD specializāciju pieaugums	Skolas SD speciālistu akreditēšana

labklājības un veselības reformu			
----------------------------------	--	--	--

(Tulkots pēc *Allen – Meares, Washington* 1996, 43.lpp.)

Interesants un nozīmīgs autores skatījumā ir skolu sociālā darba, sociālā darba un sabiedriskās izglītības virzienu salīdzinājums. Sociālās kustības tendences atspoguļo notikumu attīstību arī sociālā darba profesionālajā jomā, tādējādi ļaujot izprast tās valstiskās aktivitātes, kas seko sabiedrības pieprasījumam. Kā redzams tabulā, sākot ar 1961.gadu, ievērojami pieaug kopienas un sociālā darba kopsakarību komplementaritāte, iezīmējot izteiktu sociālā darba virziena attīstību kopienā. Līdz ar vides attīstības programmu realizāciju parādās arī ekoloģiskās perspektīvas likumsakarību ietekme un izmantojums sociālajā darbā. Svarīgi, ka sociālo darbu kopienā nevar attīstīt mehāniski un atrauti no vides sistēmu funkcionēšanas, kurās norisinās sociāli politiskas un ekonomiskas izmaiņas. Pētījumā šī atziņa ir ļoti svarīga, lai pamatotu kopienas termina izpratni un ekoloģiskās perspektīvas analīzi Latvijas situācijas kontekstā. Tabulā sniegtais salīdzinājums apliecina atziņu par sociālās pedagoģijas prakses jomu saistību gan ar ekoloģiskās perspektīvas ideju attīstību, gan ar sabiedrības vides resursu apzināšanu, gan ar sociālpolitisko notikumu izpratni valstī, kas varētu būt pamatā sociālā pedagoga profesijas identitātes veidošanai.

Kā redzams tabulā, tad virziens uz valstī notiekošajām sabiedriskajām aktivitātēm un sadarbību starp sabiedrības (darbā – kopienas) vidi un skolu sociālo darbu ir sācies pakāpeniski, to ietekmējuši ekonomiski, sociāli un politiski nosacījumi. Tabulā ir atrodamas svarīgākās sociālā darba idejas, kas kalpos kā derīgas atziņas ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga sadarbības teorētiskā modeļa konstruēšanai lauku kopienā, ņemot vērā sociālā pedagoga profesijas identitāti mūsdienu sabiedrībā.

Turpinot domu par zinātņu integrāciju to vēsturiskā attīstībā, jāatgriežas pie sociālās pedagoģijas ideju attīstības. Zinātniskās literatūras pētījumi pierāda, ka sociālās pedagoģijas jautājumu loks saistās ar dažādām zinātnēm, tāpēc to droši var saukt par integratīvu zinātnes nozari. Vācu pedagogs H.Heilbruns (*H.Heilbrunn*) sociālo pedagoģiju iekļāvis 12 pedagoģijas zinātnes apakšnozaru sarakstā, starp kurām ir speciālā pedagoģija, salīdzinošā pedagoģija, ģimenes pedagoģija, mācību plānošanas teorija, apmācības teorijas. Savukārt lietuviešu pedagogs Jozs Vaitkjavičus (*Juozas Vaitkjavičius*) uzskatāmi parādījis sociālās pedagoģijas un vispārīgās pedagoģijas starpdisciplināro saistību, izmantojot 16 pedagoģijas apakšnozares,

piemēram, psiho-pedagoģija, kriminālā pedagoģija, tautas pedagoģijas, dziednieciskā pedagoģija, brīvā laika pedagoģija.

Līdz pat 20 gs.70.gadiem Eiropas sociālās pedagoģijas un skolu sociālā darba metodoloģijā pastāvēja uzskats, par saikni starp individuālajiem faktoriem, kuru pamatā bija pedagoģiskās pieejas un profesionāli palīdzošo attiecību principi (Hupercs, Šinclers 1995, 22.lpp.). 70.gadu sākumā situācija mainījās, un tika realizēta ekoloģiskā perspektīva, kas turpmāk tiks analizēta un izmantota, lai definētu sociālā pedagoga ekoloģisko kompetenci.

Zinātniskās literatūras izpēte ļauj secināt, ka sociālās pedagoģijas darbības virzieni vēsturiski aptver vairākas jomas:

- 1) sociālā pedagoģija saistās ar cilvēktiesību jautājumiem (īpaši bērnu un jauniešu), centrējums vērsts uz izglītības jautājumiem (esošā izglītības politika un tās realizācija), bērnu, jauniešu ar speciālām vajadzībām integrāciju izglītības institūcijās, bērniem bāreņiem, pamestiem bērniem un adopciju;
- 2) sociāli pedagoģisko problēmu risināšana. Tas ir ļoti plašs jautājumu loks, ko nepieciešams precizēt, ierobežojot problēmu lauku. Problemātika tieši korelē ar:
  - sociālās pedagoģijas un sabiedrības attiecību aspektu;
  - pusaudžu attieksmju sociāli pedagoģisko problemātiku;
  - garīgo un fizisko veselību, tās apdraudētību un/vai degradāciju (Mardahajeva 2003, 8.lpp.);
- 3) vecāku tālākizglītības jautājumi ģimenēs ar bērniem – var runāt par mūžizglītības konceptu, dažādu izglītības modeļu piedāvājumu vecākiem, paredzot darbu arī penitenciārajās iestādēs, slimnīcās, dienas centros.

Mūsdienu Vācijā sociālās pedagoģijas teorijām un stratēģijām ir trīs pamatpieejas. Emancipētā pieeja apraksta sociālo pedagoģiju kā izglītojošu, kas sniedz atbalstu bērniem un jaunatnei, turklāt vienlaicīgi tiek akcentēts, ka tai jāmaina esošā sabiedrība kopumā. Vides orientētās pieejas mērķis ir piedāvāt nepieciešamo telpu, lai nodrošinātu bērnu un jauniešu pašsocializāciju. Uz indivīdu orientētā pieejā tiek uzsvērts atbalsts, lai risinātu radušās sociālās kompetences grūtības (Erath 2001).

Šajā pētījuma sadaļā aplūkota sociālās pedagoģijas definējumu attīstība Eiropā, lai darba turpinājumā tos izmantotu, analizējot sociālā pedagoga profesijas standartus Latvijā (skat. 1.pielikumu). Tā, apcerot sociālās pedagoģijas ideju vēsturisko attīstību, atrodam visai līdzīgas zinātnieku atziņas par sociālās pedagoģijas kā profesijas vēsturisko attīstību - tā



attīstījusies līdztekus sabiedrības pieprasījumam pēc profesionālas sociāli pedagoģiskas palīdzības dažādos krīzes gadījumos par ko rakstījis zinātnieks H.Rors (*H.Rohr*), pēc sociālās ētikas jautājumu apspriešanas. Sociālā pedagoģija tiek izprasta kā iespēja dažādām sociālām grupām un indivīdiem integrēties sabiedrībā un kā iespēja palīdzēt aprūpēt slimus un nespējīgus cilvēkus. Palīdzība bērniem un jaunatnei tika uzskatīta par vissvarīgāko un plašāko sociāli pedagoģiskās darbības jomu, tāpēc vēlāk tā tika diferencēta no citām – darbs dzīves vietās, īpašas darbības jomas un darbs jaunatnes palīdzības iestādēs. Saskaņā ar zinātnieka J. Gīzeke (*J.Giesecke*) pētījumiem, sociālās pedagoģijas pamatuzdevums ir radīt iespējas komunikācijas šķēršļu pārvarēšanā jauniešiem un bērniem, izmantojot četras dimensijas:

- padomdošanas dimensiju;
- kritiskā dialoga dimensiju;
- vajadzību nodrošināšanas dimensiju;
- solidaritātes dimensiju (citēts pēc *Erath 2001, 2.lpp.*).

Turpretim zinātnieks Van Gents (*Van Ghent*) norādīja, ka sociāli pedagoģiskās darbības ietvaros pusaudžus no pieaugušiem nodalīt nevajadzētu, specifiska būtu tikai prasība pēc doktrīnām izglītībā un dažāda veida standartiem.

Interesantu traktējumu sociālajai pedagoģijai devis neokantists P.Natorps, saistot to ar kopienas attīstību. Debates par kopienas attīstības ideju bija vienas no progresīvākajām 19.gs. Vācu zinātnieks balstījās uz kopienas attīstības vienotību, kurā iekļaujas izpratne par jauno cilvēku audzināšanas mērķiem. Šīs idejas ir aktuālas vēl šodien, kad tiek diskutēts par sociālo pedagogu profesionālās kompetences jautājumiem, cilvēka un sabiedrības mijiedarbību kā procesu, sociālo audzināšanu un sociālo drošību.

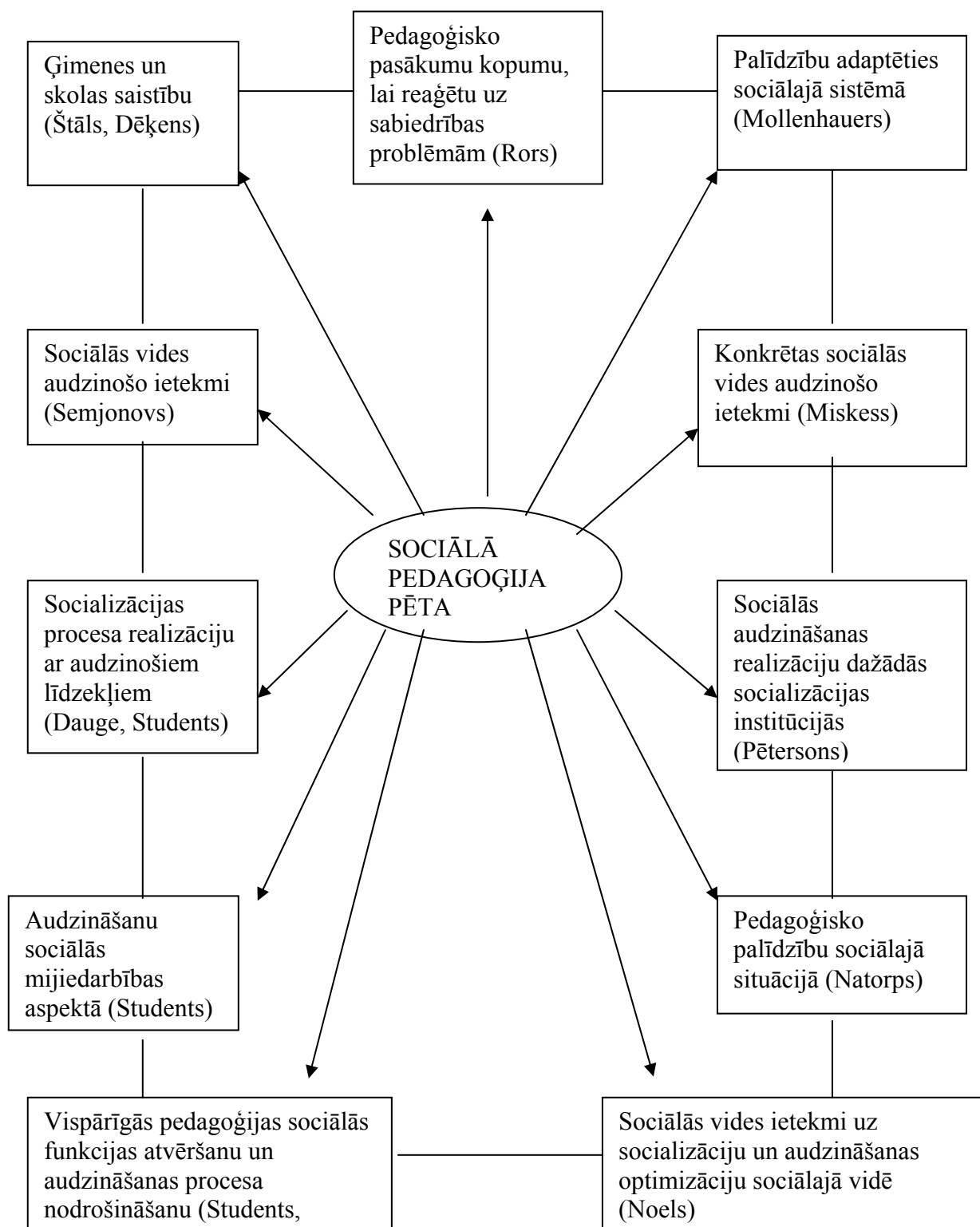
Vācu zinātnieks Van Gents arī pamatojis kopienas ideju, īpaši nozīmīgu vietu tās attīstībā ierādot sociālajai pedagoģijai. Turpinot šo ideju, P.Natorps rakstīja, ka sociālā pedagoģija pētī sabiedrības audzinošo spēku integrāciju ar mērķi paaugstināt sabiedrības kultūras līmeni, kas atbilst sabiedrības pasūtījumam un piedāvā sociālo pedagoģiju uztvert kā zinātni, kas sniedz zināšanas par cilvēka audzināšanu mūža garumā. Marburgas pētnieka P.Natorpa doma nebija nekas jauns, jo šīs atziņas jau vēsturiski bija zināmas pedagoģijas zinātnes laukā un sabiedriskās domas attīstības gaitā (piemēram, domātāji – utopisti T.Moors, T.Kampanella, R.Ovens u.c.). Taču jaunievedums šajā laikā bija P. Natorpa izteiktā atziņa par izglītības vietu un lomu kopienas procesu attīstībā. Viņš uzskatīja, ka izglītība nosaka trīs veidu vides saistības – kopienas izglītošanu, nacionālo aspektu un vienoto skolu līdz brīvai

pieaugušo pašizglītībai visās sociālās grupās. P. Natorpa darbība tika vērtēta pozitīvi, to saistīja ar sociālās pedagoģijas vīzijas veidošanu Vācijā kā tolaik progresīvu tendenci. Nozīmīgākie jautājumi viņa darbos bija:

- Sociālā pedagoģija kā sabiedrisko interešu prioritāte. Uzmanība jāpievērš visiem izglītības projektiem (skolās, bērnu dārzos, pieaugušo izglītībā). Sākuma punkts ir iedzīvotāju vērtību orientācija, un, lai to pilnveidotu, nepieciešama efektīvāka sociālā kontrole.
- Sociālā pedagoģija kā pedagoģijas kritiskā “sirdsapziņa” (angl. - *conscience*), ar mācīšanās pašnoteikšanās procesiem visā izglītības sistēmā.

Vērā ņemama ir krievu zinātnieka V.D.Semjonova pieeja, definējot sociālo pedagoģiju kā zinātņi par sociālās vides audzinošo ietekmi. Svarīgi izprast sociālās pedagoģijas būtību, ko pētījuši daudzi autori un, ko definējis E.Mollenhauers – sociālā pedagoģija ir palīdzība jauniešiem ātrai adaptācijai sociālajā sistēmā, pretēji negatīvai uzvedībai kā novirzēm no normas. Tomēr visprecīzākā būtu H.Miskesa definīcija, ka sociālā pedagoģija ir zinātnes disciplīna, kas atklāj vispārīgās pedagoģijas sociālo funkciju un pēta audzināšanas procesu visās vecuma grupās.

Turpmāk piedāvātā sociālās pedagoģijas definīciju analīze tiks interpretēta teorētiskajā sociālā pedagoga darbības modelī darba turpinājumā. Definīciju analīze norāda uz sociālās pedagoģijas komplekso un integratīvo attīstību un ciešo saistību ar sociālā darba prakses jomām (skat. 1.attēlu). Pētījuma turpinājumā sociālās pedagoģijas definējumi papildinās kopienas jēdziena analīzi un definīcijas par ekoloģiskās kompetences veidošanos. Attēls norāda arī uz tām sociālās pedagoģijas prakses jomām, kam ir ļoti cieša profesionālā saistība ar sociālā darba prakses jomām, kas ietekmē šī pētījuma attīstību. Definīciju analīze liecina par tajās ietverto netiešo norādi uz iespējamām kopējām pētnieciskajām idejām lauku kopienā, kuru pamatā ir ekoloģiskā perspektīva, kas ir būtiski šī darba kontekstā. Definīciju kopējie atslēgas vārdi ir *sociālā vide*, *sociālās situācijas* un *problēmas*, *socializācijas institūcijas*, *mijiedarbība*. Arī turpmākajā pētījumā šie atslēgas vārdi būs nozīmīgi, pārbaudot izvirzīto hipotēzi, un tiks saistīti ar ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga sadarbības teorētiskā modeļa izstrādi.



1.attēls. Sociālās pedagoģijas pētījumu lauka apkopojums

Vairāki zinātniskās literatūras avoti (11., 15., 25., 53., 79., 98.,100.) un definīciju analīze rāda šādu sociālās pedagoģijas prakses jomu sadalījumu:

- sociālā palīdzība un atbalsts ģimenei sociālās audzināšanas jautājumos;
- palīdzība slimības gadījumos;
- preventīvais darbs ar jaunatni.

Tātad pirmais darbības virziens ir sociālā palīdzība un atbalsts ģimenei sociālās audzināšanas jautājumos. Bīskaps Gailers labu ģimeni ir salīdzinājis ar svētu trauku, no kura iziet nākamās pasaules. Jau 19.gs beigās un 20.gs sākumā tika izvirzīti pedagoģiskie pamatprincipi darbā ar ģimeni: regularitāte, atdarināšana, uzskatāmība. Mūsdienās darbs ar ģimeni un bērniem tieši globalizācijas procesa ietekmē, tiek papildināts ar kultūras kontekstu. Uzvedības modeļu kultūras konteksts var tikt analizēts tikai holistiski, jo nav tāda atsevišķa kultūras elementa, ko varētu izvirzīt kā prioritāti. Piemēram, bērnu aprūpe ģimenē tiek nodota no paaudzes paaudzē, realizējot noteiktas attieksmes, prasmes un rīcību. Vecāku loma bērna attīstībā ir nepārvērtējama un pierādīta visdažādākajos pētījumos (A.Špona, Ā.Karpova, D.Lieģeniece, I.Kraukle, E.Rothman, A.Fromm u.c.).

Latviešu pedagogs Aleksandrs Dauge, rakstot par sociālās pedagoģijas prakses jomām, kā vienu no svarīgākajām nosaucis – palīdzību slimību gadījumos. Viņš izvērtējis jaunatnes sociālās audzināšanas faktoros un nosaucis jaunības gadus “par sociālo tieksmju un afektu ziedu laiku” (Dauge 1928). Latviešu pedagogs A.Dauge ieviesa arī būtiskus jēdzienus, kas attiecināmi arī uz trešo sociālās pedagoģijas praktiskās darbības virzienu – preventīvo darbu ar jaunatni. Piemēram, ‘*sociālās nevainības zaudēšana jauniešiem*’, ‘*šķiru sociālā apziņa*’, ‘*antisociālie afekti*’, ‘*sociālpolitiskais darbs*’, ‘*sociālais humānisms*’, ‘*jaunatnes audzinātājs*’, ‘*sociālā kultūra*’ – visi šie jēdzieni atspoguļo izcilā pedagoga atziņas par nepieciešamību pievērst nopietnu uzmanību sociālās audzināšanas jautājumiem dažādos prakses līmeņos, īpaši darbā ar jauniešiem un ģimenēm. “Kad jaunatne netiek ļauni iespaidota no vecākiem, vai no apkārtnes, tad tā, savā starpā dzīvojot, gan pašos agrīnos, gan arī vēlākos gados liek vadīties no divām tieksmēm, pirmkārt no personīgas simpātijas un draudzības jūtām un, otrkārt, no plašākas kopdzīves instinktiem, kas nezina nekādu atšķirību un pretešķību. Arī savās sociālās attiecībās un saistībās tā grib dzīvot pilnīgu dzīvi, grib būt un palikt vesela, nedalīta, nespēj dzīvot tikai ar prātu vien, pēc abstraktiem principiem, pēc teorētiski konstruētas programmas un aprēķina”(Dauge 1930, 5.lpp.).

Kā trešais darba virziens sociālajā pedagoģijā tiek nosaukts – preventīvais darbs ar jaunatni. Latvijā būtiskākā vēsturiskajā skatījumā ir skautu un gaidu kustības veidošanās 1917. un 1921.gadā. Šīs kustības saistāmas arī noteiktām kopienām, kurās tās ir veidojušās. Skautisma pirmsākumi meklējami 1907.gada 1.augustā Braunsijas salā pie Anglijas, bet gaidisms aizsākās 1910.gadā. Šo kustību pamatlicējs ir Roberts Beidens – Pouels (*R.Beiden-Pouel*). Viņš uzskatīja, ka skautisma princips ir izzināt katra bērna īpašības un tieksmes, stimulēt viņa pašierosmes darbību. Tā ir audzināšanas sistēma, kura tika realizēta ar bērnu organizāciju starpniecību (Štālbergs 1929). Latvijā gaidas pastāvēja no 1922. līdz 1940. gadam. Ieskatam, kā attīstījās preventīvais darbs ar jaunatni - skautu un gaidu organizāciju darbības sākums:

- 1917. – skautu saimju izveide Rīgā, Cēsīs, Alūksnē;
- 1920. – Rīgā bijušie krievu skautu vadītāji (krievu baltemigranti) un skautismā ieinteresētie latviešu pedagogi nodibina iniciatīvas grupu, kas izstrādāja statūtus un pirmos darbības noteikumus Latvijas skautu centrālajai organizācijai;
- 1923. – pirmā nometne, piedalās 1000 dalībnieki. Organizācija pastiprināti rīko saimes vadītāju kursus, rūpējas par literatūras tulkošanu latviešu valodā, izdod žurnālu “Ugunskurs”;
- 1928. – otrā nometne, pēc kuras liela uzmanība tiek pievērsta latviskā gara rosināšanai: tautiskām dejām, rotaļām, nacionālajiem tērpiem, sacensībām mīklu minēšanā, kokļu mūzikai, pasaku un teiku dramaturģijai, tautiskiem ēdieniem, tautiskiem elementiem nometņu celtnēs, svētbrīžiem vēsturisko kauju vietās u.tml.;
- skautu organizācija aktīvi piedalās kārtības uzturēšanā un sanitārās palīdzības sniegšanā sabiedriskajos pasākumos;
- 1921. pirmais gaidu pulciņš (saistāms ar Krievijas konsula Šanhajā Roberta Valdmaņa vārdu).

Kā redzams, skautisms un gaidisms ir sava veida audzināšanas sistēmas jeb neformālas audzināšanas kustības kopienā ar mērķi audzināt jaunatni par krietniem un derīgiem savas valsts un pasaules pilsoņiem. Tās ir nepolitiskas un nemilitāras jaunatnes organizācijas, kuru vadītāji strādā sabiedriskā kārtā. Interessants ir fakts, ka, sākoties krievu okupācijai, šo darbību aizliedza un tā tika turpināta bēgļu nometnēs Vācijā. Līdz mūsdienām latviešu gaidas un skauti darbojas ASV, Austrālijā un Kanādā. Kopš 1989.gada Latvijā gaidu un skautu kustība ir atjaunota. Taču aktivitāte ir zudusi, jo sociāli ekonomisko pārmaiņu laiks

cilvēkos veidojis citas vērtības, sociālās pozīcijas un darbības stilu. LSGCO – Latvijas Skautu un gaidu centrālā organizācija tika dibināta 1990.gadā. 1996.gadā Latvijā reģistrētas vairāk nekā 80 šo vienību ar kopējo dalībnieku skaitu – 1500. Pašlaik Latvijā ir aptuveni 1000 aktīvu gaidu.

Šīs kustības saistās ar nacionālsociālisma un sociālās pedagoģijas ideju saistību laika posmā no 1920. gada līdz aptuveni 1940. gadam Vācijā. Jauniešu audzināšana un izglītošana notiek ar īpašām darba formām, kas tajā laikā ir ļoti populāras, piemēram, izglītojošais darbs tematisko nometņu kopienās (tiek uzsvērta nometnes kā kopienas jeb kopā dzīvošanas forma) un „Meiteņu līgas” nometnes.

Skautu un gaidu kustība nesašaubāmi ir tikai viena no sociālās pedagoģijas darba formām preventīvās darbības virzienā, kas būtu pilnveidojama un attīstāma arī šodienas apstākļos, īpaši skolās, domājot par bērnu brīvā laika pavadīšanas iespējām. Preventīvais darbs ir sarežģīti definējams tieši sociālā konteksta dēļ. Turpmāk pētījumā vairākkārt tiks norādīts uz preventīvo darbu kā vienu no sociālā pedagoga sadarbības virzieniem lauku kopienā. Taču šis sociālā pedagoga darbības virziens nav īpaši daudz pētīts, jo ir komplicēts pēc sava rakstura, tāpēc arī šajā pētījumā netiks izvirzīts kā prioritāte, bet pakļauts pētījuma mērķim un saistīts tikai ar ekoloģisko kompetenci sociālā pedagoga sadarbībā. Vienā pētījumā nav iespējams aptvert un teorētiski analizēt tik specifiskas parādības, jo tas sadrumstalotu arī praktiskā pētījuma viengabalainību.

Analizējot sociālā pedagoga praktiskās darbības virzienus, jāmin krievu zinātnieka V.A.Mudrika definētās pedagoģijas zinātnes trīs pamatfunkcijas, kas attīstījušās kopsakarībā ar sociālās audzināšanas jēdzienu:

1. Teorētiski kognitīvā:
  - raksturo socializāciju kopumā;
  - analizē faktoros, kas sniedz priekšstatu par to savstarpējo saikni;
  - skaidro cilvēka socializācijas saistību ar tuvāko vidi.
2. Praktiskās pielietojamības funkcija:
  - prognozē mikro faktoru mijiedarbību ar konkrētu institūciju;
  - prognozē pozitīvo un negatīvo faktoru ietekmi sociāli pedagoģiskajā darbībā.
3. Humānistiskā funkcija (Mudriks 1991, 275.lpp.).

Šīs funkcijas iespējams attiecināt uz pedagoģiju ne tikai kā akadēmisku, bet arī kā profesionālu zinātņi, īpaši norādot uz pastāvīgas izpētes funkcijas lietderību. Funkcijas mērķis

ir saskaņot sabiedriskos un kulturālos spēkus tā, lai to darbības rezultātā aizsargātu bērnu pašnoteikšanās tiesības attiecībā pret pieaugušajiem un pret sabiedrības grupām (Gudjons 1998). Īpaši svarīga ir izpētes funkcijas attīstīšana sociālajā pedagoģijā, ko vācu zinātnieks Nols definējis kā pedagoģiskas attieksmes veidošanu. Attieksmes ir svarīgs priekšnosacījums sociālā pedagoga darbībai praksē, realizējot sociālpedagoģiskās darbības principus, piemēram, sociālās telpas princips. Taču tās ne vienmēr ir jāuztver kā personiskas, bet gan mijdarbībā ar citām sistēmām, kas ir ļoti svarīgi, ja diskutējam par sociālo pedagogu skolā un sociālā pedagoga darbu ar ģimeni.

Literatūras analīze norāda, ka sociālās pedagoģijas praktiskās darbības virzienus nosaka bērnu un jauniešu neapmierinātās vajadzības sociālajā vidē (ģimenē, skolā), kas ir īpaši aktuāls jautājums šodien. Tātad, pirmkārt, tas būtu viens no virzieniem, kādā attīstāma profesionāla sociālā pedagoga darbība – apzināt šīs vajadzības, noteikt iemeslus, kāpēc tās netiek apmierinātas, un piedāvāt praktiskas risināšanas iespējas, izmantojot pieejamos resursus. Šajā situācijā sociālajam pedagogam nepieciešama ekoloģiskā kompetence.

Otrkārt, indivīda un vides sadarbības trūkums, respektīvi - netiek izmantoti un attīstīti esošie resursi. Profesionāla sociālā pedagoga uzdevums ir meklēt alternatīvus risinājumus sociālās mijiedarbības iespēju veidošanai un palīdzēt pilnveidot indivīda pašpalīdzības prasmes resursu izmantošanā, lai mainītu esošo dzīves situāciju. Kā redzams, šie darbības virzieni savā starpā cieši saistīti tieši ar attiecību veidošanu starp vidi un indivīdu, ar noteiktu problēmu veidošanos konkrētā situācijā. Tādējādi ļoti svarīga sociālās pedagoģijas prakses joma ir preventīvā darba pilnveidošana dažādām mērķa grupām, kas pētījumā gan tiek tikai akcentēta kā sociālā pedagoga sadarbības rezultāts.

Profesores A.Vilciņa un L.Šiļņeva savos rakstos minējušas, ka sociālā pedagoga profesionālā darbība tiek saistīta galvenokārt ar izglītības sistēmas institūcijām un ģimeni, tātad attiecināma galvenokārt uz sociālās labklājības un sociālās politikas jautājumiem. Zinātnieces un SDSP augstskolas “Attīstība” pedagoģes pamatā balstījušās uz Vācijas zinātnieku ilglaicīgiem pētījumiem diskusijā par sociālā darba un sociālās pedagoģijas kā zinātņu un profesiju integrāciju un zināmu pārklāšanos. Tādējādi arī augstskola “Attīstība” piedāvā sociālās pedagoģijas kā profesijas orientāciju uz plašāku mērķa grupu - bērni, jaunieši, ģimenes un cilvēki ar speciālām vajadzībām, veci cilvēki, dažādas sociālā riska grupas. Šī diskusija turpinās, un pētījuma ietvaros tas ir viens no iemesliem, kāpēc tiek pētīta gan sociālā darba, gan sociālās pedagoģijas ideju vēsturiskā saistība.

Analizējot sociālā darba ideju vēsturisko attīstību, tās saknes meklējamas jau ēģiptiešu „Nāves grāmatā”, kur rakstīts par izsalkušo, izslāpušo pabarošanu, dzirdināšanu un kailo apģērbšanu. Savukārt Babilonijas karalis Hammurabi aptuveni 2000. gs. p. m. ē. valsts likumu kodeksā ierakstīja atraitņu un bērnu bāreņu aizsardzību, kas tajā laikā bija ļoti augstu vērtējama novitāte. Budisma mācībā 400. gs. p.m.ē. ierakstītās rindas vēsta, ka mīlestība un labdarība ir augstākā taisnīguma izpausmes forma (*Haynes & Holmes* 1994; 38.lpp.).

Savukārt vēlākos laika posmos jāuzsver pētījumi par „cilvēka dzīves nosacījumu un vides saistību sociālo problēmu veidošanā, ko ietekmē ekonomiskās un politiskās struktūras un socializācijas procesa līmeņu stabilitāte” (*Haynes & Holmes* 1994, 104.lpp.). Piemēram, Anglijas viduslaiku notikumi saistīti ar sabiedrības sociālās labklājības izmaiņām dažādu karaļu valdīšanas laikā - Anglijas karalis Henrijs VIII 1531. gadā uzlaboja trūcīgo iedzīvotāju dzīves apstākļus, laužot līgumu ar katoļu baznīcu. Vispazīstamākā pieeja sociālajā darbā ar garu attīstības vēsturi bija labdarība, kas ASV „ieceļoja” kopā ar Eiropas koloniālistiem. Minētie fakti tikai apliecina domu, ka sociālās palīdzības un atbalsta idejas atrodamas ļoti senā cilvēces attīstības vēsturē un tas būtu interesants izpētes objekts gan sociālajā pedagoģijā, gan sociālajā darbā.

Viens no sociālā darba kā zinātnes un prakses jomas grūtākajiem uzdevumiem ir bijis definēt šīs profesijas atšķirību no citām palīdzošajām profesijām. Tā 1915.gadā Nacionālajā labdarības un korekcijas konferencē sociālais zinātnieks Ābrahams Fleksners (*A.Flexner*) paziņoja, ka “īstenībā sociālais darbinieks nav profesija un ka nav saprātīga pamata, lai šī nodarbošanās kļūtu par profesiju, jo nav atsevišķas profesionālo zināšanu bāzes vai nododamu prasmju” (citēts pēc *Germain*, Pūle 2001, 50.lpp.). Līdz mūsdienām nostādne ir mainījusies, un svarīga ir atziņa, ka katrā praksē nepieciešama teorija, noteikti pieņēmumi, kas izskaidro un apzina objektu reālajā praksē, un profesionālās darbības pamatā izvirza principus. Teorija ir veids, kādā tiek atspoguļota labākā kopīgā profesionālā pieredze. Runājot par profesionālā sociālā darba principiem, tie ir svarīgi ikvienam praktizējošam sociālajam darbiniekam. Nepieciešami skaidri teorētiski pieņēmumi un pamatojumi par sociālā darba praksi, kas piedāvāti zinātniskajā literatūrā ilgstošu pētījumu rezultātā. Autore atzīst, ka tas ir ļoti būtiski, lai izprastu arī kulturālās un etniskās atšķirības dažādās valstīs, no kurām Latvija gūst pieredzi sociālā darba un sociālās pedagoģijas praksē. Savukārt sociālā darba ideju attīstība ir jāsaista ar būtiskākiem atzinumiem sociālās pedagoģijas kā profesijas attīstībā. Šis ir sarežģīts



uzdevums, jo jārunā par kopienu sociālo sistēmu pakalpojumu attīstību un to līmeņu atšķirību dažādās valstīs.

Jau vēsturiski sociālais darbs fokusējies uz:

- 1) transakcijām starp cilvēkiem un viņu vidēm, kā rezultāts ir spēja pilnveidot dzīves kvalitāti, atvieglot ciešanas un realizēt individuālos un kopējos centienus;
- 2) indivīdu, ģimeni, mazām grupām, institūcijām un kopienām, kur tiek sniegta palīdzība, piesaistot dažādus resursus;
- 3) politikas attīstību un sociālās politikas instrumentāriju, pakalpojumiem, programmām, juridisku aizstāvību un politiskajām darbībām;
- 4) kopīgo vērtību bāzi. Profesionālas attiecības sakņojas sociālo darbinieku skatījumā uz individuālām vērtībām un cieņu, veicinot klienta līdzdalību, godīgumu un atbildību problēmas risināšanā (*Bertalanffy* 1968).

Tas nozīmē, ka ir iespējams un nepieciešams pētīt sociālā darbinieka un sociālā pedagoga profesionālas sadarbības veidošanas un realizācijas iespējas sabiedrībā. Piemēram, medicīniskais sociālais darbs vēsturiski ir būtiski noteicis sociālā darbinieka darbības uzdevumu – sniegt personai palīdzību, atvieglot ciešanas, diagnosticējot problēmu un veicot sociālo ārstēšanu. No medicīniskā sociālā darba modeļa veidojusies būtiska sociālā darbinieka un klienta attieksmju sistēma, kas tiek skaidrota ar humānisma un eksistenciālisma teorijām. Tieši tādēļ par prioritāti nevar saukt tikai vidi, organizāciju vai kādu konkrētu pakalpojumu veidu vidē, jo gan sociālajā darbā, gan sociālajā pedagoģijā galvenā vērtība ir cilvēks, kam jāklūst par socializējošu aģentu savā pašattīstībā un jāveido noteikta attīstības vide.

Šīs nodaļas ietvaros vēlreiz jāpiemin skolu sociālā darba ideju attīstības pirmsākumi Amerikas Savienotajās Valstīs. Šīs valsts skolu sociālā darba aizsākumi vēsturē ir saistāmi ar 1906.gadu (Ņujorka, Bostona un Hartforda), un to noteica vairāki faktori:

- izmaiņas sabiedrības sociālajos apstākļos;
- dzīves grūtību pieaugums, sociālo problēmu daudzveidība;
- imigrantu populācijas pieaugums;
- skolas un kopienas saišu nostiprināšanās, vienlaikus pieaugot skolu sociālo darbinieku lomai;
- skolas sociālā darba virzība uz atbalsta politikas veidošanu katram skolēnam;
- skolas un ģimenes sadarbības nepieciešamība (*Allen-Meares, Washington* 1996).

Šie faktori ir svarīgi arī mūsdienās sociālā pedagoga profesijas attīstībā Latvijā, kaut arī nopietni pētījumi par to nav veikti.

No 1940. gada līdz 1950.gadam nopietnas diskusijas risinājās par skolu sociālo darbinieku profesionālo identitāti un viņu specifisko lomu. Šajā laika posmā sākotnēji dominēja skolu sociālo gadījumu vadīšanas pieeja (angl.- *social casework approach*), kas vēlāk variējās ar precīzāku lomu definēšanu un dažādām pieejām praksē, veidojot problēm vadības pieeju, uz personu centrētu pieeju un humānistisku pieeju.

Apkopojot zinātniskajā literatūrā gūtās atziņas un analizējot dažādu zinātnieku pētījumus par sociālā darba un sociālās pedagoģijas ideju vēsturisko attīstību, ir gūti svarīgi atzinumi, kurus iespējams izmantot, analizējot pašreizējos sociālā pedagoga profesijas standartus Latvijā (par to sīkāk pētījuma 2.2. apakšnodaļā).

#### Secinājumi

1. Sociāli pedagoģiskās domas vēsturiskā attīstība Latvijā, Krievijā un Vācijā vēsturiski noritējusi atšķirīgi, taču ar līdzīgām atziņām pētījumos. Netiek izvirzītas viennozīmīgas pazīmes sociālā pedagoga profesijai, kas to atšķirtu vai vienotu ar sociālo darbu. Sociālā pedagoģija tiek uztverta kā integratīva pedagoģijas zinātnes apakšnozare.
2. Sociālās pedagoģijas idejas, vēsturiski attīstoties, pārklājas ar sociālā darba ideju attīstību, un vairāki zinātnieki izvirzījuši atziņu par sociālās pedagoģijas iekļaušanos sociālā darba jomā, norādot uz sociālās problemātikas, mērķa grupu, darbības mērķu un uzdevumu līdzību, kam ir svarīga nozīme cilvēku sabiedrisko un individuālo attiecību procesa skaidrošanā.
3. Sociālā pedagoga profesija saistās ar tādu sociāli pedagoģisko problēmu risināšanu, kas ietver cilvēktiesību un bērnu drošības jautājumus, nodrošinot indivīda pašrealizācijas iespējas, un tai ir izteikta ievirze izmantot ekoloģisko perspektīvu un/vai pieeju darbam ar dažādām sociālajām grupām noteiktā kopienā.

Pamatojoties uz pēdējo secinājumu, var veikt sociālā pedagoga sadarbības ar speciālistiem lauku kopienā analīzi, kas sasaucas ar ekoloģiskās perspektīvas ideju izmantošanu sociālā pedagoga darbībā, tātad - ekoloģiskās kompetences veidošanos sociālā pedagoga sadarbībā lauku kopienā, kas arī ir šī pētījuma priekšmets.

## **2. Sociālā pedagoga sadarbība ar speciālistiem lauku kopienā**

### **2.1. Ekoloģiskā perspektīva kā ekoloģiskās kompetences teorētiskais pamatojums sociālā pedagoga darbībā lauku kopienā**

Šīs nodaļas mērķis ir parādīt sociāli pedagoģiskas sakarības, raksturojot sadarbību kā procesu lauku kopienā un izmantot ekoloģisko perspektīvu, lai teorētiski pamatotu ekoloģiskās kompetences veidošanos sociālā pedagoga sadarbībā ar citiem speciālistiem. Lai to veiktu, nepieciešams izprast personu subjektīvās un profesionālās attiecības noteiktā vidē, sociālās mijiedarbības veidošanos, sadarbību starp dažādiem speciālistiem un šo jēdzienu teorētisko nozīmi, veidojot ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga sadarbības teorētisko modeli. Pētījuma ietvaros tiks pamatots jēdziena ‘*kopiena*’ lietojums, attiecinot to uz Latvijas pagastiem, mazpilsētām vai novadiem un sociālais pedagogs tiks parādīts kā lauku kopienas speciālists darbam ar bērniem, jauniešiem un viņu ģimenēm. Dažas atziņas par kopieni tiks iepriekš determinētas un saistītas ar ekoloģiskās perspektīvas idejām, taču šāda loģika darbā ir nepieciešama, lai teorētiski iekļautu ekoloģiskās perspektīvas atziņas sociālā pedagoga kā lauku kopienas speciālista darbības raksturojumā, izstrādātu sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences definējumu un sadarbības teorētisko modeli pētījuma turpinājumā.

Izvirzot konkrētus īstermiņa un ilgtermiņa mērķus, kas atbilst kopējām valstī atzītām prioritātēm un koncepcijām, katras reģionālās pašvaldības un pagastu uzdevums ir īstenot kvalitatīvu sociālo pakalpojumu sniegšanu iedzīvotājiem. Pašvaldību kompetencē ir vietējo iedzīvotāju interesēs, ievērojot likumus, regulēt un vadīt būtiskus sabiedrībā notiekošos procesus, sniegt palīdzību un sociālos pakalpojumus dažādām sociālām grupām un indivīdiem, lai stabilizētu to sociālo funkcionēšanu. Tāpēc viens no šī pētījuma uzdevumiem ir iespējami precīzāk definēt jēdzienu ‘*kopiena*’, apzinot situāciju Latvijas laukos, un teorētiski saistīt to ar indivīda un vides mijdarbības līmeni, lai skaidrotu sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences nozīmi. Atbilstoši pētījuma uzdevumiem tiks izstrādāti ekoloģiskās kompetences kritēriji, sociālā pedagoga sadarbības teorētiskā modeļa veidošanai.

Latvijas situācijā teorētiski vispilnīgāk Latvijas situācijā iespējams izmantot pasaules sociālā darba praksē lietoto terminu “*kopiena*”, ko raksturo pēc noteiktiem kopienas šķēluma elementiem. Kopienas pētniekiem joprojām nav vienota definējuma jeb standarta, kas raksturotu kopieni pēc nemainīgiem rādītājiem un kritērijiem, tāpēc, veicot teorētisko analīzi, jānosaka pēc iespējas optimālākais definējums, kas atbilstu arī Latvijas situācijai dažādos pagastos un mazpilsētās. Latvijā šis termins ienācis līdz ar sociālo darbinieku izglītības

pirmsākumiem 20. gs. 90. gadu sākumā, tāpēc diskusija par termina tulkojuma interpretāciju ir aktuāla vēl joprojām.

Vārds „kopiena” cēlies no latīņu valodas vārda „communis”, kas nozīmē kopējs (angl.- *common, public, shared by all or many*). Latīņu termins „communitatus” sastāv no 3 elementiem:

1. ‘*com*’ – latīņu valodas priedēklis, kas nozīmē ‘*ar*’ jeb ‘*kopā*’.
2. ‘*munis*’ – Proto-Indo-Eiropiešu pirmavotos tika pieņemts, ka tas nozīmē ‘*pārmaiņas vai apmaiņa, kas saista*’ (angl.- *the changes or exchanges that link*).
3. ‘*tatus*’ – latīņu valodas piedēklis, ar ko apzīmē kaut ko pamazināmā nozīmē, t.i.,- deminutīvs.

Kopiena tiek definēta un aprakstīta dažādi. Vispirms jau definējumiem ir raksturīga socioloģiskā un psiholoģiskā perspektīva, tie var balstīties uz sistēmisko pieeju, kas piedāvā trīs kopienas sistēmu aspektus:

- 1) evolucionārais aspekts – apdzīvoto vietu vēsturiskā lokalizācija un attīstība;
- 2) strukturālais aspekts– tiek uzsvērtas robežas, institūciju veidošanās, sociālā noslāņošana, sociālie tīklojumi;
- 3) uzvedības aspekts – sociālā kontrole, socializācija, komunikācija un kopienas profesionalizācija (*Anderson, & Carter 1990, 95.lpp.*).

Nākamais kopienas skaidrojuma veids ir saistīts ar cilvēku grupu, kas mijiedarbojas savā starpā un dalās noteiktā sociālā pieredzē. Analizējot vairākus skaidrojumus par mijiedarbību, šajā pētījumā tā tiek izprasta un lietota kā dinamiska, mainīga sociālo darbību secība starp grupām vai indivīdiem kas savstarpēji ietekmējas, savukārt sociālās darbības ir sociālo attiecību pamatforma. Tādējādi var apgalvot, ka cilvēku kopiena tradicionāli tiek saistīta ar ticību, resursiem, vajadzībām un riskiem. Šis apgalvojums atspoguļojas vairāku zinātnieku darbos. Piemēram, kopienā kā morāles resursu piedāvā zinātnieks E.Etzioni (*E.Etzioni*), norādot, ka tikpat labi tā ir uzskatāma kā noteiktas morāles „pieprasītāja” no indivīda puses. Savukārt zinātnieces B.Hadsonas atziņā par morāles esamību kopienā tiek pausta ideja, ka kopienām piemīt īpaša kapacitāte, caur kuru tiek realizēta moralizējoša un kontrolējoša funkcija attiecībā uz tās locekļiem (*Hudson 2003, 85.lpp.*). Pastāvošās kopienas kontroles stratēģijas tiek virzītas uz tās pilnveidi, un kopiena ir resurss, ar kuru kontrole tiek realizēta. Ja kopienās ir noteikta vērtību sistēma, noteikumi un normas, tad indivīdam

attiecībā uz kopienu tās ir jāievēro un jāpilda kopējās labklājības vārdā. Zinātnieks nepiedāvā šīs normas un vērtību sistēmu saistīt ar profesionālu darbību, taču tas neizslēdz iespēju atziņas izmantot sociālā pedagoga sadarbībā.

Vācu sociologs zinātnieks Ferdinands Tonijs 1887. gadā publicēja rakstu *Kopiena un sabiedrība (Gemeinschaft und Gesellschaft)*, kurā kopiena definēta kā pirmreizēja reāla kopā dzīvošanas forma pretstatā sabiedrībai, kas ir tikai pārejošs un īslaicīgs, bet neapstrīdams lielums. No teiktā izriet, ka kopiena tiek aplūkota kā “dzīvojošs” organisms, bet sabiedrība kā mehānisks veidojums un materiālās kultūras piemineklis. Autoresprāt, būtisks ir šī definējuma filozofiskais konteksts, runājot par cilvēka un kultūras attiecībām, kas ir nozīmīgs arī sociālās pedagogijas pētījumos.

Nedaudz citādu diskusijas virzienu par kopienas nozīmi piedāvā zinātnieks I. Longress pamatojoties uz sistēmisko pieeju. Viņš uzskata, ka kopiena tiek uztverta kā sistēmas veids, kas vieno atsevišķus indivīdus ar kopēju identitāti un izcelsmi, kur indivīdiem raksturīgas noteiktas starppersonu attiecības (Longres 1995).

Arī zinātnieces K. Germeinas un F. Pūles dotais definējums sasaucas ar zinātnieka I. Longresa uzskatiem: “Kopiena ir sociālās sistēmas veids, kas ietekmē ikvienu indivīdu un savā darbībā veido indivīdu grupas, kas turas kopā. Tā ir cilvēku grupa, kas “izjūt” kopības identitāti, saistības vienam ar otru un kas izpaužas caur dažādām regulārām interakcijām” (Germain, Pūle 2001, 71.lpp.).

Zinātnieks A. Tvelvetrīss kopienas darbu skaidrojis kā atbalsta sniegšanu vietējai sabiedrībai, fokusējot to uz sociāli mazāk aizsargātajām grupām (Twelvetrees 2002). Savukārt kopienas pētnieks F. Teniss norādījis, ka kopiena ir vide, kur valda stipras, intīmas un personiskas sabiedriskās attiecības jeb saites, un ieviesis tādu jēdzienu kā “kopsabiedrība”, kas gan plašāk netiek lietots.

Zinātnieks G. Leisners papildinot F. Tenīsu, kopienas ir definējis kā kopā dzīvojošu vienību, kas sastāv no atsevišķu indivīdu un to ģimeņu grupējumiem, kas dzīvo ģeogrāfiski tuvu, un tiem ir kopējas kultūras tradīcijas un sociāli ekonomiskie apstākļi (citēts pēc Fellin 1995).

Šie zinātnieki klasiski atklāj subjektīvisma esamību kopienā, līdz ar to nav iespējams runāt par kopienas kā kaut ko bezpersonisku vai tikai objektīvu parādību kopumu. Šī atziņa ir būtiska sociālā pedagoga darbības pamatojumam kopienā.

Zinātnieks B.Džordans, analizējot vairāku zinātnieku (*Driver & Martell; Hughes & Little*) doto jēdziena ‘*kopiena*’ skaidrojumu, nosaucis to par atslēgas vārdu cilvēku darbībai, uzskatot, ka tas ir “trešais domāšanas veids”, kas iziet cauri sabiedrības grupas locekļiem un asociējas ar to, ka iedzīvotāji darbojas kopīgi, lai demonstrētu viņu vienošanos kopējās labklājības veidošanā (*Jordan* 2001, 536.lpp.). Savukārt, vācu zinātnieks L.Bēnišs kopienas jēdzienā vairāk uzsvēris vides faktorus, ko atspoguļo šādas sociālo attiecību struktūras:

- normas un tradīcijas;
- kopīgi sadalītas vērtības;
- vērtības, kas saistošas kopienai un tās iedzīvotājiem (*Benisch* 1999).

Kaut arī vēlākajos gados pētnieki ir devuši precīzākus un modernākus kopienas definējumus, iepriekš analizētie ir saistāmi ar sociālā pedagoga kā kopienas darbinieka misiju un tāpēc šajā sakarā uzskatāmi kā visatvērtākie un saprotamākie. Tiešu saistību ar sociālā pedagoga darbību kopienā atklāj zinātnieku A.Tvelvetrīsa un G.Leisnera skaidrojumi, jo kopienā tiek akcentēts cilvēks, sociāli mazaizsargātas grupas, savstarpējo attiecību nozīme.

Kopienas termins tiek lietots ne tikai dažādu profesiju pārstāvju, bet arī nevalstisko organizāciju kustības dalībnieku un citu speciālistu vidū. Šādā skatījumā kopienas attīstības jēdziens ietver izpratni par indivīdiem un cilvēku grupām, kurām tiek piedāvātas iespējas apgūt dažādas prasmes, lai veiktu izmaiņas savā un kopienas dzīvē. Kopienas attīstības analīzē izmantotas dažādas pieejas, tostarp arī sociālā darba pieeja:

- kopienas vērtībās balstīta attīstības pieeja;
- kopienas kapacitātes palielināšana;
- sociālā kapitāla veidošana;
- politiskās līdzdarbības attīstība;
- nevardarbīgu pasākumu organizēšana;
- ekoloģiski atbalstošā attīstība;
- kopienas praktiskā sociālā darba attīstība;
- kopienā balstītu pētījumu attīstība.

Savukārt, zinātnieki M.Bertons un K.Kagana kopienas jēdziena izpratnei no psiholoģiskās perspektīvas aspekta identificējuši četrus elementus – ietekme, piederība, integrācija un vajadzību apmierināšana, nosaucot arī emocionālo vienotību (*Burton & Kagan* 2003).

Zinātniece P.Turunena norāda, ka neatkarīgi no sabiedrības sociāli ekonomiskā un politiskā konteksta kopienas darba definējumam ir četras kopīgas pazīmes, kas vērstas uz:

- vietējo sabiedrību, lai noteiktu tās vajadzības;
- pārmaiņu veicināšanu kopienā;
- problēmu risināšanu un sociālo attīstību;
- kopienas iedzīvotāju līdzdalību un sadarbību (*Turunen 2002*).

Citi kopienas definējumi balstās uz ģeogrāfiskajiem kritērijiem (pilsētas daļa, apgabals) vai administratīvajiem kritērijiem – municipalitāte, novads, iecirknis, un to ir vairākums. Šajos definējumos gan netiek norādīts ģeogrāfiskās teritorijas lielums. Bieži kopienas raksturo ar funkcionālajiem kritērijiem – piederības izjūta apkārtējai videi, kopēja vēsture un kopējas problēmas un intereses, kopēji mērķi dzīves apstākļu maiņai, specifiskas vides īpatnības, sociālā mijdarbība grupā vai starp grupām jeb sociālais atbalsta tīklojums.

Tikai Amerikas Savienotajās Valstīs vien, balstoties uz ilgstošiem lauku prakses pētījumiem, ir aptuveni 25 definīcijas par to, kas ir kopiena un pēc kādiem rādītājiem tā var tikt analizēta. Pētot kopienas būtību, ASV zinātnieki nonāca pie secinājuma, ka kopiena ir ģeogrāfiski noteikts lauks, kuru apdzīvo cilvēki, kam ir psiholoģiski un sociāli noteiktas saistības likumu veidā gan vienam pret otru, gan pret vietu, kuru viņi apdzīvo. Sociālās saistības ietver dažādas mijiedarbības, balstoties uz draudzību, radniecību un oficiālām attiecībām ar citiem, lai sasniegtu ekonomiskas un sociālas izmaiņas. Psiholoģiskās saistības ietver pieķeršanās izjūtu (angl.- *feelings of attachment*), identitāti un vietas piederības izjūtu. Zinātnieki Merzels un Daflits (*Merzel & D'Afflitti*) nonākuši pie secinājuma, ka jēdzienā 'kopiena' varētu ietilpināt četrus komponentus:

- kopiena kā noteikta vieta – noteiktas institūcijas, stratēģijas, kas tiek realizētas;
- kopiena kā mērķis – sistēmiskas kopienas vides izmaiņas;
- kopiena kā aģents – stiprināt un respektēt kopienas attīstības kapacitāti;
- kopiena kā resurss – noteiktu labklājības programmu rezultātu sasniegšana (citēts pēc *Gonzalo 1999*).

Šie zinātnieki jēdzienu 'kopiena' izpratuši tikai kā vietu, kur var veikt sociālā darba intervenci jeb iejaukšanos jebkuras sociālās grupas vai indivīdu sociālajā vidē, līdz ar to sašaurinot to uz sociālā darba jomu.

Tādējādi kopienu iespējams aprakstīt no dažādiem aspektiem – attieksme un vērtības socializācijas procesā, sociālās kontroles un normu veidošanās kopienas iedzīvotāju vidū, savstarpējā palīdzēšana un iedzīvotāju līdzdarbošanās kopienas dzīvē.

Pēc veiktās analīzes var secināt, ka jēdziens ‘*kopiena*’ ietver gan fizisko dislokāciju, gan cilvēku grupas kopējo identitāti, turklāt tās nav noteiktas apjoma ziņā. Latvijas situācijā tas varētu tikt attiecināts gan uz maziem pagastiem laukos, gan lielākām pašvaldībām, mazpilsētām, pilsētciematiem vai pat novadiem, piemēram, Līvānu novads jeb Līvānu kopiena.

Kopienas balstās uz kopīgu identitāti un starppersonu saistībām, kas zinātniskajā literatūrā strukturējas kā trīs kopienu veidi:

- vietējās;
- identifikācijas;
- interešu (*Germain, Pūle 2001, 72.lpp.*).

Ikdienas sociālajās mijiedarbībās starp indivīdiem kopienā atklājas gan šo mijiedarbību pozitīvās puses, gan sociālās problēmas. Var secināt, ka kopienas darbība ir balstīta uz vienotu procesu konkrētā vidē, un process veidojas kā nepārtraukta mijiedarbība starp personu un vidi. Sadarbības process kopienā palīdz veidoties un virzīt efektīvāku indivīdu pielāgošanos, izmantojot dažādus sociālās labklājības resursus – materiālos un nemateriālos, korelējot ar indivīdu vajadzībām viņu ģeogrāfiskajā apkārtnē jeb noteiktā vidē.

Zinātniskajā literatūrā tiek pausti atzinumi par darbības būtību kopienā, saistot tos ar konkrētiem uzdevumiem:

- identificēt kopienas specifiskos mērķus un vajadzības;
- noteikt vajadzību prioritāti;
- atrast resursus vajadzību nodrošināšanai un mērķu sasniegšanai.

Šie uzdevumi sasauksies ar sociālā pedagoga teorētiskā sadarbības modeļa izveides mērķi. Veicot turpmāko literatūras analīzi, uzmanība tiks vērsta uz noteiktu kritēriju meklējumiem, kas būtu svarīgi, lai teorētiski saistītu sociālā pedagoga darbību, ekoloģisko kompetenci un kopienu. Pētījuma kontekstā vispirms jārunā par noteiktu kritēriju izvirzīšanu kopienas darbības raksturojumam, kas būtu svarīgi arī sociālā pedagoga darbībā, lai tiktu veidota un analizēta sadarbība starp dažādiem speciālistiem

Lai realizētu konkrētus darbības uzdevumus kopienā, nepieciešams atrast noteiktus kritērijus un rādītājus, pēc kuriem var vērtēt izvirzīto uzdevumu realizāciju. Zviedru



zinātnieks, profesors O.Hermansens savos pētījumos uzsvēris kopienas sociālās attīstības perspektīvu un īpašus rādītājus, kas raksturīgi kopienai:

- iedzīvotāju sastāvs;
- riska grupas un problēmas;
- finansiālais stāvoklis;
- situācija nodarbinātībā (komerciālās un industriālās struktūras);
- izglītība;
- veselība (slimību riski, vides tīrība, slimnīcu un citu medicīnas iestāžu tīkls);
- rekreatīvās iespējas;
- mājokļu fonds;
- sociālie pakalpojumi (dienesti dažādām iedzīvotāju grupām);
- reliģiskās tradīcijas;
- politiskās struktūras (*Hermansen 1998*).

Savukārt, zinātnieks G.Leisners kopienas raksturo ar rādītājiem, ko nosaucis par funkcionālisma kritērijiem:

- piederības izjūta apkārtējai videi;
- kopējā vēsture;
- kopienas problēmas un intereses;
- kopējie mērķi dzīves apstākļu izmaiņai;
- sociālā mijiedarbība grupā un sociālais tīklojums.

Daudz vispārīgāk kopienas definējis zinātnieks Veirners (*Warner*), to apzīmējot par sociālu vienību kombināciju, kas realizē galvenās socializācijas funkcijas ar vietēju nozīmi. Zinātnieks nav nosaucis noteiktus kritērijus taču funkcijas tiek grupētas pa noteiktām kategorijām:

- ražošana, apgāde, patēriņš;
- socializācija;
- sociālā kontrole;
- formālu un neformālu organizāciju sociālā līdzdarbība un atbalsts.

Sociālo vienību kombinācija ir svarīga tieši ekoloģiskajā perspektīvā, kur galvenais ir cilvēki savā vidē, kas realizē šīs funkcijas. Svarīgi minēt vienu no pieejām, kas aktuāla ikvienas kopienas darbībā – pilnvarošanas pieeja, kas adaptēta no ekoloģiskās perspektīvas

pieejas zinātnieces K.Germeinas pētījumu rezultātā. Šajā pieejā tiek uzsvērta doma, ka indivīda problēmsituācijas centrā atrodas dažādi vides apstākļi. Pilnvarošanas pieejas mērķis ir cilvēkiem un kopienām attīstīt spēju pretoties nelabvēlīgiem ārējiem apstākļiem un izmainīt tos, vienlaicīgi paaugstinot savas dzīves kvalitāti un paplašinot iespējas iegūt resursus un palīdzību. Tas nozīmē – pilnvarot pašiem sevi būt aktīviem un iesaistīties savas situācijas izmainīšanā. Pieejas pamatā ir koncepts par integratīvu un holistisku skatījumu uz cilvēka vajadzībām noteiktā vidē. Pilnvarošanas pieeja izvirza izglītību kā vienu no galvenajiem kritērijiem – lai kaut ko mainītu, ir jāmacās. Tāpēc kā viens no ekoloģiskās kompetences kritērijiem sadarbībā varētu būt izglītība, jo ar tās palīdzību tiek nodrošinātas iepriekš minētās funkcijas.

Turpmāk darbā tiek atklāta kopienas un ekoloģiskās perspektīvas saistība, lai teorētiski pamatotu ekoloģiskās kompetences nepieciešamību kopienā. Autoresprāt, vienas no nozīmīgākajām ir sociologa G.Rošera (*G.Rocher*) atziņas, kas raksturojis kopienas saistību ar ekoloģisko perspektīvu:

- cilvēku grupa;
- konstanta sociālā mijiedarbība;
- kopīgi veidota pagātnes pieredze, kopējas vēsturiskās saknes un attiecības;
- dažādas sociālās institūcijas;
- vienotības apzināšanās;
- darbības kapacitāte un sadarbības veidi, lai risinātu dažādas problēmas.

Šīs atziņa saistās ar zinātnieku E.Eriksona (*E.Ericson*), H.S.Sullivana (*H.S.Sullivan*) un K.Hornejas (*C.Horney*) pētījumiem par sociālās vides nozīmīgumu, kas ir personas attīstības nodrošinātāja, kurus analizējuši zinātnieki A.E.Andersons un I.Karters (*Anderson & Carter* 1990). Šajos pētījumos cilvēks tiek apzīmēts kā centrālā persona, kas darbojas noteiktas vides apstākļos.

Ir būtiski izprast kopienas politisko un sociāli ekonomisko aspektu, jo kopienas darbs nav saistīts tikai ar vienas ģimenes vai indivīda problēmu izpēti un risināšanu. Šajā darbā svarīgi vērst uzmanību uz dažādu grupu sociālās situācijas problēmām un vajadzībām un tikai tad meklēt alternatīvas šo problēmu risināšanā. Tas nozīmē, ka lauku kopienās izveidojušies noteikti sociālās un ekonomiskās dzīves mehānismi, kas bieži vien, mainoties un mijiedarbojoties politiskajiem un ekonomiskajiem apstākļiem, kļūst neefektīvi, jo nerada izmaiņas cilvēka darbībā. Taču izmaiņas ir jebkuras attīstības virzītājas un lauku kopienas

sociālajos procesos un ikvienam indivīdam tās rada nepieciešamību pēc jauna statusa, lomām, uzvedības modeļiem. Tāpēc sadarbības veidošana izmaiņu procesos ir kritērijs lauku kopienas apstākļos, kas nodrošina cilvēku un materiālo resursu attīstību. Īpaši svarīgi tas ir trūcīgās lauku kopienās ar skaitliski mazu iedzīvotāju sastāvu un sociālo sistēmu un apakšsistēmu esamību, kas savstarpēji neveido ekoloģiski stabilu un drošu vidi. Viens no faktoriem, kas veicina sadarbību ir sociālais kapitāls. Kā jau autore minējusi, vienā no saviem rakstiem *Sociālpedagoģiskās darbības nepieciešamība bērnu likumpārkāpumu prevencē* žurnālā "Sociālais darbinieks", svarīga ir sociālā kapitāla jēdziena izpratne, jo tā ietver tādus cilvēka resursus kā zināšanas, prasmes, savstarpējās normas un vērtības, kas cilvēku darbošanos vidē padara vieglāku. Sociālais kapitāls ir resurss, kurā uzsvērtas attiecības starp cilvēkiem un institūcijām un kas uzlabo sadarbības iespējas kopienas ietvaros un ārpus tās. Tieši tāpat kā fiziskais un intelektuālais kapitāls, arī sociālais kapitāls ir ļoti produktīvs resurss, tas palīdz sasniegt labākus rezultātus gan izglītojot, gan sniedzot atbalsta pakalpojumus.

Zinātnieki F.Fellins, R.Fongs un K.Džordans (*Ph.Fellin, R.Fong, C.Jordan*) norādījuši, ka lauku kopienas vidē svarīgi ir tās potenciālie resursi un spēks, kas saistās ar darbā iepriekš minēto pilnvarošanas pieeju ekoloģiskajā perspektīvā. Tie ir:

- darba vietu pieejamība;
- atbilstoši dzīves apstākļi;
- ģimenes sistēma;
- sadarbība kopienas ietvaros;
- reliģiskais tīklojums;
- finansiālā drošība indivīdiem (*Fellin 1995; Jordan 2001*).

Balstoties uz zinātnieku kopienas raksturojumiem, jāsecina, ka cilvēks un līdz ar to subjektīvais faktors ir viena no fundamentālākajām kategorijām kopienā. Cilvēki daļa savu apzināšanos, kopējas izjūtas kopīgā līdzdarbībā tieši tādā veidā, kādā tie daļa kopīgu teritoriju. To raksturo kopienas "izjūta", kas izpaužas trejādi:

- "mēs" izjūta – kolektīva līdzdarbība kopienas dzīvē un problēmās;
- lomu un prezentācijas izjūta – lomu, kas ir pakļautas kopienai kā kopumam atveidošana indivīdiem;
- fiziskās un psiholoģiskās atkarības izjušana.

Pamatojoties uz iepriekš veikto teorētisko analīzi, iespējams saistīt kopienas jēdzienu ar Latvijā pastāvošajiem administratīvi teritoriālajiem jēdzieniem (piemēram, pašvaldība, pagasts un novads). Pētnieciskos nolūkos lietderīgi izmantot kopienas šķēlumu noteikšanas metodi, kas tiek lietota sociāli ekonomisko attīstības un izmaināmo resursu analīzei un novērtēšanai sociālajā darbā. Šī metode izmantota arī empīriskajā pētījumā, veicot lauka analīzi Siguldas kopienā (skat.2.pielikumu).

Kopienas šķēluma pamatelementi:

Iedzīvotāji. Sastāvs, demogrāfija, migrācija, problēmu vai riska grupas.

Kopienas vēsturiskais pamats un attīstība.

Kopienas finansiālais stāvoklis.

Komerציālā un industriālā struktūra.

Nodarbināto skaits, bezdarbnieki, darba tirgus, investīcijas dažādos uzņēmumos.

Izglītība. Skolu tipi, izglītības iegūšanas iespējas, skolu specializācija, skola kā resurss kopienā.

Veselība. Dzīves ilgums, bērnu mirstība, slimību specifika, piesārņojums vidē, slimnīcu, ambulanču skaits un sniedzamo veselības pakalpojumu īpatsvars.

Dzīvojamās ēkas.

Atpūtas iespējas.

Sociālie pakalpojumi. Sociālo dienestu sistēmas struktūra, dienestu un to sniegto pakalpojumu raksturojums. Pakalpojumu pieejamība, speciālie pakalpojumi dažādām sociālām grupām, komandas darbs, starpinstitucionālais vai starpsektoru darbs.

Reliģija, tradīcijas, vērtības. Kongregāciju skaits, rīkoti pasākumi, attiecības ar citādi domājošajiem iedzīvotājiem, tradīciju kopšana.

Politiskā struktūra, vadība (galvenokārt partiju aktivitātes un vēlēšanu kampaņas, formālo un neformālo līderu interešu konflikti un vienošanās).

Komunikācija un plašsaziņas līdzekļi.

Kā redzams, nosauktie kopienas pamata šķēluma elementi var tikt lietoti jebkurā Latvijas lauku reģionā vai pagastā, un katru no tiem var analizēt lokālās vides un valsts kontekstā. Ikkatrs šķēluma elements ir atrodamas visos Latvijas pagastos, novados vai rajonos, tādējādi atvieglojot kopienas darbības analīzi dažādiem speciālistiem, t.sk. sociālajam pedagogam. Tas ļauj secināt, ka jēdziena 'kopiena' ieviešana neveidotu pretrunas vai

neskaidrības Latvijā esošo lauku pagastu sociālās, politiskās un ekonomiskās situācijas analīzē. Termins īpaši veiksmīgi varētu tikt lietots administratīvi teritoriālo reformu laikā, jo sociālā pedagoga darbības pilnveidošanā svarīgākais aspekts ir sadarbības koordinēšana vai uzturēšana starp dažādām vides sistēmām lauku pagastā – mikro, mezo un ekosistēmu, kas ir kopienas raksturojuma pamatā. Pēc veiktās termina analīzes ir iespējams raksturot kopienas būtību Latvijas lauku teritorijā. Latvijas situācijā termins „kopiena” var tikt lietots attiecībā uz lauku pagastiem, pašvaldībām, mazpilsētām, reģioniem un novadiem, jo visiem kopīgi ir pamata šķēluma elementi: izglītība, veselība, iedzīvotāji, sociālie pakalpojumi, reliģija, politiskā struktūra un komunikācija. Jebkura pagasta, pašvaldības, novada vai reģiona sociāli ekonomiskie procesi ir saistīti ar noteiktas vides kultūras aspektiem, kas vienlīdz svarīgi ir arī kopienas procesu analīzē.

Turpmāk darbā lietots termins ‘*lauku kopiena*’, ar to saprotot *lauku pagastu, ko raksturo noteikti ģeogrāfiskie, administratīvie un funkcionālie kritēriji un noteikta vides specifika, vēsturiskie fakti un sociāli ekonomiskie apstākļi. Jebkurai Latvijas lauku kopienai piemīt noteikta struktūra un cilvēku uzvedības modeļi, kas saistīti ar sociālpsiholoģisko vidi un saskarsmi, ar kuriem tiek nodrošināts socializācijas process, sociālā kontrole un sociālās līdzdarbības pasākumi. Atsedzot kopienas šķēlumu, var iegūt nepieciešamās zināšanas par kopienas apstākļiem un vajadzībām, tādējādi gūstot iespēju identificēt un analizēt kopienas problēmas, noteikt sociālā pedagoga potenciālās mērķa grupas, kā arī preventīvās darbības virzienus. Vēl lielāka nozīme ir tam, ka tādā veidā tiek noteikti kopienas resursi, kas kalpo kā sociālo izmaiņu primārais stāvoklis mikro, mezo un eko vidē* (autores definējums).

Kopienas ideju saistībā ar ekoloģisko perspektīvu ir traktējis zinātnieks K.Levins, nosaucot vidi par reģionālu vietu. Arī zinātnieks Ū.Bronfenbrenners uzsvēris, ka šādā vidē institūciju darbība un struktūra ir dominanta socializācijas procesa sastāvdaļa, jo ietekmē mezo sistēmas līmeni, izmantojot noteiktus mijdarbības veidus:

- multivides līdzdalību – ekoloģiskie pārnēsumi no vienas sistēmas uz citu;
- netiešās vides saites;
- starpvides komunikāciju;
- starpvides zināšanas (*Bronfenbrenner* 1984, 210.lpp.).

Ir svarīgi izprast kopienas institucionālo sistēmu caur ekoloģisko perspektīvu, ko nodrošina trīs redzamākās institūciju kategorijas – reālās/ esošās (arī dotās) (angl.- *given*),

iedomātās un simboliskās. Pētījuma ietvaros būtiskas ir esošās institūcijas, kurām raksturīga rezultativitātes dinamika vidē (dienas centri, skolas, sociālie dienesti). Raksturīgākā ir institūciju elastība, kas nozīmē pastāvīgu kustību, procesu, kā rezultātā tiek atklāta vienas vai otras institūcijas kvalitāte. To darbībā svarīgas arī tās vērtību un normu kategorijas, kas tiek piedāvātas ārpus institūcijām plašākā kopienas vidē. Sociologs G.H.Mīds norādījis, ka institūcijas kopienā ir grupu vai sociālo aktivitāšu organizētas formas. Tās ir organizētas tā, lai katrs kopienas loceklis varētu rīkoties adekvāti un sociāli pieņemamā veidā, ņemot vērā citu indivīdu attieksmi pret šīm aktivitātēm (*Mead 1967*). Institūciju elastību var saistīt ar kopienā esošo konfliktu un problēmu radīto spriedzi (konflikti, pretrunas kā virzoši, attīstoši un lēmumus radoši). Ekoloģiskā sistēmu perspektīva fokusējas uz vērtību un normu kategorijām, saistot tās ar:

- kopienas raksturojumu (apjoms, blīvums, heterogēnums);
- fizisko vidi (zeme, ūdens);
- sociālo organizāciju;
- kopienas tehnoloģiju.

Līdzīgu domu izteicis Kornelas universitātes zinātnieks D.Pimentels (*D.Pimentel*). Saskaņā ar viņa pētījumiem sistēmas ir „dzīvas „ un „nedzīvas”, un to saikne nav pārtraujama, jo nepārtraukti notiek dzīvās dabas sistēmu mijiedarbība ar apkārtējo vidi. Savukārt vidi definējis arī S.Cimermans, norādot: tie ir visi sistēmas ārējie apstākļi, varētu teikt - nosacījumi, kas ir visapkārt un ietekmē to – ekonomika, kultūra, klimats, ģeogrāfija, tehnoloģijas, iedzīvotāju izglītības līmenis (*Zimmerman 2001, 275.lpp.*).

Akcentējot ideju par „dzīvām” un „nedzīvām” sistēmām, Čīles biologs Dr. H.Maturans Romezins savā darbā *Autopoiesis and Cognition: The realization of the living* aprakstījis indivīda zināšanas no dzīvo sistēmu perspektīvas aspekta un otrādi - dzīvo sistēmu zināšanas no indivīdu zināšanu perspektīvas. Ļoti savdabīgi ir autora atzinumi, kas ietekmējuši ne tikai sociologus, bet arī psihologus un organizāciju pētniekus. Savdabība atklājas kognitīvo darbību raksturojumā, kas ir iespējama sociālajās sistēmās, kur katrs tīklojuma elements akceptē pārējos kā pareizus un likumīgus šajā tīklojumā. Tas mudina secināt, ka uzlabošanās vai inovācijas procesi notiek sociālajās sistēmās (tās var būt dažādas sociālās institūcijas), kuras ir leģitīmas, tātad - likumīgas.

Ekoloģiskā perspektīva piedāvā multi- jeb daudzdimensionāli pakārtotu vidi, kurā iekļaujas personas un vides sistēmas (tātad arī institūcijas), to attīstības process, kuru daudz pētījis vācu zinātnieks Ū.Bronfenbrenners. Viņš īpaši uzsvēris ģimenes sistēmas resursu nozīmi personības attīstībā un, ka ar kopienas resursiem iespējams papildināt ģimenes resursus, ja tie nav pietiekami. Līdzīgi arī H.S.Sullivans akcentējis domu, ka kopienas sociālai videi jānodrošina starppersonu attiecību līmenis, kurā veidojas personas sociālā uzvedība (*Journal of Social Work Theory and Practice* 2004). Šie atzinumi liek secināt, ka kopienā svarīgs ir sociālo struktūru traktējums, kas nav viennozīmīgs, turklāt bieži tiek diskutēts par to, kas tad vispār ir struktūra. Struktūru koncepcija ir vadošā ne tikai klasiskā, bet arī neoklasiskā strukturālisma funkcionālajā perspektīvā, kad tiek runāts par indivīda attīstību, un tā ietver sociālās lomas, sociālo tīklojumu, komunikācijas modeļus un sociālās attiecības, kas predisponē katras personības sociālo uzvedību (*Duane Alwin* 1991, 217.lpp.).

Sociālās realitātes izpratnē neviena sociālo institūciju un sociālo sistēmu attīstība nevar tikt nodalīta no indivīda sistēmas – tās attīstās no paaudzes paaudzē. Izmantojot šo atziņu, iespējams sniegt institucionālā līmeņa raksturojumu lauku kopienā saistībā ar ekoloģisko perspektīvu sociālā pedagoga darbībā, jo tā vērsta gan uz institūcijām, gan uz sociālajām sistēmām un indivīdu. Institūcija tiek izprasta kā sociāla telpa, kas var tikt izmantota sociālo aktivitāšu realizācijai un analīzei sociālā pedagoga darbībā. Sociālās institūcijas realizē noteikumu kopumu un principus, kas nosaka sociālo dzīvi institucionālajā sistēmā – personīgo vai sociālo. Sociālā telpa ir vieta, kur sociālais pedagogs var analizēt situāciju un operacionalizēt ar noteiktu informācijas apjomu par noteiktu situāciju.

Ir vairāki teorētiski pieņēmumi, kuros tiek skaidrots institucionālais aspekts tieši līdzētājprofesiju profesiju skatījumā. Viens no tiem ir pieņēmums, ka institūcijas tiek uztvertas kā sociālā telpa, kurā tiek analizēta sociālā aktivitāte. Šajā pieņēmumā tiek ietverti noteikumi un principi, kas postulē sociālo dzīvi globālā vai institucionālā sistēmā. Institūcijas tiek uztvertas kā dinamisks sociāls organisms, kas mainās un attīstās laika gaitā. Visbiežāk sastopamie institūcijas raksturojošie atslēgas vārdi ir: kārtība/haoss, stabilitāte, stagnācija/dinamiskums, darbības lauks. Šādā veidā tiek atklāta institūciju dinamika - jaunu programmu veidošana, notikumu atveidošana vai situāciju definēšana. Tāpēc ir svarīgi pieņemt atziņu, ka katrai institūcijai kopienas darbībā ir sava pieeja un koncepcija, kas atspoguļojas kopienas kopējā sociālajā attīstībā. Institūciju koncepts nosaka savu

transformācijas procesu, un tas ir veids, kādā tiek izskaidrots sociālo izmaiņu mehānisms un kā tas izpaužas sociālajā realitātē.

Savukārt sociālā realitāte pēc zinātnieka M.Gonzalo domām tiek uzskatīta kā process, kas ir kompleksa politiski filozofiska perspektīva (*Gonzalo 1999*). Sociālās realitātes apstākļi un nosacījumi ietekmē sabiedrības sociālo modeļu veidošanos un kopienu darbību. Šajā pētījumā svarīgi nosaukt tos sabiedrības sociālos modeļus ietekmējošos apstākļus un nosacījumus, no kā izriet ekoloģiskās perspektīvas un kopienas saistība: demogrāfiskais stāvoklis, veselība un tās aprūpes sistēma, izglītības, sadzīves apstākļi, sociālā integrācija, ģimenes stāvoklis, brīvais laiks un atpūta un apkārtējās vides apstākļi. Iepriekš veiktā definīciju analīze un sociālos modeļus veidojošie nosacījumi ļauj izdarīt secinājumu, ka termina apzīmējuma ekoloģiskās perspektīvas lietojums lauku kopienās dažādu institūciju sadarbībā ir korekts un atbilstošs, to iespējams izmantot, veidojot ekoloģiskās kompetences teorētisko definējumu turpmākā pētījumā gaitā. Šajā aspektā sociālās institūcijas ir nozīmīgas zināšanu transformāciju jeb pārveidošanās un inovāciju atklājējas, kas ir svarīgs resursu kapitāls sociāli politiskos un ekonomiskos globalizācijas procesos.

Savukārt zinātniskajā literatūrā par vadību jeb menedžmentu tiek uzsvērts institūciju dinamisms, pašorganizācija sociālo sistēmu funkcionalitātē, produktivitātē, ko nodrošina kolektīvo darbību koordinācija (*Praude, Beļčikovs 2001*). Tiek raksturotas augsta līmeņa organizācijas, pašnoteiktas darba komandas, mācību organizācijas u.c. Katras institūcijas vērtības atklājas sociālo sistēmu dinamikas telpā. Līdzīgi kā kopienas definējumus, tiek uzsvērts, ka sadarbībā esošās sistēmas nosaka dabīgo sociālo kārtību, veidojot kooperatīvās attiecības. Arī lauku kopienas darbā svarīgi sekot noteiktiem darbības principiem, kas saistīti ar vērtībām.

Jārespektē cilvēku tiesību normas.

Cilvēki dod vienlīdzīgu ieguldījumu sabiedrības demokrātijas attīstībā.

Darboties pozitīvi un profesionāli, sadarbojoties ar kopienas resursiem.

Indivīdiem un grupām var būt nepieciešams atbalsts, lai pārvarētu konfliktu situācijas, neviendabīgas izmaiņas un sociālo netaisnību.

Kopienas darbs ir dinamisks process.



Kopienas darbības principi ir skatāmi paralēli sociālā pedagoga darbības principiem, kurus formulējis vācu zinātnieks L.Bēnišs, piemēram, sociālās telpas, pašrealizācijas, biogrāfijas un laika princips.

Šajā pētījuma daļā svarīgi atzīmēt, ka kopienas pētnieku darbos diskusijas izraisa terminu ‘*kopiena*’, ‘*kopienas darbs*’ un ‘*kopienas sociālais darbs*’ skaidrojums, jo tas vēl joprojām ir neskaidrs un pretrunīgs arī angļu valodā (Popple 1995). To svarīgi izprast, lai turpmākā pētījuma laikā nerastos šaubas par termina lietojumu, attiecinot to uz sociālo pedagogu kā kopienas speciālistu. Tāpēc turpmāk īss terminu salīdzinājums.

3.tabula

Termina ‘*kopiena*’ lietojuma salīdzinājums

Termins	Skaidrojums
1. Kopienas darbs/ darbs kopienā ( <i>Rocher, Franklin, Twelvetrees, Hudson</i> )	Darbība un/vai darbības, kas tiek veiktas, lai nodrošinātu kopienas vajadzības, sniegtu atbalstu cilvēkiem.
2. Sociālais darbs kopienā ( <i>Franklin &amp; Jordan, Worner</i> )	Sociālā darba forma, kas palīdz risināt sociālās problēmas kopienas iedzīvotājiem. Vēl pastāv individuālā un grupu sociālā darba forma.
3. Kopienas sociālais darbs ( <i>Hermansen, Merzel, D’Aflitti</i> )	Sociālā darba forma, kas raksturo noteiktas kopienas iesaistīšanos problēmu risināšanā un/vai novēršanā.

Dotie skaidrojumi norāda, ka dažādie termini nepiedāvā diametrāli pretēju izpratni un to dažādība varētu būt tikai kā valodas nianse tulkojot, kā arī profesijas vēsturiskā attīstība noteiktās valstīs, kas šo profesiju arvien turpina pilnveidot. Sociālais darbs kopienā ir sociālā darba forma. “Sociālo darbinieku un citu līdzētājprofesiju speciālistu darbība, lai palīdzētu personām, personu grupām, noteiktam personu kopumam ar kopīgām interesēm vai tiem, kas dzīvo vienotā teritorijā, risināt sociālās problēmas un uzlabot sociālos apstākļus plānotā kolektīvā darbībā. Sociālais darbs kopienā ietver problēmu apzināšanu, to cēloņu analīzi, sociālo plānu izstrādi un sociālās attīstības virzienu formulēšanu, lai veicinātu problēmas risinājumu” (Sociālā darba terminoloģijas vārdnīca 2000, 203.lpp.). Atbilstoši tabulā doto terminu skaidrojumam, sociālais pedagogs varētu veikt ekoloģiskajā perspektīvā balstītu

sociāli pedagoģisko darbu kopienā, kas nodrošinātu gan individuālās, gan grupas, ģimeņu un visas kopienas vajadzības. Savukārt, lai panāktu kopienas iesaistīšanos aktivitātēs, ir nepieciešams izglītojošais darbs no sociālā pedagoga puses, kurā svarīgi skaidrot reālo notikumu jēgu vides kontekstā, jo problēmu risināšanā svarīgi panākt, lai problēmas tiktu akceptētas un pieņemtas. Kopienas darbs tiek aplūkots kopēju programmu realizēšanas, sociālo konfliktu analīzes un risināšanas, lokālo ietekmes grupu līdzdalības nodrošināšanas, problēmjautājumu risināšanas, alternatīvu risinājumu realizēšanas, dažādu alianšu veidošanas ar atbalsta grupām, arodbiedrībām, pašpalīdzības grupām, sociālo pakalpojumu kvalitātes novērtēšanas kontekstā, izmantojot iedzīvotāju sociālo vajadzību izpēti un kampaņu organizēšanu sociālās vides uzlabošanā (Longres 1995, 99.lpp.).

Plānojot sociālā pedagoga profesionālo darbību kopienā, sevišķa uzmanība būtu jāvelta tādu kopienas elementu izpētei kā iedzīvotāji (iespējamās mērķa grupas), viņu izglītība, kā arī pieejamie un nepieciešamie sociālie pakalpojumi. Tas dos iespēju noteikt sociālā pedagoga vietu noteiktā kopienā un pozicionēt darbības virzienus un funkcijas sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences realizācijai. Sociālā pedagoga darbībā jāņem vērā tieši institūciju spēja adekvāti reaģēt uz sociālās dzīves realitātēm, piemēram, sociālām problēmām, kas nosaka dažādu sociālo grupu, indivīdu un kopienu funkcionēšanu. Ir svarīgi atrast atbildes uz šādiem jautājumiem:

-Kas ir institūciju personāls?


-Kas ir indivīds, kurš saņem šo institūciju sociālos pakalpojumus?

-Kādu drošību un garantiju sniedz institūcija?

Piemēram, sociālajā darbā profesionālās un sociālās aktivitātes ir saistītas ar cilvēkiem noteiktās kopienās, izmantojot dažādus sociālos spēkus un atbalsta resursus, kas sniedz zināmu sociālo drošību un garantiju. Īpaši svarīgi šo resursu analīzi veikt sociālajam pedagogam, kad tiek runāts par sociālo aktivitāšu noteikšanu lauku kopienas ietvaros.

Uzskatāmībai autore ir izveidojusi tabulu, kurā parādīts, kā ekoloģiskās perspektīvas ietvaros varētu tikt realizēta kopienas darbinieka/ speciālista (sociālā pedagoga) darbība lauku kopienas sociālo institūciju sistēmā, sākot no daļējiem koordinācijas pasākumiem līdz ciešai sadarbībai. Šajā tabulā nosauktas piecas funkcijas, kas pakārtotas kopienas kopējai darbībai un pēc kurām var tikt analizēts jebkuras kopienas institūciju sadarbības esošais līmenis, kas turpmāk palīdzēs veidot teorētisko sociālā pedagoga sadarbības modeli.

Lauku kopienas speciālista funkcijas noteiktu darbību realizācijā

Funkcijas →	Koordinācija →	Mijiedarbība →	Sadarbība 
Saistību nodrošināšanas funkcija	Pieprasītas minimālas formālās saistības, kas nodrošina nepieciešamo informāciju	Pieprasītas formālas saistības no katras institūcijas, kas iesaistītas darbības realizēšanā	Nozīmīgas formālas saistības kopienas līmenī, kas nosaka kopējās darbības rezultātu
Plānošanas funkcija	Daļēja kopienas līdzdalība	Visaptveroša plānošana par sociāliem pakalpojumiem	Nozīmīga plānošana, atbilstoši valsts politikai, nodrošina kopienas institūciju piesaisti
Izglītošanas funkcija	Speciālistu izglītošana, kuri izprot un spēj analizēt cilvēku vajadzības	Speciālistu izglītošana par partneru funkcijām un lomām	Nepārtraukta starpprofesionāļu komandas izglītošana
Resursu piesaistīšanas funkcija	Speciālisti, laiks, vieta un iespējamās kopienas institūcijas	Konkrētu speciālistu piesaiste un izvietošana	Resursu analīze, iniciatīvu un atbildības noteikšana, atbilstoši speciālistu kompetencēm
Ieguvumu analīzes funkcija	Piedāvāta informācija un iespējas papildu sociālajiem pakalpojumiem	Izveidotas jaunas programmas un pilnveidota resursu izmantošana	Maksimāls ieguvums ar jauniem un kvalitatīvākiem sociālajiem pakalpojumiem

Izvirzīto funkciju realizācija nodrošina speciālistu sadarbību lauku kopienā, kas tiek veikta ar noteiktām koordinācijas, mijiedarbības un sadarbības funkciju aktivitātēm. Īpaši nozīmīga šāda funkciju kombinācija ir preventīvajā darbībā, kad atgriezeniskā saite netiek nodrošināta tūlītējos rezultātos, tāpēc izpratne par funkciju lietojumu ir ļoti nozīmīga.

Lai veidotu speciālistu sadarbību, svarīgi izmantot pedagoģiski pareizu pieeju - sadarbības pedagoģijas un komunikatīvo metožu pielietojumu sistēmā subjekts – subjekts, jo produktīvas pedagoģiskās darbības problēmas ir vienas no aktuālākajām mūsdienu sociāli pedagoģiskajā psiholoģijā (Kolominskis, Rīns 1999, 333.lpp.). To esamību pastiprina daudzo vides un personas faktoru savstarpējā ietekme uz sadarbību kā procesu – vai tas patiesi ir pedagoģisks un problēmu risinošs. Ja sadarbību skaidro no psiholoģiskā aspekta, tad tās pamatā ir kopība un „mēs” izjušana, kas veidojas sociālās diferenciacijas rezultātā, pārstāv sadarbības intereses, mērķus, vērtības un izjūt piederību noteiktai grupai. Šādas sadarbības produkts var būt vienots situācijas novērtējums, izmaiņas indivīda paštēla novērtējumā, pārmaiņas sociālajās lomās, pārmaiņas attiecību veidošanā un attieksmēs u.c. Šajā gadījumā institucionālajam līmenim tiek ierādīta pakārtota loma. Taču ir vairāki nozīmīgi faktori, kāpēc sadarbība starp institūcijām ir tik svarīga un tā nepārtraukti jāpilnveido:

- lai nodrošinātu vispiemērotāko un nepieciešamāko pakalpojumu saņemšanu;
- lai iespējami ātrāk, efektīvāk un ar mazākiem izdevumiem atrisinātu problēmsituācijas, lai izmantotu visus pieejamos resursus;
- lai novērstu institūciju funkciju dublēšanos (Lukašinska 2001, 276.lpp.).

Kopienas institūciju sadarbības kvalitāte atkarīga no reālajām iespējām, resursiem un speciālistu motivācijas veikt attiecīgos uzdevumus. Tādējādi lauku kopienas institūciju sadarbības mērķis, balstoties ekoloģiskajā perspektīvā, varētu tikt definēts šādi:

*Nodrošināt lauku kopienā esošo sistēmu sociālo funkcionēšanu, drošību, atvērtību un dinamismu, sniegt sociālo palīdzību un pakalpojumus dažādām sociālām grupām, uzlabot indivīda pašpalīdzības prasmes mikro un mezo līmenī, pilnveidojot informācijas, izglītošanas un atbalsta pakalpojumu tīklu un mazināt sociālā riska grupu veidojošos faktorus, veicot personas vajadzību apzināšanu un nodrošināšanu (autore definējums). Preventīvā darba līmenī šāds sadarbības mērķis nozīmē - apriori novērst problēmu iespējamus cēloņus, saskatot negatīvos faktorus lauku kopienas vidē, kas tos kultivē un determinē. Mūsdienu apstākļos tas nozīmē jaunu programmu attīstīšanu, izmantojot dažādus sociālpedagoģiskus līdzekļus un darba formas, piemēram, sākot no sociālo prasmju pilnveides grupām vecākiem līdz dusmu*

menedžmenta darbnīcām jauniešiem. Īpaši nozīmīga ir sociālo prasmju apguve, kas notiek ne tikai kopienas izglītības iestāžu mācību nodarbībās, bet tieši sociāli pedagoģisku aktivitāšu laikā. „Sociālo prasmju apguve notiek ģimenē, uz ielas, vienaudžu lokā, dažādās ārpuskolas nodarbībās, tāpat – sabiedrības informācijas līdzekļu ietekmē. Šodien skolai vairāk kā jebkad ir jāvērs uzmanība ne tikai zināšanu, bet arī dažādu dzīves prasmju apguvei, starp kurām liela loma ir sociālajām prasmēm.” (Andersone 2002, 97.lpp.)

Pētījuma kontekstā ir svarīgi turpināt diskusiju par sociālā pedagoga kā lauku kopienas darbinieka darbību, kas pilnveidojas un attīstās caur sociālām mijiedarbībām, izveidojot sadarbību (tas redzams 4.tabulā). Savukārt sadarbības analīzes kontekstā interesanta ir Oklandas Hafthorna vidusskolas (angl. *Oakland, Hawthorne Elementary School*) ģimenes atbalsta komanda, kurā tiek iesaistīti: sociālais darbinieks, viens vai divi prakses studenti, divi vecāki, skolotāji, mācību pārzinis un citu institūciju speciālisti pēc vajadzības. Šīs ģimenes atbalsta komandas sadarbības modelis ir šāds:

- nodibināt kontaktus/attiecības ar skolēnu ģimenēm, kam nepieciešams komandas atbalsts, lai noteiktu savas vajadzības un problēmas;
- nodrošināt izglītojošus pasākumus ģimenei, grupai, indivīdam;
- aicināt vecākus piedalīties ģimenes vajadzībās balstītās programmās – praktikumos, klases brīvprātīgo nodarbībās;
- organizēt vecākiem grupu nodarbības ar mērķi sekmēt komunikāciju (verbālo, neverbālo, rakstveida), uzlabot prasmes darboties grupās, likt apzināties personiskās spējas vadīšanā;
- iesaistīt vecākus kopienas un skolas, kā arī citu sociālo institūciju grupu darbībā kopā ar skolu psihologiem, skolotājiem, sociāliem darbiniekiem;
- iedrošināt vecākus organizēties kopienas aģentūrās, baznīcās un citās neformālās apvienībās un uzturēt spēju līdzdarboties sociālajās aktivitātēs (*Allen – Meares, Washington & Welsh 1996*).

Šis plāns var būt paraugs tam, kā individuāli meklēt problēmu risinājumus dažādās sistēmās, un norāda uz prasmēm, kuras nepieciešamas attīstīt sadarbojoties – prasme iesaistīt, veidot pozitīvus kontaktus, uzklaut, prasme organizēt, ieinteresēt u.c. Tāpat šis piemērs norāda uz nepieciešamību iesaistīt dažādus kopienas resursus - tam nepieciešama ekoloģiski kompetenta darbība.

Arī Anglijas Kopienas darba standartu valdē (*English Standarts Board for Community Work*, 1997) noteikts, ka kopienas darba pamatmērķis ir strādāt pie tajā esošajām grūtībām, dot iespēju kopienas locekļiem identificēt savas vajadzības un tiesības, skaidrot mērķus un darboties līdzī, veidojot demokrātisku darbības modeli, kurā tiek respektētas visu vajadzības un tiesības. Zinātnieks Vorens (*Woren*), veicot pētījumus par kopienas darbu, ir lietojis terminu 'laba' kopiena. Viņaprāt, tāda ir kopiena, kur cilvēki varētu dalīties viens ar otru, personīgu motīvu vadīti, kopiena būtu saliedēta un stipra un iekļautu dažādas etniskās, reliģiskās un interešu grupas, ko formulējis arī zinātnieks (*Fellin* 1995, 6.lpp.). Kopienai savā attīstībā svarīgi virzīties uz iespējami lielāku sadarbības līmeni sociālās politikas veidošanā un iespējamo konfliktu un sociālo problēmu mazināšanā. Teorētiski kopiena visvairāk pētīta, pamatojoties uz personas ekoloģiju un sociālo sistēmu teoriju, kas ļoti plaši lietotas sociālā darba laukā, konceptualizējot sociālās vides aspektus (*Laird* 1979, *Germain* 1991, *Moen, Elder, Lucher* 1991, *Longres* 1995, *Fellin* 1995).

Autores skatījumā, darbs kopienā ir saistīts ar cilvēku aktīvu iesaistīšanos dažādu sociālu jautājumu risināšanā un speciālistu profesionālo darbību, kas ietekmē sociālos notikumus un objektus, taču sākotnēji fokusējas uz attiecībām starp indivīdiem, grupām (domāta arī ģimene) un institūcijām, kurās veidojas kopējā ikdienas pieredze. Tas ir savstarpēji attīstošs process, apmainoties ar individuālu un kolektīvu pieredzi starp dažādām sistēmām. Mainīga ekoloģiskās vides pamata struktūra ir mikro sistēma, kurā mijiedarbība, tātad arī pieredzes apmaiņas process, notiek tieši un nepastarpināti ar citām personām vai objektiem. Šī procesa skaidrošanā jāņem vērā ekoloģiskā pārnesuma nozīme jeb transakcija un tas, kā vides notikumi ietekmē cilvēku attīstību.

Autore uzskata, ka, lai pamatotu savu pētījumā pausto viedokli par jēdziena 'kopiena' kā vietas, kurā darbojas sociālais pedagogs saistību, nepieciešams salīdzināt dažādu autoru viedokļus, kuros atspoguļojas sociāli pedagogiskā darba dimensija kopienā. Līdzīgu teorētisko pamatojumu šādai izpratnei Latvijā nav. Līdz ar to, sociālais pedagogs tiktu raksturots kā lauku kopienas darbinieks/speciālists.

Tradicionālā izpratnē skola tiek uztverta kā institūcija kopienā, kas iekļauta izglītības sistēmā. Tāpēc netradicionāls likās fakts, ka tā var tikt pieņemta kā kopiena. "Ja skola tiek pieņemta kā kopiena, tad tas ir potenciāls, lai būtu morāla kārtība" (*Fellin* 1995, 134.lpp.). Zinātnieka vērtējumā morāla kārtība tiek uztverta kā sistēmas reprezentatīva struktūra, un dažādi cilvēki komunicējas un ietekmē viens otru noteiktā sistēmā. Jāpiekrīt zinātnieka

viedoklim, ka jebkuras sociālas mijiedarbības nozīme institūcijās atkarīga no dalībnieku komunikācijas, domāšanas kultūras un tā, kā viņi interpretē viens otra darbību.

Sociālā darba terminoloģijas vārdnīcā sociālā mijiedarbība ir raksturota kā "savstarpēja ietekme, kad vienas puses izturēšanās (rīcība) kalpo par stimulu otras puses reakcijai un otrādi". Atkarībā no situācijas vai abu iesaistīto pušu mērķiem sociālā mijiedarbība var izpausties kooperācijas (sadarbības) vai konkurences formā. Efektīvā sociālajā mijiedarbībā jāievēro abpusēji pieņemami noteikumi – dominēšanas un pakļaušanās attiecības, kopējs darbības veids, sarunu tēma, mijiedarbības ilgums u.c. faktori. Sociālajā mijiedarbībā ir nepieciešamas noteiktas prasmes – prasme klausīties un uztvert otra cilvēka viedokli, uzturēt dialogu, veidot starpprofesionālu un starpinstitucionālu sadarbību, veidojot koordinācijas projektus (Sociālā darba terminoloģijas vārdnīca 2000, 195.lpp.). Sociālās mijiedarbības pētījumu analīzes rezultāti ļauj secināt, ka šāda mijiedarbība ir sarežģīts divpusējs process un tas ir viens no saskarsmes komponentiem, kas pāriet citā komponentā - sadarbībā. Tas apstiprina iepriekš pausto domu par mijiedarbības nepieciešamību sociālā pedagoga sadarbībā, atklājot lauku kopienas speciālista funkcijas, kuru realizācijā svarīgs gan mijiedarbības, gan saskarsmes komponents (skat. 4.tabulu).

Savukārt, turpinot diskusiju par sadarbību, nozīmīgs ir profesores I.Žoglas sniegtais sadarbības raksturojums (aktīvi, motivēti, mērķtiecīgi), kas pilnībā pieņemams, runājot par sociālā pedagoga sadarbības iespējām lauku kopienā, jo ir nepieciešama gan iesaistīto dalībnieku aktivitāte, gan motivācija, mērķu un funkciju skaidrība un sasniedzamā rezultāta apzināšanās. Profesores teiktais rosina uz atziņu, ka sociālā mācīšanās ir mūsu kopējā refleksija uz mūsu koordinētajām darbībām (sadarbību), un tā nodrošinātu labākus institucionālos sasniegumus (ne tikai individuālos). Šajā sakarībā zinātniski lietderīgi ir pētnieku Meturanas un Varelas (*Maturana & Varela*) ieteikumi aplūkot sadarbību no dažādām pozīcijām:

- institūciju sadarbībā iesaistītās personas tic, ka sadarbojas;
- sadarbībā iesaistītās personas deklarē iespējamo sadarbību;
- sadarbības personas aicina uz sadarbību.

Būtiski atzīmēt, ka nevienā no šīm pozīcijām netiek veidota sadarbība realitātē un netiek krātas zināšanas un pieredze par sadarbības efektivitāti problēmu risināšanā. Dažreiz tas ir pavisam vienkārši - sadarboties, bet nav viegli, jo sadarbība sākas ar klausīšanos. Īpaši grūti, ja kādam no sadarbības partneriem ir vēlme būt dominantam pār citiem (piemēram,

teiciens “Pasaule būtu labāka, ja ikviens varētu klausīties otrā”). Tātad, šādas sadarbības pozīcijas pētījumā turpmāk lietotas netiek, jo nesekmē sociālā pedagoga sadarbību.

Pamatojoties uz zinātnieku Drivera un Martela atziņām, zinātnieks B.Džordans kopienas terminu piedāvājis kā atslēgas vārdu, analizējot vietējo iedzīvotāju grupas un asociācijas, kurās iedzīvotāji darbojas kopēju mērķu labā, demonstrējot savu vienošanos (*Jordan 2001, 536.lpp.*). Zinātnieks uzskata, ka indivīda attīstībā svarīga vairāku sistēmu mijiedarbība, bet galvenais “spēks jeb stiprums” slēpjas ciešu attiecību veidošanā sociālo jautājumu risināšanā.

Interesantu terminu “savstarpējā mijatkarība” piedāvā zinātnieks Saldovs, Blauss un Mureijs, rakstot par starporganizāciju vai starpinstitucionālajām attiecībām (*Saldow, Murray 2004*). Termina rašanās saistāma ar apmaiņas jeb savstarpējās atkarības teoriju, kas veidojusies no vispārējās atkarības teorijas pamatiem 60.gadu vidū, raksturojot globālo mijiedarbību ekonomikas sfērā atpalcības pārvarēšanai. Būtiska ir doma par to, ka institūcijām ir daudz lielākas iespējas uz veiksmīgu sadarbību, ja tām noteikts kopējs mērķis. Termins skaidrojumā ir tuvs mijiedarbības jēdzienam, un ar to varētu pamatot sadarbības veidošanos, taču šajā pētījumā tas izmantots netiek.

Svarīga ir sistēmas savstarpējā saistība un sadarbība individuālā, skolas un ģimenes līmenī. Tā sadarbībā ar sociālo pedagogu var tikt iesaistīti ne tikai bērni, vecāki, bet arī klašu audzinātāji, mācību priekšmetu skolotāji, administrācija, sociālo dienestu un citi speciālisti, kas veido konkrētas personas ekosistēmu. Izmantojot autores praksē gūto pieredzi un skolas speciālistu amata aprakstos norādītos pienākumus, pētījumā var teorētiski pamatot šīs sadarbības nepieciešamību ar iesaistīto pušu praktiskās darbības raksturojumu:

- Klašu audzinātāji – raksturīgs laika trūkums iedziļināties bērna problēmās, kā arī nesagatavotība sociāli pedagoģiskai darbībai, taču labāk “pārredz” skolēna sociālo statusu klasē. Nepieciešams kā resurss, risinot starppersonu attiecības klasē.
- Mācību priekšmetu skolotāji – orientējas uz mācību priekšmeta satura rezultātu, ko nosaka izglītības standarts, nevis procesu, bieži neievērojot audzinošā un mācību procesa norisi. Ir kā atbalsta resurss mācīšanās grūtību novēršanā, individuāli iedrošinot skolēnu un sniedzot arī psiholoģisku atbalstu.
- Administrācija – (direktors, direktora vietnieki mācību un audzināšanas darbā utt.) administrē skolas dzīvi, bet bieži vien nepiedāvā alternatīvas mācību un audzināšanas darbā bērniem ar atšķirīgu dabiskās attīstības līmeni. Tas nozīmē, ka bioloģiskais



vecums bērniem ir vienāds, bet cits ir “lēnāks”, dažs atkal ar “asāku” uztveri. Vēl kāds izceļas kā hiperaktīvs, un pavisam grūti izprast “raudulīgos un vājos” melanholiķus.

Atsevišķi tiek uzsvērti sociālo dienestu speciālistu loma – ļoti bieži iespējams, ka sociālā pedagoga klienta – bērna ģimene ir sociālā dienesta klienti, un tādēļ jo īpaši svarīgi ir sadarboties ar dienestiem, lai rastu kopēju problēmas risinājumu par labu bērna interesēm.

Tātad kopienas šķēluma izveidošana, kā arī vajadzību un resursu noteikšana ir uzdevums, kas nav jāveic vienam profesionālim. Tas jāveic sadarbībā ar citiem kopienas speciālistiem un organizācijām, turklāt ne tikai tādēļ, lai iegūtu detalizētu informāciju, bet arī lai motivētu, ieinteresētu un iesaistītu šajā procesā gan visu kopienā, gan arī konkrētas potenciālās mērķa grupas mikro, mezo un ekosistēmu.

Jāakcentē ASV skolu sociālā darba pētnieku doma, ka tieši skola tiek uzskatīta par izglītības procesā iesaistīto ģimeņu un skolas personālu sistēmu, kas ietekmē visas kopienas dzīvi (*Germain, Pūle 2001*). Šis viedoklis atbalsta pieeju, kurā skola tiek uzverta kā viena no kopienas sistēmām, kas iekļauta sadarbībā. Taču institūciju sistēma sociālā pedagoga darbībā tiek izprasta personas – vides attiecību kontekstā, lai novērtētu to savstarpējo mijiedarbību un tātad arī grūtības, ar kurām saskaras indivīds vai grupa (*A Model for Mental Health Programming in Schools and Communities*, by N.Bonnie; *Asocialization in changing cultural context*, by R.Striet, Dorit, Rosenthal, K.Miriam; *Community – Based Intervention*, by McLeroy, Kenneth, Norton, Barbara, Kegler, Michelle, Burdine, James, Ciro). Mijiedarbības novērtēšana ietver bērnu un jauniešu sistēmu analīzi, ar kuras palīdzību var tikt pilnveidots sociālo zināšanu attīstības process, kas paver jaunus veidus, kā redzēt pasauli, tādējādi attīstot “kritisko apziņu” vai izmainītus priekšstatus par personas – vides mijiedarbību.

Šajā sakarā svarīgas ir arī zinātnieka R.Konstebļa izvirzītās 5 sociāli pedagoģiskās darbības dimensijas:

- attiecības ar bērniem un ģimenēm un palīdzība tiem;
- attiecības ar skolotājiem, skolas personālu un palīdzību tiem;
- pakalpojumi pārējam skolas personālam;
- kopienas dienestu sadarbība;
- administratīvie un profesionālie uzdevumi (*Constable, Kulyr 1995*).

Zinātnieki pauž viedokli, ka šīs sociāli pedagoģiskās darbības var veikt gan sociālais darbinieks, gan sociālais pedagogs, taču izmantota tiek arī starpinstitucionālā pieeja. Savukārt profesionāli savdabīgs un iedvesmojošs piemērs ir starpinstitucionālais sadarbības modelis

Austrālijā, Jaundienvidvelsas štatā, kur valdība ir izstrādājusi dienesta pienākumu aprakstu dažādiem departamentiem bērnu tiesību aizsardzības jautājumu risināšanā. Piemēram, institūcijām jāsadarbojas ar ikvienu cilvēku, ikvienu nevalstisko organizāciju, ikvienu ģimeni; institūcijām jāatzīst, jāpieņem un jāsaprot citu līdzīgu institūciju prakse; tām ir jākooperējas, lai celtu kvalifikāciju un veiktu personāla apmācību.

Realizējot starpinstitucionālo sadarbību, jāievēro iepriekš minētie kopienas attīstības rādītāji, pozitīvie un negatīvie faktori, kas ietekmē sadarbības procesu. Svarīgākie no tiem apkopoti 5.tabulā.

5.tabula

Institūciju sadarbību ietekmējošie faktori

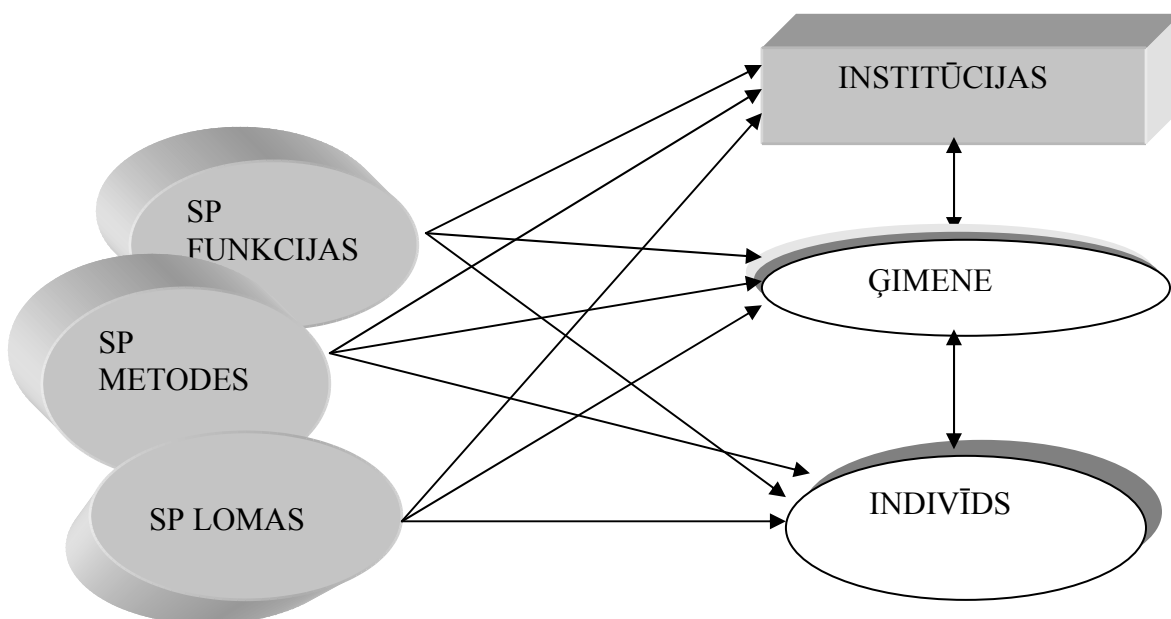
Faktori, kas veicina sadarbību	Faktori, kas traucē sadarbību
labā informācija un spēja no tās radīt alternatīvas sociālajiem pakalpojumiem	laika un informācijas trūkums
ideju novērtēšana	sadarbības prasmju trūkums
kvalitātes nodrošināšana	neskaidri un atšķirīgi mērķi un uzdevumi
neizvairīšanās no konflikta, bet tā risināšana	trūkst vienotas izpratnes par problēmām lauku kopienā
motivācija un vēlme sadarboties	partneru nepietiekama ieinteresētība (trūkst motivācijas)
institūciju speciālistu profesionālā sagatavotība	pasivitāte un uzņēmības trūkums
skaidru kompetences robežu noteikšana	nevienlīdzīgi sadarbības noteikumi

Tātad, apkopojot iepriekš analizēto, var secināt, ka viens no sociālā pedagoga sadarbības mērķiem lauku kopienā var tikt vērsts uz skolas kā svarīgākās izglītības institūcijas attīstību, tas ir:

- sadarbības nodrošināšanu ar citām institūcijām (sociālais dienests, kultūras centrs, bibliotēka, sporta skola, mākslas skola, bērnu dārzs u.c.), lai pakalpojumi būtu pieejami un atbilstoši bērnu un ģimeņu vajadzībām;

- informatīvi izglītojošu pasākumu organizēšanu konkrētā kopienā (vecāku un vecvecāku dienu organizēšana ar stundu vadīšanu; tematiskas ekskursijas, sporta sacensības, bērnu un vecāku skoliņas, mākslas dienas, veselības dienas, atpūtas nometnes, sociālās aprūpes centra apmeklējumi u.c.);
- ģimeņu iesaistīšanu skolas un kopienas dzīvē, kas attīstītu ģimeņu mūžizglītības iespējas valstī kopumā (īpaši profesionālās orientācijas centru veidošana, ģimeņu nometņu organizēšana, brīvprātīgo kustības veidošana, atbalsta grupu veidošana u.c.).

Šādas sadarbības veidošanā nepieciešama sociālā pedagoga ekoloģiskā kompetence, kas tiks analizēta pētījuma turpinājumā un ir saistīta ar noteiktu sociālā pedagoga darbības funkciju, metožu un lomu realizāciju lauku kopienā, kas gan darbā skatīti netiks, jo to saturs neatšķiras no sociālā pedagoga darbības pilsētā vai lauku kopienā. Atšķirības ir tikai to praktiskajā realizācijā, kad jāveido sadarbība ar citiem speciālistiem un jāizmanto kopienā esošie resursi. Attēlā tiek prezentēta sociālā pedagoga darbības satura struktūra (skat. 2.attēlu).



2.attēls. Sociālā pedagoga profesionālās darbības saturs lauku kopienā

Par atšķirībām sociālā pedagoga profesionālās darbības satura praktiskajā realizācijā liecina arī Latvijas Universitātes, SDSP Augstskolas „Attīstība” diplomandu veiktās aptaujas.

Tā 2002.gada aprīlī Krāslavas rajonā, Rīgas rajonā un Cēsīs veiktās pašvaldību darbinieku aptaujas par sociālā pedagoga lomu lauku kopienā ļoti uzskatāmi parādīja reālo situāciju - sociālā pedagoga kā profesionāļa trūkumu. Viens no šīs aptaujas uzdevumiem bija noskaidrot, vai sociālais pedagogs strādā ar ģimenēm ar bērniem. Šajā aptaujā respondentiem nekas netika minēts par konkrētām sociālā pedagoga funkcijām, metodēm vai lomām, bet, neraugoties uz to, sociālā pedagoga loma un profesionālās darbības lauks iezīmējās ļoti konkrēts (skat. 3.pielikumu), aptaujas rezultāti apkopoti 6.tabulā.

6.tabula

Sociālais pedagogs kā profesionālis lauku kopienā

Sociālā pedagoga vieta lauku kopienā	Iespējamā profesionālā darbība
<p>-Noteikti un viennozīmīgi tas nepieciešams skolās, bet vairāk varētu izdarīt, strādājot domē vai padomē.</p> <p>-Darbs ar ģimeni jāuzsāk pirmsskolas iestādēs.</p> <p>-Nepieciešama vairāku speciālistu sadarbība, jo viens cilvēks nevar specializēties vairākos virzienos.</p> <p>-Katrā iestādē/institūcijā, kur ir bērni.</p> <p>-Ģimenes atbalsta centros un pašvaldībā.</p> <p>-Sociālais pedagogs var strādāt jebkurā institūcijā, kur ir bērni, bet viņam ir jābūt neatkarīgam.</p> <p>-Svarīga ir sociālā pedagoga specializācija atkarībā no tā, kādā iestādē viņš strādā un ar kādu mērķa grupu.</p>	<p>-Ģimeņu konsultācijas.</p> <p>-Ģimeņu izglītošana.</p> <p>-Individuālais darbs.</p> <p>-Preventīvais darbs.</p> <p>-Darbs pirmsskolas iestādēs.</p> <p>-Veidot un vadīt atbalsta grupas vecākiem.</p> <p>-Pašvaldībā veikt koordinējošo darbību.</p> <p>-Informācijas vākšana.</p> <p>-Risina konfliktus starp vecākiem un bērniem un skolotājiem.</p> <p>-Izglītojošo programmu izstrāde un vadīšana.</p> <p>-Darbs ar ģimenēm, kurās ir atkarīgie un līdzatkarīgie.</p> <p>-Darbs ar riska ģimenēm.</p> <p>-Darbs ar aizbildņiem.</p>

Atbilstoši šajā nodaļā paustajām atziņām par sadarbības nepieciešamību ar dažādām institūcijām un speciālistiem, tātad dažādām sistēmām, jāsecina, ka pētījumā nepieciešams

runāt par integrētu starpprofesionāļu komandu kā sociālā pedagoga sadarbības galveno instrumentu, jo tā jāiekļauj ekoloģiskās kompetences teorētiskā sadarbības modeļa izstrādē.

Lai teorētiski analizētu sadarbības iespējas sociālā pedagoga darbībā kopienā, sociālais pedagogs jāpieņem arī kā institucionāla līmeņa profesionālis, kas sniedz noteiktus sociālos pakalpojumus lauku kopienai un tās iedzīvotājiem. Sociālā pedagoga darbības mērķis ir iekļauts profesijas standartu aprakstā, kas ir atbilstošs lauku kopienā esošo vajadzību risināšanas un sociālo pakalpojumu sniegšanas nepieciešamībai. Kā redzams no 6.tabulas, sociālais pedagogs var tikt uztverts kā resurss informācijas uzkrāšanai, tās novadīšanai, konsultatīvam darbam, problēmu diagnosticēšanai, īpaši sadarbības veidošanai. Sociālā pedagoga darbības mērķis ir nodrošināt lauku kopienas dažādu institūciju attīstību, kas savukārt nodrošina indivīda ekoloģisko sistēmu attīstību, veidojot sadarbību ar citām institūcijām, organizējot izglītojošos pasākumus kopienā un iesaistot ģimenes skolas un kopienas dzīvē, kas attīstītu ģimeņu mūžizglītības iespējas valstī kopumā.

Centrā ir cilvēka individuālā un ekoloģiskā attīstība jeb attīstība vides kontekstā, kas atšķiras no psiholoģiskās attīstības ar fokusu uz personas kopējo attīstību vides kontekstā. Kaut arī šajā nodaļā uzsvars tiek likts uz institūcijām un sadarbību kā instrumentu sociālā pedagoga darbībā, svarīgākais ir atšķirība starp fiziskiem objektiem un cilvēka esību : fiziskie objekti nevar, bet cilvēka esība var veidot savus uztvērumus, sajūtas, espektācijas un nolūkus vidē, ņemot vērā to situāciju, kādā persona atrodas. Zinātnieki T.Tomass un T.Tomass (*T.Thomas and T.Thomas*) par šo fenomenu ir rakstījuši - ja cilvēki situāciju definē kā reālu, patiesu, tad viņi ir patiesi arī savā rīcībā. Zinātniskā doma šai apgalvojumā ir skaidra un vienkārša, tā fascinē – attīstība nevar notikt sociālā vakuumā, tā notiek sociālā realitātē, patiesos notikumos, kurus uztver konkrēta persona.

Atgriežoties pie sociālā pedagoga darbības formulējuma lauku kopienā, tas ir jāfokusē arī uz sociāli pedagoģiskām aktivitātēm, kam ir preventīvs raksturs. ”Mums nepieciešams nodrošināt bērnus ar dzīves prasmēm, lai viņi spētu pieņemt lēmumus, risināt konfliktus un efektīvi pārvarēt tās izmaiņas, ko piedāvā sabiedrība”, tā preventīvā darba nepieciešamību pamatojis M.Faenza, Garīgās veselības Nacionālās Asociācijas prezidents (*Faenza, 2005*). Zinātniskās literatūras analīze un autores veiktie pētījumi augstskolā kopā ar studentiem ļauj definēt preventīvo sociāli pedagoģisko darbību kā *mērķtiecīgu, sociāli pedagoģisku darbību/aktivitāšu kopumu, kas vērsts uz indivīda vai grupas sociālās situācijas izmaiņu veidošanu sistēmās, pastiprinot lauku kopienas atbildību par iespējamām vai esošajām*

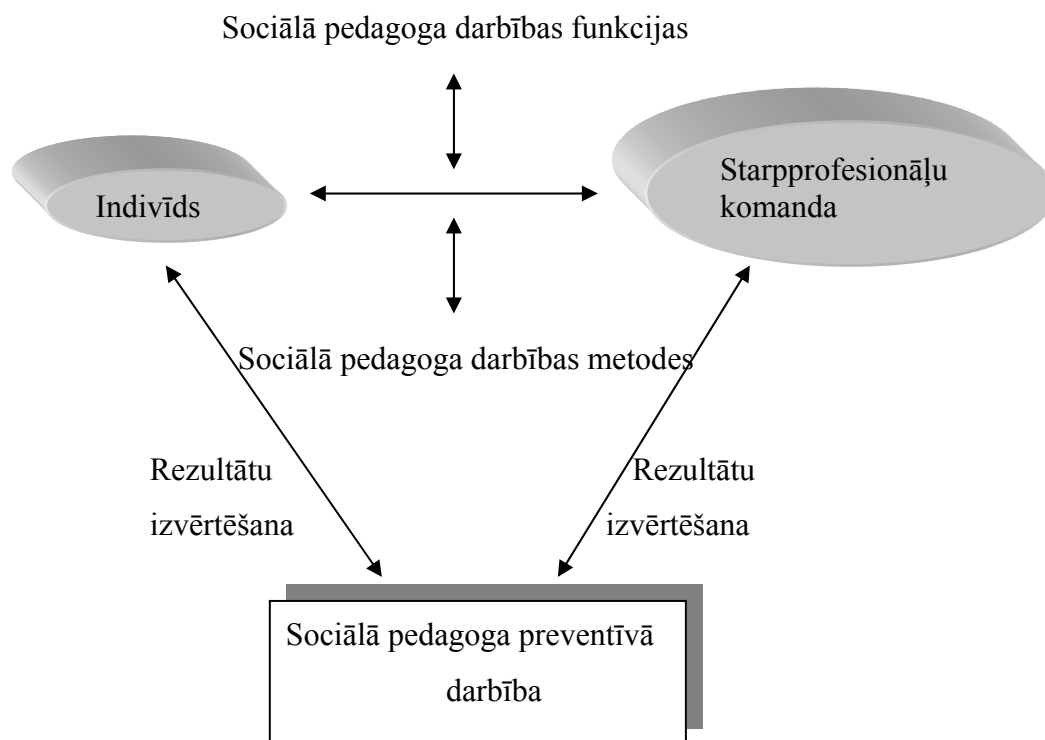
*sociālajām problēmām, to samazināšanu un cēloņu novēršanu visos preventīvā darba līmeņos, dodot iespēju uzlabot vai attīstīt indivīda vai grupu sociālās funkcionēšanas prasmes.*

Diemžēl nākas atzīt, ka valstī kopumā pastāv dažādi faktori, kas traucē veiksmīgas preventīvas sociāli pedagoģiskās darbības realizāciju. Šie faktori tika nosaukti jau minētajā 2002.gada aptaujā, kas bija organizēta dažādu lauku kopienu speciālistiem.

Visbiežāk minētie bija:

- izpratnes trūkums par sociāli pedagoģisko darbu kopumā;
- profesionālas pieejas trūkums multiplu jeb kompleksu sociālo problēmu risināšanā darbā ar bērniem un viņu vecākiem;
- preventīvā darba nesistemātiskums un sadarbības trūkums starp dažādām pašvaldību un valsts institūcijām;
- finansiālo resursu trūkums;
- pedagoģiskās kompetences trūkums vecākiem audzināšanas un izglītības jautājumos un zema ieinteresētība.

Šo faktoru klātesamība var parādīties gandrīz katrā kopienā, un tas vēl precīzāk ļauj aktualizēt dažādu speciālistu nepieciešamo sadarbību, strādājot problēmu mazināšanā un preventīvi. Cilvēku un sabiedrības problēmu prevence ir dinamisks un sensitīvs jautājums, kas attiecināms uz dažādām zinātņu disciplīnām un to prakses jomām. Svarīga ir arī pati sociālā pedagoga darba struktūra un metodoloģiskā puse, kas nosaka ne tikai noteiktu darbības shēmu, bet arī ņem vērā principus, attieksmes, vērtības un resursus noteiktā vidē. Kopienas darbā balstītas preventīvās programmas piedāvā bērniem un jauniešiem piemērotus, drošus un stabilus apstākļus. Preventīvā darba process saistās ar kopienas gatavību realizēt šādas programmas, kopienas mobilizācijas spējām un plānoto aktivitāšu implementāciju (*Evaluating a Community-based Prevention Programme 2001*). 3. attēlā rādīta starpprofesionālu komandas veiksmīga sadarbība ar indivīdu, ko ietekmē funkciju un metožu lietojums, kas pakļauts sociāli pedagoģiskās preventīvās darbības mērķim. Jāatzīmē, ka starpprofesionālu komandas jēdziens (bieži lietots kopā ar terminu '*multidisciplināra komanda*') Latvijā vairs nav svešs. Ar to saprot dažādu profesionāļu/speciālistu grupu, kas darbojas kopīga mērķa realizācijā.



3. attēls. Sociālā pedagoga preventīvās darbības shēma

Šajā gadījumā sociālā pedagoga darbības mērķis ir sociāli pedagoģiska preventīva darbība ar dažāda vecuma, sociālās pieredzes, izglītības līmeņa un dažādās problēmās iesaistītiem indivīdiem. Starpprofesionāļu komandā ir būtiski, lai speciālisti strādātu ar atbildību un pilnīgu izpratni par darbības mērķi, uzdevumiem un izprastu, ka pārmaiņu process nevar būt ātrs un ne vienmēr tas ir sekmīgs. Kā atzīst dažādu valstu sociālā darba praktiķi, starpprofesionāļu komanda ir labākā un efektīvākā pieeja praksē ar indivīdu un dažādu grupu ekoloģiskajām sistēmām un subsistēmām, taču, darbojoties komandā, īpaši svarīgas ir prasmes veidot sadarbību (Buckley 2000). Starpprofesionāļu komandā var darboties speciālisti no dažādām institūcijām, tātad arī ar dažādu profesionālās izglītības teorētisko bāzi. Katram komandas dalībniekam ir savas kompetences robežas, individuālās un profesionālās prasmes informācijas uzkrāšanas un izpētes jomā, tāpēc darbības rezultāts klienta situācijas izpētē ir produktīvāks, nekā to varētu sniegt viens speciālists, piemēram, sociālais pedagogs vai sociālais darbinieks.

Jāatzīst, ka Latvijā šī prakse pamatā tiek realizēta Latvijas lielākajās pilsētās un pagastos, ko apstiprina līdz šim veiktie pētījumi Latvijā sociālā darba jomā, kaut gan arī lauku kopienās būtu iespējamie komandas dalībnieki un sadarbība varētu tikt veidota starp dažādām kopienām. Taču, lai sasniegtu pētījumā izvirzīto mērķi un konstruētu sociālā pedagoga sadarbības modeli, nepieciešams analizēt starpprofesionāļu komandas veidošanas iespējas Latvijas lauku kopienās. Jau veiktie studentu grupu pētījumi liecina, ka starpprofesionāļu komandas darbam kā īpašai pieejai sociālajā pedagoģijā ir pozitīvas attīstības iespējas dažādās kopienās Latvijā. Būtiskākās no gūtajām atziņām ir:

- pēdējo 3 – 4 gadu laikā ir pieaugusi izpratne par to, kas ir starpprofesionāļu darbs un par tā aktualizācijas nepieciešamību;
- vairums respondentu atzīst, ka tieši darbība komandā varētu sekmēt ģimeņu problēmu efektīvu risinājumu (īpaši multiplu problēmu gadījumos);
- vairāku speciālistu sadarbības rezultātā tiek papildinātas iespējas palīdzēt ikvienam kas to vēlas;
- tās ir iespējas veikt plašu informatīvi izglītojošo darbu kā vienu no preventīvās darbības virzieniem;
- starpprofesionāļu komandā varētu veiksmīgāk strādāt ar problēmu cēloņiem, nevis sekām.

Šīs prakses atziņas ir svarīgi saistīt ar zinātniskajā literatūrā paustajām atziņām, ka pastāv noteikti pieņēmumi, kas nosaka starpprofesionāļu komandas sadarbību. Šie pieņēmumi ietver:

- izpratni par iejaukšanās mērķiem un to, kas ir laba prakse;
- katra iejaukšanās dalībnieka lomas un ieguldījuma novērtēšanu;
- sadarbības ieguldījumu valstiskā un nevalstiskā sektora līdzdalībā;
- sava darba kolēģu vides ierobežojumu un situācijas pārzināšanu;
- vēlēšanos mācīties citam no cita;
- ticību tam, ka ļoti svarīga ir atbildība pret saviem klientiem, kolēģiem un kopienā.

Starpprofesionāļu komandā sadarbība ir sava veida kooperācija, kurā speciālisti apvienojas, lai realizētu kopīgu mērķi, kas izpaužas kā konkurences alternatīva. Šī sadarbība ietver komunikāciju un koordināciju ar noteiktām, plānotām konsultācijām, veidojot atgriezenisko saiti, protokolējot un datējot ierakstus, brīvi apmainoties ar viedokļiem un



informāciju, tajā pašā laikā ievērojot ētiskās vērtības un normas profesionālajā aspektā. Precīzāks šādas sadarbības raksturojums – multidisciplinārais starpprofesionāļu komandas darbs - atrodams veselības aprūpes speciālistu raksturotajā komandas attīstības modelī, kas šajā pētījumā analizēts netiek.

Kā jau norādīts pētījumā iepriekš, kopienas darbības kvalitatīvs rādītājs ir sadarbība. Sadarbības rezultāti var norādīt uz kopienas dzīves kvalitāti, kuras uzlabošana ir kopienas iedzīvotāju mērķis - par to savos pētījumos daudz rakstījuši zinātnieki Beikers un Intaglats (*Baker & Intagliata*), kad viņi studēja kopienas atbalsta sistēmas Ņujorkā. Abi zinātnieki komandas darbu raksturojuši kā vienu no pamata pieejām, kas nodrošina kopienas sociālo attīstību un kapacitāti (*Strategies of Community Organization* 1997).

#### Prakses piemērs.

Skolēnu labklājības grupas (precīzs tulkojums no angļu valodas), ko vada sociālais pedagogs. Labklājības grupu kompetencē ir uzlabot skolas mācību vidi, strādājot gan preventīvi, gan konkrētu problēmu risināšanā. Šo grupu darbībā var noteikt īstermiņa kontaktus:

- atsevišķu gadījumu konsultēšana saistībā ar mācību darbu;
- papildu stundu atbalstīšana;
- atsevišķu ekonomisku jautājumu kārtošana;
- brīvā laika pavadīšana – informatīvas nozīmes kursi, klubi.

Longitudinālie jeb ilgtermiņa kontakti ietver kompleksus sociālās situācijas izpētes jautājumus:

- gadījumus ar nopietnām adaptācijas problēmām skolā;
- ģimenes sistēmas nestabilitāti;
- skolas sociālās sistēmas uzlabošanu;
- vecāku un bērnu sociālo lomu noskaidrošanu (piemēram, regulāra vecāku intervēšana) (*Clancy* 1995).

Prakses piemērs norāda uz tiem jautājumiem, kam jāpievērš uzmanība sistemātiski, jo tos vienlīdz labi var izmantot gan negaidītu problēmu risināšanā, gan arī sociālā pedagoga iejaukšanās plāna sastādīšanā un realizācijā ikdienas darbā. Jebkurā gadījumā svarīga ir starpprofesionāļu sadarbība, sociālā pedagoga iejaukšanās procesā, kas tiek saistīta ar ekoloģisko sistēmu analīzi, un tas nozīmē, ka tā balstās uz:

- prasmēm iesaistīt kopienas institūcijas;
- prasmēm pilnveidot un uzlabot kopienas vidi, izmainot sistēmu;
- prasmēm izmantot kopienas resursus.

Zinātnieki Gutermins un Blits (*Guterman & Blythe*) savos pētījumos norādījuši, ka ekoloģiskais jeb ekosistēmas modelis ir uzskatāms kā pakalpojumu veida ietvars, kura viens no mērķiem ir attīstīt profesionāļu darbību, uzlabojot indivīda sociālo funkcionalitāti vidē. Attiecīgi tiek minēta arī indivīda noteiktā situācija jeb dzīves situācija.

Starpprofesionālā pieeja ir priekšrocība, kurā vērā tiek ņemts komandas dalībnieks kā speciālists. Vienlaicīgi ir iespējams paplašināt katra komandas locekļa teorētiskās izpratnes robežas, papildinot tās ar citu zinātņu disciplīnu koncepcijām. Piemēram, pētnieks M. Roterijs darbā ar pusaudžiem, uzsver nepieciešamību veidot tādas iejaukšanās programmas, kas piedāvā starpprofesionālu komandas darbību noteiktā dzīves vietā jeb kopienā, jo svarīgi ir novērtēt pusaudža uzvedību konkrētā vidē – ekosistēmā (*Rothery 1993*). Katram komandas dalībniekam svarīgi izprast pusaudžu vecuma īpatnības, uzvedības problemātiku, saistot to ar vides elementiem (ekoloģiskās kompetences nepieciešamība).

Visi iepriekš minētie autori (*Guterman, Blythe, Rothery*) raksta par negatīvajiem faktoriem, kas varētu apgrūtināt komandas darbu:

- komandas dalībnieki bieži vien nerespektē kolēģu kompetenci;
- komandas locekļu domstarpību gadījumos var netikt pieņemts labākais lēmums;
- daži komandas locekļi var būt tendēti uz savu profesionālo robežu aizsardzību;
- komunikatīvo darbību trūkums;
- sava viedokļa uzspiešana.

Analizējot zinātnieku (*Hermansen, Ferdinand, Fellin*) izteiktos viedokļus par pozitīvo un negatīvo faktoru summēšanos komandas darbā noteiktā kopienā, būtiski ievērot atziņas, kas jāņem vērā, veidojot sadarbību.

1. Veidot dažādu cilvēku sadarbību jebkurā vidē ir problemātiski. Noteikta nozīme ir pašvaldības/pagasta ģeogrāfiskajam izvietojumam, iedzīvotāju skaitam un speciālistu profesionālajai sagatavotībai.
2. Jārēķinās ar savstarpējo attiecību dinamiku un darba stilu dažādību. Pat, ja komandas dalībnieki ir no vienas institūcijas un savstarpēji pazīstami, tas neatvieglo komandas darbu.

3. Sadarbību ietekmē dažādo institūciju darba profils, piemēram, bērnu tiesību institūcijas, kas orientējas galvenokārt uz ģimeņu saglabāšanu, un likumu sargājošās institūcijas, kas orientējas uz faktu vākšanu par krimināla rakstura darbību, vainīgā likumpārkāpēja meklēšanu un sodīšanu.
4. Būtiskas atšķirības varētu būt arī šo institūciju darbinieku risināmās problēmas filozofiskajā uztverē un izpratnē attiecībā pret risināmo problēmu.
5. Pozitīvā atziņa ir tā, ka tieši komandas dalībnieku dažādība ir spēks un tajā slēpjas katra tās dalībnieka intelektuālais un radošais potenciāls. Tas nozīmē, ka iegūt gala rezultātu problēmas risināšanā ir iespējams, piesaistot papildu resursus.

Savukārt, ņemot vērā pozitīvos un negatīvos komandas darbu ietekmējošos faktorus, ir izveidojušies dažādi teorētiskie modeļi par komandas darbu. Viens no tādiem ir “Skolas vajadzībās balstīts sadarbības modelis”. Tas fokusējas uz:

- pakalpojumu pieejamību un vienkāršību;
- preventīvo darbību;
- balstīšanos uz ģimenes stiprajām pusēm jeb spēka resursiem (angl.-*strength perspective*);
- elastīgu, kvalitatīvu, kulturālu un atbilstīgu pakalpojumu sniegšanu komandā;
- ģimenes sistēmā balstītu vajadzību izpratni.

Savukārt, “kritiskais skolas sociālā darba modelis” sevī ietver:

- kritisko sociālo iejaukšanos;
- ģimenes atbalsta komandu;
- kopienas attīstību un organizāciju, veicot sociālo sadarbību (*Germain, Pūle 2001, 9.lpp.*).

Šis modelis piedāvā skolu sociālā darbinieka sadarbības kvalitatīvo raksturojumu, kas varētu tikt izmantots arī kopienas sociālā pedagoga sadarbībai. Tātad, sadarbība atkarīga ne tikai no ekoloģiskās perspektīvas lietojuma sociālā pedagoga darbībā, bet arī no:

- citu speciālistu profesionālisma;
- vēlmes un motivācijas sadarboties;
- dzīves nosacījumu, sociālās situācijas un problēmas uztveres un izpratnes.

Teorētiskā pētījuma ietvaros būtiski ir noskaidrot, kā šie modeļi saistās ar ekoloģisko perspektīvu kā ekoloģiskās kompetences teorētisko pamatojumu un ekoloģiskās kompetences kritērijiem lauku kopienas ietvaros. Lai to veiktu, ir apkopotas zinātniskajā literatūrā atrodamās pieejas par dažādu kritēriju lietošanu kopienā un ekoloģiskajā perspektīvā. Tā kā zinātniskā literatūra par ekoloģisko perspektīvu tika analizēta vienlaicīgi ar kopienas pētījumu analīzi, tad šādu salīdzinājumu bija iespējams veikt jau pētījuma sākumā, taču darba loģika netika apsteigta un kritēriju detalizētāka analīze un piedāvājums tiks veikts darba nākamajā daļā, kas sasauksies ar ekoloģiskās kompetences definējumu.

Zinātniskajā literatūrā nav konkrētu datu par pētījumiem, kas veikti, lai izstrādātu noteiktus kritērijus un rādītājus, pēc kuriem varētu vērtēt lauku kopienas speciālistu ekoloģisko kompetenci. Šī iemesla dēļ kritēriju noteikšana ir būtiska pētījuma novitāte, taču tā tiek ļoti apgrūtināta jau teorētiskā pētījuma līmenī, un viens no empīriskā pētījuma uzdevumiem ir tos koriģēt. Nevar viennozīmīgi nosaukt kritēriju un rādītāju kopu, kas būtu izmantojama ar pilnīgi vienādu nozīmi gan kopienā, gan ekoloģiskajās sistēmās, gan ekoloģiskās kompetences noteikšanā. Taču būtisks ir atzinums, ka tās ir ļoti tuvu stāvošas kopas, kas pārklājas un papildina viena otru. Salīdzinājumam ļoti koncentrēts kritēriju apkopojums ekoloģiskajā un kopienas aspektā, kas veido teorētisku kodolu ekoloģiskās kompetences noteikšanai.

7. tabula

Ekoloģiskās perspektīvas un kopienas kritēriju apkopojums

Ekoloģiskās perspektīvas kritēriji	Kopienas kritēriji
piederība pie sistēmas	piederība noteiktai videi
personas – vides problēmsituācija	sociālas problēmas
personas – vides mijiedarbība	sociālā mijiedarbība starp indivīdiem, grupās
sociālais atbalsts	kopējas indivīdu vajadzības
resursu sistēma kā spēka pozīcija	resursu sistēma
sociālo lomu funkcionalitāte	sociālās lomas indivīdam, grupai
sociālās atbalsta sistēmas	sociālie pakalpojumi
kopveseluma pieeja	sociālā kohēzija
vides normas, tradīcijas, vērtības	izglītība, piederība

Kā redzams, iepriekš minētajās pieejās un zinātnieku paustajos uzskatos izteiktās atziņas (skat. 74.-75.lpp.) ir pieņemamas Latvijas sociālā pedagoga sadarbībai kopienā esošajās institūcijās, un tās nav pretrunā ar skolu sociālpedagoģiskā darba praksi. Būtiska nozīme būs arī papildinājumam par ekoloģisko kompetenci sociālā pedagoga darbībā, kas nodrošinātu visus iepriekš minētos sociālā pedagoga profesionālās darbības uzdevumus. Sociālā pedagoga profesionālo darbību raksturo noteiktu lomu un funkciju kopums, kas nodrošina sadarbību starp dažādām vides sistēmām, lai sistēmiski risinātu bērnu un jauniešu sociālās problēmas, kas sevī iekļauj noteiktu resursu piesaistīšanu, atjaunošanu un to izmantošanu. *Radīt iespējas pašam cilvēkam mainīt un izmantot savu vidi, pārvarēt šķēršļus no spēka perspektīvas viedokļa, paplašināt ekosistēmas un mezosistēmas robežas – tāda ir ekoloģiskās perspektīvas izpratnes nozīme un teorētiskais lietojums ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga darbībā lauku kopienā.*

#### Secinājumi

- Kopienas raksturojošie šķēluma elementi ir atbilstoši Latvijas situācijai, un par kopienas var uzskatīt pagastu, pašvaldību, mazpilsētu, reģionu vai novadu, tā ir vieta ar noteiktu struktūru, vides specifiku un vēsturiskiem faktiem.
- Nodaļā ir definēts kopienas jēdziens, balstoties uz vairāku autoru veikto pētījumu analīzi, un atzīstot, ka termina lietojums nenonāk pretrunā ar Latvijā esošo lauku pagastu sociālo, politisko, ekonomisko un ģeogrāfisko situāciju. Sociālā pedagoga darbības pilnveidošanā svarīgākais aspekts ir sadarbības koordinēšana vai uzturēšana starp dažādām vides sistēmām lauku kopienā – mikro, mezo un ekosistēmu.
- Lauku kopienas iedzīvotāji ir galvenais kopienas resurss, kam paredzēti dažādu institūciju sociālie pakalpojumi kopienā.
- Kopienas var balstīties uz kopīgu identifikāciju līmeni, kurā svarīgi ir personu savstarpējie kontakti, kas attiecināmi uz mijiedarbību kā transakcionālu procesu, jo ir balstīti uz personīgu uzticēšanos un pieķeršanos. Turpretī transakcija ir vairāk bezpersoniska, utilitāra un biežāk ir viens no lielākajiem un kompleksākajiem procesiem sociālajās sistēmās (partijas, reliģiskas organizācijas u.c.).
- Ekoloģiskās perspektīvas lietojums kopienā nepieciešams sociālā pedagoga sadarbības veidošanā starp dažādām sistēmām, to skaitā - tur dzīvojošām sociālajām grupām, ģimeni un indivīdiem, kas ir sociālā pedagoga mērķa grupa un attiecīgi nosaka dažādu

profesionālo metožu un lomu izvēli. Sociālā pedagoga kā lauku kopienas darbinieka profesionālā darbība ar mērķa grupu tiek realizēta ar noteiktu funkciju palīdzību, veidojot koordināciju, mijiedarbību un sadarbību kā savstarpēji vienotu procesu.

- Ir vērojamas izteiktas kopsakarības, salīdzinot kopienas un ekoloģiskās perspektīvas kritērijus, un tos iespējams izmantot, nosakot kritērijus un rādītājus sociālā pedagoga ekoloģiskajai kompetencei.
- Profesionālā izglītība kā kritērijs sociālā pedagoga darbībā ir pamatota zinātniskajā literatūrā un tā ir derīga katras konkrētas kopienas problēmu un vajadzību izvērtēšanai, kā arī, identificējot mērķa grupas, ar kurām būtu nepieciešams strādāt sociālajam pedagogam.

Pamatojoties uz šajā nodaļā veikto analīzi pētījuma turpinājumā tiks izmantoti secinājumi un atziņas par lauku kopienu un sadarbību, lai teorētiski pamatotu ekoloģisko kompetenci sociālā pedagoga sadarbībā ar speciālistiem lauku kopienā. Tā kā sociālais pedagogs ir iesaistīts sociālā atbalsta un sociālo pakalpojumu efektivitātes nodrošināšanā, tad viņa darbs atkarīgs no sadarbībā ietverto personu lomām un profesionālajām kompetencēm. Tiesa, šajā ziņā īpaša nozīme ir konkrētas lauku kopienas šķēluma elementu izvietojumam, kas īpaši spilgti parādās mazajās Latvijas lauku kopienās. Realizējot pašvaldību reformu, pašreiz Latvijā ir gaidāmas būtiskas administratīvi teritoriālās pārmaiņas. Varētu būt, ka īpašas izmaiņas notiks arī sociālo pakalpojumu jomā, kurā vissvarīgākais būs sociālā pedagoga profesionālās sadarbības veicināšana sociālās funkcionēšanas uzlabošanai starp dažādām lauku kopienas un indivīda sistēmām, tādēļ, nākamās nodaļas teorētiskā analīze tiks virzīta uz ekoloģiskās kompetences teorētisko pamatojumu sociālā pedagoga darbībā.

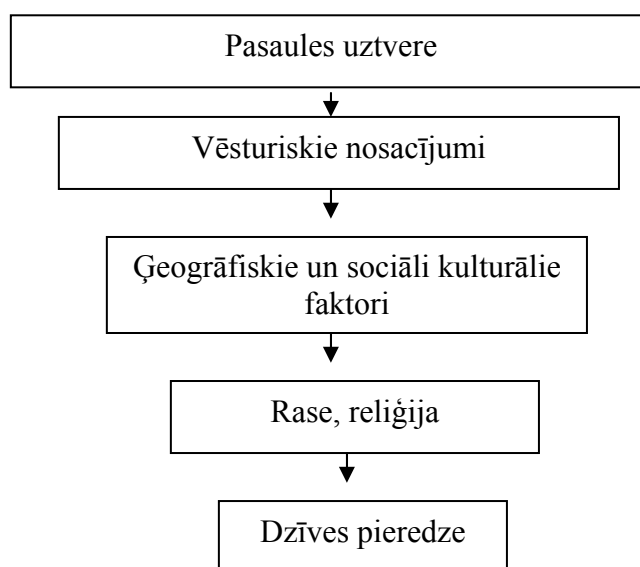
## **2.2. Sociālā pedagoga ekoloģiskā kompetence sadarbībā lauku kopienā**

Iepriekšējā nodaļā tika analizēts lauku kopienas un sadarbības jēdziens, kas sākotnēji pamatoja sociālā pedagoga sadarbības nepieciešamību ar speciālistiem lauku kopienā. Šīs apakšnodaļas teorētisko pamatu veido ekoloģiskās perspektīvas termina definējumu analīze un pamatojumi dažādu zinātnieku skatījumā, kā arī ekoloģiskās perspektīvas saiknes meklējumi ar kopveseluma un humāno pieeju profesionāla sociālā pedagoga sadarbībā lauku kopienā, lai vēlāk to saistītu ar sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences definējumu. Lai to veiktu, ir nepieciešams turpināt analizēt un izprast personu subjektīvās attiecības vidē, kas savukārt saistītas ar sociālo mijiedarbību, par ko jau iepriekšējā nodaļā tika runāts, analizējot sadarbību starp speciālistiem. Apakšnodaļas mērķis ir teorētiski pamatot sociāli pedagoģiskās sakarības, analizējot sociālo mijiedarbību saistībā ar ekoloģiskās kompetences veidošanos sociālā pedagoga sadarbībā, kas būs pamats sadarbības teorētiskajam modelim lauku kopienā. Tiks akcentēts ekoloģiskās perspektīvas atspoguļojums sistēmiskajā skatījumā, kur centrālais subjekts ir indivīds vai grupa.

Vispirms jāatzīmē, ka ekoloģiskā perspektīva Latvijā ir samērā jauna profesionāļu praksē lietota pieeja un sociālpedagoģiskais skatījums uz cilvēka – vides mijattiecībām izglītības sistēmā. Kaut gan cilvēka ekoloģija kā interdisciplinārs zinātnes virziens attīstījās 20.gadsimtā, transformējot dabas zinātņu metodoloģiskos principus, tā ir ļoti nozīmīga sociālā pedagoga darbībā. Cilvēka un sociālo grupu mijiedarbība ar sabiedrības sociālajām sistēmām kļūva par daudzu ekoloģisko virzienu pētījumu objektu. Īpaši tika akcentēta noteikta vide un cilvēka uzvedība, kā arī to ietekmējošie faktori, meklējot noteiktus atbalsta resursus kopienas sistēmā. Sociālā pedagoga profesijai ekoloģijas terminu pietuvina arī tā vēsturiskā izcelsme, saistībā ar sociālo darbu. Sociālajā darbā kā galvenie autori minami – Heina Karena, Karela Žermeina, Alekss Gitermans, Barbara Kolinsa, Antonio Malučio (*K.S.Haynes, C.Germain, A.Gitterman, B.Collins, A.Maluccio*). Indivīda sociālā sfēra paplašinās kopā ar viņa attīstību – šādi ekoloģiskās koncepcijas sociālo komponentu izprot vācu zinātnieks Ūrijs Bronfenbrenners (*Bronfenbrenner 1989*).

Dažādos literatūras avotos dots atšķirīgs termina ‘*ekoloģija*’ apzīmējums, tāpēc šīs nodaļas ietvaros svarīgi to izprast un saistīt ar kopienas jēdzienu. Literatūras analīze rāda, ka šāds modelis ne vienmēr tiek piedāvāts. Apzīmējot šo terminu ir sastopami tādi lietojumi kā ‘*ekoloģiskā perspektīva*’, ‘*ekoloģiskais modelis*’, ‘*ekoloģiskā pieeja*’, ‘*ekoloģiskā orientācija*’, kuru izpratne ir līdzīga. Zinātnieks M.Gonzalo ekoloģisko modeli piedāvā kā domāšanas stilu

noteiktas kopienas ietvaros, akcentējot tādus atslēgas vārdus kā *ekoloģiskās domāšanas sociālā konstrukcija, sadarbības stils, psihosociālais process*. Zinātnieks uzsver, ka ikviens sociālā darba kopienas darbinieks (angl.- *worker*) ir jāuztver kā profesionālis (Gonzalo 1999). Savukārt zinātnieks Manns (*Mann*) kā svarīgākās ekoloģiskās orientācijas pazīmes nosauc individuālas savstarpējas attiecības kopienā un formālas un neformālas attiecības starp diferenciālām sociālām grupām. Abi zinātnieki lieto kopienas jēdzienu, kura nozīme atbilst iepriekš konstatētajam, veicot literatūras analīzi – kopiena kā vieta, kurā svarīgi ir personu savstarpēji kontakti. Šo atziņu papildina atziņa par ekoloģiju kā ‘*savstarpēju sakarību un divpusēju spēku kolekcija ap mums*’ (Clancy 1995, 2.lpp.). Zinātnieks M.H.Deivis to ir nosaucis par veidu, kādā sociālā ekoloģija tiek raksturota kā transakciju, interakciju un divpusēju attiecību kopums, kas ietverts noteiktas sociālās sistēmas vidē (Deivis, Franzoi, Vasquez-Suson 1994). Būtiska nozīme vides transakcionismā ir izpratnei par cilvēka trīs dimensiju konstrukciju, kas tiek apzīmēta kā “Es”, “Mans”, “Man” (“Nenoteiktības samazināšanas teorija”, Bergers un Gudkungsts), (angl.- *Uncertainty Reduction Theory, Berger & W.Gudykunst*). Katra indivīda zināšanas ir subjektīvs apkārtējās telpas un laika atspoguļošanas veids, izmantojot šīs dimensijas, kas virzās no tuvākās vides izpētes uz tālāko. Arī tad, ja cilvēks tiek uztverts kā atsevišķs indivīds, viņš nekad nav pats par sevi kā noslēgta sistēma. Šī doma tiek dažādi interpretēta ekoloģiskās pieejas piekritēju darbos, to varētu atveidot šādā shēmā:



4.attēls. Indivīda attīstības dimensiju priekšnosacījumi ekoloģiskajā perspektīvā



Kā redzams attēlā, indivīda pasaules uztveres subjektīvisms apriori sakņojas ekoloģiskos pieņēmumos un paradigmās, kas ir noteikti jau pirms cilvēka nākšanas pasaulē – vēsturiskajos nosacījumos, ģeogrāfiskajos un sociāli kulturālajos faktoros, reliģijā, tādējādi turpmāk veidojot indivīda dzīves pieredzi. Šis ir sarežģīts process, ko varētu nosaukt par ‘*personas attīstības ekoloģiju*’ (Moen, Elder, Lucher 1991). Tiek skaidrota pasaules dinamisko pārmaiņu saistība ar cilvēka dzīvi un to, kā cilvēks spējīgs pilnveidot savu eksistenci, līdzīgi dzīves telpas paradigmas pieņēmumiem, kas, tāpat kā ekoloģiskā paradigma saistīti ar dažādu disciplīnu intelektuālajām tradīcijām (angl.- *intellectual traditions*) – piemēram, socioloģijas, bioloģijas un psiholoģijas. Šajā darbā tiek lietots jēdziens ‘*ekoloģiskā perspektīva*’, jo tas ir visatbilstošākais sociālā pedagoga profesionālās darbības raksturojumam noteiktā vidē, ar perspektīvu skatījumu nākotnē, ņemot vērā indivīda sociālās attīstības priekšnosacījumus. 8.tabulā ir apkopoti vairāki zinātniskajā literatūrā sastopamie lietojumi jēdzienam ‘*ekoloģiskā perspektīva*’.

8. tabula

Jēdziena ‘*ekoloģiskā perspektīva*’ lietojuma salīdzinošā analīze

Ekoloģijas pirmsākumi	Sengrieķu un romiešu filozofu darbos (Hipokrāts, Aristotelis)
Ekoloģija	Dabas zinātņu nozare par organisma un vides attiecībām. Kā terminu ieviesis Ernests Hekels 1866.gadā ( <i>Heckel</i> ). Turpmāk to lietojuši zinātnieki Vernadskis, <i>Deivis</i> , <i>Darvin</i> .
Ekoloģiskā pieeja	Daudzpusīga un kompleksa zināšanu bāze, kuras pamatā ir cilvēka un vides transakciju kompleksums ( <i>White, Bronfennbrenner, Skinner, Solomon,</i> )
Ekoloģiskā perspektīva	Attiecināma uz personas problēmu, dzīves situācijas un sociālo nosacījumu izpratni (nepieciešama 3 līmeņu apzināšanās) ( <i>Hamilton, Bronfenbrenner, McMachol, Gordon</i> )
Ekoloģiskā orientācija	Izpaužas kā cilvēka uzvedība noteiktā vidē, personas – vides kontekstu dzīves modelī; cilvēki attīstās un adaptējas noteiktā vidē ( <i>Mann, Germain &amp; Gitterman, Amonašvili, Baacke</i> )
Ekoloģiskais modelis	Domāšanas stils noteiktas kopienas ietvaros ( <i>Gonzalo</i> )

Jāatzīmē, ka pēdējie četri termina skaidrojumi ir viens otru papildinoši, tāpēc ir diezgan grūti tos atšķirt un daudzus pētījumos tas arī netiek darīts. Dažādos zinātniskās literatūras avotos viena un tā pati doma par ekoloģisko attīstību tiek apzīmēta ar atšķirīgu terminu, radot grūtības tulkotājiem. Piemēram, ekoloģiskās orientācijas izpratne ir vitāli nepieciešama, lai runātu par ekoloģisko perspektīvu un otrādi. Tā kā sociālā darba un sociālās pedagoģijas profesionālo ideju veidošanās vēsturiski ir visai līdzīga ( par to - 1.nodaļā), tad teorētiski ekoloģiskās perspektīvas jēdziena lietošanai pētījumā ir objektīvs pamatojums.

Ļoti būtiski ir izsekot dažādu koncepciju, pieeju un teoriju veidošanai un to ietekmei uz profesionālas sociālā pedagoga darbības attīstību. Tādēļ, jau iepriekš tika minēts par nepieciešamību teorētiskā līmenī izprast ekoloģiskās perspektīvas nozīmi sociālās pedagoģijas kā zinātnes un prakses attīstībā. Ekoloģiskās perspektīvas pamatā ir daudzpusīga un kompleksa zināšanu bāze, kas saistīta ar tās starpdisciplināro būtību – dabas zinātņu ekoloģiju, sociobioloģiju, izglītības filozofiju. Ekoloģiskajā perspektīvā tiek aplūkots cilvēka un vides transakciju kompleksums un komplementaritāte jeb pārklāšanās konkrētā kopienā (kopienas termins analizēts un pamatots pētījuma iepriekšējā nodaļā). Pārsvārā sociālā darba teorijās, kurās tiek analizētas un sintezētas idejas par cilvēka uzvedību un tās cēloņiem, varam atrast integrētu skatījumu uz sociālā darbinieka un sociālā pedagoga profesijas aktivitātēm, izmantojot ekoloģiskās perspektīvas teorētiskos pieņēmumus. Šī pieeja uzsvēr nepieciešamību analizēt savstarpējās saistības un ietekmi starp cilvēkiem un viņu vidēm sistēmiskā skatījumā. Tiek atzīta saikne starp indivīda personīgajām neveiksmēm, problēmsituācijām un sabiedrībā pastāvošajiem diskutējamiem jautājumiem, sociālajām problēmām. Taču arī sistēmas jēdzienu traktē dažādi, bet pārsvārā tā tiek raksturota kā savstarpēji saistīti objekti, tiem atbilstošu īpašību kopums starp objektiem un to īpašībām (*Gergen 2001*).

Līdzīgi, nedaudz papildinot, sistēmu raksturo ASV zinātnieks I.Longress, uzskatot to par savstarpējās sakarībās un attiecībās esošu elementu kopu, kas veido kvalitatīvi jaunu veselumu, vienību. Viņaprāt, sistēmas ir organizētas strukturāli un procesuāli, un tās polemizē ar savu apkārtni. Sistēmas raksturo apzīmējumi: veselums, integrācija, pašorganizēšanās, jēga, funkcija, (tātad arī disfunkcija), savstarpēja atkarība, atpakaļejoša saikne, hierarhija, subsistēma, sistēmas robežas, adaptācija (*Longres 1995, 166.lpp.*). Zinātnieks norāda uz sociālo sistēmu kā sociālās organizācijas modeļi, kas demonstrē īpatnēju kopēju vienotību telpā, un tajā pašā laikā šai sistēmai ir skaidri noteiktas robežas, taču par kopienas zinātnieks šajā darbā nerunā.

Zinātnieks Dž.M.Šrīvers atzīmējis, ka, definējot jēdzienu ‘*sistēma*’, ir izveidotas 13 pamatdefinīcijas, kas attiecināmas uz individuālām, bioloģiskām, ģimenes, aģentūru vai organizāciju, kaimiņu un kopienas sistēmu raksturojumu (*Schrifer* 2001).

Interesanta opozīcija veidojas starp zinātnieku, makro funkcionālisma piekritēju, T.Parsonu (*T.Parson*) un viņa kolēģiem sociologiem. T.Parsons fokusējas uz totālu sistēmu kā primāro, kurā veidojas mazāko vienību jeb komponentu (zinātnieks vēl lieto terminu - apakšsistēmu) darbības, kuru esamību ietekmē totālās sistēmas vajadzību mērķi. Pretēju viedokli aizstāv sociālie biheivioristi un interakcionisti M.Vēbers (*M.Weber*), Čikāgas universitātes profesors Dž.H.Mīds un H.Blumers (*H.Blummer, G.H.Mead*). Viņi analizē mazākas sistēmas vienības kā primārās, kas tendētas apvienoties mazākos apakšsistēmu modeļos. Tātad, viņuprāt, vienotība ir atsevišķu daļiņu summa.

Sistēmu skaidrojumā vērā jāņem attīstības perspektīva, jo - kā atzīmējuši zinātnieki Stenlijs Berens un Deniss Deiviss - sistēmas sastāv no noteiktām daļām, kas ir mijiedarbībā viena ar otru un tādējādi ierosina izmaiņas viena otrā. Sistēmas var būt mērķcentrētas tajos gadījumos, ja tās ir veidotas, lai sasniegtu ilgtermiņa mērķus (*Baran and Deivis* 2006, 207.lpp.). Dažas no sistēmām ir spējīgas sniegt atbildes (reagēt) uz apkārtējā vidē notiekošajām izmaiņām. Sistēmu dinamika un mijiedarbība ievērota veidojot sociālā pedagoga teorētisko sadarbības modeli pētījuma turpinājumā.

Savukārt sabiedrības sociālo modeļu pētnieks E.Gidenss atzīmējis, ka daļa autoru (*E.Durkheim, H.Spenser*) sistēmas jēdzienu saista ar sabiedrību kā vienotu veselumu, kas veidojas, krustojoties daudzām sociālajām sistēmām (Gidenss 1999, 180.lpp.). Savos pētījumos šie autori atzinuši, ka sabiedrības arī ir sociālas sistēmas, kas izceļas uz citu sistēmisku attiecību fona, kurā tās sakņojas. Būtiski uzsvērt, ka ar terminu „sociālā sistēma” nedrīkst apzīmēt tikai sociālo attiecību kopumus, kuru robežas tos strikti atdala no citiem. „Sistēmiskuma pakāpe ir ļoti mainīga. Sociālā sistēma vienmēr ir bijis iemīļotākais termins funkcionālistiem, kas tikai retos gadījumos ir pavisam atteikušies no analogijām ar organisko pasauli, un „sistēmu teorētiķiem”, kuri, aplūkojot sociālās sistēmas, allaž ir tās salīdzinājuši ar fizikālajām sistēmām vai arī ar dažām bioloģiskajām formācijām” (Gidenss 1999, 181.lpp.).

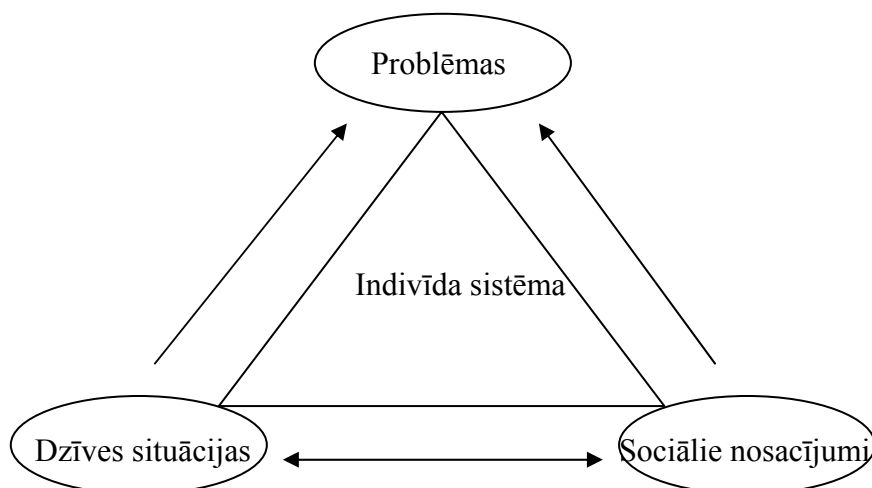
Šajā pētījumā svarīgi konstatēt, ka indivīda kā kopēja organisma funkcionēšana ir dinamisks un komplekss process, kas ir mērķtiecīgs un saistīts ar emocijām, vērtībām un mācīšanās pieredzē gūtām atziņām. Tas tiek ar holistisko pieeju savienots, analizējot indivīda

sociālo funkcionēšanu un attīstību. Individīda sociālā funkcionēšana un attīstība holistiskajā pieejā balstās uz trīs pamata pozīcijām:

1. Individīds funkcionē un attīstās kā integrēts organisms, jo attīstība neparedz atsevišķus aspektus ārpus konteksta. Šī pozīcija ir zinātniski stabila un pamatota daudzu gadu desmitu laikā (*S.Ceci, H.Hembrook, Magnusson, G.H.Elder, P.Zimarbdo, M.Leippe*). “Uzvedību, lai kāda tā būtu – sociāla vai asociāla, ir pieņemami aplūkot kā organizētu sistēmu un šis skaidrojums pieprasa holistiku analīzi” (*Moen, Elder, Lucher 1991, 225.lpp.*).
2. Individīda funkcionēšana un attīstība ir nepārtraukts, divpusējs mijiedarbības process noteiktā vidē – personas vidē. Šī pozīcija ir pamatā klasiskajam interakcionismam par pētījumiem saistībā ar personības attīstības jautājumiem (*Bronfenbrenner 1984*).
3. Individīda funkcionēšana noteiktā situācijā ir nepārtraukta savstarpējā mijiedarbība starp psiholoģiskiem, bioloģiskiem un vides faktoriem.

Attīstot domu par trīs pozīcijām indivīda sociālajā funkcionēšanā, zinātnieks Dž.Votkins (*J.Watkins*) norādījis, ka sociālās pasaules pamatsastāvdaļas ir atsevišķi cilvēki, kuru dabiskā darbība ir vairāk vai mazāk atbilstoša to dispozīcijām un savas sociālās situācijas izpratnei. Ikviens sarežģīta sociāla situācija, institūcija vai notikums ir indivīdu, to dispozīciju, situāciju, uzskatu, fizisko resursu un vides konkrētās konfigurācijas rezultāts. Citiem vārdiem sakot – katrai situācijai piemīt unikāla individuāla izpausme, kas jāprot analizēt un izprast sociālajam pedagogam.

Analizējot zinātnisko literatūru, autore ir secinājusi, ka ekoloģiskajā perspektīvā tiek atzīta trīs komponentu kombinācija cilvēka problēmu veidošanās kopsakarībā - indivīda sociālie nosacījumi, dzīves situācijas un sociālās problēmas, kas tiek ņemtas vērā, veidojot sociālā pedagoga sadarbības modeli. Shematiski kopsakarības būtība ir atspoguļota 5.attēlā, kur redzama dzīves situācijas iekļaušanās kopējā sociālajā situācijā, kas var būt atšķirīga dažādās lauku kopienās. Turpretī kopējo sociālo situāciju kopienā var veidot atsevišķu dzīves situāciju kopējās tendences dažādām sociālajām grupām un indivīdiem. Gan pirmā, gan otrā komponente veido kopēju ietekmi uz problēmu veidošanās komponenti. Tas nozīmē, ka problēmas nevar rasties un attīstīties pašas no sevis, tas vienmēr ir kādu faktoru summējums.



5.attēls. Ekoloģiskās perspektīvas komponenti

Turpmāk - ļoti koncentrēta šo komponentu analīze, lai pamatotu nepieciešamību tos iekļaut ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga sadarbības modelī. Šī komponentu kombinācija norāda uz to, ka sociālā pedagoga darbībā vērā ņemamas bērnu un viņu ģimeņu vajadzības, problēmas, to risināšanas iespējas, ievērojot resursus noteiktā vidē, piemēram, kāda ir esošā sociālā situācija resursu piesaistīšanai, cik atvērta ir ģimene, indivīds, lai mainītu dzīves situāciju, un kā viņi uztver un akceptē problēmas esamību. Ģimenei ir milzīga ietekme uz jaunās personības veidošanos, par ko gan arī neviens vairs nešaubās, taču praksē konstanti ir vērojama tendence – ignorēt ģimenes kontekstu, veicot sociāli pedagoģisku darbību. Arī vecākiem bieži vien nav laika, nepietiek uzņēmības, jāvada savs business, viņi ir dubulti noslogoti, lai nopelnītu iztiku, vai arī viņi ir “aizņemti” ar savām atkarības problēmām. Nav grūti iedomāties, kā jūtas bērns šādā situācijā! Tas viss kopumā veido konkrēta indivīda dzīves situāciju, ko izprast ir sociālā pedagoga profesionāls pienākums.

Savukārt sociālo nosacījumu komponente izpaužas dažādos sociālajos procesos, jo īpaši sekmējot socializācijas procesu izglītības institūcijās un sabiedrībā. Svarīga ir skolēna uzvedība sociālajā kontekstā (tradīcijas, normas, standarti). Katram indivīdam ir sava domāšana, uztvere, pieredze, bet visiem ir izteikta nepieciešamība paust savu viedokli. Tas izpaužas sociālā statusa veidošanā un lomās, ko indivīds “spēlē” mājās, skolā, pagalmā. Tieši tādēļ sociālajam pedagogam jāmacās izprast katra bērna pieredze iztaujājot, ļaujot stāstīt (stāstījuma terapeitiskā pieeja) un uzklauset viņa izpratni par esošo problēmu. Šie sociālie

nosacījumi sasauca ar bērna problēmu veidošanos. Negatīvu ģimenes vides faktoru ietekmē bērns ir “dubultā” cietēja lomā. No vienas puses ģimenes – vecāku (viens vai abi) problēmas, kas dažreiz bērnam liek justies vainīgam, jo viņš tās neizprot, un no otras puses – bērna problēmas (kas bieži vien ir sekas) skolas vidē – konflikti ar vienaudžiem, skolotājiem, neapmierinātība pašam ar sevi.

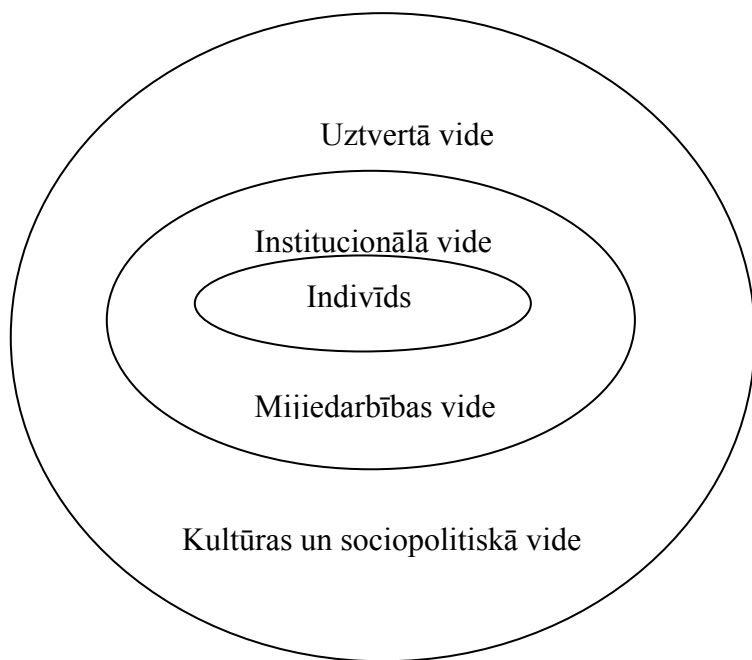
Ekoloģiskā perspektīva ietver arī holistiskās pieejas principus, kas realizējami vairākos socializācijas līmeņos – subjektīvā, starppersonu, institucionālā un makro līmenī. Terminu ‘*holisms*’ ieviesa Dienvidāfrikas valstsvīrs Žans Smuts (*Jan Smuts*) rakstot grāmatu *Holisms un evolūcija*. Šai idejai ir sena izcelsme cilvēces sociokultūras vēsturiskajā kontekstā. Līdztekus dažādiem etnoloģiskajiem pētījumiem, kuros tika izmantota holistiskā pieeja, 20. gs. otrajā pusē to papildināja sistēmiskās domāšanas virziens ar dažādu zinātņu diskursu par sistēmu mainību un mijiedarbību. Zinātnieks Makmahons (*McMachon*) holistiku raksturoja kā plašu perspektīvu ar noteiktu jūtīguma (angl. - *sensitivity*) un empātijas pakāpi sociālā darba jomā attiecībā uz visiem klienta funkcionēšanas līmeņiem, tātad arī sociālā pedagoga darbībā. Holisms tiek izmantots kā pretmets redukcionismam, lai raksturotu esošo sistēmu (piemēram, bioloģisko, individuālo, sociālo, ekonomisko, garīgo) kopumu, neizdalot to atsevišķas daļas vai to apvienojumus. Šī doma sasauca arī ar humānās pedagoģijas atzinumiem par veselu, nedalāmu skatījumu uz personu (*J.A.Students, E.Fromm, C.Rogers, P.Fereire, D.Lieģeniece*), kas ietver fiziskos, emocionālos un garīgos aspektus (vēlā tiek ņemti arī makro, mezo un mikro līmeņi). Humānismā tiek uzsvērtā doma par personas pašaktualizāciju, pašnoteikšanos, sevis apzināšanos, personas brīvību, morāli, kas ir pamats arī uz personu centrētā pieejā un sasauca ar humānisma vērtībām sociālā pedagoga profesionālajā darbībā. Jāatzīmē, ka humānistiskā pieeja ir radusies uz psihodinamisko teoriju bāzes, meklējot iespējas paplašināt terapiju darbības iespējas darbā ar klientu. Humānistiskajā pieejā uzsvērtā subjektīvisma nozīme, noraidot determinisma iespējas, norādot uz indivīda dabisko vēlmi attīstīties pozitīvi, ko īpaši pamatojis zinātnieks K.Rodžers. Savukārt filozofs Edmunds Huserls (*Edmund Husserl*), humānismu saistījis ar eksistenciālisma tradīcijām, kas attīstījušās tādu izcilu Eiropas filozofu darbos kā Sorens Kirkegārds (*Soren Kierkegaard*) un Žans Pols Sartrs (*Jean-Paul Sartre*).

Līdz ar to, lai norādītu uz terminu ‘*holisms, humānisms un ekoloģiskā perspektīva*’ vienotām pazīmēm, kas ir nozīmīgas, veidojot sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences definīciju, izceļami divi svarīgi aspekti:

- 1) biofiziskā, intrapsihiskā, starppersonu, vides un sociokultūras faktoru potenciālā ietekme;
- 2) fokuss uz indivīda, grupas stiprajām jeb spēka pozīcijām, resursiem, kompetenci ( no riska faktoru novēršanas uz pielāgošanās spēju palielināšanu).

Šie aspekti ir pamata bāze, kurā tiek ietverta ekoloģiskās perspektīvas praktiskā un konstruktīvā puse. Tā ir svarīga arī ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga darbībā – esošās situācijas apzināšana, izpēte un alternatīvu meklējumi noteiktā vidē. Galvenie faktori veiksmīgai pedagoģiskai darbībai ir jāmeklē vidē, starppersonu attiecībās un eksistenciālajās attiecībās (*Caplan, Werner, Coven, Berdsley, Rutter*). “Pārlūkojot personas – vides kontekstu dialektiku, mēs nemēģinām noliegt vai samazināt objektīvās pasaules nozīmību ikdienas dzīvē un labklājības veidošanā. Vide tiek definēta kā daudzdimensionāls kopums:

1. Uztvertā vide – vide, kas veidota indivīda un kolektīvajās jēgas un priekšstatu sistēmās.
2. Fiziskā vide – dabiskā un veidotā.
3. Sociālā/mijiedarbības vide, kas sastāv no dažāda intimitātes līmeņa cilvēku attiecībām un ietver ģimeni, grupu un kaimiņu vides un kolektīvus (īpaši svarīga pētījuma ietvaros).
4. Institucionālā un organizētā vide.
5. Kultūras un sociopolitiskā vide” (*Allen-Meaures 1996, 36.lpp.*).



6.attēls. Indivīda uztvērums ekoloģiskajā perspektīvā

Kā redzams attēlā, tad indivīda vide ir patstāvīga mijiedarbība starp institucionālo, kultūras un politisko vidi, kurās viena no svarīgākajām apakšstrukturām ir izglītības vide, kas mūsdienu mainīgās ārējās vides apstākļos ir atvērta dažādu faktoru ietekmei un saistīta ar sociālā pedagoga profesionālo darbību.

Ekoloģiskā perspektīva pati par sevi nav prakses modelis, bet tā tiek lietota kā metafora un piedāvā noteiktu skatījumu tādu vides fenomenu kā kompleksums. Zinātniece K.Žermeina norāda, ka paralēli personīgajiem faktoriem šajā perspektīvā tiek aprakstīta un analizēta vēsture, politika, ekonomika, kā arī fiziskā un sociālā vide un tas, kā šie vides faktori ietekmē cilvēka uzvedību un attīstību dažādās kultūras situācijās. Šie ekoloģiskās perspektīvas faktori cieši sasaucas ar kopienas šķēluma elementiem. Zinātnieks M.Roterijs ekoloģiskajā perspektīvā izdalījis piecu koncepciju kombinācijas:

- holisms un personas – vides izmaiņas;
- transakcionālā cēlonība;
- cilvēku gatavība, kompetence, pašcieņa un sevis pilnveidošana kā transakciju rezultāts;
- dzīves stress un tā pārvarēšana kā transakciju rezultāts;



- “ievainojamība” un pilnvarošanas trūkums kā transakciju rezultāts (*Rothery 1993, 42.lpp.*).

Nav iespējams raksturot vienu noteiktu darbības modeli kā labāko ekoloģiskās perspektīvas skatījumā, taču vispirms noteikti jāmin vācu zinātnieks Ū.Bronfenbrenners, kurš ir viens no erudītākajiem attīstības psiholoģijas pārzinātajiem ekoloģisko tradīciju garā. Viņš raksturo cilvēka attīstību kā „progresīvu procesu caur savstarpējām mijiedarbībām”, bet cilvēka organismu kā „biopsiholoģisku organismu ar noteiktu objektu un simbolu saistību vidē”. Lai mijiedarbība starp indivīdu un vidi būtu efektīva, tai jānotiek noteiktā laika periodā, ko zinātnieks nosaucis par proksimālu procesu (*Bronfenbrenner 1984, 320.lpp.*). Viņa idejas ir praktiski lietojamas arī ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga darbībā, saistot to ar socializācijas problēmu izpratni un risinājumu darbā ar bērniem skolas vidē un ģimenē – persona nav pasīva stimulu saņēmēja no vides, bet gan aktīvs un mērķtiecīgs aģents personas – vides mijiedarbības procesā. Ū.Bronfenbrenners izdalījis trīs svarīgākās iezīmes ekoloģiskajā perspektīvā:

- 1) attīstībā esošā persona apkārtējā vidē ir kā augoša, dinamiska kopība, kas aktīvi iesaistās vidē un pārstrukturē vidi;
- 2) vides un indivīda mijiedarbība ir divpusēja –, t.i., tai nepieciešama savstarpēja pielāgošanās;
- 3) vide neaprobežojas tikai ar vienu ģimeni vai vienaudžu grupu, bet tā plešas līdz pat ārējai ietekmei, ko rada plašāka kopiena un sabiedrība (*Bronfenbrenner 1984*).

Zinātnieks definējis ekoloģisko perspektīvu, skaidrojot cilvēka uzvedību kā “divpusēju nodrošinājumu” visas dzīves laikā. No vienas puses ir jāredz cilvēks, bet no otras – viņa vide. Zinātnieks uzsvēris domu par cilvēka ekoloģiskās attīstības jēgu – cilvēka progresīvās izaugsmes iespējām un vides mainīgumu. No sociāli pedagoģiskā skatījuma šai idejai var piekrist pilnībā, jo cilvēks attīstās noteiktā vidē un viņam ir jābūt kompetentam savu vidi mainīt pašam.

Ū.Bronfenbrenners ir uzsvēris trīs pazīmes, kā īpaši svarīgas cilvēka attīstības ekoloģijā, saistībā ar sociālā pedagoga darbību:

- cilvēka attīstība netiek uztverta kā konstanta, “nedzīva”, ko tieši ietekmē vide, bet gan kā augoša, dinamiska esamība;
- mijiedarbība starp personu un vidi tiek izprasta kā savstarpēji ietekmējošs process;

- vide netiek definēta kā viena atsevišķa sistēma, bet tā ir paplašināta, iekļaujot savstarpējās saistības ar plašākām apkārtējās vides sistēmām (*Bronfenbrenner* 1984, 21.lpp.).

Tātad, ekoloģiskā vide ir jāuztver kā koncentrētu struktūru saskaņoti veidojumi, kur katrs esošais iekļaujas nākamajā.

Izmantojot šīs atziņas, var teikt, ka ekoloģiski kompetents sociālais pedagogs savā darbībā ievēro bērnu un jauniešu, un viņu ģimeņu vajadzības, saskaņojot tās ar resursiem noteiktā vidē. Sasauca ekoloģiskās perspektīvas pieņēmumi, kas saistīti ar sistēmisko skatījumu, kuras centrā ir indivīds vai grupa. “Skolas un apkārtējās vides mijiedarbība jāskata kā savstarpēji saistītu sistēmu attiecības. Sociālā pedagoga darbībā svarīgi saskatīt vides pedagoģisko potenciālu. To var raksturot kā ideju, tradīciju, vērtību, attieksmju, kultūras un dabas kopveselumu, kas kalpo kā socializācijas resurss” (*Clancy* 1995, 726.lpp.). Šī doma ir ļoti aktuāla zinātniski pētnieciskajā literatūrā par skolu sociālo darbu ASV, Somijā, Kanādā, un tas ir viens no ekoloģiskās perspektīvas fokusi, meklējot alternatīvas problēmas risināšanā.

Sekojošai zinātniskajai pētniecībai sociālajā darbā un sociālajā pedagoģijā, var secināt, ka, pieaugot profesionālismam šajās profesijās, pieaug profesionāļu neapmierinātība ar dažādu teorētisko pieeju nepietiekamu orientāciju uz personas– vides kontekstu. Pieaugot akceptam par ekoloģiskās perspektīvas aktualitāti un atzīstot to par vienu no efektīvākajiem praktiskās darbības modeļiem, var saprast arī sociālā darba profesionāļu ilgstošo koncentrāciju uz klientu psihosociālo dzīvi, klienta vides nosacījumiem vai īpašo situāciju, kurā tie atrodas. Īpaši par to rakstījis ASV zinātnieks Hamiltons (*Hamilton*). Orientācija uz cilvēka uzvedību vidē bija noteicoša daudzu autoru pētījumos un kā vadošie šajā jomā jāmin K.Žermeina un A.Gitermans, Bronfenbrenners, L.V.Bertalanfijs, H.Mureijs u.c. Viņi sāka skaidrot šo pieeju tā dēvētajā “dzīves modelī”, kas norāda uz sociālā darba orientāciju cilvēka mūža gaitas procesu izpētē – cilvēki adaptējas un attīstās noteiktā vidē. ASV sociālā darba zinātniece K.Žermeina pamatojās uz indivīda sociālās dzīves problēmām. Šajā sakarībā kā svarīgākie sociālā darba fokusi, kas atbilst arī sociālā pedagoga profesionālās darbības mērķiem, jāmin:

- indivīda problēmu un vajadzību aplūkošana dzīves pārmaiņu kontekstā;
- indivīda problēmu un vajadzību aplūkošana saistībā ar dzīves uzdevumiem un vides elementu ietekmi uz tiem;

- indivīda problēmu un vajadzību analīze, ievērojot traucējumus starppersonu attiecībās.

Savukārt sociālajā pedagoģijā krievu zinātniece M.Guljanova orientāciju uz personas un vides skatījumu nosauca par ļoti īpašu mijdarbības veidu starp sociālajām institūcijām, sociālajām grupām, indivīdu un sociālo un dabas vidi (*Гульянова 2000*).

Minētie autori, līdzīgi zinātniekam Ū.Bronfenbrenneram, uzsver, ka ekoloģiskajā perspektīvā vide ir savstarpēji saistīta koncentrētos dialektiskos apļos, kas ietekmējas viens no otra, un katrs esošais līmenis ietekmē nākamo. Tā ir tradicionālā kategorizācija, kas iedalās mikro, eko, mezo sistēmā un makro sistēmā:

- cilvēks ir mazākā mikro sistēma, kas attīstās caur citām sistēmām;
- mezo sistēma ietver mijattiecības starp divām vai vairākām vidēm, kurās cilvēks attīstās, aktīvi iesaistoties sabiedriskās dzīves norisēs;
- ekosistēma atspoguļo vienu vai vairākas vides, kas nav tieši iesaistītas cilvēka attīstībā kā aktīvi darbojošās, bet kurās esošie notikumi un attīstošās personas tuvākā vide savstarpēji ietekmējas;
- makro sistēma eksistē kultūras vai subkultūru līmenī kā noteikts ticības sistēmas vai ideoloģijas kopums (*Bronfenbrenner 1984*).

Šāds sistēmu sakārtojums un raksturojums norāda uz sistēmu homeostāzes jeb pašregulācijas principa esamību, kas nodrošina atgriezeniskās saites starp dažādām vidēm. Tas ir svarīgs princips ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga sadarbībā, lai izvērtētu esošo situāciju.

Turpinājumā - ekoloģiskās perspektīvas teorētisko priekšnocījumu analīze. Ekoloģiskā perspektīva adaptē un transformē dažādu zinātņu teorētiskās pieejas. Šī iemesla dēļ ir grūti novilkt robežas tās izmantošanā. Piemēram, ekoloģiskā perspektīvā ir aizgūti ētiskās, ego psiholoģijas, stresa teorijas, geštaltpsiholoģijas skolas idejas, antropoloģijas pieejas, humānās psiholoģijas atzinumi. Šī pētījuma pamatā ir ekoloģiskās perspektīvas piedāvātie teorētiskie modeļi sociālajā darbā, sociālajā pedagoģijā un pedagoģijā, kas nevienā no analizētajiem zinātniskās literatūras avotiem nav nonākuši pretrunā vai zinātniskos diskursos. Pētījuma teorētiskās koncepcijas veidošanā ir svarīgi izprast ekoloģiskās perspektīvas ideju attīstības daudzpusību un elastību. Uzskatāmības labad dažādu zinātnieku pētījumos gūtās atziņas apkopotas 9.tabulā.

9. tabula

## Ekoloģiskās perspektīvas teorētiskie pamati

Gads	Vadošais teorētiķis	Teorija	Pamatatziņa	Koncepts
1859	Č. Darvins ( <i>Ch. Darwin</i> )	Evolūcijas teorija	Attīstīt līdzsvaru starp organismu un vidi	Ieguvuma un pārraudzības
1917	M. Ričmonde ( <i>M. Richmond</i> )	Psihosociālā pieeja	Sociālekonomisko nosacījumu uzlabošana personai pielāgojoties	Sociālā ārstēšana
1930	G. Kols ( <i>G. Coyle</i> )	Sociālo mērķu modelis grupu darbā	Mijiedarbības procesi grupā	Lomu uzdevumi savstarpējās attiecībās
1934	Dž.H.Mīds ( <i>G.H. Mead</i> )	Lomu teorija	Sociālā funkcionēšana kā transakcijas process	Uzvedības paraugi un sociālās pozīcijas
1934 1957	Dž.H.Mīds <i>G.H. Mead</i> H.Perlmane ( <i>H.H. Perlman</i> )	Simboliskā interakcija	Nozīmes nostiprināšana	Paša (sevis) vispārināšana uz citiem
1940	M.Gordons ( <i>M. Gordon</i> ) Č.Hamiltons ( <i>Ch. Hamilton</i> )	Psihosociālā pieeja	Sociālo un ekonomisko nosacījumu uzlabošana	Sociālekonomisko nosacījumu nozīme personas labklājībā
1949	M.Mīds ( <i>M. Mead</i> )	Antropoloģiskā pieeja	Kulturālas vides iedarbība	Etnogrāfisko datu un informācijas nozīme personas attīstībā
1959	A.Maslovs	Humānā	Dzīves pieredzes	Saudzīgas terapeitiskas

1961	( <i>A. Maslow</i> ) K.Rodžers ( <i>C. Rogers</i> )	paradigma	paaugstināšana	attiecības
1951	K.Levins ( <i>K. Lewin</i> )	Praktiskā pielietojamība	Dzīves telpas izpratne	Persona vidē
1956 1960	A.Selje ( <i>A. Selye</i> ) S.Sirls ( <i>S. Searles</i> )	Stresa teorija	Sadzīvošana ar stresu	Adaptivitātes mehānismi
1963	B.Bandlers ( <i>B. Bandler</i> )	Ego psiholoģija	Veicināt ego efektivitāti personas kompetencē	Kompetences un atdarināšanas integritāte
1959	D.Vaits ( <i>D. White</i> ) Duboss ( <i>DuBoss</i> )	Cilvēka vides ekoloģija	Adaptācijas veicināšana vidē	Transakcijas
1973	D.Bolbijs ( <i>D. Bowlby</i> )	Pieķeršanās teorija	Attiecību veidošana caur transakciju	Pieķeršanās, radniecīgums
1968 1969	Bertalanfijs ( <i>Bertalanffy</i> ) V.Gordons ( <i>V. Gordon</i> )	Pamatsistēmu teorija	Novērtēt izmaiņas sistēmās	Sinergija, atvērta sistēma, savstarpējā cēloņsakarība
1979	Bronfenbrenners <i>Bronfenbrenner</i>	Ekoloģiskās attīstības teorija	Procesa attīstība personības kontekstā	Mikro, mezo, makro sistēmas
1976 1978	S.Solomons ( <i>S. Solomon</i> ) E.Pinderhjudžs ( <i>E. Pinderhughes</i> )	Pilnvarošanas teorija	Labvēlīga dzīves telpas ietekmēšana	Savstarpējās spēka attiecības
1980	K. Žermeina	Dzīves modelis	Iejaukšanās dzīves	Kopīga dzīves

1983	(C.R. Germain) A.Gitermans (A. Gitterman) G.Meijers (G. Meyer)		telpā	pamatpiederze, ekoloģiskā karte
------	--	--	-------	---------------------------------

( Tulkots pēc Green 1991)

Tabulā atspoguļota dažādu zinātņu teoriju integritāte un komplementaritāte jeb pārklāšanās, kas norāda uz ekoloģiskās perspektīvas konceptu plašo izmantojamību starpdisciplinārās zinātnēs. Tabulā norādītie koncepti saistīti ar sociālā pedagoga darbības uzdevumiem, piemēram, mācīt dažādas sociālās lomas, dažādu faktoru izvērtējums vidē, personas adaptivitātes mehānismu izpratne un citi.

Būtiskas ir tās atšķirības (angl.- *diversity*), kas sociālā darba un sociālās pedagoģijas praksē nodrošina indivīda situācijas izpratni, realizējot dažādas profesionāla darba pamatvērtības. Svarīgs pats fakts, ka daudzi autori atšķirības aplūkojuši kā zināmas konkrētas kopienas (domāts – vides) pazīmes, piemēram, tradīcijas, lomas un rase. Ikvienu cilvēka vērtību orientācija, sociālās normas un sociālā kompetence ir veidojusies tajā kopienā, kur cilvēks līdzdarbojies dažādās aktivitātēs – sabiedriskajās, profesionālajās vai personīgajās. Ir noteikta saistība ikdienas transakcijās starp indivīdiem kopienā, kur atklājās ne tikai indivīdu, bet arī kopienas problēmas.

Ekoloģiskajā perspektīvā tiek pieņemts, ka attiecības starp profesionāli un kopienu ir principiāls pirmavots domāšanas procesa konstrukcijām kopienā. Idejas pirmavoti meklējami sociālajā konstruktīvismā, kas kā pamata termins prevalē socioloģijas un psiholoģijas zinātnēs kopš 20.gs. sākuma. Sociālajā pedagoģijā tas ir derīgs, jo ietver kritiskās domāšanas elementus par cilvēka izpratni un domāšanu attiecībā uz apkārtējo pasauli un īpaši - savu vietu tajā. Kā atzinuši sociālā konstruktīvisma piekritēji, ir daudz un dažādu sociālā konstruktīvisma formu, kādās indivīds tiek iesaistīts, taču tās visas ir saistītas ar sociālo mijiedarbību, īpašu akcentu liekot uz „valodu kā sociālās darbības formu”, kas izraisa vislielāko sociālā konstruktīvisma pārstāvju interesi (Burr 2003, 4.lpp.). Daži zinātnieki sociālo konstruktīvismu lieto, lai prezentētu to kā „īpašu sociālu fenomenu, kas ir saistīts ar koncepciju par sabiedrībā esošajām struktūrām” (Gergen 2001, 121.lpp.). Sociālā mijdarbība ir fenomens, ko var pētīt nepārtraukti. Personas un sistēmas attiecības kļūst saprotamas, kad

tiek uztvertas kā daļa no sociālā konteksta ar multipliem iespējamās analīzes un perspektīvas līmeņiem. Kā redzams – atkārtoti tiek minēti jēdzieni – mijiedarbība, sistēma, persona un vide. Pamatojoties uz šo pieņēmumu, profesionāls sociālais pedagogs un vide (kopiena) tiek uztverti kā vienoti savā mērķī (angl.- *converge*) veidot sadarbību efektīvāku, lai sasniegtu pozitīvu rezultātu. Mijiedarbība ir procesuāli komplicētāka par vienkāršu darbību, un tai ir atgriezenisks efekts uz visām mijiedarbībā iesaistītām pusēm. Ekoloģiskajā perspektīvā vērā tiek ņemtas dažādas vides pazīmes, kas reizē ir arī kopienas šķēluma elementi un ietekmē sociālā pedagoga darbību un viņa mērķa grupas – kā svarīgākie minami sociālie pakalpojumi, resursi, vajadzības.

Ir vairāki ekoloģiskās perspektīvas teorētiskie pieņēmumi, kas raksturo personu mijiedarbību kā procesu profesionāļu un kopienas locekļu starpā. Sociālo mijiedarbību autore uzsver kā procesu, to īpaši izdalot, jo, atbilstoši pētījuma priekšmetam, lai definētu ekoloģisko kompetenci, sociālā mijiedarbība tiek analizēta dziļāk. Tāpat ir nepieciešams noteikt kritērijus, kas raksturo ekoloģisko kompetenci un izprast mijiedarbības veidošanos sociālā pedagoga sadarbībā lauku kopienā. Tas dos iespēju konstruēt sadarbības teorētisko modeli.

Vienu no plašākajiem sociālās mijiedarbības raksturojumiem ekoloģiskajā perspektīvā dod spāņu zinātnieki M.Gonzalo un G.Musito:

- pedagoga un vides abpusējās mijiedarbības izpratnes konstrukcija;
- cilvēki ir novērojami viņu lomu atveidošanā, atklājot pieejamo resursu veidus un viņu spējas pārvarēt personīgos, organizāciju un kopienas ierobežojumus;
- sociālais konteksts (angl.- *social context*) veido pamatu konkrētai sociālai situācijai, to konstatē, definējot terminu '*sociālās normas*';
- sociālais konteksts modificē veidu, kādā cilvēki dalās viedokļos un pieredzē;
- adaptīva uzvedība ir definēta kā cilvēku atklāsmes resurss un lietojums viņu vidē;
- adaptīva uzvedība un tās kritēriji var tikt dažādi lietoti konkrētā situācijā;
- attiecības ir abpusējas (angl.- *reciprocal*) : cilvēks ietekmē sociālo kontekstu un otrādi;
- cilvēki ietekmē cits citu, viens sociālais konteksts ietekmē citu sociālo kontekstu;
- notikumi un cilvēki ārpus esošā sociālā konteksta ietekmē sociālās struktūras izpausmi lomās, normās;
- vienas personas konteksta transakcija specifiskā vidē veido netiešu efektu uz citu personu mijiedarbībām;

- sociālais process var uzlabot cilvēku neatkarību un sociālo situāciju lomās un sociālajās normās (*Gonzalo, Musito* 1999, 65.lpp.).

Ir zinātnieki, kas pauž viedokli, ka sociālā interpretācija ir svarīga sociālo procesu norisē un to ietekmē dažādas sistēmas un ticības, kas iepriekšnoteiktas pastāv sabiedrībā (arī noteiktā kopienā un institūcijā). Sociālās interpretācijas ir jāsaista ar konkrēta mērķa realizāciju, tās veidojas sociālās mijdarbības laikā. Tieši sociālās mijdarbības rezultātā var veidoties vai nu pozitīva, vai negatīva saskarsme, kura vēlāk tiek izteikta ar mijiedarbību un noteiktām sadarbības formām. Šis aspekts pētījumā saistīts ar sociālā pedagoga ekoloģisko kompetenci sadarbības veidošanā kopienā un šo saistību nosaka izvirzītais pētījuma objekts un priekšmets.

Sadarbības traktējums zinātniskajā literatūrā ir diezgan līdzīgs, taču visai neskaidri ir noteikta sadarbības vieta un loma saskarsmes procesā. Iepriekšējā pētījuma nodaļā sadarbība tika analizēta, attiecinot to uz kopienu un speciālistiem, kas veido starpprofesionālu komandu, kā arī tika definēta lauku kopienu institūciju sadarbība, tādējādi norādot uz sadarbības nepieciešamību dažādos kopienu līmeņos. Šajā nodaļā sadarbības analīze tiek veikta, lai pamatotu to kā procesu, kurā svarīgas ir indivīda attieksmes, vajadzības un motīvi, lai veiksmīgāk varētu izstrādāt ekoloģiskās kompetences definējumu. Tā kā sadarbības pamatā ir iesaistīto subjektu noteiktas darbības, tad pētījumā vispirms nepieciešams analizēt darbības teorijas būtību. Pētījuma ideja determinē to, ka sadarbība tiek attiecināta tikai uz sistēmu horizontālo līmeni.

Pamatā darbība tiek uztverta kā noteikts process, kuram piemīt subjektīvisms un kurā izpaužas cilvēka attieksme un izpratne par un pret apkārtējo vidi. Darbībai piemīt mērķtiecīgums un subjektivitāte, kas raksturo cilvēka uztveri, domāšanu, kā arī prasmes izmantot uzkrāto sociālo pieredzi turpmākās darbības plānošanā. Izcila loma darbības teorijas zinātniskā koncepta attīstīšanā bija krievu psihologiem un pedagogiem L.Vigotskim un A.Ļeontjevam, kuri veikuši plašu sociologu E.Dirkeima, T.Pārsona, M.Vēbera pētījumu analīzi.

Zinātnieki uzskata, ka darbības determinē cilvēka sociālās vajadzības (esošās problēmas, kas rodas no neapmierinātajām vajadzībām), emocijas un arī motivācija kaut ko darīt. Sabiedrībā daudz tiek diskutēts par “jēgpilnu darbību”, “produktīvu vai rezultatīvu darbību”. Jautājums, kad sadarbība par tādu kļūst, attiecināms uz pētījuma turpmāko izstrādi,



jo tiks analizēta speciālistu darbība, kuras rezultātā var tikt mainīta cilvēku vide un cilvēki paši kļūst spējīgi mainīt un izmantot savu vidi.

Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīcā sadarbība tiek definēta kā kopīgas darbības, savstarpēji saskaņota darbība, vajadzības gadījumā cits citam palīdzot, citam citu atbalstot. Sadarbības partneriem var būt kopīgs mērķis, kopīgi uzdevumi vai katram savs mērķis un uzdevumi (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 151.lpp.).

Dr.habil.paed. A.Špona ir sniegusi pilnīgāku un precīzāku sadarbības raksturojumu, saistot to ar konkrēta indivīda ieguldījumu: “Sadarbība ir divu vai vairāku cilvēku darbs uz kopīgu mērķi, saskaņotiem mērķa sasniegšanas līdzekļiem, tuvinātiem novērtējumam un pašnovērtējumam par sasniegtajiem rezultātiem. Sadarbības pieredzes pārņemšanas forma, iespēju labāko paraugu atdarinājums, atdarināšanas pašpieredzes pilnveidošana ar jaunām zināšanām un prasmēm” (Špona 2001, 108.lpp.). Būtiska ir A.Šponas akcentētā pieredzes pārņemšana un pašpieredzes veidošanās, kas padara kvalitatīvāku sociālā pedagoga turpmāko sadarbību.

Dr.paed. A.Vilciņa savā rakstā uzsvēr: lai sadarbība norisinātos, ir nepieciešami noteikti sadarbības mērķi un katras institūcijas uzdevumi; vienošanās par sadarbības veidiem un norisi un nodrošināta vadība (Vilciņa 2003). Tas rosina uz domu, ka sadarbība var tikt definēta jau iepriekš, bet vai tā reāli notikusi, to rādīs tikai rezultātu izvērtējums.

Līdzīgi krievu zinātniekiem Dr.psych. S.Liepiņa akcentē domu, ka nevar notikt attīstība, ja nav darbības. Tā kā pedagoģiska darbība ir vairāku subjektu darbība un tai ir kooperatīvs raksturs, tad iespējams analizēt mijiedarbību, kuras vēlamais rezultāts ir sadarbība, bet jau jaunā kvalitātē – tādā, kas sniedz konkrētu rezultātu vai kvalitāti.

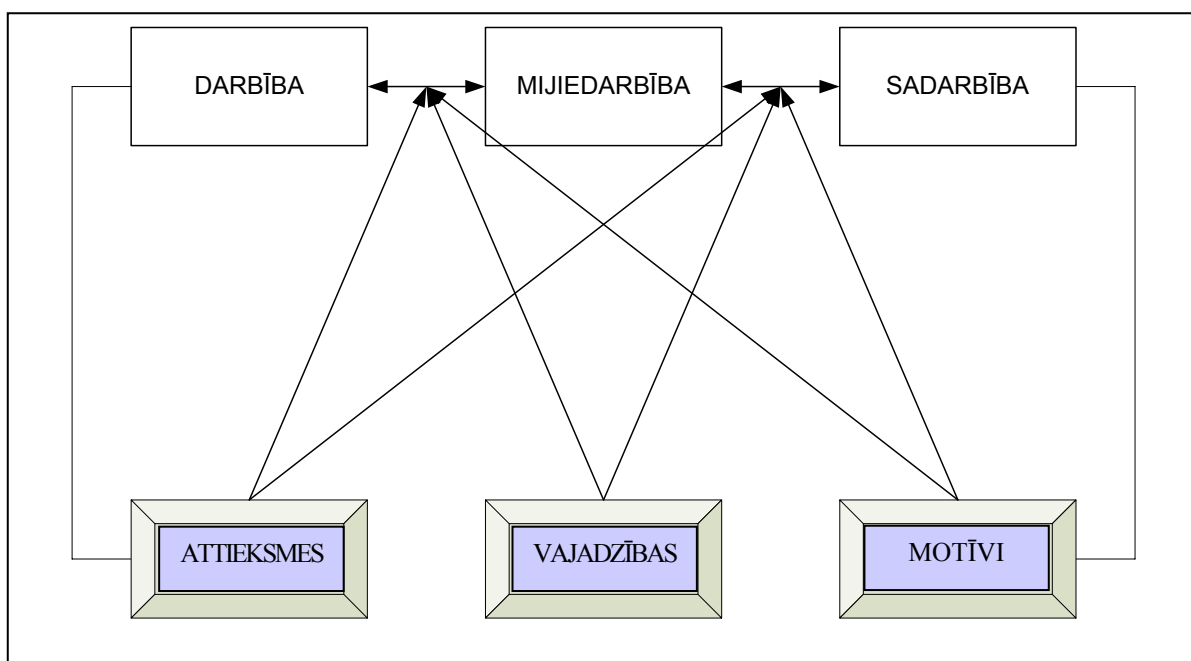
Pamatojot mijiedarbības nozīmi sadarbības veidošanā, Dr.habil.paed. A.Špona uzsver, ka: “Mijiedarbība ir divu vai vairāku sistēmu, to atsevišķu komponentu determinēta vienības izpausme, kas dod jaunu kvalitāti, salīdzinot ar katru atsevišķu sistēmu vai tās komponentu” (Špona 2003, 12.lpp.). Kas ir šī jaunā kvalitāte? Šajā definējumā tiek uzsvērtā mijiedarbības nozīme, kuras rezultātā var veidoties jauna sadarbības kvalitāte. Tiek saprasts, ka sadarbības jaunā kvalitāte veidojas mijiedarbības procesā. To savā darbā “Skolas pedagoģija” analizējusi arī Dr.habil.paed. I.Žogla.

Savukārt, raksturojot skolotāju profesionālās kompetences attīstību sadarbībā, I.Žogla iesaka to aplūkot divējādi.

- a) būtiskos sadarbības komponentus un to attiecības, kas veidojas pēc sabiedrisko sakaru plašuma atšķirīgos līmeņos vairāku ārēju faktoru ietekmē un nosaka sadarbības veidu;
- b) tās pedagoģisko vērtību – mērķu kopību vai atbilstību, līdzekļu saskaņotu izvēli, rezultāta novērtēšanas kritēriju saskaņotību – subjektu savstarpējo bagātināšanos sadarbības procesā, kas nosaka sadarbības produktivitāti (Žogla 2000).

Subjektu savstarpējā bagātināšanās un mērķa realizācija var notikt ilgākā laika posmā noteiktā vidē, veidojoties sadarbības procesam.

Apkopojot iepriekš analizēto, izveidots attēls, kurā norādīta horizontālās sadarbības struktūra, kas tiks izmantota pētījuma turpinājumā. Sadarbības veidošanās ir saistīta ar attieksmju, motīvu un vajadzību apzināšanu, jo, kā iepriekš minēto autoru analizētie definējumi norāda, - lai notiktu darbība, tai jāklūst apzinātai, gribētai un jēgpilnai, tātad motivētai, kas ir subjektu lielākā priekšrocība atšķirībā no citām sistēmām vidē. Jo īpaši svarīga šāda procesa konstruēšana ir, veidojot preventīvās programmas skolās: individuālās problēmrisināšanas prasmju veidošanas programmas, skolas attīstības programmas un sociālās kompetences uzlabošanas programmas, ko vada sociālais pedagogs.



7.attēls. Sadarbības kā procesa veidošanās

Sadarbības procesam ir būtiska nozīme kopienas vides apzināšanā un analizē, par ko rakstījuši zinātnieki D.Saldovs un A.Mureijs. Viņi akcentējuši teritoriālās telpas nozīmību un

kopienas izjušanu kā noteiktas solidaritātes pakāpi. Līdzīgi atzinumi tika minēti iepriekšējā nodaļā, pētījuma autore šos atzinumus uzskata par ļoti svarīgiem, kas palīdz saskatīt ekoloģiskās kompetences izpausmes praksē, lai varētu precīzāk izvirzīt ekoloģiskās kompetences noteikšanas kritērijus sociālā pedagoga sadarbībā lauku kopienā. Kritēriju izvirzīšanā svarīgi ir iepriekš minētie atslēgas vārdi:

- ekoloģisko zināšanu sociālā konstrukcija (saistīta ar domāšanas stilu);
- sadarbības stils;
- sociālais process.

Ekoloģisko zināšanu sociālā konstrukcija paredz noteiktu cilvēka uzvedību sociālajā kontekstā ar iespējām to modificēt. Atšķirīgiem cilvēkiem ir atšķirīgas konstrukcijas (atšķirīga domāšana) un ir vitāli noteikta nepieciešamība apzināti paust savu viedokli. Sociālās konstrukcijas nosaka lomu un normu ievērošanu un to mijiedarbību sociālajā kontekstā. Ar šo tēzi var saprast, ka lauku kopienas sociālais pedagogs apgūst notikumu pieredzi, kas attiecināma uz visiem iesaistītajiem dalībniekiem. Tātad, ja pieredze tiek pieņemta kā kritērijs, tad tas nosaka, ka ekoloģiskajā pieejā teorētiskie pieņēmumi ir pārbaudīti, novērtēti un izprasti caur dalībnieku viedokļiem.

Ekoloģisko zināšanu sociālās konstrukcijas pamati saskatāmi kritiski konstruktīvās didaktikas modeļos, kas nosaka mācīšanās un mācīšanas procesus un izvirza prasību saglabāt didaktisku attieksmi pret konkrētu indivīda situāciju (citiem vārdiem – pret realitāti), kā arī pret indivīda/ grupas un sociālo pedagogu un/vai citu speciālistu vajadzībām. Kriticisma ideja ir populāra Latvijas pedagogu vidū jau kopš 20. gs. 30. gadiem. Pedagoģis un psihologs J.A. Students uzskatīja, ka kritiskā pasaules uztvere un spēja spriest kritiski ir sava veida fenomēns, kuru nepieciešams attīstīt jauniešiem, lai veicinātu pozitīva pasaules uzskata veidošanos. Šī pozīcija par kritisko konstruktīvismu saskan ar sociālā pedagoga veicamajiem uzdevumiem mūsdienās un balstās uz pedagoģiskiem principiem, tādiem kā:

- orientācija uz cilvēka ikdienu;
- saistība ar individuālu situāciju;
- sociālo apstākļu ievērošana;
- orientācija uz līdzdalību;
- balstīšanās uz interaktivitāti;
- orientācija uz vajadzībām;
- kopveseluma redzējums (Hupercs un Šinclers 1995).

Kā redzams no iepriekš minētā, pedagoģiskie principi sasaucas ar ekoloģiskās perspektīvas sociālās mijiedarbības priekšnosacījumiem, jo tajos tiek izceltas fundamentālas vērtības un aktivitātes – humānā paradigma, kopveselums, līdzdalība un sociālās darbības.

Iepriekšējā nodaļā tika minēts sociologa Tonija Ferdinanda darbs *Kopiena un sabiedrība*. Autors pārstāv psihosociālo pieeju kopienas raksturojumā, kas ir visai inovatīvs skatījums Latvijā uz cilvēka un vides attiecību raksturu. Šī pieeja pamato ekoloģisko zināšanu, sociālo konstrukciju nozīmi un to pragmatismu. Balstoties uz psihosociālo pieeju, zinātnieks nosauc divu veidu attiecības ekoloģiskajā perspektīvā:

- kopienas attiecības – grupās ir apriorā dominante uz kopienas dabiskumu. Tiek noteikts sociālās organizācijas tips – kopiena;
- sociālās attiecības – grupās ir pirmsdominante uz sociālām attiecībām. Tiek noteikts sociālās organizācijas veids – sabiedrība (*Tonnies 2002*).

Šo attiecību kopums nosaka ekoloģiskās kompetences nepieciešamību sociālā pedagogā darbībā – tās analizēt, lai izprastu indivīda sociālo problemātiku.

Apkopojot iepriekš teikto var secināt, ka ekoloģiskajā perspektīvā viens no darbības kvalitātes rādītājiem ir sadarbība kā process starp profesionāļiem. Sadarbības process ietver sociālā pedagoga un profesionāļu attiecības, lai veiksmīgi realizētu iejaukšanos (angl.- *intervention*) praksē. Priekšrocība šajā sadarbības procesā ir informācijas secīga un multipla jeb kompleksa atklāšana par esošām sociālām struktūrām, lomām un normām, kas parādītas noteiktā sociālā kontekstā. Sadarbību var izvirzīt kā kritēriju ekoloģiskai kompetencei, kas nepieciešama sociālajam pedagogam un lauku kopienā esošajiem speciālistiem. Jāuzsver, ka speciālistu sadarbības process nodrošina autentisku, ticamu, kā arī praktisku informācijas iegūvi, kas, savukārt, nodrošina atbilstošu iejaukšanās realizāciju (*Kelly, Wallerstein 1979*). Tādējādi nonākam pie svarīga jēdziena – iejaukšanās jeb interence, kas var tikt definēta kā metode un lietota sociālā gadījuma risināšanā, grupu darbā un/vai kopienas organizācijā. Intervence ir kā “lietussargs”, kurš ietver darbības, kas piemērotas dažādām sociālām situācijām (*Kemp, Whitaker, Tracy 1995, 73.lpp.*). Šo definējumu papildina zinātnieks I.Longress, piebilstot, ka interence ir iesaistīšanās cilvēku grupās, sociālos notikumos, sociālā plānošanā vai indivīda sociālajās problēmās. Intervence var ietvert „aizstāvēšanu, starpniecību, sociālo plānošanu, kopienas organizāciju, resursu atrašanu un attīstīšanu un citas aktivitātes” (*Longres 1995, 78.lpp.*). Intervence ekoloģiskajā perspektīvā ir sociālā nelīdzsvara, kas eksistē dažādās sistēmās, cēloņu un to kombināciju izpratne. Ekoloģiski

kompetenta intervence iespējama tikai tad, ja tās dalībnieki saprot sociālo kontekstu, lomas un katra specifiskās intereses sadarbības programmā.

Analizējot šīs trīs atziņas, autore secina, ka ekoloģiskajā perspektīvā bāzējas daudzas pedagoģiski psiholoģiskas un socioloģiskas atziņas:

- tās tiek saistītas ar indivīdu un tā attiecībām konkrētā vidē;
- tiek uzsvērta kognitīvo darbību un domāšanas procesu saistība;
- indivīda uzvedība un kopiena tiek saistītas patstāvīgā vienībā, kur norisinās sociālie procesi, arī sociālā mijiedarbība.

Ekoloģiskās perspektīvas skatījumā sociālā pedagoga darbības mērķis lauku kopienā ir vērsts uz sociālā atbalsta sniegšanu un sociālo institūciju atbalsta sistēmu stiprināšanu par labu indivīdam. Zināmā mērā tas ir apmaiņas process, kas nodrošina mācīšanos, mācīšanu, aizstāvību un atbalstu ikvienam, kas vēlas šāda veida palīdzību, izmantojot noteiktus darbības modeļus. Apkārtējā pasaule ir konstruēta modeļu veidā, bet realitāte ir sociāli konstruēta, un, kā norāda Dr.habil.paed. I.Maslo, „radikālais konstruktīvisms uzskata, ka tā ir visai subjektīvi uztverama” (Maslo 2006, 39.lpp.).

Par pamatu sociālā pedagoga sadarbības procesam lauku kopienā var izvirzīt šādus sociāli ekoloģiskās perspektīvas modeļus (šajā pētījumā modelis tiek uztverts kā jebkura reprezentatīva sistēma, kas tiek aprakstīta vārdos):

- izmaiņas nesošie modeļi, kuri rada pārmaiņas;
- sociālo mijiedarbību modeļi (Clancy 1995).

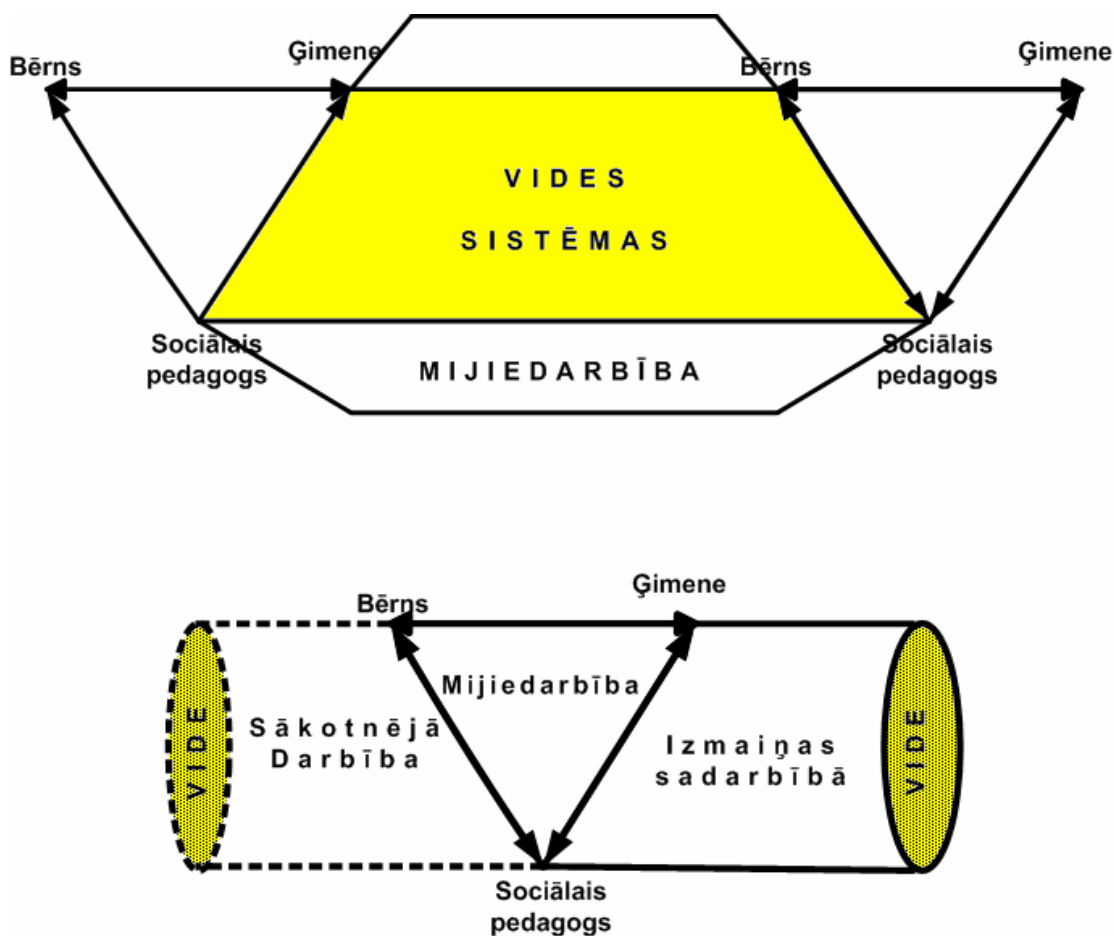
Minēto modeļu izpēte dod teorētisku pamatu ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga teorētiskā sadarbības modeļa veidošanai, tāpēc turpmāk darbā tiks veikta koncentrēta minēto modeļu teorētiskā analīze. Izmaiņas nesošie modeļi balstās uz indivīda un vides savstarpējo mijiedarbību, kas tiek pilnveidota ar ekoloģiskās animācijas metodēm (Plaude 2001). Izmaiņas var tikt nodrošinātas, ja tiek pētīta indivīda pieredze konkrētā vidē, īpaši, ja dzīves telpā izveidojušās noteiktas problēmas un tā ir jāmodificē un jāuzlabo. Tātad tā ir iespēja gūt pozitīvu pieredzi, veicinot izmaiņas, noteikti darbojoties. Plašāk pazīstams sociālā pedagoga darbībā ir akcijas modelis, kas arī nodrošina sociālās modifikācijas iespējas vidē. Šajā modelī tiek apvienoti visi elementi, kas rada izmaiņas noteiktā vidē, piemēram, darbs izglītībā, kultūras jomā, sociālie pakalpojumi, informācija medijos u.c. Sociālās situācijas izmaiņas modeļi indivīdu, grupu un visas kopienas dzīvē sasauca ar sociālās mijiedarbības modeļiem.

Lai notiktu jebkādas izmaiņas, ir svarīgs lomu un funkciju sadalījums starp personām un institūcijām (*J.Mead 1967*).

Sociāli normatīvajā aspektā lomai ir 4 galvenie elementi:

- lomā veicamās darbības “priekšraksts”;
- lomā pildāmie rīcības noteikumi;
- vērtējums par to, kā loma pildīta;
- pozitīva vai negatīva sociālā sankcija (*Green 1991, 260-265.lpp.*).

Teorētiskā pētījuma ietvaros uzmanība tiek vērsta uz sociālā pedagoga un bērnu, ģimeņu sociālo pozīciju un lomām, kas tiek saistītas ar vides sistēmām un kopienas institūciju lomām, jo tās, savukārt, ir svarīgs priekšnoteikums, lai veidotos sadarbība, kam pamatā ir starppersonu saziņa (angl.- *interpersonal communication*). Šis process ir ļoti sarežģīts un, kā redzams 8. attēla otrajā sadaļā, vērsts uz noteiktu izmaiņu jeb modifikāciju veidošanu, lai cilvēki būtu spējīgi sadarboties viens ar otru, izmantojot savas vides. Zināšanu bāze, ko darbības veicēji izmanto mijiedarbībā un atgriezeniskās saites nodrošināšanā, ir tā pati, ar kuras palīdzību viņi spēj uzturēt spēkā saziņu. Saziņas process, tāpat kā visi citi ar darbību vienotie aspekti, ir jāsaista ar konkrētu laiku un telpu.



8. attēls. Izmaiņu veidošanās sadarbībā

Komentējot attēlu, jāuzsver, ka sadarbības process nodrošina izmaiņas attiecībās starp sociālo pedagogu, bērnu un ģimeni un tas ir atkarīgs no tā, kā tiek pildīti iepriekš minētie četri lomu elementi – priekšraksti, noteikumi, izpildījums un sociālās sankcijas. Sociālā pedagoga uzdevums - izprast ģimenes un bērna lomu izpildi, lai varētu atrast labāko veidu, kā uzlabot indivīda sociālo situāciju ar vides un personīgo resursu piesaistīšanu. Izmaiņu veidošanos nodrošina sociālā pedagoga prasme analizēt bērnu un ģimeni kā ekoloģiski interaktīvu, funkcionālu sistēmu, tādējādi nosakot problēmas un to cēloņus, kā arī iespējamus veidus šo problēmu risināšanai. Mainoties ģimenes un bērna pozīcijām vides sistēmu kontekstā, izprotot dažādu riska un aizsargfaktoru mijiedarbības ietekmi, sociālā pedagoga uzdevums ir diagnosticēt sākotnējo problemātisko stāvokli indivīda sistēmā un, pilveidojot profesionālo sadarbību, nodrošināt izmaiņas arī indivīda resursu sistēmā.

Likumsakarīgi, turpmāk analizēt sociālo mijiedarbību modeļus. Tie teorētiski pamato un skaidro jebkuras procesuālās izmaiņas jeb modifikācijas *personas – vides* kontekstā. Individīda un vides mijiedarbības pieejās par populārākos sociālajā pedagogijā tiek uzskatīts dzīves modelis jeb dzīves pasaules pieeja. Dzīves modelis balstās uz sabiedrības kopdzīves sniegtajām iespējām noteiktā kopienā. Savukārt par personības un vides telpu mijiedarbību diskusijas ir veidojušās jēdziena ‘*socializācijas*’ kontekstā. Gan dzīves modelī, gan socializācijā svarīgs ir mijiedarbību cikliskums un noteiktība, ko nosaka dzīves ciklu dialektika. Dzīves cikls ir attīstības perspektīva, kurā tiek pētītas un skaidrotas tendences indivīda dzīves formēšanā, sakarību veidošanā un dzīves pieredzē. Ekoloģiskajā perspektīvā tiek strukturēta dabiskā izpratne par sociālām mijiedarbībām starp personu un dažādām institūcijām un sistēmām (analizēts iepriekšējā nodaļā 45., 46., 49. 55.lpp). Sociālo mijiedarbību modeļi palīdz identificēt un respektēt visu sistēmu ietekmējošos faktorus personas dzīves situācijā un problēmās, tādējādi plānojot efektīvāko risinājumu, kad interence notiek vairākās sistēmās vienlaicīgi.

Lietojot ekoloģisko perspektīvu kopienas institūcijās, uzmanība jāfokusē uz savstarpēji atkarīgām sistēmām vai grupām, tas īpaši svarīgi mazās lauku kopienās, kas raksturīgas Latvijas teritorijas lielākai daļai. Svarīga ir pati sistēmu savstarpējā saistība un sadarbība, kas lielā mērā ietekmē individuālās, ģimenes un institūciju sistēmas.

Nozīmīgs ir apstāklis, ka noteiktas izmaiņas veicamas dažādos socializācijas līmeņos, tāpēc nepieciešams veidot inovatīvus prakses modeļus, kas ietvertu visas iepriekš minētās sistēmas un cilvēkus (*Allen – Meares, Washington 1996*). Sociālās mijiedarbības modeļu dažādība arī daļēji nosaka šī pētījuma praktisko nozīmību un iespēju attīstīt sociālā pedagoga pakalpojumus dažādās Latvijas lauku kopienās.

Autores pētījums rāda, ka ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga profesionālā darbība nebūtu ierobežojama tikai darbā ar bērniem, jauniešiem, ģimenēm, skolotājiem, klašu audzinātājiem vai administrāciju, bet tā jāpaplašina, sadarbojoties ar lauku kopienas sociālajiem dienestiem, to speciālistiem un citām sociālos pakalpojumus sniedzošām institūcijām, jo ekoloģiskās perspektīvas izpratne un lietojums piedāvā sistēmas aptverošu profesionālo darbību, kurā īpaša nozīme būs sociālā pedagoga vīzijai par iespējām veikt sadarbību esošajā kopienā.

Pētījumā tiek piedāvāti vairāki principi sociālā pedagoga sadarbībai lauku kopienā, kas iekļauj būtiskākās, darbā iepriekš analizētās ekoloģiskās perspektīvas teorētiskās atziņas.



1. Pozitīvisma princips – meklēt atbalsta un spēka puses jeb iespējas pašā cilvēkā, darboties no resursu un spēka pozīcijām, nevis no sociālā deficīta vai patoloģijas pozīcijām.
2. Elastības un dinamiskuma princips – uzlabot identitātes apzināšanos un spēju būt tolerantam dažādās situācijās.
3. Dzīves kvalitātes pilnveides princips – dzīves kvalitātes uzlabošana kopienā, attīstot sociālās piederības izjūtu kopienā un novēršot sociālo dezintegrāciju.
4. Integritātes princips – ekoloģiskās un holistiskās pieejas integrācija cilvēka attīstībā.

Šie principi varētu būt pamats profesionālas ekoloģiski kompetentas sociālā pedagoga darbības sekmēšanai un pakārtotu principu veidošanai sociālā pedagoga sadarbībā ar dažādām mērķa grupām. Tā, piemēram, integritātes princips iekļauj līdzdarbības un kontroles saistību profesionālā darbībā, kas nepieciešama, lai profesionālis varētu noteikt atbilstošu iejaukšanās gaitu, individuālu palīdzības sniegšanu indivīdam vai grupai.

Pētījumā jau minēta iejaukšanās jeb intervence kā profesionāli kompetenta sociālā pedagoga darbības veids gan problēmu identificēšanā, risināšanā un/vai mazināšanā, gan to novērtēšanā. Attīstot domu par intervenci, zinātnieki Garbarino un Termini (*Garbarino and Termini*) ekoloģiskās perspektīvas ietvaros piedāvā šādas iejaukšanās jeb intervences programmas.

1. Sociālās programmas. Psihologs Karls Rodžers, uz personu centrētās pieejas pamatlicējs un veidotājs, uzsvēris domu, cik svarīgi ir dažādi apstākļi un nosacījumi, kas var ietekmēt attiecību veidošanos. Lai runātu par palīdzības un atbalsta attiecību veidošanu sociālās intervences programmās, nozīmīgākie atzinumi ir:

- respektēt personu, kam tiek sniegta palīdzība;
- klienta pozitīvs skatījums un sevis respektēšana;
- sociālā atbildība vienam pret otru.

Intervences programmas var papildināt iepriekš aprakstītie pārmaiņas nesošie modeļi, kas saistās ar indivīda sociālo situāciju un noteiktu sociālo lomu izpildi.

2. Psihodinamiskās programmas – dibinātājs ir vācu psihologs Zigismunds Freids (*S.Freud*). Viens no izcilākajiem ASV zinātniekiem ģimenes sistēmas terapijā M.Bouvens (*M.Bowen*) uzsvēris, ka psihodinamisko pieeju pamatā ir psihoanalīzes pieņēmumi, kuri tiek izmantoti, lai uzlabotu dažādu emocionālo traucējumu rezultātā zaudēto indivīda psiholoģisko

līdzsvaru. Viņa pieeju analizējuši un izmantojuši ģimenes terapijā ASV zinātnieki H.Goldenbergs un I.Goldenberga, strādājot ar klientu problēmisko attiecību risināšanu ģimenē (H.Goldenberg & I.Goldenberg 2000). Šo pieeju kā profesionālās darbības instrumentu izmanto psihologi, psihoterapeiti un ģimenes terapeiti. Atpazīstamākā psihodinamiskās pieejas atziņa, ko ievērot ir būtiski arī ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga darbībā: cilvēki savā vidē mijiedarbojas ne tikai ar viņiem svarīgiem un nozīmīgiem cilvēkiem, bet šajā mijiedarbībā notiek arī neparedzamas transferences, kas var būt gan pozitīvas, gan negatīvas, veidojot indivīda paša pieredzi. Šāda pamatideja atbilst sociālā pedagoga profesionālās darbības mērķim un pamato sociālā pedagoga darbību ar ģimeni, kas nav konstanta, slēgta sistēma ar nemainīgu ģimenes locekļu skaitu. Tā funkcionē vidē kā elastīga, dinamiska, morfostatiska un atvērta sistēma, kas nodrošina dažāda līmeņa vajadzības visiem ģimenes locekļiem un ir pakļauta iekšējām un ārējām izmaiņām citās sistēmās.

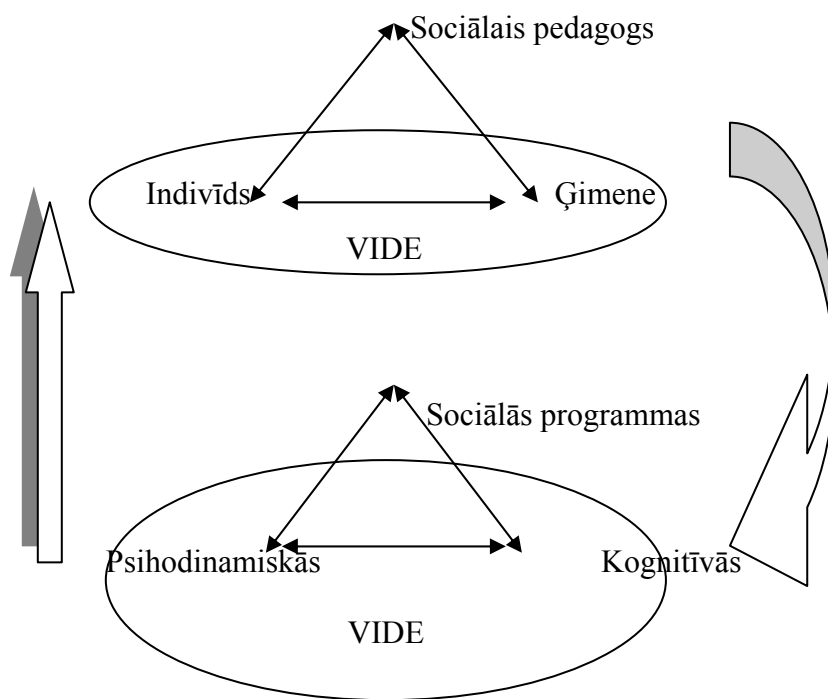
3. Kognitīvās programmas – (Kohlberg 1972) – specifiskas uzvedības novērošanas iespējas tiek paredzētas dažādās aktivitātēs, un tām ir noteikts mērķis un uzdevumi. Šī programma ir orientēta uz noteiktas, ar uzvedību saistītas problēmas modifikāciju indivīdam konkrētā vidē, par pamatu ņemot ekoloģisko perspektīvu un personas un vides mijiedarbības sistēmisko skatījumu. Svarīgs ir profesionālo prasmju lietojums, kas pamatā saistīts ar sociālā pedagoga personīgo vērtību orientāciju un zināšanām.

Kognitīvās iejaukšanās programmas pamata pieņēmumi:

- cilvēku kognitīvā attīstība un izmaiņas ietver visu dzīves telpu (angl.- *life span*);
- jebkurā indivīda vecumā ir noteikta kognitīvā kompetence, piemēram, problēmas risināšanas spējas, lēmumu pieņemšanas spējas;
- kognitivitāte ir personas vides notikumu atklāšana un personas aktīva sava viedokļa konstrukcija kā atbildes reakcija uz šiem notikumiem;
- kognitīvās aktivitātes ietekmē sociālo un emocionālo sfēru funkcionēšanu un tās ir iespējams mainīt, ja tas nepieciešams;
- personas domas, jūtas, uzvedība un tās sekas ir noteiktu savstarpēji saistītu cēloņu izraisītas;
- uzvedības modifikācija var tikt sekmēta caur kognitīvām izmaiņām.

Psihologs A.Bandura (1977) rakstījis par savstarpējo noteikšanos (angl.- *reciprocal determinism*), uzsverot, ka ikviena dinamiska sistēma (kas neapšaubāmi ir arī cilvēks vidē)

sastāv no trīs apakšsistēmām – domāšanas, sajūtām un uzvedības, veidojot atgriezenisko sasaisti vienai ar otru. Kognitīvās iejaukšanās programmās fokuss ir - personas vai personu grupas reakcija uz reālu situāciju vidē. Tam tiek pakārtots arī iejaukšanās programmas saturs. Šādas iejaukšanās programmas veiksmīgi var tikt realizētas darbā ar emocionāla un sociāla riska grupas bērniem (*riska grupa – noteiktas sociālās problēmas vai sociālo problēmu ietekmē izveidojusies grupa, kuras sociālajai situācijai raksturīga negatīva ietekme uz noteikto vecumposma grupas attīstību kopumā, veidojot šiem bērniem neadaptīvu un/vai deviantu uzvedību, kuras rezultātā tiek kavēta sociālo prasmju pilnveide un sekmēta negatīvās pašpieredzes veidošanās vidē* (autore definējums). 9. attēlā parādīta integratīva programmu shēma, kas labāk palīdzēs izveidot ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga sadarbības teorētisko modeli.

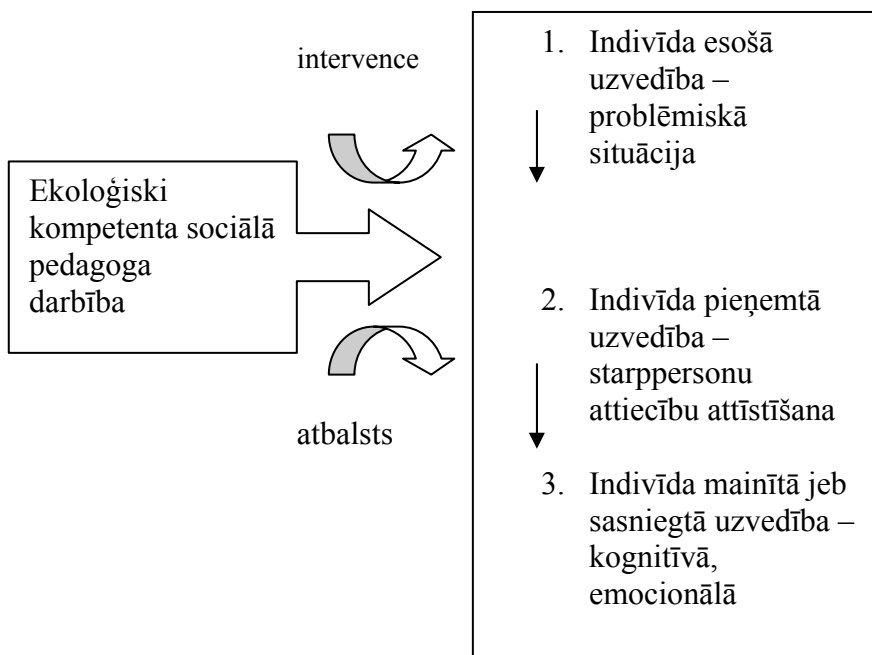


9. attēls. Sociālā pedagoga intervences integratīvo programmu shēma

Attēls shematiski parāda, kā ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga darbībā ar dažādu mērķauditoriju tiek iekļautas trīs iepriekš minētās intervences programmas, kas varētu tikt ņemtas par pamatu arī preventīvo programmu izstrādē. Ir sarežģīti teorētiski norādīt, kura no programmām būtu prioritāra un kura pakārtotos, jo - kā rakstījis zinātnieks Magnussons,

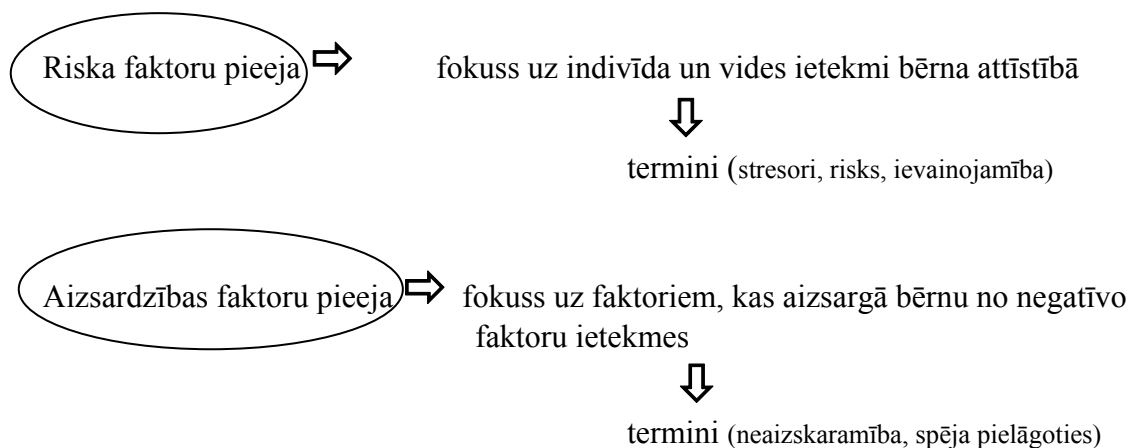
indivīda perceptuāli kognitīvās sistēmas funkcionēšana ir saistīta ar emocijām, motīviem, vajadzībām, vērtībām un mērķiem. Zinātnieks to nosaucis par “integrētu garīgo sistēmu” (Magnusson 1991, 30.lpp.). Svarīgs ir rezultāts, ko sasniegs programmās iekļautās darbības, izmantojot sociālo attiecību kopumu, par ko savos pētījumos rakstījuši Dž. Leirds, E.Gerards, E.Hudlejs, V.Haits, P.Millers. Lai noteiktu aktivitātes mērķi, saturu un veidu, ir nepieciešama konkrēta sociālā situācija un identificēta ģimenes vai indivīda sociālā problēma. Tieši šī iemesla dēļ pētījumā akcentēta iejaukšanās programmu integritāte. Ja to realizācijā nepieciešams ievērot ekoloģisko perspektīvu, tad centrā tomēr ir cilvēks. No konkrētas problēmas būs atkarīga iejaukšanās programmu kombinācija, un ļoti svarīgs faktors ir sociālā pedagoga ekoloģiskā kompetence, lai iejaukšanās tiktu kvalitatīvi realizēta. Pamata idejas šādās programmās ir profesionālā identitāte, sadarbības kultūra un struktūra, dažādu zināšanu izmantošana, kā arī sociālpedagoģiskie profesionālie pētījumi, kas to pamatojuši.

Analizējot zinātnisko literatūru, var secināt, ka sociālajam pedagogam piemīt zināms domāšanas kritiskums visā praktiskajā darbībā, jo viens no sociālā pedagoga profesionālās izglītības mērķiem ir kritiskās attieksmes attīstīšana, ko autore centusies realizēt arī savā pedagoģiskajā darbībā ar pieaugušajiem. Kritiskuma attieksme profesionālajā darbībā nodrošina sociālā pedagoga spēju analizēt, sintezēt un veidot alternatīvus piedāvājumus atbilstoši katrai sociālajai situācijai, pašam nekļūstot līdzatkarīgam no esošās situācijas. Vairāki zinātnieki uzskata, ka dažāda veida līdzatkarības veido indivīda uzvedību un tās ir daļa no cilvēka uzvedības modeļa. Viņi uzsver, ka šajā kontekstā uzvedība veidojas noteiktu mijiedarbību ietekmē vidē. Šis ir viens no iemesliem, kāpēc nepieciešama kritiska attieksme pret lietām, parādībām un notikumiem un kāpēc tiek uzsvērtā tādu iejaukšanās programmu nepieciešamība, kas piedāvā atbilstošu pakalpojumu sniegšanu noteiktā dzīves vietā – kopienā (M.Minuchin, J.Whittaker, E.Freeman, C.Franklin, R.Fong, O.Hermansen). Esošo uzvedības modeļu kritiska apzināšana ir veids, kā radīt jaunus uzvedības modeļus, izmantojot šos pakalpojumus. Kritiskā domāšana ir veids, kādā eksistēt pasaulē, spēt darboties noteiktā vidē un atklāt pašam savu pasauli, kas ir kā vadmotīvs arī ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga darbībā.



10.attēls. Uzvedības modeļu transformācija

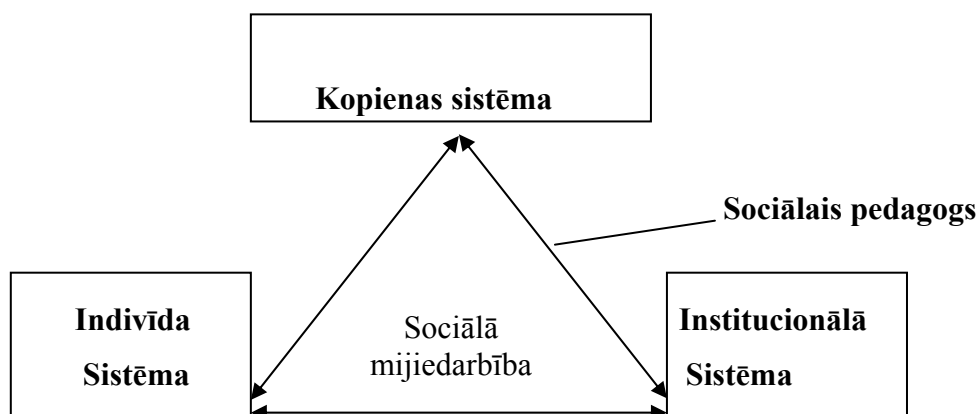
ASV zinātniece M.Monkmana (*M.Monkman*) uzsvērusi, ka sociāli pedagoģiskās darbības funkcionālais mērķis ir veidot saskaņu starp indivīda vajadzībām un vides resursiem, kā rezultātu paturot prātā uzvedības modeļu maiņu. Taču svarīgi izprast tos riskus, kas atrodas jebkurā vidē un kas ir jāņem vērā, izvirzot funkcionālās darbības mērķi. Ilustrācijai var izmantot riska un aizsardzības pieejas, kas tiek izmantotas ASV skolu sociālajā darbā un atbilst ekoloģiskās perspektīvas funkcionālajam mērķim. Tās fokusētas uz indivīda un vides mijiedarbību un norāda uz tās lietojamību ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga darbībā.



11.attēls. Riska faktori indivīda un vides mijiedarbībā

Šīs pieejas domātas praktiskam lietojumam skolas un tās vides sistēmā. Tās ietver nepieciešamību noteikt individuālos un vides riska faktorus, kā arī aizsardzības faktorus, kas palīdzētu bērnam gūt panākumus un izvairīties no neveiksmēm. Tikai apzinot dažādu faktoru ietekmi uz bērna dzīves attīstību, var palīdzēt viņam un viņa ģimenei (Clancy 1995).

Darbs ar ģimenēm ir īpaši svarīgs, kurā nepieciešama profesionāla darbība attiecību uzlabošanā bērns ⇔ vecāki līmenī. Lauku kopienās tas ir sevišķi svarīgi, lai realizētu atbalstītāja, konsultanta un izglītotāja lomas, izmantojot konsultatīvo un preventīvo darbu, darbojoties institūciju līmenī. Savukārt, sadarbība sociālā pedagoga darbībā nodrošinātu sociāli preventīvajās programmās iesaistītajiem jauniešiem, bērniem un viņu ģimenēm ekoloģiski sistēmisko novērtēšanu, kas vienmēr ir pētāma caur sociālo mijiedarbību. Individīda, institucionālā un arī atbalsta sistēma, kurā darbojas sociālais pedagogs, tiek uztverta vides kontekstā.



12.attēls. Sistēmu sociālā mijiedarbība

No attēla redzams, ka sociālais pedagogs veido sadarbību ne tikai indivīda, bet arī institucionālā un kopienas līmenī, starp kurām ir nepārtraukta mijiedarbība, kas var būt gan pozitīvi, gan negatīvi tendēta. Šis princips tālāk tiks izmantots, veidojot struktūru sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences modelim lauku kopienās. Tāpat jāizmanto sociālās mijiedarbības principi kopienā, kas saistīti ar konkrētās vides kontekstu un nodrošina jaunus rezultātus un kvalitatīvas izmaiņas sadarbībā. Apstiprinās tas, cik svarīga ir sociālā pedagoga

ekoloģiskā kompetence, kas nodrošina sadarbību ne tikai institūciju un profesionāļu starpā, bet arī ar ģimeni un indivīdu. Par to liecina arī papildu aptaujas dati, kas tika iegūti dažādu semināru laikā, strādājot ar studentu grupām laika posmā no 2003.gada augusta līdz novembrim. Aptauju mērķis bija savākt papildus informāciju par to, kāda būtu sociālā pedagoga loma pašvaldībā darbam ar ģimenēm ar bērniem. Tika aptaujāti Kuldīgas, Bauskas un Balvu sociālie pedagogi un/vai speciālisti darbam ar ģimenēm ar bērniem. Atbilžu apkopojums rādīja, ka vairumā gadījumu tiek risinātas konkrētas bērnu, pusaudžu problēmas, kurās nepieciešama gadījuma vadīšanas un konsultācijas kā metožu pielietošana. Daļa respondentu atzina, ka nepieciešamas specifiskas zināšanas par attiecību veidošanos ģimenē, uzvedības traucējumu cēloņiem un sekām un dažādiem riska faktoriem ģimeņu funkcionēšanā. Daudzi respondenti uzsvēra, ka sociālais pedagogs kā konsultants būtu nepieciešams jau pirmsskolas iestādēs (3.pielikums). Tas rosināja veikt dažas intervijas ar pirmsskolas skolotājiem, lai uzzinātu viņu viedokli par sociālo pedagogu kā nepieciešamo speciālistu kopienā. Divas tipiskākās intervijas, kas atspoguļo arī pārējo četru interviju būtību, ir ievietotas 4.pielikumā, un to apstrādē izmantota hermeneitiskā pieeja. Jāatzīmē, ka šo audzinātāju teiktajā ir vērojama ļoti laba izpratne par sociālā pedagoga nepieciešamību ģimeņu un bērnu problēmu risināšanā un sadarbības veicināšanā ar pirmsskolu un skolu kopumā.

Teikto uzskatāmi ilstrē prakses piemērs: situācija vienā no pētījuma bāzes vietām X. Pašvaldības sociālais pedagogs norūpējies par dažu skolēnu stundu kavēšanu, zemo sekmju līmeni, interešu trūkumu par alternatīvām brīvā laika pavadīšanas iespējām. Viņš nolēmj sazināties ar bāriņtiesu, lai informētu par šo skolēnu uzvedību. Bāriņtiesa iesaka apmeklēt ģimenes un savākt papildus informāciju par esošo situāciju. Sociālais pedagogs organizē neformālas diskusijas ar skolēniem un viņu vecākiem un uzzina, ka viņi jūtas izolēti un ignorēti (izjūt nevērību un atšķirīgu attieksmi) no skolas vadības puses. Iemesli nav zināmi. Situācija ir apzināta, bet sociālais pedagoga nezina, kā rīkoties tālāk, jo X lauku kopienu vidi ekonomiski var raksturot kā zemu ienākumu un diezgan augstu bezdarba līmeņa vidi. Kā kultūrsociālais faktors ir dažādu tautību esamība kopienā (latvieši, krievi, čigāni, baltkrievi).

Šīs situācijas iespējamais risinājums, izmantojot ekoloģiskās perspektīvas atziņas:

- atbilstoši risināmajai problēmai, identificēt resursus kopienā;

- izstrādāt projektu centra veidošanai vecākiem un bērniem (atrašanās vieta var būt kāda no kopienas institūcijām);
- ar dažādu metožu palīdzību nodrošināt individuālu iesaistīšanos problēmas cēloņu apzināšanā (diskusijas, intervēšana, situāciju analīze, stāstījuma terapija u.c.);
- izveidot sociāli pedagoģiskās darba grupas sociālo prasmju mācīšanai, lai veicinātu starppersonu attiecības;
- piesaistīt skolotājus, skolas administrāciju, kultūras darbiniekus.

Piemērs raksturo konkrētu Latvijas lauku kopienas situāciju, kurā atklājas noteikti vides faktori – iedzīvotāju zema nodarbinātības līmenis, zemie ienākumi, multiplu problēmu iespējamība ģimenēs, kas veido turpmākās problēmas gan vecākiem, gan bērniem ārpus ģimenes sistēmas. Vides sociālie nosacījumi ļoti būtiski ietekmē indivīda dzīves situāciju (trīs komponentu kombinācija ekoloģiskajā perspektīvā), viņa motivāciju, vērtības un lēmumu pieņemšanas prasmes, to veidojot kā īpašu sociālo situāciju indivīda dzīvē. Ekoloģiskās perspektīvas pieeju var saukt par „sociālo attiecību pieeju, ko papildina attīstība starppersonu struktūrās un sociālajās lomās” (*Moen, Elder, Lucher 1991, 213.lpp.*).

Kā minēts pētījuma iepriekšējā nodaļā par skolu sociālā darba attīstību ASV, skolu sociālā darbinieka profesionālās darbības uzdevumi ir līdzvērtīgi profesionāla sociālā pedagoga uzdevumiem darbā ar ģimeni ar bērniem Latvijā. Abās profesijās ir prasības pēc noteiktām prasmēm, zināšanām, sevis apzināšanās, atbilstošas izglītības, ētikas standartu izpratnes, empātiskas zinātkāres un dzīves pieredzes. Autoresprāt, diskusija par to, kas ir sociālais pedagogs Latvijā un kas ir skolu sociālais darbinieks citās Eiropas valstīs un ASV, varētu turpināties un tas būtu ļoti interesants pētījuma priekšmets turpmākajos pētnieciskos darbos. Atšķirībā no Eiropas valstīm, ASV nav pastāvējusi dilemma atdalīt skolu sociālo darbu (mūsu valstī - sociālo pedagogu) no sociālā darba sociālajos dienestos un citās sociālos pakalpojumus sniežošās institūcijās. Jau vēsturiski skolu sociālais darbs ir attīstījies un identificēts kā atsevišķs sociālā darba virziens gan ASV, gan Anglijā, kas tika definēts kā darbs “atvērtā skolā” un “kopienas izglītībā”. Arī zinātnieks Tilmans (*Tillman*) paudis viedokli, ka neviena teorijas un prakses orientācija nevar nodefinēt precīzi šo terminu (*Berg 2002*).

Taču arī ASV nav dots vienots termins darbiniekam, kas veic sociāli pedagoģisko darbu skolās (piemēram, angl.- *social educator*). Ir sastopami tādi termini kā ‘*skolu sociālais darbs*’, ‘*sociālais darbs skolās*’, ‘*sociālais darbinieks darbā ar skolēniem*’ (turpmāk tekstā



lietots termins ‘*skolu sociālais darbs*’). Varētu teikt, ka skolu sociālais darbs ir jebkura veida darbība ar bērniem, kas atrodas noteiktā problēmsituācijā skolā. Skolu sociālais darbs tāpat kā sociālā pedagoga darbs ir viena no tām profesijām, kas saistīta izglītības sistēmu, lai risinātu problēmas, kas radušās skolotājiem un skolēniem pedagoģiskajā procesā. Tas saistāms ar izglītojošo darbu skolās, ievērojot „skolēnu dabisko potenciālu un sociālās kapacitātes maksimumu” (*Allen – Meares, Washington, Welsh 1996, 151.lpp*).

Iepriekš minētais vēlreiz norāda ne tikai uz sociālā darba un sociālās pedagoģijas vēsturisko saikni, bet arī uz:

- saistību starp sociālā darba un sociālās pedagoģijas prakses jomām;
- sociālā pedagoga saistību ar kopienas attīstību;
- sociālā pedagoga ekoloģisko darbību sociālajās institūcijās, kurās uzturas bērni un jaunieši.

Autore var secināt, ka iepriekš analizētajos darbos pamatots arī skolu sociālā darba mērķis, kas saistās ar iepriekš jau minētajām sociālā pedagoga intervences programmām (attīstošās, psihodinamiskās, kognitīvās) - palīdzēt jauniem cilvēkiem sasniegt atbilstošus attīstības uzdevumus visoptimālākajos veidos, respektējot kopējās cilvēciskās vērtības un vajadzības:

- palīdzēt novērst sociālās problēmas skolēniem, dodot iespējas ikvienam;
- uzlabot personīgo un sociālo izglītošanos;
- risināt konfliktus pozitīvā veidā;
- veiksmīgi realizēt papildinošo funkciju starp skolēniem, skolotājiem un vecākiem.

Pētījuma gaitā tiek konstatēts, ka nav iespējams izveidot viennozīmīgu sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences definējumu lauku kopienā un noteikt precīzas pieejas un funkcijas darbā ar skolēniem, pedagogiem, vecākiem un citiem speciālistiem. To var skaidrot arī ar dažādo, multiplo faktoru vēsturisko attīstību sociālajā pedagoģijā kā zinātnē, dažādu valstu izglītības un labklājības sistēmām, kas to ir ietekmējušas.

Ekoloģiskās kompetences definējumam ir jāsasauca ar sociālā pedagoga profesionālās darbības mērķi un Latvijas profesiju klasifikatorā doto sociālā pedagoga darbības uzdevumu aprakstu, kā arī profesijas standartu, ko Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrija apstiprinājusi 2003.gada 8.septembrī. Galvenie Profesijas standartā minētie sociālā

pedagoga darbības uzdevumi, kas saistīti tieši ekoloģiskās kompetences nepieciešamību, un tiem atbilstošas darbības apraksti parādīti 10.tabulā (Profesijas standartu sk. 1.pielikumā). Šo uzdevumu apraksts nepārpotami norāda uz ekoloģiskās kompetences nepieciešamību sociālā pedagoga profesionālajā darbībā, jo prognozējošo un diagnosticējošo funkciju izpilde ir saistīta ar personas un vides izpēti – problēmu veidošanās cēloņu noteikšanu, riska faktoru apzināšanu, indivīda prasmju noteikšanu, kā tas jau minēts standartos.

Tāpat būtiska ir norāde, ka sociālais pedagogs var strādāt pašvaldībās un ir kā speciālistu sadarbības organizators, vadītājs un līdzdarbīgā persona, taču šāda prakse lauku kopienās tiek piemērota samērā reti. Līdz ar to var secināt, ka sociālā pedagoga profesionālās darbības apraksts un uzdevumi zināmā mērā nonāk pretrunā ar sociālajam pedagogam nepieciešamajām prasmēm un standartos skaidri nav norādīta ekoloģisko zināšanu nepieciešamība, kas ir pamatā sociālā pedagoga ekoloģiskajai kompetencei un papildina sociālā pedagoga darbības uzdevumus un funkcijas. Līdzīgu secinājumu var izdarīt par zināšanu nepieciešamību starpinstitucionālās sadarbības organizēšanā, jo šīs zināšanas ir iekļautas tikai lietošanas līmenī, taču arī tām ir vajadzīga ekoloģiskā kompetence. Turpmāk tiks aplūkoti svarīgākie no sociālā pedagoga darbības uzdevumiem (sk. 10.tabulu), kuru realizācijā īpaši svarīga ir ekoloģiskā kompetence.

## Sociālā pedagoga uzdevumi profesijas standartā

Uzdevumi	Darbības apraksts
Prognozēt socializācijas procesu optimizāciju bērnu un jauniešu ģimenēs, kā arī sociālās institūcijās	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prognozēt sociāli pedagoģiskās darbības formas, metodes, līdzekļus.</li> <li>• Noteikt iespējamus resursus un sadarbības partnerus individuālajā un institucionālajā līmenī.</li> <li>• Prognozēt iespējamo izmaiņu procesu un vēlamo profesionālās darbības rezultātu.</li> </ul>
Diagnosticēt bērnu un jauniešu sociālās problēmas, to veidošanās cēloņsakarības un sociālo prasmju pilnveides iespējas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Noteikt esošos sociālā riska faktoros ģimenē, skolā, vienaudžu grupās.</li> <li>• Apzināt ģimeņu sociālās funkcionēšanas grūtības un iespējamus cēloņus.</li> <li>• Izvērtēt dažādu sociālo institūciju iesaistīšanās objektivitāti dažādu sociāli pedagoģisku programmu īstenošanā.</li> <li>• Noteikt bērnu un jauniešu dzīves prasmju kvalitāti.</li> </ul>
Veikt sociāli pedagoģisku darbību bērnu un jauniešu tiesību aizsardzības jautājumu jomā	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Izglītēt un konsultēt sadarbības institūciju speciālistus par bērnu un jauniešu sociālajām vajadzībām un ģimenes iesaistīšanu šo vajadzību nodrošināšanā.</li> <li>• Sadarbībā ar citiem speciālistiem risināt bērnu bāreņu un bez vecāku gādības palikušo bērnu un jauniešu aprūpi, izglītošanu un rehabilitāciju.</li> <li>• Nodrošināt sociāli pedagoģisko preventīvo darbību, kas paredzēta dažādu problēmsituāciju novēršanai.</li> </ul>

Izmantojot pētījumā veikto zinātniskās literatūras analīzi, var secināt, ka profesionalitātes apraksts būtu jāpaplašina ar ekoloģiskās kompetences kritērijiem, tādējādi paplašinot sociālā pedagoga iespējas strādāt ar indivīdu viņa vidē un izmantot esošos resursus. Kā īpašas prasības uzdevumu izpildē profesijas standartā tiek minētas: prasme veidot komunikatīvo bāzi ar dažāda sociālā statusa personām un indivīdu grupām, kā arī noteikt prioritāros un sekundāros pasākumus kopuzdevuma sekmīgai atrisināšanai. Šīs prasības ir veidotas trīs sadaļās (kopīgās prasmes profesijā, specifiskās prasmes profesijā un vispārējās

prasmes profesijā), taču nevienā no tām nav nosaukta prasme būt ekoloģiski kompetentam. Turpretī prasme veidot komandu, sadarboties, prasme pielietot specifiskas metodes bērnu un jauniešu sociālo risku un apdraudētības faktoru noteikšanā ir minētas. Arī pienākumā prognozēt sociālizācijas procesu kvalitāti ir prasība paredzēt iespējamus resursus un partnerus (personas un institūcijas) un to sadarbības saturu konkrētu sociālpedagoģisku jautājumu risināšanā. Līdz ar to tiek aktualizēts jautājums, kā tas praktiski iespējams, ja netiek izprasta un pielietota ekoloģiskā perspektīva, kas nodrošina ekoloģisko kompetenci sociālā pedagoga darbībā. Standartos vairākkārtīgi minēta nepieciešamība veidot sadarbību dažādos līmeņos uzvedības korekcijas programmu veidošanā un realizēšanā arī pašvaldībās, un tāpēc turpmāk pētījumā svarīgi pamatot sociālā pedagoga sadarbības struktūru, no sociālās mijiedarbības aspekta, jo jebkura darbība, īpaši, ja tā vērsta uz indivīda uzvedības un sociālās vides izmaiņu veidošanu, ietver sevī sociālo mijiedarbību.

Līdzīgi kā sociālā darba praksē, arī sociālās pedagoģijas praksē ir iespējams noteikt sociālā pedagoga darbības virzienus pēc pazīmēm, kas saistītas ar noteiktu ekoloģisko kompetenci. Piemēram, vācu zinātnieks Molenhauers runājis par nepieciešamību koncentrēties uz audzināšanas sociāli pedagoģiskiem aspektiem, uz pamatvajadzībām jaunā cilvēka audzināšanā un problēmu veidošanos, kas rodas, nenodrošinot personības veidošanās autonomiju un radošo iniciatīvu. Audzināšanas veicēji, ieskaitot ģimeni kā socializācijas aģentu, jau no seniem laikiem veic antropoloģisku uzdevumu – nodrošina jaunajai paaudzei to, kas tai vajadzīgs lai viņi kļūtu par sociokultūras līdzdalībniekiem, jeb kā to formulējis zinātnieks Humbolds, lai palīdzētu īstenot “cilvēces jēdzienu”. Tādējādi, neatkarīgi no sarežģītajām mūsdienu izglītības prasībām, sociālā pedagoga pirmais uzdevums ir veidot līdzsvara stāvokli starp indivīda vajadzībām, motīviem un mūsdienu sabiedrības uzspiestajām prasībām. Šī uzdevuma realizācijā kā nozīmīgāko varētu saskatīt sociāli pedagoģiskās darbības prognozējošo funkciju (Holostova), kas norādīta arī profesijas standartā. Spēja prognozēt būtu atzīmējama kā viena no svarīgākajām ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga sadarbības procesā, tāpat tas varētu būt viens no kritērijiem, pēc kura tiek noteikta sociālā pedagoga ekoloģiskā kompetence. Diemžēl zinātniskās literatūras pētījumos nav atrodami pamatoti argumenti šāda kritērija izvirzīšanai. Kā profesionalitātes kritērijs varētu tikt izvirzīta sociāli pedagoģiskās darbības plānošana, kas balstās ekoloģiskajā kompetencē un zinātnieku darbos ir daudz plašāk aprakstīta (*Clancy, Mudriks, Semjonovs, Plaude*). Tomēr

spējai prognozēt nav būtiskas nozīmes kā kritērijam, tāpēc šī pētījuma kontekstā tas analizēts netiks.

Daži zinātnieki rakstījuši par ekoloģiskajā perspektīvā balstītu problēmu risināšanu, izmantojot dažādas teorētiskās pieejas un metodes (*B.Jordan, J.Laird, M.Faenza, D.Saleebey*). Sociālā darba praksē šis skatījums tiek saukts kā “pamata eklektiskā pieeja”, kad mehāniski tiek konstruētas metodes, izmantojot dažādas pieejas, ar mērķi risināt radušās problēmas indivīda mikro sistēmā. Šī nav labākā pieeja sociālās pedagoģijas praksē, jo pazūd subjektīvisms un līdz ar to attieksmes un motivācija. Daudz piemērotāki ir zinātnieku *A.Banduras* un *J.Rotera* akcentētie sociālās mācīšanās modeļi, iekļaujot īpašu uzvedības psiholoģisko skaidrojumu, kas veidojies pieredzes ceļā. Saskaņā ar *A.Banduras* uzskatiem, cilvēka uzvedību nevar ietekmēt atsevišķi vides faktori vai arī intraverti spēki. Tas ir komplekss process, kas izveidojies mijiedarbības rezultātā un kā tāds tas arī jāpēta. Līdzīgi zinātnieces *V.Burras* atzinumiem, *Bandura* ir uzsvēris cilvēka raksturīgo vēlmi iesaistīties sociālās mijiedarbības procesos, atbilstoši tam, kā to pieprasa sabiedrība, jo, tas ir process, kurā notiek personības attīstība, veicot noteiktu lomu, funkciju realizāciju, kam nepieciešamas prasmes, iemaņas, zināšanas un pieredze. Ekoloģiskā perspektīvā to sauc par diādes veidošanos jeb divu personu sistēmu iesaistīšanos sociālajās aktivitātēs, kas atkarīga no trešās puses līdzdarbības. Uz sociālo mijiedarbību vērstu pētījumu ekoloģiskā ticamība ir tikai tad, ja tie tiek veikti dabīgā vidē un pētījuma objekti ir iekļauti ikdienas dzīves situācijās, nevis mākslīgi veidoti.

Vēlreiz jāuzsver sociālā mijiedarbība kā sarežģīts process, kuru pagaidām pilnībā nespēj aprakstīt neviena atsevišķa zinātnes teorija. Katra teorija atspoguļo kādu būtisku komponentu, kādam pievēršot mazāk, kādam vairāk uzmanības. Svarīga ir arī paša termina izpratne mikro, mezo un makro līmenī. Termina jēdzieniskais skaidrojums tiek piedāvāts sociālās apmācības teorijā, simboliskajā interakcionismā, lomu teorijā, sociālā konstruktīvismā u.c. (*Mead, Green, Longres, Bandura, Burr*).

Socioloģiskos pētījumos tiek minētas dažādas teorijas, kurās ir analizēts sociālās mijiedarbības process:

- Sociālās un kultūras relativitātes teorija (angl.-*Social and Cultural Relativity*) – tai ir dažādas variācijas, kas atspoguļo sociālā konstruktīvisma būtību – *R.Penmans (R.Penman)*).

- Nenoteiktības samazināšanas teorija (angl.-*Uncertainty Reduction*) – tai ir divi virzieni: sevi apzināšana un citu iepazīšana vidē (*Charles Berger & William Gudykunst*).
- Sociālās iedziļināšanās teorija (angl.-*Social Penetration Theory*) – informācijas atklāšana par sevi kā noteikts process attiecību veidošanā – L.Altmans un D.Teilors (*I.Altman & D.Taylor*).
- Spēļu teorija (angl.-*Game theory*) –attīstīta pirms vairākiem gadiem, lai studētu cilvēku ekonomisko uzvedību, tā kļuva populāra arī citās disciplīnās, kā arī pielietota konfliktu menedžmentā (*J.Neumann & O.Morgerstern*). Tā atsedz cilvēku darbības un pret darbības, kas ir strukturētas noteiktās situācijās.
- Simboliskā interakcionisma teorijas (*H.G.Mead, M.Kuhn & C.Carch, H.Blumer, N.Luman, D.Karp*). Šodien, saskaņā ar zinātnieka L.V.Stefena pētījumiem, simboliskais interakcionisms ietver izpratni par to, kā tiek koordinētas darbības grupās, kā tiek izprastas un kontrolētas emocijas, kā tiek veidota realitāte, kā atklāt sevi, kā veidojas sistēmas un apakšsistēmas, kā politiski lēmumi var ietekmēt sabiedrību kopumā (*Sandow 2002*).
- Iznākumu mijiedarbības teorija (*J.Kelly & Z.Tibo*). Saskaņā ar šo teoriju iznākumu raksturo soda un apbalvojuma summa, kurus indivīds iegūst sociālā mijiedarbībā ar apkārtējiem. Diādiskā jeb divkāršā mijiedarbība ir sociālā mijiedarbība, kas norisinās ikvienā grupā.
- Anomijas teorija (*E.Durkheim*) – zinātnieks ieviesa terminu “anomija”, lai aprakstītu „lūzumu” sociālajās sistēmās. Tā atspoguļo sociālo normu trūkumu, kas destrukturizē sociālo sistēmu funkcionēšanu, izmainot sociālās mijdarbības procesus sabiedrībā.
- Sociālo apmaiņu teorija (*E.Durkheim*) – akcentē indivīda, lielo un mazo grupu savstarpējo ietekmēšanos, lai cilvēki varētu reaģēt uz sociālās nevienlīdzības izpausmēm vidē.

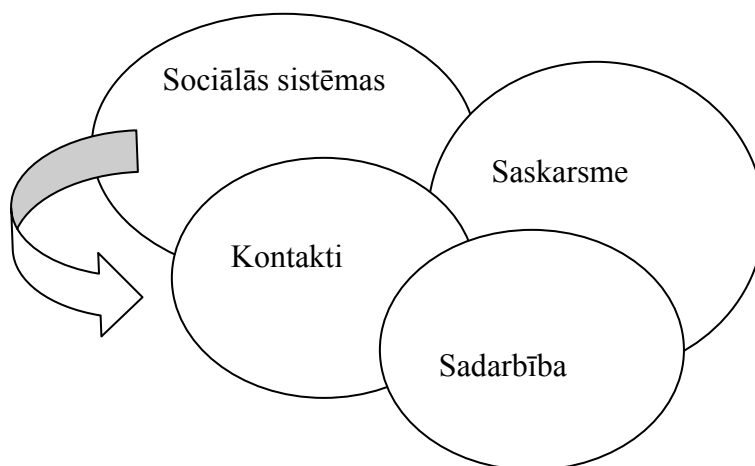
Teoriju integrācijas rezultātā, analizējot ievērojamu zinātnieku atziņas (*Bandura, Longres, Durkheim, Woehle*), var konstatēt svarīgākās sociālās mijiedarbības likumsakarības, kas nozīmīgas ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga darbībā. Zinātnieku paustajam viedoklim ir kopēja atziņa par sabiedrības, indivīda un grupu kopējo procesu mijiedarbību un

to, ka jebkāda darbība nevar pastāvēt ārpus indivīda vai sabiedrības, tātad ārpus ekoloģiskajām sistēmām.

Jau 19.gs. beigās un 20.gs. sākumā zinātnieks G.Tards (*G.Tard*) sabiedrību salīdzināja ar smadzenēm, kuru atsevišķās šūnas ir atsevišķs indivīds un viņa apziņa. Tādējādi zinātnieks izvirzīja domu, ka sabiedrības pastāvēšanas pamats ir individuālo apziņu mijiedarbība, kurā notiek dažādu vērtību, normu, ticējumu un tradīciju apmaiņa (citēts pēc Zvejnieks 2003). Arī ASV sociologs T.Pārsons pauž līdzīgu viedokli, taču sabiedrību raksturo kā sistēmisku veidojumu (pretēji procesuālajam) ar noteiktu indivīdu mijiedarbību, kas balstās uz iekšējo motīvu veidošanu, apgūstot sociālās dzīves pieredzi. Šie skaidrojumi papildina sociālās mijiedarbības izpratni.

Pētījuma autore uzskata, ka ir svarīgi izprast, kā sociālā mijiedarbība darbojas sabiedrības uztverē un ka tā ir vienlīdz nozīmīga ekoloģiskajā perspektīvā, jo sistēmas nevar pastāvēt atsevišķi no sociālajiem procesiem (sociālais dinamisms sabiedrībā). Sabiedrība kā funkcionāla sistēma tiek uzskatīta par harmonisku, stabilu un kongrētu. Pretējās pozīcijās veidojas sabiedrības disfunkcionalitāte. Tātad arī sociālā mijiedarbība var tikt uztverta kā konstruktīva, veiksmīga saskarsme, kontaktu dibināšana, virzība uz pozitīvu sadarbību noteiktas kopienas ietvaros gan starp institūcijām, gan dažādiem profesionāļiem, darbojoties savstarpēji saistītās sistēmās. Turpinot domu, tas pats attiecināms uz sadarbību kā procesu.

Lai runātu par ekoloģisko kompetenci sociālā pedagoga sadarbībā, teorētiskā pētījuma ietvaros sociālā mijiedarbība ir pētāma divos virzienos – sociālā mijiedarbība starp indivīdiem mikro līmenī un sociālā mijiedarbība starp institūcijām mezo līmenī, kur vienlīdz svarīga ir saskarsme, kontakti, sociālās sistēmas un sadarbība (skat. 13.attēlu). Zinātniskās literatūras pētījumos apzināts, ka šie četri jēdzieni pārsvarā tiek apzīmēti kā komponenti sociālajā mijiedarbībā.



### 13.attēls. Sociālās mijiedarbības komponenti

Ekoloģiskā kompetence nozīmē saistīt esošo sadarbību ar starppersonu saziņu, veidojot sociālo mijiedarbību un nodrošinot izmaiņas saziņā, radīt vēlamu sadarbību. Iepriekš minētajās teorijās tika uzsvērta cilvēka uzvedības nozīme, emociju izpratne, sevis apzināšana, kas ir svarīgas iekšējās darbības formas, lai sociālā mijiedarbība notiktu pozitīvi (*Mead, Blumer, Longres, Rotter, Bandura*).

Apkopojot zinātnieku sniegtās atziņas, pētījuma autore secina, ka sociālā mijiedarbība ir atkarīga no:

- ieinteresētības, motivācijas, ieguldījuma;
- apkārtējo attieksmes;
- subjekta apkārtējās pasaules uztveres īpatnībām;
- lietu un personu nozīmes modifikācijas.

Sociālā mijiedarbība vienmēr notiek konkrētā dzīves situācijā, to ietekmē dažādi faktori – subjektīvie un objektīvie, tāpēc ir svarīga sociālā pozīcija, ko persona un/vai grupa pauž, veidojot starppersonu attiecības. Sociālā mijiedarbība starppersonu attiecībās tiek raksturota ar saskarsmi, veidojot tā saucamo sociāli kognitīvo mijiedarbību. Profesore Dr.habil.paed. R.Garleja izdalījusi šādus indivīda un sabiedrības mijiedarbības kritērijus:

- prasme darboties;
- pieredze;
- vērtīborientācija;



- emocionālā stabilitāte;
- mērķtiecība (Garleja 2001, 138.lpp.).

Šajā pētījumā šādu kritēriju izvirzīšana sociālās mijiedarbības procesam var palīdzēt noteikt arī sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences kritērijus, kas palīdzētu veidot teorētisko sadarbības modeli lauku kopienā – ar mērķi meklēt problēmas risinājumus un noteiktas izmaiņas ekosistēmās.

Sociologs K.Dž.Gergens (*K.J.Gergen*) ir uzsvēris, ka jebkādu sabiedrībā esošo mijiedarbību var analizēt, par modeli izmantojot divu personu savstarpējo attiecību sistēmu. Simboliskā interakcionisma teorijā jebkura sociālā mijiedarbība tiek uzskatīta kā komunikācijas veids, kurā „cilvēki viens ar otru mijiedarbojas, izmantojami simbolus” (*Green* 1999, 44.lpp.). Komunikācijas process izpaužas starppersonu mijiedarbībā, kuras mērķis un uzdevumi var būt dažādi. „Starppersonu mijiedarbībā tipiskākā struktūra – saruna, diskusija un intervija” (*Westra* 1996, 24.lpp.), kas sociālā pedagoga darbībā zināmas kā metodes. Viena no svarīgākām sociālās mijiedarbības formām ir dialogs. Tas tiek uztverts kā veids, kas nodrošina cilvēka iespēju pārbaudīt savus pieņēmumus, skatoties no citu cilvēku viedokļa, atrast kopīgas un atšķirīgas domas, kā arī „internalizēt un kontekstualizēt savu personisko pieredzi” (*Westra* 1996, 27.lpp.).

Šajā teorētiskajā pētījumā apvienoti vairāku zinātnieku paustie viedokļi, bet pamatā izvēlēta humanistiskā un holistiskā pieeja, kas ir daudzu teoriju bāze, jo sociālā pedagoga darbība ietver cilvēka vērtību sistēmas izpratni un tās pilnveidošanu. Vērtības izpaužas cilvēku uzskatos, kas ietekmē: attieksmi, izturēšanos, rīcību, kas, savukārt, ietekmē sociālo mijiedarbību kā procesu. Attiecīgi var secināt, ka ekoloģiskā kompetence nenozīmē tikai novērtēt esošo problēmu, tās ietekmējošos faktoros un veikt palīdzības plānošanu jeb intervenci, bet arī novērtēšanas darbā uztvert cilvēku kopveselumā un analizēt iesaistītās vides sistēmas.

Nemot vērā iepriekš veikto teorētisko analīzi, var definēt sociālā pedagoga ekoloģisko kompetenci. Par kompetences termina veidošanos un definīcijām diskutēts daudz gan pedagoģijā, gan psiholoģijā un sociālā darba skatījumā. Diskusija turpinās arī par sociālā pedagoga profesionālās kompetences būtību. Sociāli pedagoģiskā dimensija tiek izprasta kā sociālo aktivitāšu lauks, un tā neietver tikai noteiktas tehnoloģiskas prasmes. Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskolā „Attīstība” pēdējos gados veiktie studentu un docētāju

pētījumi, kā arī sarunas ar praktiķiem liecina par to, ka institūciju vadītājiem, sociālo pedagogu kolēģiem un nereti arī pašiem sociālajiem pedagogiem pietrūkst izpratnes par kompetences saturu.

Nepieciešams atzīmēt, ka zinātniskajā literatūrā ir atrodamas divas pamata pieejas termina ‘*kompetence*’ skaidrojumam – britu jeb Oksfordas pieeja un ASV pieeja. Jau 70.gadu sākumā ASV radās interese par personības īpašību saistību ar darba izpildi, par noteiktas profesijas darbinieka kompetenci vai nekompetenci, tāpēc kompetence tiek saistīta ar spēju pielāgot profesionālās zināšanas noteiktām darba situācijām. Jau 80. – 90.gados kompetence tika izprasta daudz plašāk - ne kā profesionāla darbība, bet gan kā zināšanu, spēju un iemaņu kopums, kā arī spējas pildīt funkcijas, uzdevumus, kas ir būtiski sociālā pedagoga profesijā. Ja šis termins tiek analizēts mūžizglītības kontekstā, kā notiek pēdējos pētījumos, tad ir saprotams, ka kompetence jāuztur visu dzīves laiku un to var attīstīt visa mūža garumā. Vairākos pētījumos kompetence ir definēta kā uzvedības dimensija, kas ietekmē darba izpildi, un tā ir indivīda visraksturīgākā pazīme.

Kompetences jēdziens tiek skaidrots dažādās zinātnēs, saprotot to kā spējas, kā īpašu kategoriju, kā rezultātu, kā procesu un kā profesionalitātes rādītāju. Dr.paed. Inta Tiļļa savā darbā *Sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēma* analizējusi kompetences jēdzienisko un saturisko veidošanos, salīdzinot tā interpretāciju vairāku valstu zinātnieku darbos. Viņa secinājusi, ka „jaunākajās zinātniskajās diskusijās parādās tendences strikti nošķirt kvalifikācijas un kompetences, attiecinot pirmās uz ārēji noteiktu prasību izpildi, bet otrās – saistot ar subjektu, tā veseluma un pašorganizācijas izpratnes nepieciešamību” (Tiļļa 2005, 29.lpp.). Pedagoģijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā kompetence tiek formulēta kā zināšanas un profesionālā pieredze, un izpratne kādā jautājumā, kā arī prasme šīs zināšanas un pieredzi izmantot noteiktā darbībā (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca 2000). Savukārt Dr.paed. A.Vilciņa to nosaukusi par sociālā pedagoga “īpašo domāšanas veidu”, ko raksturo:

- holistisks skatījums uz cilvēku;
- spēja saskatīt notiekošos procesus kopsakarībā *cilvēks un vide*;
- prasme prognozēt jaunu sociālo problēmu rašanos, izprotot sabiedrības attīstības procesus un cilvēka socializāciju;
- spēja saskatīt iespējamās problēmu cēloņus un laikus uzsākt preventīvo darbu;
- prasme pamatot iejaukšanās jeb intervences nepieciešamību, uzņemties atbildību par izplānoto darbību;

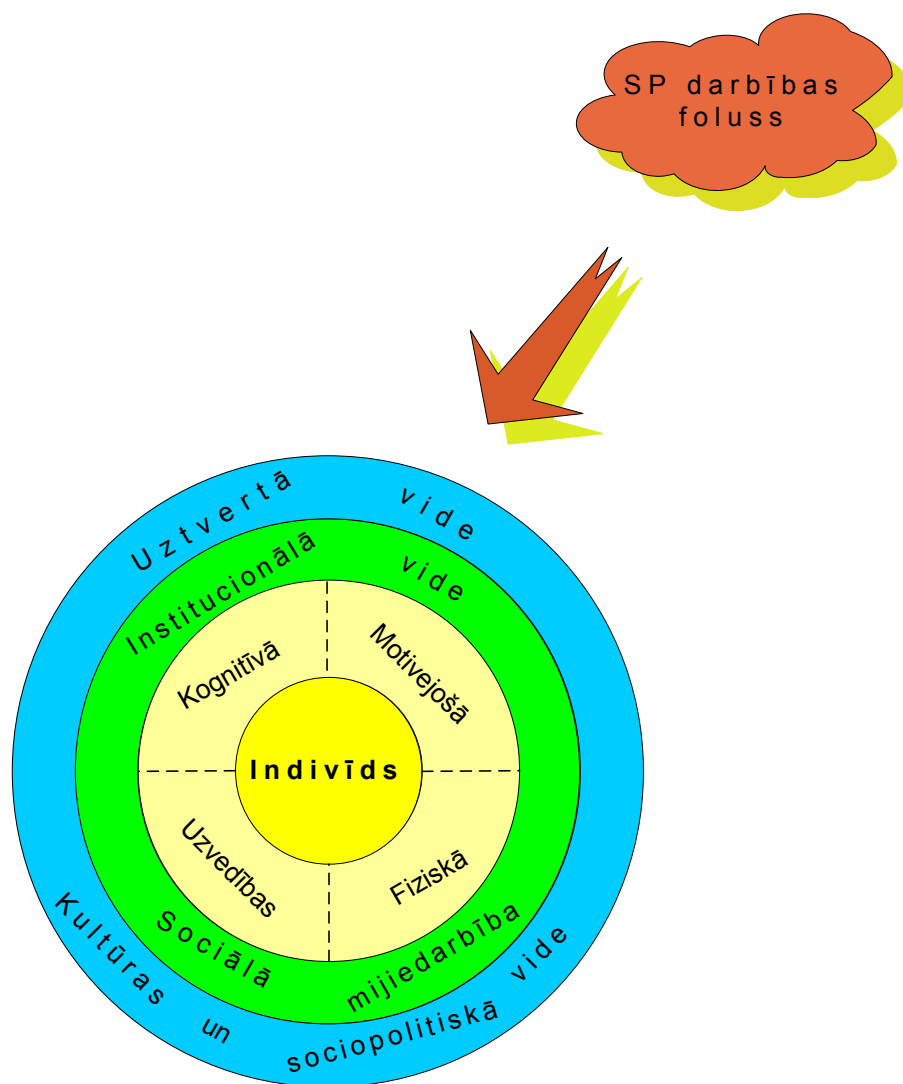
- spēja saredzēt, kāda profesionāļu komanda jāveido katrā gadījumā;
- spēja sajust un atklāt katrā cilvēkā labo, gaišo (Vilciņa 2004, 26.lpp.).

Ja par pamatu tiek ņemta uz personu centrētā pieeja, tad svarīgs kompetences kritērijs ir prasmes. Zinātnieki P.Zimbardo un M.Leipe izšķir divu veidu prasmes – dzīves un starppersonu attiecību prasmes (Zimbardo & Leipe 2001). Autoresprāt, šīs prasmes vairāk akcentē cilvēcisko kompetencei, ko nepieciešams apvienot ar profesionālo kompetenci (zināšanas, spējas un lietpratība). Savukārt citi pētnieki akcentē profesionālo kompetenci, kas ir spējas realizēt aktivitātes profesijas funkcionalitātes apstākļos, izmantojot personisko vērtību filtru un zināšanas, pakļaujot tās selektīvai izvēlei. Psihologijas zinātnē tiek piedāvāta kompetences matrica profesionālajā darbībā, kas ietver ieguldījumu kompetenci (uz vērtībām orientēta profesionāla darbība un modelēšanas prasmes), procesuālo kompetenci (sadarbības prasmes, mijiedarbība un zināšanu adaptēšana), un rezultatīvo kompetenci (jaunas zināšanas un risinājumu novērtējums). Šī pētījuma mērķis nav analizēt kompetences termina attīstību, taču sniegtais raksturojums sasauca ar ekoloģiskās kompetences veidošanos. Pētījumā tas tiek izprasts kā īpašs sociālā pedagoga prasmju, attiecību kopums, kas balstās uz noteiktām, ar sociālā pedagoga profesionālo darbību saistītām ekoloģiskajām zināšanām.

Apkopojot iepriekš veikto teoriju analīzi un gūtās atziņas par personas un vides mijiedarbību kopienā un sadarbības veidošanos un ņemot vērā joprojām esošās diskusijas un pastāvošos viedokļus šī jēdziena interpretācijā, autore izveidojusi šādu sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences definējumu:

*Sociālā pedagoga ekoloģiskā kompetence ir integrēts zināšanu, prasmju un attieksmju kopums par cilvēka un vides sociālo mijiedarbību, ekoloģisko sistēmu struktūru kopsakarībām, kas nodrošina gatavību un spēju palīdzēt indivīda problēmu risināšanā un prevencē. Sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences pamatā ir holistiskā izpratne par cilvēka uzvedības attīstības ekoloģiju un sociālo problēmu veidošanās priekšnosacījumiem sociālās situācijas kontekstā, kā arī prasme saskatīt dažāda līmeņa resursus no spēka perspektīvas aspekta, lai veicinātu atbalsta sistēmu veidošanu indivīda dzīves telpā. Sociālā pedagoga ekoloģisko kompetenci raksturo motivācija un mērķtiecība, nodrošinot sadarbību indivīda, grupas un kopienas līmenī, veicot sociālpedagoģisko plānošanu, kuras mērķis ir sociālo problēmu risināšana un to mazināšana, padarot indivīdus un grupas spējīgas patstāvīgi darboties savā vid, izmantojot tās resursus.*

Sociālā pedagoga ekoloģiskā kompetence nodrošina plašāku profesionālās darbības fokusu, nekā tas ir tradicionāli. Tas nozīmē ietvert ne tikai indivīda sistēmas – kognitīvo, uzvedības, motivējošo un fizisko, bet arī mezo un eko vides līmeņu mijiedarbības analīzi (skat. 14. attēlu)



14.attēls. Ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga darbības fokuss

Jāuzsver, ka tieši sociālā pedagoga ekoloģiskā kompetence nodrošina sadarbību starp mikro, mezo un ekosistēmām, un, vadoties no šajā pētījumā veiktās teorētiskās analīzes, var precizēt sociālā pedagoga darbības uzdevumus lauku kopienā:

- veidot jaunas sociālās prasmes un kompetences kopienas iedzīvotājiem;

- identificēt jaunus resursus mikro un mezo sistēmā (īpaši sociālo pakalpojumu jomā), kas atbalstītu ģimenes un bērnus un attīstītu jaunas dzīves prasmju programmas;
- plānot izglītojoša satura programmas vecākiem;
- profesionāļu vidū pilnveidot zināšanas un izpratni par dažādu sociālo problēmu specifiku un izplatību noteiktā vidē (piemēram, bērnu izmantošana un novārtā pamešana ģimenē);
- mainīt pieaugušo uztveri attiecībā uz sociālā riska grupām kopienā (veidot bezstereotipu un bezaizspriedumu attieksmi);
- attīstīt izglītojoša satura programmas bērniem, kam ir sociālās funkcionēšanas grūtības (bērni, jaunieši ar speciālām vajadzībām);
- meklēt aizvien jaunus veidus, kā stiprināt saites starp dažādām valsts institūcijām un nevalstiskajām biedrībām vai nodibinājumiem, kas strādā sociālā darba jomā;
- palīdzēt pieņemt un attīstīt jaunas aktivitātes, lomas un personu attiecības skolotājiem, vecākiem un sociālo institūciju speciālistiem (piemēram, vecāku kā brīvprātīgo iesaistīšana sporta centra aktivitātēs);
- inovatīvu programmu plānošana, kas nodrošina alternatīvus darbības veidus bērniem ar speciālām vajadzībām, nenodarbinātiem vecākiem, nepilngadīgām māmiņām.

Nosauktie uzdevumi papildina sociālā pedagoga profesijas standartā doto uzdevumu aprakstu un ļauj izveidot ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga darbības virzienus – programmu vadīšana, izglītojošā darba plānošana un konsultēšana darbā ar ģimenēm ar bērniem, sadarbības veidošana un uzturēšana starp dažādām vides sistēmām un preventīvā darba ar bērniem un jauniešiem attīstīšana jaunā - ekoloģiskā perspektīvā. Inovatīvā premisa ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga darbībā atklājas 11. tabulā, kur norādītas loģiskas metodoloģiskās saites, kas rāda pētījuma teorētisko pienesumu – mācīt indivīdam izmantot savu vidi konkrētā sociālā situācijā. Tradicionālajai sociālā pedagoga darbībai šāda pieeja nav raksturīga.

Sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences specifika

Ekoloģiskā sistēma	Sociālā pedagoga darbības mērķis	Izmantotās metodes	Ekoloģiskā kompetence
Ģimenes sistēma (bērni, jaunieši, vecāki)	Definēt problēmu un sasniegt pozitīvu rezultātu	Uz mērķa grupu orientētās metodes, problēmas risināšanas metodes	Problēmsituācijas specifisks uztvērums vidē caur sistēmām un to mijiedarbības sakarību novērtējums
Resursu sistēma	Reālo iespēju – resursu adekvāta izmantošana, iespējamo pārnesumu veidošana vides sistēmās	Sociālpedagoģiskās darbības organizēšanas metodes	Palīdzošo un atbalsta sistēmu mijiedarbības veicināšana, vides paplašināšana ar pieejamiem resursiem, to analīze
Kontroles sistēma	Motivācijas uzturēšana un indivīda spēcīnāšana, līdzsvara saglabāšana indivīda vidē	Problēmas risināšanas, novērtēšanas metodes	Ekoloģisko zināšanu, prasmju lietojums, novērtējot izmaiņas indivīda ekosistēmā, ņemot vērā riska faktorus un aizsardzības faktorus, pamatojoties uz sociālā pedagoga darbības principiem

Svarīgs ir jautājums, kā saskatīt ekoloģiskās perspektīvas piemērojamību skolu praksē sociālajā darbā citās valstīs, salīdzinot ar sociālā pedagoga darbu Latvijā lauku kopienās? Citu valstu pieredze rāda, ka skolu sociālie darbinieki jau sen mēģina definēt, kas tad ir efektīva skolu sociālā darba prakse, piemēram, Amerikas Savienotajās Valstīs tas notiek jau no

1900.gada. ASV skolu sociālais darbinieks sagatavots plašākai profesionālai darbībai, realizējot arī terapeitisko funkciju. 20.gs. astoņdesmitajos gados šajā saistībā tiek minēta arī ekoloģiskā perspektīva, kas var tikt veiksmīgi pielietota mikro, mezo un makro sistēmās, lai terapeitiskās funkcijas efektivitāti paaugstinātu.

Būtisks ir arī profesionālās darbības mērķis, kas sociālās pedagoģijas praksē sasaucas ar skolu sociālā darba praksi. Ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga darbība neapšaubāmi ir atšķirīga no parastās skolu pedagoģiskā darba prakses, kas saistīta ar noteiktu didaktikas modeļu realizāciju pedagoģiskajā procesā. Vispusīgāk izglītības institūciju problēmas var tikt analizētas un risinātas ekoloģiskās kompetences lietojumā. Arī zinātniskās literatūras pētījumos gūti apstiprinājumi tam, ka daudzi zinātnieki ilgstošu pētījumu rezultātā noteikuši ekoloģiskās darbības prioritāti kopienas skolu sociālajā darbā, īpaši problēmu risināšanā, balstoties uz sociālās ekoloģijas principiem. Autore atzīst, ka veiktie pētījumi piedāvā reālu ekoloģiskā perspektīvā balstītu atzinumu lietošanu ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga darbībā arī Latvijas lauku kopienās pamatā ir problēmorientētā pieeja. Šajā kontekstā nepieciešama koncentrēta problēmorientētās pieejas analīze ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga darbībā.

Kā tika minēts pētījuma ievadā, sociālā pedagoga profesionālā sadarbība tradicionāli tiek saistīta ar izglītības sistēmas institūcijām, kas ir viens no sociālo pakalpojumu veidiem ikvienā valstī. Šajā aspektā svarīga ir jēdziena “sociāls” pilnīga izpratne, jo profesijas kontekstā ir jārunā par sociālo problēmu risināšanu. “Sociāls” kļūst par atslēgas vārdu ikvienā industriālā sabiedrībā, kur norisinās sociālās diferenciacijas procesi, kā arī sociālo problēmu pētījumos un šo problēmu alternatīvu risinājumu izstrādē. Vācu psihologi Knospe (*Knospe*) un Bismarks (*Bismark*) piedāvā šī jēdziena četrus idejiskos blokus. Kā pirmā ideja ir termina “sociāls” izpratne humānistiskajā pieejā. Sociālā būtne - tātad sabiedriska, kolektīva un - filozofiski antropoloģiskā nozīmē – pretēja individuālai būtnei.

Otra ideja ir sociālās darbības, kuras attiecināmas uz starppersonu attiecību veidošanu. Šis aspekts neapšaubāmi ir svarīgs, ja runājam par personas atrašanos noteiktā vidē – kopienā, institūcijā, grupā.

Trešā ideja tiek attiecināta uz cilvēka izturēšanos atbilstoši sabiedrībā izvirzītajām normām, standartiem. Minētie autori uzsver, ka ir noteiktu pazīmju kopums, kas nosaka šīs izturēšanās “labvēlību” vai “naidīgumu”.

Ceturrtā ideja raksturo cilvēka tiekšanos pēc sociāli ētiskām vērtībām jeb *bonum cum mune*, kas ir pretstats jēdzieniem egoistisks, neētisks. Šīs idejas ir svarīgi saistīt ar sociālo problēmu esamību lauku kopienā, kas īpaši svarīgi, raksturojot problēmorientēto pieeju ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga darbībā.

Atzīstams ir fakts, ka sociālo problēmu kopums un tā risināšana ir sociālā darba teorijas un prakses priekšmets. Arī sociālajā pedagogijā ir jāņem vērā šī sociālā darba zinātniskā nostādne, jo vairāki autori norāda uz to, ka sociālajā pedagogijā ir nepieciešams zināt pārvaldes, juridiskos un socioloģiskos jautājumus, lai spētu risināt dažādas sociālās problēmas, kas ir izveidojušās kā pretrunas starp cilvēka dzīves vajadzībām un to apmierināšanas iespējām konkrētā sociālā sistēmā, kā rezultātā pazeminās vai arī tiek zaudētas cilvēka sociālās funkcionēšanas spējas (Longres 1995, 208.lpp.). Arī sociālā pedagoga profesijas standartu nodarbinātības aprakstā ir uzsvērtā sociālā pedagoga darbības nepieciešamība tiesību aizsardzības, tieslietu un iekšlietu sistēmā. Līdz ar to šī pētījuma teorētiskās bāzes pilnveidošanā izmantota problēmorientētā pieeja ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga darbībā. Izmantojot ekoloģisko kompetenci, veiksmīga sociālo problēmu risināšana iespējama personu savstarpējās sadarbības rezultātā, kur gan sociālais pedagogs, gan bērns vai jauniešs ieņem aktīvu problēmas risināšanas pozīciju. Šis atzinums ir svarīgs, jo problēmu veidošanās un atpazīšana pats par sevi ir sarežģīts process, ko ietekmē „personas situācijai piemītošais problēmu veids vai veidi”:

- ekonomisko un pamata vajadzību problēmas;
- ar izglītību saistītās problēmas;
- juridiskās un tiesiskās problēmas;
- veselības aprūpes un sociālo pakalpojumu problēmas;
- brīvprātīgo darbības problēmas;
- primāro grupu attiecību problēmas (Longres 1995, 50.lpp.).

Salīdzinot nosauktos problēmu veidus, var secināt, ka tiem ir tieša sasaiste ar sociālā pedagoga profesijas standartos minētajiem sociālā pedagoga darbības uzdevumiem un pienākumiem. Šo secinājumu papildina zinātnieks A. Tompsons (Thompson 2002), kas jebkura veida sociālo problēmu procesam ir izvirzījis piecas pakāpes:

- sociālo problēmu parādīšanās indivīda dzīves situācijā (dzīves telpā);



- sociālo problēmu leģitimācija jeb atzīšana par esošām profesionālajā un sabiedrības līmenī (mikro, mezo, eko līmenis);
- darbību mobilizācija, lai problēmu aktualizētu makro līmenī;
- oficiālā darbības plāna formēšana, ko veic ekspertu grupa;
- darbības plāna realizācija, lai atzītā sociālā problēma tiktu risināta.

Problēmu risināšanas jeb problēmorientēto pieeju pirmo reizi savos darbos formulējusi ASV zinātniece, sociālā darba profesore Helēna Perlmane no Čikāgo Universitātes ASV. Šai pieejai ir dažādas versijas, piedāvājot problēmu risināšanas modeļus, taču ikviena no tām nosaka konkrētus darba virzienus visam palīdzības procesam, kurus iztirzāt nav paredzēts dotā pētījuma ietvaros. Pieejas pamatā ir vairāku teoriju apkopojumi, kas apvienoti vienā pragmatiskā fokusā, kura pamatā ir kognitīvas darbības, kas vērstas uz noteiktas sociālās problēmas izmaiņām, ko var sasniegt ekoloģiski kompetenta speciālista vadībā. Problēmorientētās pieejas mērķis ir padarīt sociālās pedagoģijas praksi pragmatiskāku, konkrētāku, virzītu uz noteiktu indivīdu problēmu risināšanas specifiku. Problēmu risināšana ir būtiskākais šajā pieejā, un tā tiek dēvēta par kognitīvo aktivitāti, kam atbilst kognitīvās iejaukšanās programma.

ASV zinātnieks F.Tērners problēmorientēto definējis kā “sistemātiski, soli pa solim virzītu domāšanu un darbības procesu, kas sevī ietver virzību no nevēlamas pozīcijas uz vēlamu” (*Turner 2000, 503.lpp.*). Cilvēka eksistencē problēmu risināšana ir normāls un fundamentāls process, kas izmanto pašu intelektuālo spēku noteiktās situācijās, atbilstoši viņu dabiskajai kapacitātei.

Svarīgi minēt ASV zinātnieku Djūiju (*Dewey*), kas problēmas risināšanas procesu saistījis ar cilvēka domāšanu un uzvedību, lai pārvarētu radušās grūtības. Savukārt, zinātnieks R.Vohls norāda, - lai problēmas risinātu, ir jāievēro racionāla procedūra, kas sastāv no 5 fāzēm:

- 1) atpazīt grūtības;
- 2) definēt jeb specificēt grūtības;
- 3) attīstīt pieņēmumus iespējamiem risinājumiem, tos izpētīt un vākt informāciju;
- 4) izvēlēties vienu risinājumu no vairākiem citiem;
- 5) realizēt risinājumu (*Woehle 1995, 83.lpp.*).

Pētījumā apkopoti būtiskākie atzinumi problēmorientētā pieejā, kas ir svarīgi sociālā pedagoga darbībā, kaut arī aizgūti no medicīnas un sociālā darba zinātniskās literatūras un

minētie autori sociālo pedagoģiju minējuši nav. Taču pēc veiktās analīzes izvirzīti ekoloģisko kompetenci un problēmorientēto pieeju vienojoši atzinumi:

- problēmorientētā pieeja ir konstruēta kā sadarbības process vidē starp palīdzības sniedzēju un saņēmēju, kas nosaka palīdzības mērķi – iedrošināt pašu personu risināt savu problēmu, izmantojot vides resursus;
- problēmorientētajā pieejā nepieciešama sociālās problēmas diagnosticēšana, izmantojot ekoloģisko sistēmu teoriju;
- indivīda potenciālie resursi problēmas risināšanā – motivācija, pozitīvā pieredze, lomas starppersonu attiecībās, apkārtējo lietu subjektīvā uztvere un ekosistēmu mijiedarbība;
- problēmas specifika tieši indivīda mikro sistēmā un tās attīstības dinamika.

Īpaša nozīme problēmorientētajā pieejā ir pilnvarošanas teorijai, kurā tiek raksturota indivīda apkārtējā vide jeb ekoloģiskā situācija, tādējādi ņemot vērā tos apstākļus, kas nepastarpināti raksturo problēmas būtību. “Pilnvarošanas pieejas mērķis ir cilvēkiem un kopienām attīstīt spēju pretoties nelabvēlīgiem ārējiem apstākļiem un izmainīt tos, vienlaicīgi paaugstinot savas dzīves kvalitāti un paplašinot iespējas iegūt resursus un palīdzību. Galvenie pilnvarošanas procesa aspekti ietver cilvēku un to vides savstarpējo attiecību kritisku analīzi, viedokļa par savu vietu sabiedrībā perspektīvu transformāciju, personisko un grupas kompetenču un prasmju attīstīšanu un paplašināšanu, kā arī darbību ar mērķi pārtraukt nelabvēlīgo sociālo un vides apstākļu ietekmi uz personu un kopienām” (Rothman 1994, 3.lpp.). Kā redzams, definējumā parādās arī jēdziens ‘*kopiena*’, kas ļauj saistīt problēmorientēto pieeju ar ekoloģisko kompetenci noteiktā kopienā. Pilnvarošanas teorijā ir izstrādāti pieņēmumi par indivīda stiprajām jeb spēka pusēm, ko nepieciešams apzināt problēmas risināšanas procesā, lai šīs stiprās puses izmantotu kā resursus. Saskaņā ar zinātnieka D.Salabeja (Saleebey 1992) un Č.Zastrova (Zastrow 2001) pētījumiem indivīda un/vai ģimeņu spēka perspektīvu kopienā raksturo pieci principi:

- ikvienam indivīdam, ģimenei, grupai un kopienai ir spēks. Spēka perspektīva norāda, kā saskatīt resursus katrā cilvēkā;
- dažādas psiholoģiskas traumas, krīzes situācijas, slimības ir “kaitīgas” indivīdam, bet tās var būt kā avots labākām izmaiņām cilvēka dzīvē. Caur negatīvo pieredzi

cilvēks mācās prasmes un attīsta personības iezīmes, kas palīdz pārvarēt dažādas dzīves grūtības;

- apzināšanās kā princips, ka mēs patiesībā nezinām savu spēju kapacitāti un galējo robežu, lai attīstītos un mainītos. Līdz ar to kopienas centieni kaut ko mainīt indivīda vai grupu dzīvē ir jāuztver kā alternatīva;
- sociālais darbinieks (arī sociālais pedagogs) vislabāk kalpo personai, ja sadarbojas ar to. Darbība ir efektīvāka, ja persona viņu redz kā konsultantu, padomdevēju, sadarbības partneri, nevis ekspertu vai profesionāli;
- katra vide ir bagāta ar resursiem. Katrā vidē ir organizācijas, institūcijas, grupas, asociācijas un cilvēki, kas var sniegt pakalpojumus jeb palīdzību, kas citiem ir vajadzīgi. Caur spēka perspektīvu iespējams identificēt šos resursus, padarīt tos pieejamus un izmantot, lai uzlabotu indivīdu un ģimeņu labklājību (*Zastrow 2001, 122.lpp.*).

Spēka perspektīvas lietojums ir vienlīdz svarīgs problēmorientētā un uz personu centrētā pieejā, lai novērtējot sociālo situāciju, atzītu to kā reālu un, pārvarot šķēršļus, veidotu personas ekoloģisko kompetenci. Īpaši nozīmīgs šajā pieejā ir novērtēšanas process, kas vērsts uz biofizisko, kognitīvo, motivācijas un uzvedības faktoru analīzi. Jebkura veida novērtēšana ir saistīta ar vides kontekstu, un to nevar nodalīt no personas iespējām un kapacitātes esošajā dzīves situācijā. Pamatojoties uz iepriekš veikto analīzi par sociālā pedagoga darbību lauku kopienā, var secināt, ka abās pieejās atzītās spēka perspektīvas principi ir lietojami sociālā pedagoga darbībā, jo sasaucas ar sociālā pedagoga darbības uzdevumiem.

Savā ziņā var teikt, ka ekoloģiskā kompetence ir zināms prasmju un zināšanu kvalitāšu kopums, kas palīdz cilvēkiem efektīvi sadarboties vidē, ņemot vērā spēka perspektīvas principus. Ir nepieciešamas noteiktas prasmes ne tikai sociālajam pedagogam sociālo problēmu risināšanā, bet tās jā māca bērniem, vecākiem, skolotājiem, lai nodrošinātu efektīvu sociālo funkcionēšanu/ darbību vidē – kopienas vai organizācijas izmaiņu laikā. Saskatīt un apzināties savas iespējas problēmu risināšanā un preventīvi strādāt, lai mazinātu problēmas, – tas ir labākais līdzeklis, kā var tikt samazināta jaunu problēmu veidošanās kopienā. Tiek akcentēta problēmu risināšanas prasmju pilnveide, kas tāpat nepieciešama ne vien sociālajam pedagogam, bet arī bērniem, pusaudžiem, pedagogiem, lai risinātu neparedzētas situācijas klasē, ārpusstundu laikā, darbā ar vecākiem. Šajā pieejā ir saskatāmi arī sociālā konstruktīvisma principi. Protams, tas ir sarežģīts sociālās realitātes atspoguļojums, bet īpaši

noderīgs problēmorientētā pieejā, kur svarīgi ir izprast sociālās mijiedarbības starp indivīda sistēmām.

Vairāki zinātnieki (*D.Saleebey, Ch.Zastrow, H.Perlmann*) problēmorientētā pieejā nosaukuši vairākus soļus - problēmas definēšanu, datu vākšanu par problēmu, alternatīvu izstrādi, alternatīvu salīdzināšanu un novērtēšanu, visizdevīgākās alternatīvas izvēli, realizēšanas stratēģijas jeb plāna izveidošanu, plāna realizēšanu, rezultātu novērtēšanu. Soļu realizācija praksē ietver kognitīvu, sociālu, emocionālu un bioloģisku jautājumu pārzināšanu, tāpēc var teikt, ka tā prasa no darbinieka ne tikai ekoloģiskās zināšanas, bet arī balstās uz dziļu izpratni par humānismu un holisma determinantēm cilvēka rīcības izpausmēs. Tāpēc turpinājumā - ļoti koncentrēti arī uz personu centrētās pieejas analīze.

Pamatojot uz personu centrētās pieejas nozīmi un nepieciešamību, svarīgi saskatīt tās saikni ar ekoloģisko kompetenci sociālā pedagoga sadarbībā lauku kopienā. Tā var tikt piedāvāta kā pieeja, kas ir derīga gan starpprofesionāļu sadarbības, gan sociālā pedagoga un indivīda, ģimeņu vai sociālās grupas sadarbības veidošanai. Tāpēc svarīgi izprast divas pozīcijas sociālā pedagoga sadarbībai uz personu centrētā pieejā: profesionālā – kolēģu starpā un palīdzošā - starp indivīda sistēmām. Šajā pieejā bieži tiek lietots termins '*klients*' kas radies no "terapijas, kura centrēta uz klientu". "Tās galvenā iezīme – cilvēks, kurš griezies pēc palīdzības pie psihoterapeita, uzskatāms nevis par pacientu, bet klientu, kurš var pats uzņemties atbildību par savu uztraucošo dzīves problēmu risināšanu" (*Klein & Bloom 1995, 29.lpp.*). Veicot literatūras analīzi, var secināt, ka teorijas, kas ir pamatā uz personu centrētai pieejai, raksturo personības darbības struktūru, kam pamatā ir zināšanas, prasmes, attieksmes un noteikts īpašību kopums. Analizējot vairāku zinātnieku atzinumus (*W.Littlejohn, C.Rogers, J.Longres, Ā.Karpova, S.Omārova, u.c.*), var secināt, ka visi autori kā būtiskāko sociālo attiecību raksturojumā uzsvēruši:

- personības apzināšanās spējas sociālajās attiecībās;
- personības gribas un pašregulācijas īpašības;
- noteiktas sociālās prasmes socializācijas procesā;
- personība jāuztver kā neatkārtojama individualitāte.

Šajā pētījumā, analizējot uz personu centrēto pieeju, tiek akcentētas indivīda, ģimenes sistēmas, kā arī sociālā pedagoga pozīcijas, paturot prātā to nozīmīgo lomu, kāda ir sociālajam pedagogam kā personībai ar noteiktu empātisku un elastīgu vērtību bāzi. Tā ir personība, kas spējīga uztvert, akceptēt un izprast otru cilvēku. Cilvēks jāpēta tā veselumā; katrs cilvēks ir

unikāls, tāpēc “atsevišķo gadījumu” pētīšanai sociālās pedagogijas praksē ir tiesības pastāvēt kā īpašai pieejai. Cilvēks ir atvērta sistēma pasaulei. Cilvēka dzīve jāizprot kā vienots tapšanas un esamības process; cilvēkam piemīt potences nepārtrauktai attīstībai un pašrealizācijai, kas jāuzskata par tā dabas sastāvdaļu. Šāda pieeja tikai apstiprina iepriekš izstrādāto ekoloģiskās kompetences definējumu.

Jāatzīmē, ka, analizējot dažādu zinātnieku darbus, konstatēts, ka termins ‘*uz personu centrētā darba pieeja*’ tiek lietots ļoti bieži, īpaši angļu valodas literatūrā. Šī iemesla dēļ, arī pētījumā tas tiek lietots, paužot noteiktu autoru viedokli, kas raksturo to kā pieeju, kurā iespējams apvienot dažādus ar cilvēka darbību saistītus faktorus, un, lai šos faktorus analizētu konkrētas problēmas risināšanas gaitā, ir nepieciešama noteikta ekoloģiskā kompetence.

Pētījuma kontekstā ir svarīgi akceptēt dažādu valstu zinātnieku pētījumos iegūto atziņu, ka jebkuras personības vērtību veidošanās var norisināties gan pēc kopējām pazīmēm, gan ļoti individuāli, un tāpēc atšķirīgi veidojas katras personības kompetence.

Savukārt, zinātnieks E.Marinovičs-Hetka (*E.Marynowicz-Hetka*) norāda, ka sociālajā darbā personības kompetences dimensija tiek izprasta kā sociālo aktivitāšu lauks, kas ietver ne tikai tehnoloģiskās prasmes, bet arī noteiktas spējas, kas nepieciešamas, lai realizētu uz personu centrēto pieeju:

- analizēt priekšmetus, parādības kompleksi, atbilstoši sociālajam un institucionālajam fenomenam. Vērā tiek ņemti teorētiskie pieņēmumi, kas tiek definēti kā noteiktas izmaiņas, dinamika, organizācija, dezorganizācija, vienlīdzības, nevienlīdzība, individuālās un sociālās perspektīvas;
- skaidrot situācijas, ņemot vērā dažādu virzienu epistemoloģiskos stāvokļus, piemēram, psihoanalītisko, psihoterapeitisko, socioloģisko. Teorētisko virzienu elastība ļauj radoši skaidrot institucionālos procesus un šo pieeju iekļaušanu to darbībā;
- spēja prezentēt mērķus un tiem atbilstošus kritērijus, kas nepieciešami, veicot sociālos pētījumus. Tie ir derīgi, pieņemot konkrētus lēmumus, izvēloties lietojamās metodes. Šī kompetence ir īpaši svarīga, nosakot robežas starp sadarbību un akceptēšanu no vienas puses un nesaskaņām un pretošanos no otras. Būtiska ir šīs kompetences nozīme sociālā pedagoga mikro līmeņa aktivitātēs dažādās institūcijās;
- tehniskās un operacionālās kompetences, kas uzsver daudzos metodiskā darba mērķus, kuri orientēti uz darbu ar indivīdu, grupu un kopienu. Tieši šī kompetence pieļauj loģiskas aktivitātes izvēli starp pretrunīgiem risinājumiem. Pētījumos to dēvē

“racionalitātes formālā loģika” (angl.-*The formal logic of rationality*) jeb stratēģija (cits nosaukums “esošā momenta kalkulācija”, angl.-*here and now moment calculation*) (citēts pēc *Zimbardo, Leippe* 2001).

Zinātnieku P.Zimbardo un M.Leipes izvirzītais spēju kopums atklāj sociālā pedagoga kā lauku kopienas darbinieka specifiku un apstiprina darbā izvirzīto aktualitāti par sadarbības nepieciešamību mezo sistēmā, problēmu risināšanu un lēmumu pieņemšanu indivīda sistēmās.

Turpinot pētīt autoru viedokļus, var secināt, ka sociālā pedagoga profesionalitāte var būt ļoti plaši diskutēts jēdziens, kas saistīts ar zināšanām, prasmēm, pieredzi, spējām, uzvedību no vienas puses un attieksmēm, vērtībām, motīviem un personības īpašībām no otras puses. Diskutēt varētu arī par ekoloģisko kompetenci, un piedāvāto definējumu iespējams papildināt, veicot empīriskus pētījumus, taču svarīgi izprast uz personu centrētās pieejas specifiku un to, kāpēc tā ir tik svarīga ekoloģiski kompetenta profesionāļa darbībā.

Zinātnieks K.Rodžers izstrādājis uz personu (minēts arī kā “klients”) vērsto nedirektīvo konsultāciju koncepciju, vēlāk gan praktizējot no tās atteicies. Zinātnieks vadījies no humānisma ideālistiskajiem priekšstatiem par cilvēka esamību un pašattīstības nozīmi tajā. Autora izvirzītos uz personu centrētās pieejas pamata pieņēmumus, analizējuši vācu pedagogi, lai raksturotu sociālpedagoģiskās darbības koncepcijas.

- cilvēki ir uzņēmīgi un atsaucīgi ar noteiktu pašizpratni un pašaktualizācijas potenciālu;
- pašaktualizācija ir process mūža garumā;
- individuālo personības izaugsmi veicina terapeitiskas – saudzējošas un atbalstošas attiecības;
- profesionālim kā personībai nepieciešama elastība, akceptēšana un empātiska izpratne;
- klienta subjektīvās pieredzes respektēšana, autonomijas un atbildība;
- palīdzošā persona nav autoritāte, tas ir tāds, kurš respektē un akceptē;
- klients ir spējīgs uz „pašizpratni un pieņemamākas uzvedības atklāšanu” (*Karlheinz, Hege* 1992, 149.lpp.)

Šī pētījuma autore uzskata un arī praksē ir pārliecinājusies, ka tieši darbības koncepcijas neievērošana var radīt barjeras un problēmas sociālā pedagoga saskarsmē ar vecākiem un/vai bērniem. Cilvēks ir jāpieņem neatkarīgi no problēmas, kurā viņš ir iesaistīts. Ja šos pieņēmumus nevar realizēt darbā ar klientu, tad neapšaubāmi tas var ietekmēt

profesionālu attiecību veidošanu starpprofesionāļu komandas koordinēšanā un vadīšanā. Šīs pieejas mērķis - palīdzēt indivīdam veiksmīgāk piemēroties dažādām dzīves situācijām un prasībām, kas ir pakļautas vides mainībai. Piemērošanās (angl.- *adjustment*) situācijām nav tikai subjektīva piemērošanās objektīviem apstākļiem vai noteiktu vērtību pārņemšana. Tā ir saistīta ar cilvēka paštēla veidošanos un sevis izvērtēšanu "sociāli atzītā veidā", par ko gan turpmāk runāts netiek. "Aplūkošanas centrā atrodas klients, nevis problēma. Mērķis nav atrisināt noteiktu problēmu, bet palīdzēt indivīdam attīstīties tā, lai viņš ar doto un ar nākošajām problēmām tiek galā labāk integrētā veidā" (*Karlheinz, Hege 1999, 74.lpp.*).

Papildinot problēmorientēto pieeju, uz personu centrētajā pieejā tiek uzsvērtā indivīda emocionālā puse, analizējot viņa attieksmi, pozīciju pret notiekošo un rosinot meklēt alternatīvus risinājumus dzīves situācijai. Šajā gadījumā vēlreiz tiek pamatota prasība pēc profesionāla sociālā pedagoga, kas ar savu rīcību, vērtību un empātiju veido akceptējošu nostāju, padarot iespējamu indivīda pašpiederzes veidošanos un sadarbību ar citām sistēmām. Nosakot sociālā pedagoga un ģimenes vai indivīda attiecības sadarbības procesā, svarīga ir katras iesaistītās puses individuālā dzīves pieredze, kā arī socializācijas pieredze. Uz personu vērsta pieejā svarīga ir sociālo mijiedarbību nozīme, interpretējot to caur simbolisko interakcionismu, kā to analizējis ASV zinātnieks E. Gerards:

- cilvēki pieņem lēmumus un darbojas saskaņā ar viņu subjektīvo lietu uztveri un izpratni;
- sociālo dzīvi veido mijiedarbības kā process, kas ir mainīgs pretēji sociālajām struktūrām;
- cilvēks izprot savu pieredzi „caur simboliem primārajās grupās, un valoda ir būtiska sociālās dzīves sastāvdaļa”;
- pasaule veidojas no sociāliem objektiem, kas ir izteikti jēdzienos un determinēti;
- viss un ikviens tiek definēts caur sociālo mijiedarbību ar citiem (*Gerard 1998, 145.lpp.*).

Pamatojoties uz iepriekš apkopotajiem ekoloģiskās perspektīvas un kopienas kritērijiem, kā arī, summējot teorētiskajā pētījumā gūtās atziņas, autore izveidojusi kritēriju kopu, pēc kuriem varētu tikt vērtēta sociālā pedagoga ekoloģiskā kompetence (skat. 12. tabulu).

12.tabula

Kritēriju apkopojums sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences noteikšanai

Ekoloģiskās perspektīvas kritēriji	Kopienas kritēriji	Sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences kritēriji
Piederība pie sistēmas	Piederība noteiktai videi	Sadarbības veidošana starp speciālistiem
Personas - vides problēmas	Sociālās problēmas	Problēmu risināšana
Personas - vides mijiedarbība	sociālā mijiedarbība starp indivīdiem, grupām	Izpratne par vides un indivīda mijiedarbību
Sociālais atbalsts	Sociālie pakalpojumi	Vajadzību novērtēšana – profesionālis, kurš izprot un pārzina indivīda un ģimeņu vajadzības
Resursu sistēma	Resursu sistēma	Resursu sistēmas izmantošana
Sociālo lomu funkcionalitāte	Indivīda un grupas sociālās lomas	Prasmes
Sociālās atbalsta sistēmas	Sociālā kohēzija, piederība	Mērķtiecība
Kopveseluma pieeja	Kopējās indivīdu vajadzības	Motivācija
Vides normas, tradīcijas, vērtības	Izglītība	Zināšanas
		Pieredze
		Sociālpedagoģiskā plānošana

Ekoloģiskās perspektīvas un kopienas 9 kritēriji sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences noteikšanai tika apkopoti, analizējot ekoloģiskās perspektīvas izmantošanu kopienas darbā, taču 2 pievienotie kritēriji – pieredze un sociālpedagoģiskā plānošana, ir svarīgi, definējot sociālā pedagoga ekoloģisko kompetenci. Lai izstrādātais instrumentārijs būtu pilnīgs, nepieciešams saistīt šo kritēriju savienojumu ar noteiktiem rādītājiem, kas apkopoti 13.tabulā.



Kritēriji un rādītāji sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences noteikšanai

Kritēriji	Rādītāji
Sadarbības veidošana	Gatavība darboties Mijiedarbības nodrošināšana
Problēmu risināšana	Problēmas adekvāta uztvere un izpratne Spēja diagnosticēt problēmu Alternatīvu risinājumu piedāvājums
Izpratne	Labvēlīga attieksme Patstāvība – konsultēšanās ar sadarbības partneriem Spēja meklēt risinājumu
Vajadzību novērtēšana	Risku atpazīšana vidē Situācijas pieņemšana
Resursu sistēmas izmantošana	Spēja veidot atbalsta sistēmu, apvienojot resursus Spēja modelēt izmaiņas, veidojot jaunus resursus Radošums
Zināšanas	Atbilstoša profesionālā izglītība Spēja modificēt situāciju, izstrādāt koncepciju
Mērķtiecība	Spēja saskatīt mērķi Gatavība uzņemties atbildību
Motivācija	Gatavība pieņemt lēmumu Spēja saskatīt pozitīvos motīvus
Prasmes	Pozitīva pašpiederze Augsta profesionālā kapacitāte
Piederze	Personīgā un profesionālā kapacitāte Spēja novērtēt situāciju
Sociālpedagoģiskā plānošana	Spēja plānot Spēja prognozēt

Kritēriju papildinājums ar rādītājiem ļauj precīzāk izprast ekoloģiskās kompetences veidošanos un komplicētību. Rādītāji ir saistīti ar sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences definīciju, kas savukārt saistīta ar problēmrisināšanas modeli un uz personu centrēto pieeju sociālās pedagoģijas praksē. Īpaša nozīme šajās pieejās ir pilnvarošanas teorijai, kurā tiek raksturota indivīda ekoloģiskā situācija un kā īpašs ekoloģiskās kompetences novērtēšanas kritērijs izvirzīts – prasmes. Sociālā mijiedarbība, kas kā atslēgas vārds pētījumā tiek analizēta vairākkārtīgi, nodrošina rezultativitāti un kvalitatīvas izmaiņas ekoloģiski kompetenta pedagoga sadarbībā mikro, mezo un eko sistēmās, īpaši uzsverot starppersonu attiecības, kur prasmes ir viens no svarīgākajiem sociālā pedagoga darbības instrumentiem.

Hipotēzes pirmajai daļai par ekoloģiskās kompetences veidošanos un sadarbības ar speciālistiem iespējām lauku kopienā ir rasts teorētiskais pamatojums, uz kā bāzes var veikt empīrisku pētījumu, lai izstrādātu sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences sadarbības teorētisko modeli lauku kopienā.

#### Secinājumi

- Sociālā pedagoga sadarbība balstās uz sociālās mijiedarbības un darbības modeļu konstrukcijām, kas tiek piedāvātas dažādās teorijās un pamatotas ekoloģisko sistēmu darbībā. Jebkurai darbībai piemīt sociāls un subjektīvs raksturs, kas attiecināms arī uz sadarbības procesu. Sociālā mijiedarbība tiek uztverta kā konstruktīva saskarsme, kontaktu dibināšana, virzība uz pozitīvu sadarbību starp dažādām sistēmām kopienā.
- Pamatojoties uz teorētiskajā pētījumā paustajām atziņām, autore secina, ka ekoloģiskā kompetence pati par sevi nepiedāvā problēmu risinājuma variantus indivīdam, bet akcentē vides nozīmīgumu atbalsta sniegšanā, šķēršļu novēršanā, kas būtiski papildina tradicionālo sociālā pedagoga darbību lauku kopienā.
- Teorētiskā pētījuma rezultātā ir izveidots sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences definējums: *sociālā pedagoga ekoloģiskā kompetence ir integrēts zināšanu, prasmju un attieksmju kopums par cilvēka un vides sociālo mijiedarbību, ekoloģisko sistēmu struktūru kopsakarībām, kas nodrošina gatavību un spēju palīdzēt indivīda problēmu risināšanā un prevencē. Sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences pamatā ir holistiskā izpratne par cilvēka uzvedības attīstības ekoloģiju un sociālo problēmu veidošanās priekšnosacījumiem sociālās situācijas kontekstā, kā arī prasme saskatīt*

*dažāda līmeņa resursus no spēka perspektīvas aspekta, lai veicinātu atbalsta sistēmu veidošanu indivīda dzīves telpā. Sociālā pedagoga ekoloģisko kompetenci raksturo motivācija un mērķtiecība, nodrošinot sadarbību indivīda, grupas un kopienas līmenī, veicot sociālpedagoģisko plānošanu, kuras mērķis ir sociālo problēmu risināšana un to mazināšana, padarot indivīdus un grupas spējīgas patstāvīgi darboties savā vidē, izmantojot tās resursus.*

- Saskaņā ar zinātniskās literatūras analīzi, autore izvirzījusi papildus kritērijus sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences noteikšanai – pieredze un sociālpedagoģiskā plānošana, bet 9 kritērijos iekļautas prasmes un problēmu risināšana.

#### Teorētiskās daļas kopsavilkums

- Analizējot literatūru par Latvijas, ASV, Krievijas un Vācijas zinātnieku pētījumiem, var secināt, ka sociāli pedagoģiskās domas attīstība dažādās valstīs vēsturiski noritējusi atšķirīgi, bet ar kopējām pazīmēm, kas to saista ar sociālā darba vēsturisko attīstību. Ļoti būtisks ir gūtais atzinums, ka sociālā pedagoģija iekļaujas sociālā darba praksē ar sociālās problemātikas, profesijas mērķu un funkciju kopību, kas var būt viena no sociālā pedagoga profesijas attīstības pazīmēm Latvijā.
- Analizējot vairāku zinātnieku definīcijas par kopienas attīstību un kritērijiem, pamatots kopienas jēdziena lietojums pētījuma ietvaros, kas atbilst lauku pagastam, pilsētai, reģionam Latvijā. Atklāts kopienas institūciju sadarbības mērķis - nodrošināt kopienas sistēmu sociālo labklājību, drošību, sniegt sociālo palīdzību un pakalpojumus dažādām sociālām grupām, uzlabot indivīda pašpalīdzības prasmes mikro un mezo līmenī, pilnveidojot informācijas, izglītošanas un atbalsta pakalpojumu tīklu un mazināt sociālā riska grupas veidojošos faktoros, veicot personas vajadzību apzināšanu.
- Analizētie literatūras avoti rāda, ka sociālajā pedagoģijā, tāpat kā sociālajā darbā un, skolu sociālajā darbā, teorētiskā bāze saistās ar ekoloģiskās perspektīvas pieejas izmantošanu darbā ar indivīda un vides sistēmām. Sociāli pedagoģiskā darbība tiek

saistīta ar indivīda, noteiktu sociālo grupu un vides sistēmām un tai ir svarīga nozīme kopienas un indivīda attiecību procesa skaidrošanā un pilnveidošanā.

- Ekoloģiskā perspektīva pamatā bāzējas uz pedagoģiski psiholoģiskām un socioloģiskām atziņām, kas saistītas ar cilvēku un viņa attiecībām konkrētā ekoloģiskā sistēmā, domāšanas procesu, uzvedību no vienas puses un kopienu, kur norisinās sociālā mijiedarbība no otras puses. Saskaņā ar pētījuma priekšmetu, darba teorētiskajā daļā tika pamatota ekoloģiskā perspektīva kā nepieciešamā teorētiskā bāze, kas var tikt izmantota ekoloģiskās kompetences definējumam sociālā pedagoga profesionālajā darbībā, par pamatu izmantojot personas problēmas, dzīves situācijas un sociālo nosacījumu komponentes, kas ir savstarpēji saistīti.
- Sociālā mijiedarbība no ekoloģiskās perspektīvas aspekta ir aplūkojama divos virzienos – sociālā mijiedarbība starp indivīdiem un grupām un sociālā mijiedarbība starp institūcijām. Autores skatījumā ekoloģiskās perspektīvas izmantošana dažādās vides sistēmās, kas saistītas ar personas kopējo attīstību, kā būtiskāko izvirza sadarbības ar speciālistiem nepieciešamību, kas darbā izvirzīts kā pētījuma objekts.
- Secināts, ka sadarbības procesa struktūru veido darbība, mijiedarbība un sadarbība kā kvalitatīvs rādītājs, kur katru no tiem ietekmē noteikts personas subjektīvisms – attieksmes, vajadzības, motīvi.
- Vairāku zinātnieku atzinumu sintēze ļauj secināt, ka sociālā pedagoga kā kopienas darbinieka ekoloģiskā kompetence tiek realizēta ar noteiktiem koordinācijas pasākumiem, un, veidojot mijiedarbības procesu starp dažādām sistēmām, nodrošina sadarbību kā savstarpēji vienotu procesu.
- Atbilstoši sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences definējumam lauku kopienā, sociālā pedagoga profesijas standarts var tikt papildināts ar ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga darbības uzdevumiem – 1) problēmsituāciju specifisks uztvērums caur vides sistēmām un to mijiedarbības sakarību novērtējums; 2) palīdzošo un atbalstošo sistēmu mijiedarbības veicināšana, vides paplašināšana ar pieejamiem

resursiem, to analīze, 3) ekoloģisko zināšanu, prasmju izmantošana, novērtējot izmaiņas indivīda ekosistēmā, ievērojot riska un aizsardzības faktorus, kā arī sociālā pedagoga darbības principus.

- Analizējot integratīvās iekļaušanās programmas, izveidota definīcija apzīmējumam sociālā riska grupas bērni. Šeit svarīgākā pazīme ir lauku kopienas sociālās situācijas negatīvā ietekme uz bērnu attīstību kopumā, veidojot negatīvu uzvedību un kavējot sociālo prasmju pilnveidi.
- Būtisks ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga profesionālās darbības virziens ir starpprofesionāļu komandas veidošana preventīvajā darbībā, problēmu risināšanā un sadarbības koordinēšana iekļaušanās procesā (programmās) darbā ar indivīda un/vai grupas sistēmām.
- Teorētiskajā daļā pamatotas izteiktās kopsakarības par lauku kopienas un ekoloģiskās perspektīvas izvirzītajiem kritērijiem, kas veido sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences noteikšanas kritēriju kopu. Teorētiskā pētījuma laikā tiek izvirzīti 11 pamata kritēriji – zināšanas, indivīda un ģimenes vajadzības, problēmas risināšana, prasmes, resursi, mērķtiecība, motivācija, pieredze, izpratne, problēmas risinājums, sociālpedagoģiskā plānošana.
- Visa pētījuma laikā gūtas atziņas par ekoloģiskās perspektīvas un sadarbības teorētisko saikni, raksturojot darbības un sociālās mijiedarbības modeļus, kas nosaka ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga profesionālās darbības diferencēšanos no pašreizējās sociālā pedagoga darbības.

### **3. Sociālā pedagoga ekoloģiskā kompetence kā nosacījums lauku kopienas darbībā: aprakstošs pētījums**

#### **3.1. Aprakstošā pētījuma norise un metodes**

Teorētiskajā daļā veiktā zinātniskās literatūras analīze tika attiecināta uz izvirzītās hipotēzes daļu par ekoloģiskās kompetences veidošanos un vērtēšanas kritēriju izstrādi. Lai nodrošinātu sadarbību ar speciālistiem lauku kopienā, sociālajam pedagogam ir nepieciešams būt ekoloģiski kompetentam, jo sociāli pedagoģiskā darbība balstās uz personas un vides sistēmu mijiedarbības uztveri, izpratni un sadarbības attīstīšanu starp dažādām sistēmām lauku kopienā. Pētījumā tika norādīts, ka ekoloģiskās perspektīva ir teorētiskais pamatojums, veidojot kopienas un sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences definējumu, saistot to ar sociālā pedagoga profesionālo darbību gan indivīda, gan vides sistēmās. Tika atklātas teorētiski nozīmīgas sakarības starp sadarbības kā procesa attīstīšanu un sociālo mijiedarbību veicinošiem faktoriem, kas var ietekmēt ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga sadarbību ar dažādiem speciālistiem lauku kopienā. Par būtiskāko teorētiskajā daļā uzskatāmas darba autore piecas izstrādātās definīcijas, kas saistītas ar pētījumā izvirzīto novitāti un darba praktisko nozīmīgumu (raksturota lauku kopiena Latvijā – 53.lpp., definēts sociālā riska grupas bērns 107.lpp., definēts institūciju sadarbības mērķis lauku kopienā – 60.lpp., sociāli pedagoģiskais preventīvais darbs – 69.lpp., izstrādāta definīcija sociālā pedagoga ekoloģiskajai kompetencei – 123.lpp.). Atbilstoši pētījuma priekšmetam, plašākais definējums dots sociālā pedagoga ekoloģiskajai kompetencei, kuras rezultātā var tikt veidota kvalitatīva sadarbība starp speciālistiem un indivīda, grupas un vides sistēmām, ņemot vērā esošos resursus lauku kopienā.

Teorētiskā pētījuma sākuma izstrāde balstīta uz zinātnieku P.Natorpa, K.Mollenhauera, K.Dēķena, J.A.Studenta, A.Dauges, R.Grīna, F.Tērnera, I.Maslo atzinumiem, lai analizētu sociālā darba un sociālās pedagoģijas kopējo vēsturisko attīstību, kas ir cieši saistīta ar profesionāla sociālā pedagoga darbību kopienā un atzinumiem par ekoloģisko perspektīvu (*G.Rocher, O.Hermansen, I.Longres, U.Bronfenbrenner, H.Blummer, J.Hofman, R.Green, T.Parson, J.Rotter, A.Bandura, D.Lieģeniece*).

Empīriskais pētījums par sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences būtību un sadarbības iespējām kopienā tika veikts no 2000.gada līdz 2006.gadam. Lai sasniegtu pētījuma mērķi, tika veikts kvantitatīvi kvalitatīvs pētījums. Pētījuma teorētiskā ideja ir veltīta inovatīvai profesionālai darbībai lauku kopienā sociālā pedagoga profesijā. Kopumā

empīriskais pētījums orientēts kvalitatīvi un to veido Siguldas lauku kopienas esošās situācijas analīze (skat. 2.pielikumu), divas speciālistu un sociālo pedagogu aptaujas dažādās kopienās (skat. 5., 6.pielikumu), aptauju rezultātu (skat. 7., 8.pielikumu) komentāri un divas fokusgrupas (skat. 9.pielikumu), kā arī hermeneitiskā pieeja (Gadamers, 1999), analizējot divu speciālistu stāstījumu (skat. 4.pielikumu). Šajā pieejā veic tekstu analīzi, kurā runātāji tika nodalīti no teksta, izslēgts subjektīvais viedoklis, jo galvenais bija saprast teiktā saturu, nevis autorus. Stāstītā teksta kvalitatīvā analīze balstījās hermeneitiskā apla principā, kas nosaka saistību starp veselumu un tā daļām. Stāstījuma atsevišķie aspekti tika aplūkoti kopsakarā ar visu tekstu, lai labāk izprastu tā veselumu. Teksta kvalitatīvā analīze bija balstīta jēgā un to virzīja vairāki faktori: izziņas priekšmets, personiskās nojautas, atklāsmes un pārlicības. Kvalitatīvās analīzes uzdevums bija analizēt doto tekstu, lai papildinātu teorētiskā pētījuma priekšmetu un hipotētisko pieņēmumu, par ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga nepieciešamību.

Pētījuma modelis saistīts ar ekoloģiskās kompetences veidošanās teorētisko pamatojumu un tā specifiku lauku kopienā. Šajā kontekstā svarīgs ekoloģiski sistēmiskais skatījums par indivīda un vides savstarpējo mijiedarbību, kuras pamatā ir trīs komponentu kombinācija – *sociālie nosacījumi, dzīves situācijas un sociālās problēmas*, kas veicina individuālās un sociālās izmaiņas personas dzīvē. Pētījuma mērķis nebija noteikt ekoloģiskās kompetences kvalitatīvo līmeni un pārbaudīt kritērijus atsevišķos pētījuma posmos, tāpēc pētījumā ekoloģiskās kompetences nepieciešamība tiek pamatota saistībā ar indivīda un vides sociālo mijiedarbību, sociālo problemātiku un sociālā pedagoga profesionālo darbību lauku kopienā. Šī saistība palīdz pārbaudīt izvēlētos sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences novērtēšanas kritērijus. Tas tika veikts, izmantojot kvalitatīvās un kvantitatīvās metodes ar kvalitatīvu pētījuma mērķi, lai noskaidrotu kopienas speciālistu izpratni par sociālo pedagogu kā lauku kopienas speciālistu un ekoloģiskās kompetences nepieciešamību sociālā pedagoga profesionālajā darbībā.

Ekoloģiskās kompetences izpētē izmantots ekoloģiskās perspektīvas teorētiskais pamats, balstoties uz vairāku zinātnieku atzinumiem par indivīda un vides transakciju, interakciju kā divpusēju attiecību kopumu, kas ietverts noteiktas sociālās sistēmas vidē; Ū.Bronfenbrennera izdalītajām trim pazīmēm ekoloģiskajā perspektīvā – persona un vide ir dinamiska kopība, vides un indivīda mijiedarbība ir divpusēja, vide jāaplūko kopienas kontekstā. Veidojot pētījuma instrumentu, tika izmantoti Manhino, Gonzalo, Minuhina un

Malučio ieteikumi par cilvēka uzvedības modeļiem un tiem atbilstošām intervences programmām. Pētījumu var raksturot kā profesionāli orientētu pētījumu, kura galvenā ideja – sociālā pedagoga profesijas pilnveidošana un sociālo pedagogu profesionālās darbības iespēju paplašināšana ar teorētisko bāzi par sociālo pedagogu kā ekoloģiski kompetentu profesionāli lauku kopienā. Pētījumā tika veikta kvalitatīva iegūtās informācijas analīze, veikta aprakstoša statistikas datu interpretācija un tabulās pārskatāmi sniegta daļa no iegūtajiem rezultātiem.

Pētījums noritēja vairākos posmos. Pirmajā posmā (1999 – 2000) tika veikta Siguldas kopienas analīze, izmantojot šķeluma elementu kopu – izglītība, iedzīvotāji, sociālie pakalpojumi (skat. 2.pielikumu). Tas tika darīts, lai pamatotu lauku kopienas definējumu un pamatotu hipotēzes 1.daļu par ekoloģiskās kompetences nepieciešamību sociālā pedagoga darbībā, un ekoloģiskās kompetences novērtēšanas kritērijiem. Tika veiktas 8 kopienas speciālistu aptaujas. Vecāku aptauju (kopskaitā 30) veic papildus, lai rādītu padziļinātu fonu, kā kopienas iedzīvotāji uztver sociālo pedagogu kā profesionāli. Šo analīzi papildina pielikumā ievietotie sociālā pedagoga amatu apraksti, kas savstarpēji ir salīdzināmi un norāda uz nevienādo izpratni par sociālo pedagogu un viņa darbības uzdevumiem dažādās lauku kopienās (Cēsis, Cēsu rajons, Talsi, Rīga, Garkalne); (skat. 10., 11.pielikumu).

Otrajā posmā (2000 – 2002) ar strukturēto, pašizpildāmo anketu palīdzību, tika analizēta lauku kopienas dažādu speciālistu un sociālo pedagogu izpratne par sociālā pedagoga nepieciešamību, profesionālās darbības mērķi, uzdevumiem kopienas darbā un ekoloģiskās kompetences novērtēšanas kritērijiem. Kopumā katrai respondentu grupai tika izdalītas un nosūtītas 100 anketas. Tika veiktas divas aptaujas – viena dažādiem speciālistiem kopienās (saņemtas tapkaļ 43 anketas): juristiem, bāriņtiesu darbiniekiem, skolotājiem, psihologiem, policistiem. Ģenerālo kopumu veido speciālisti, kas strādā pašvaldībās un sociālajos dienestos, taču respondentu atlase notika pēc nejaušības principa – semināros, darba grupās, konsultācijās.

Otra aptauja bija iesaistīti sociālie pedagogi (saņemtas atpakaļ 66 anketas), kas reprezentē Latvijas lauku kopienas sociālos pedagogus, kuri strādā skolās, bērnu namos vai internātskolās. Šai respondentu grupai bija noteikts īpašs atlases kritērijs – 2.līmeņa augstākā profesionālā izglītība sociālajā pedagoģijā. Aptauju rezultātus ievadīja SPSS programmā un procentuāli iegūtos datus apstrādāja *Excel* programmas vidē, veidojot diagrammas. Atbilžu analīzes loģika nav saistīta ar jautājumu kārtību. Interpretācijas iespējas sašaurina nelielais respondentu skaits. Līdz ar to iegūtos rezultātus var izvirzīt tikai kā hipotētiskas tendences,



tomēr vispārēju kopainu par pētāmo jautājumu tās dod. Darba pētnieciskā loģika tika sasniegta, izvēloties un uzdodot abām grupām atšķirīgus un paralēlus jautājumus. Paralēlo jautājumu mērķis – pārbaudīt atšķirības viedokļos par ekoloģisko kompetenci sociālā pedagoga darbībā un salīdzināt tos, lai konstatētu statistiski nozīmīgas atšķirības respondentu sniegtajās atbildēs.

Aptaujātajiem speciālistiem un sociālajiem pedagogiem anketās bija iekļauti pieci vienādi jautājumi, lai veiktu salīdzinošu analīzi kopās  $n_1$  un  $n_2$  pēc  $t$  Stjudenta kritērija divu relatīvo biežumu starpībām. Nulles hipotēzi par to, ka biežumi būtiski atšķiras, pierāda, salīdzinot  $t$  koeficienta kritisko vērtību ar  $t$  aprēķināto.

$$1. \text{ t empīrisko aprēķina šādi: } t = \frac{(\varphi_1 - \varphi_2)}{S_{\varphi_1 - \varphi_2}} = \frac{(\varphi_1 - \varphi_2)}{\sqrt{\frac{n_1 + n_2}{n_1 \times n_2}}}$$

Divu funkciju  $\varphi_1$  un  $\varphi_2$  starpības standartklūda ir atkarīga vienīgi no novērojumu skaita salīdzināmajās izlasēs  $n_1$  un  $n_2$  (Krastiņš, O., 1998: 164). Varbūtības izlases tiks apzīmētas ar  $\rho_{1(66)}$  un  $\rho_{2(43)}$ .

2. Ņemot vērā izraudzīto hipotēzes pārbaudes nozīmības līmeni  $\alpha$  un brīvības pakāpju skaitu  $\nu = n_1 + n_2 - 2$ ,  $t$  tabulās nolasa  $t$  kritisko vērtību. Salīdzina empīrisko  $t$  ar tā robežvērtību un pieņem lēmumu (O.Krastiņš, 1998 : 164). Šajā gadījumā, ja  $n_1 = 66$  un  $n_2 = 43$ , tad  $n$  kopējais ir 109 un aprēķinātais  $t$  kritiskais ir **2,8599**, kas ir atbilstoši izlases kopapjomam 109 cilvēki.

Dotā funkcija ir  $\varphi = 2 \frac{\pi}{180} \arcsin \sqrt{p}$  jeb  $\varphi = 0,0349065 \arcsin \sqrt{p}$

Robežvērtības aprēķini tika veikti matemātiski, izmantojot 14.tabulu.

Pēc dotās tabulas veikti aprēķini pētījuma noslēguma posmā, kad tika iegūti aptauju rezultāti no sociālajiem pedagogiem lauku kopienās un rezultātus bija iespējams salīdzināt ar speciālistu aptaujām. Dati vākti dažādās Latvijas lauku kopienās – Krāslavā, Cēsu rajonā, Siguldā, Talsos un rajonā, Naujienā, Salaspilī.

Tabula empīriskā  $t$  robežvērtības noteikšanai

Argumenta $\rho$ pēdējais cipars										
$\rho$	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0.000		0200	0283	0346	0400	0448	0490	0529	0566	0600
0.00		0632	0895	1096	1266	1415	1551	1676	1791	1900
0.0		2003	2838	3482	4027	4510	4949	5355	5735	6094
0.1	0.6435	6761	7075	7377	7670	7954	8230	8500	8763	9021
0.2	0.9273	9521	9764							
	1.			0004	0240	0472	0701	0928	1152	1374
0.3	1.1593	1810	2025	2239	2451	2661	2870	3078	3284	3490
0.4	1.3694	3898	4101	4303	4505	4706	4907	5108	5308	5508
0.5	1.5708	5908	6108	4308	6509	6710	6911	7113	7315	7518
0.6	1.7722	7920	8132	8338	8546	8755	8965	9177	9391	9606
0.7	1.9823									
	2.	0042	0264	0488	0715	0944	1177	1412	1652	1895
0.8	2.2143	2395	2653	2916	3186	3462	3746	4039	4341	4655
0.9	2.9413	9516	9625	9741	9865					
	3.					0001	0150	1320	0521	0783
0.99	2.9413	9516	9625	9741	9865					
	3.					0001	0150	1320	0521	9783
0.999	3.0783	0847	0910	0973	1036	1100	1163	1226	1289	1353
1.000	3.1416									

(Krastiņš 1998, 423.lpp.)

Trešajā un ceturtajā darba posmā izvēlētas divas fokusgrupas ar laika intervālu 2 gadi. Darbs ar pirmo fokusgrupu notika 2004.gada augustā, ar otru - 2006.gada decembrī. Fokusgrupas izvēlētas ar mērķi - iegūt pētījumam specifisku informāciju no precīzi identificētām personām, kas ir sociālie pedagogi ar kvalifikāciju sociālajā pedagogijā un darba stāžu ne mazāku par vienu gadu. Fokusgrupās iesaistītās personas bija kompetentas sniegt vēlamu informāciju profesionālā līmenī un pārstāvēja pētījuma mērķa grupas intereses.

Fokusgrupas darbības uzsākšanā īpaši svarīga bija sagatavošanās fāze. Pirmkārt, dalībnieku rekrutēšana jeb iesaistīšana un intervēšanas vadlīniju modelēšana kā pētnieciskā instrumenta konstrukcija, kā arī formulētajai problēmai atbilstoši izveidoti jautājumi. Otrkārt, jautājumu formulēšana tika balstīta uz 2 pamatprincipiem: 1) tie tika veidoti sākot ar vispārējiem un pārejot specifiskos; 2) jautājumi netika izkārtoti atkarībā no to nozīmīguma saistībā ar pētījumu. Lielākais fokusgrupu ieguvums bija tas, ka izdevās nodrošināt atklātu un saturiski profesionālu atgriezenisko saiti, jo grupā iesaistītie dalībnieki bija ieinteresēti sociālā pedagoga profesijas tālākā pilnveidē un attīstībā. Viņu uztverē ekoloģiskā kompetence ir jauns skatījums uz sociālā pedagoga profesionālo darbību.

Fokusgrupu darbības rezultātu analīze tika veikta, izmantojot respondentu sniegtās atbildes, kas tika ierakstītas diktafonā. Fokusgrupas dalībnieki jau iepriekš bija informēti par ieraksta veikšanu un sniedza tam savu mutisku piekrišanu. Pirmās fokusgrupas dalībnieki nevēlējās atklāt savus vārdus, taču otrās fokusgrupas dalībniekiem iebildumu nebija, un vārdi tika kodēti (skat. 9.pielikumu).

Pirmās fokusgrupas dalībnieki bija skolās strādājošie sociālie pedagogi (kopskaitā 8) no dažādām Latvijas lauku kopienām, un šī grupa tika veidota ar mērķi - pārbaudīt sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences definējuma satura sasaisti ar vajadzībām un sadarbību praksē, kā arī ekoloģiskās kompetences novērtēšanas kritēriju lietojumu lauku kopienās. Otrās fokusgrupas dalībnieki bija Siguldas kopienas speciālisti (kopskaitā 5), t.sk. 3 sociālie pedagogi, kas strādā pašvaldības sociālajā dienestā. Šī grupa tika veidota ar mērķi - pārbaudīt ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga teorētiskā sadarbības modeļa iestrādes un realizācijas iespējas kopienā, kā arī sniegt savu vērtējumu par iespējam apobēt to citās lauku kopienās. Paralēli tam tika analizēti izveidotie ekoloģiskās kompetences noteikšanas kritēriji, lai izstrādātu ieteikumus sociālā pedagoga profesijas standartiem.

Pētījuma robežas un validitāti var raksturot sekojoši. Ņemot vērā pētījuma kvalitatīvo raksturu, tā rezultātus nevar uzskatīt par reprezentatīviem valstij kopumā, taču tie dod pamatu konstatēt galvenās tendences, kas jāņem vērā, lai pilnveidotu sociālā pedagoga profesionālo darbību lauku kopienā, saistot to ar ekoloģisko kompetenci. Teorētiskā pētījumā izstrādātie un empīriski apstiprinātie ekoloģiskās kompetences noteikšanas kritēriji ir būtiski, izstrādājot ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga teorētisko sadarbības modeli. Pētījuma validitāte pārbaudīta vairākkārt: pirmkārt, teorētiski izstrādāti kritēriji, kas raksturo sociālā pedagoga ekoloģisko kompetenci un analizēta situācija Siguldas kopienā. Analīze tika veikta,

izmantojot kopienas šķēluma elementus, un tās rezultātā apstiprinājās ekoloģiskās kompetences nepieciešamība sociālā pedagoga darbībā. Otrkārt, aptaujās pārbaudīta kopienas speciālistu esošā izpratne par sociālā pedagoga darbību un ekoloģisko kompetenci, kā arī kritērijiem, kas šo kompetenci raksturo. Izvērtētas sociālā pedagoga sadarbības iespējas dažādās lauku kopienās. Treškārt, pirmajā fokusgrupā (apzīmēta ar A) pārbaudīti aptaujās iegūtie dati un precizēts ekoloģiskās kompetences definējums un izvēlētie kritēriji, lai varētu veidot ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga sadarbības teorētisko modeli. Otrajā fokusgrupā (apzīmēta ar B) jau tika vērtēta sociālā pedagoga profesionālā darbība saistībā ar izstrādāto teorētisko sadarbības modeli un, atbilstoši kritērijiem, novērtēti rādītāji, kas būtu iekļaujami sociālā pedagoga profesijas standartā.

Līdz ar to empīriskajā pētījumā tika noskaidrots, kā veidojas sociālā pedagoga prakse kopienā, saistot to ar pētījuma teorētiskajām atziņām, tādējādi praktiski gūstot apstiprinājumu sadarbības teorētiskā modeļa izveidei.

### **3.2. Siguldas lauku kopienas pētījuma apraksts**

No 1999.gada līdz 2000.gadam tika veikts darba 1.posms ar mērķi - izprast sociālā pedagoga vietu, lomu lauku kopienā un sadarbības nepieciešamību ar dažādiem speciālistiem. Saskaņā ar teorētiskajā daļā izvirzītajiem pieņēmumiem par '*kopienas*' termina lietojumu Latvijas laukos, vispirms tika analizēta Siguldas kopienas reālā situācija, par pamatu ņemot tādus kopienas šķēluma elementus kā iedzīvotāji, izglītība un sociālie pakalpojumi (skat. turpmāk tekstā). Svarīgs bija apstāklis, ka pētījuma brīdī no piecām Siguldā esošajām skolām tikai vienā strādāja sociālais pedagogs, kas paralēli mācīja arī krievu valodu 6.klasēm (saskaņā ar pētījuma teorētiskajiem atzinumiem, turpmāk tekstā tiks lietots termins Siguldas kopiena).

#### **Iedzīvotāji**

2000.gada 16.februārī Siguldā bija 10938 iedzīvotāju - 5915 sievietes un 5023 vīrieši. Kopā pēdējo 10 gadu laikā Siguldas iedzīvotāju skaits samazinājies par 647 cilvēkiem. 1999.gadā mirstība pārsniegusi dzimstību 1,4 reizes. Dabiskais pieaugums negatīvs – 3,4 cilvēku uz 1000 iedzīvotājiem. Dabiskais pieaugums ir negatīvs kopš 1991.gada. Iedzīvotāju blīvums ir 600,1 iedzīvotājs uz kvadrātkilometru, un iedzīvotāju īpatsvars visu Rīgas rajona

iedzīvotāju kopskaitā ir 8,23%. Salīdzinot ar pārējo Rīgas rajonu, Siguldas kopienā ir vislielākais iedzīvotāju skaits līdz darbspējas vecumam un vismazākais virs darba spējas vecuma (skat. 13. tabulu), kā arī zems bezdarba līmenis.

Siguldā nekad nav bijuši lieli ražošanas uzņēmumi, kuri pārmaiņu laikā no plānveida ekonomikas uz tirgus ekonomiku būtu bankrotējuši un līdz ar to liela daļa iedzīvotāju zaudētu darbu. Arī šajā laikā lielākā daļa ir mazie un vidējie uzņēmumi, kuri darbojas pakalpojumu sfērā, tāpēc, atšķirībā no citām kopienām, Siguldā bezdarba līmenis būtiski nav mainījies. Tā kā ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga profesionālā darbībā nepieciešama izpratne par kopienas šķēluma elementiem un spēja tos analizēt sociālo problēmu veidošanās kontekstā, tad būtiski, ka tie ņemti par pamatu kopienas sociālās situācijas analīzei.

15.tabula

Iedzīvotāju sastāvs pēc darba spējas  
(pēc 2000.gada tautas skaitīšanas provizoriskiem datiem)

Iedzīvotāji	Skaitis	%
Līdz darbspējas vecumam (10 – 15 g.)	3278	30
Darbspējas vecumā no 16 – 60 g.	6422	58,6
Pensijas vecumā no 60 un vairāk gadiem	1238	11,4

Statistikas pārvaldes dati

Tabulā sniegtie dati norāda, ka lielākais iedzīvotāju skaits ir darbspējīgā vecumā un sociāli aktīvi.

16.tabula

Iedzīvotāju dzimuma un vecuma sastāvs  
(pēc 2000.gada tautas skaitīšanas provizoriskiem datiem)

Vecuma grupa	Vīrieši	Sievietes	Kopā
0- 4	218	208	426
5 – 9	392	357	749
10 – 14	425	427	852
15 – 19	421	382	803
20 – 24	381	372	753
25 – 29	364	391	755
30 – 34	340	373	713
35 – 39	358	419	777
40 – 44	371	450	821
45 – 49	299	344	643
50 – 54	271	343	614
55 – 59	307	346	653
60 – 64	249	383	632
65 – 69	204	318	522
70 – 74	166	295	461
75 – 79	84	216	300
80 - +	69	204	273

Statistikas pārvaldes dati

Pēc iedzīvotāju nacionālā sastāva Siguldas kopienā galvenokārt dzīvo latvieši, otra izplatītākā tautība ir krievi. Citas tautības pārstāvētas skaitliski maz:

Latvieši – 84,38%

Krievi – 10,79%

Baltkrievi – 1,53%

Poļi – 1,04%

Citi – 2,26%

Šāds iedzīvotāju etniskais sadalījums norāda uz multikulturālā darba nepieciešamību, kura realizācijā sociālajam pedagogam nepieciešama ekoloģiskā kompetence.

### Izglītība

Kopiena kā sistēma darbojas ne tikai kopienas ietvaros, bet arī lielākā sistēmā - valstī. Siguldas kopienas izpildvara pēc LR Saeimas "Likuma par pašvaldībām" ir Siguldas pilsētas dome. Siguldā darbojas tikai pirmsskolas, vispārizglītojošās un interešu izglītības mācību iestādes, kas atrodas Siguldas pilsētas domes pakļautībā. Siguldā nav profesionālo vai arodskolu, tehnikumu vai augstāko mācību iestāžu.

17.tabula

Siguldas kopienas pašvaldības izglītības iestādes

Pirmsskolas	Vispārizglītojošās	Interešu
Siguldas pilsētas bērnudārzs	Siguldas valsts ģimnāzija	Siguldas mūzikas skola
Bērnudārzs "Pīlādžītis"	Siguldas 2. vidusskola	Siguldas mākslas skola
	Siguldas 1.pamatskola	Skolēnu jaunrades nams
	Siguldas 2. pamatskola	Siguldas kultūras nams
	Siguldas 3. pamatskola	Siguldas pilsētas bibliotēka
	Siguldas vakarskola	Siguldas bērnu bibliotēka

18.tabula

Skolēnu un pedagogu skaits skolās

Skola	Skolēni	Pedagogi	Sociālie pedagogi
Siguldas valsts ģimnāzija	650	50	-
Siguldas 2. vidusskola	315	30	-
Siguldas 1.pamatskola	530	35	-
Siguldas 2. pamatskola	200	20	-
Siguldas 3. pamatskola	762	49	1

Mēģinot atklāt cēloņus, kāpēc izveidojusies situācija, ka tikai vienā no Siguldas skolām ir sociālais pedagogs, noskaidrojās:

1. Saskaņā ar IZM 2000.gada 5.maija vēstuli "Par pedagogu amata vienību noteikšanu 2000./2001.m.g." pašvaldību ieteicamo amata vienību sarakstā paredzēta viena sociālā pedagoga amata vienība uz 600 skolēniem vispārējās izglītības iestādēs. Tā kā Siguldas skolas ir nelielas, skolēnu

skaitis nav pietiekošs, lai nodrošinātu šo amata vienību skolās (izņemot divas).

2. MK noteikumu Nr.270 grozījumos MK 2000.gada 15. februāra noteikumos Nr.73 "Pedagogu darba samaksas noteikumi", kas nosaka pedagogu mēneša amata algu vidēji Ls 91.00 apmērā, arī neveicina sociālo pedagogu iekļaušanu skolu amata vienību sarakstā. Siguldas kopienā tas ir izteikti, jo arī pārējie pedagogi, lai palielinātu savu darba samaksu, bieži bez sava mācību priekšmeta māca vēl papildus priekšmetus, veic audzinātāja pienākumus, vada interešu nodarbības un tml. Sociālā pedagoga darbībai vairāku šādu amatu savienošana var traucēt, un tāpēc ir jāizšķiras starp, profesionālo principu ievērošanu un darba kvalitāti vai darba samaksu, kas nodrošina minimālās cilvēka pamatvajadzības.

### Sociālie pakalpojumi

Siguldā darbojas sociālais dienests un bāriņtiesa. Kopienā nav rehabilitācijas centru, pansionātu, dienas centru vai bērnu namu. Siguldas sociālās palīdzības dienests darbojas saskaņā ar "Likuma par pašvaldībām" 15.panta 7.punktu par pašvaldības budžeta līdzekļiem. Tajā strādā 3 speciālisti. Nevienam speciālistam nav sociālā darbinieka vai sociālā pedagoga kvalifikācijas. Sociālā dienesta darbība galvenokārt sastāv no pabalstu izsniegšanas trūcīgām un mazturīgām ģimenēm saskaņā ar nolikumu "Par sociālās palīdzības pabalstiem", kas pieņemts Siguldas pilsētas domē 1999.gada 27.janvārī.

Vidēji gada laikā dienesta klientu skaits ir aptuveni 20 ģimenes, kurās ir nepilngadīgi bērni. Ģimenes tiek apsekotas arī mājās. Bez izmaksātajiem pabalstiem mazturīgo ģimeņu bērniem tiek kārtotas arī bezmaksas brīvpusdienas, piedāvātas biļetes uz kultūras pasākumiem. Šāda veida palīdzība ir ļoti sašaurināts palīdzības veids un neietver ekoloģiski kompetentu sociālpedagoģisku darbību, kas pamatota pētījuma teorētiskajā daļā.

Siguldas bāriņtiesa darbojas saskaņā ar LR "Likumu par bāriņtiesām un pagasttiesām", kas pieņemts 1995.gada 6.novembrī. Neskatoties uz to, ka lielākā daļa jautājumu ir saistīti ar sociālā pedagoga vai sociālā darbinieka kompetenci, ne viena, ne otra speciālista bāriņtiesā nav.

Siguldas policijas nodaļas nepilngadīgo lietu inspekcija darbojas vienas personas sastāvā. Policijas nodaļā nav bērnu istabas, kur varētu strādāt ar bērniem vai vecākiem.



Inspektore pārbauda skolas ziņojumus par bērnu un pusaudžu iespējamiem tiesību pārkāpumiem, apseko ģimenes. Vajadzības gadījumā var administratīvi sodīt vecākus. Viens no galvenajiem darbības uzdevumiem ir sekot tam, lai skolēni apmeklētu skolu(!). Vismaz reizi gadā inspektore apmeklē skolu, novada lekcijas, tiekas ar pedagogiem. Netiek veikts sistēmisks darbs, lai noskaidrotu problēmu cēloņsakarības. Notiek daļēja sadarbība ar bāriņtiesu. Savstarpējā sadarbība ar skolu direktoriem ir ļoti virspusēja, un sociālā pedagoga klātbūtne ievērojami uzlabotu šīs sadarbības kvalitāti.

Pētījuma 1.posmā veikta arī ekspertu aptauja (Siguldas lauku kopienas institūciju 8 darbinieki). Aptaujas mērķis - uzzināt speciālistu viedokli par sociālo pedagogu kā Siguldas kopienas darbinieku. Kopienas darbinieki izvēlēti saistībā ar tādām profesionālās darbības jomām, kurās sociālais pedagogs varētu darboties – kultūras iestādes, atpūtas centri, sociālais dienests u.c. Turpmāk tekstā iegūto atbilžu kvalitatīvs apkopojums.

1. Vai Jūs zināt, kas ir sociālais pedagogs?

7 respondenti atbildēja pozitīvi, bet viens norādīja, ka ir tikai aptuvenus priekšstats par šo profesiju, līdz ar to var secināt, ka izpratne par sociālā pedagoga profesiju ir laba.

2. Kādi Jūsaprāt varētu būt sociālā pedagoga profesionālās darbības uzdevumi kopienā?

Respondentu atbildes bija ļoti dažādas:

- izstrādāt darbības programmas sociālā riska ģimenēm;
- veikt konsultatīvu un kontroles darbu ar bērniem un jauniešiem;
- uzturēt saikni starp ģimeni un skolu;
- pētīt skolas sociālo situāciju;
- skolā konstatēt skolēnu problēmas, meklēt to iemeslus un veidus, kā tās novērst;
- sniegt emocionālu atbalstu bērniem;
- atvieglot skolotāju darbu;
- sadarboties ar skolotājiem, audzinātājiem, dot padomus, ja tas nepieciešams;
- palīdzēt bērniem integrēties skolas sociālajā vidē.

Respondentu sniegtās atbildes tikai daļēji ietver sociālā pedagoga profesionālās darbības iespējas, par kurām rakstīts teorētiskā pētījuma daļā. Autore uzskata, ka atbildes ir

virspusējas un norāda uz speciālistu nepilnīgajām zināšanām par tiem uzdevumiem, ko sociālais pedagogs kā ekoloģiski kompetents kopienas speciālists varētu veikt.

3. Kādai izglītībai, speciālām zināšanām, prasmēm vajadzētu būt sociālajam pedagogam?

Attiecībā uz izglītību, atbilžu varianti bija šādi:

- augstākā izglītība savā specialitātē – 1;
- augstākā (nenorādot konkrēti) – 5;
- augstākā pedagoģiskā – 2.

Attiecībā uz zināšanām, bija šādi atbilžu varianti:

- bērnu un pieaugušo psiholoģija;
- sociālā psiholoģija;
- cilvēktiesības;
- valsts likumdošana;
- elementāras medicīniskās zināšanas;
- socioloģija;
- zināšanas par atkarību un vardarbību.

Attiecībā uz prasmēm, atbilžu varianti bija šādi:

- komunikēšanās prasmes;
- saskarsmes;
- oratora māksla, runas dotības;
- profesionālās prasmes.

Atbildes norāda, ka speciālistu izpratne ir visumā apmierinoša par to, kādam sociālajam pedagogam jābūt kā profesionālim. Diemžēl, ne visai saprotams ir respondentu viedoklis par to, kādu izglītību sociālajam pedagogam nepieciešams iegūt, un pārsteidza arī tas, ka zināšanu vidū netika minēta pedagoģija. Arī nosauktās prasmes neparāda visus sociālā pedagoga profesionālās darbības virzienus, un tas nebūt nav viss sociālam pedagogam nepieciešamo prasmju kopums.

4. Kādās jomās Jūsaprāt sociālais pedagogs varētu darboties Siguldas kopienā?

Respondentu atbildes:

- katrā skolā;
- sociālajā dienestā;
- bāriņtiesā;

- pirmsskolas iestādē;
- policijā;
- slimnīcas bērnu nodaļā;
- skolēnu jaunrades namā.

Respondentu atbildes aptver jomas, kurās sociālais pedagogs varētu strādāt katrā kopienā. Dažu respondentu atbildēs pat norādītas tādas jomas, kuras Siguldā vēl nav attīstītas, bet ir tikai ideju līmenī. Tā, piemēram, tiek minēts Jaunatnes centrs, kā arī izglītojoši konsultatīvais centrs vecākiem pie Siguldas sociālā dienesta. Pilnīga respondentu vienprātība ir jautājumā, ka sociālais pedagogs nepieciešams katrā skolā un šī speciālista trūkums ir izjūtams ikdienas darbā.

Lai gūtu padziļinātu izpratni, ko par sociālo pedagogu domā Siguldas lauku kopienas iedzīvotāji, tika aptaujāti 30 vecāki, kas ir viena no sociālā pedagoga darbības mērķa grupām. Anketu izplatīšanā svarīgs bija tikai viens nosacījums – lai respondenti būtu vecāki, kuru bērns/i mācās jebkurā no Siguldas kopienā esošajām skolām (aptaujas rezultātus skat. 19.tabulā).

Aptaujas rezultātu apkopojums

Jautājumi	Jautājumā piedāvātie varianti	Atbilžu skaits
1.Vai Jūs zināt, kas ir sociālais pedagogs?	Jā Nē	18 12
2.Ar ko jūsuprāt sociālais pedagogs nodarbojas?	Apzina esošās riska grupas Īsteno audzinošo darbu Veic ģimeņu konsultēšanu Risina konfliktus starp skolu un ģimeni Nodrošina nepieciešamo pedagoģisko vidi Veic preventīvo darbu Organizē un vada dažādu speciālistu sadarbību	18 6 24 20 6 13 8
3.Vai sociālā pedagoga darbu varētu veikt kāds no skolotājiem?	Jā Nē Grūti pateikt	1 17 12
4.Vai sociālā pedagoga darbība varētu atvieglot skolotāju un audzinātāja darbu?	Jā Nē Grūti pateikt	23 0 7
5.Vai Jūs vai Jūsu bērns ir izmantojis sociālā pedagoga pakalpojumus?	Jā Nē	4 26
6.Vai izjūtat sociālā pedagoga trūkumu savā skolā?	Jā Nē	8 18
7.Kādās institūcijās Jūsuprāt sociālais pedagogs varētu darboties Siguldā?	Pirmsskolas iestādēs Skolās Interesu centros Slimnīcas bērnu nodaļā Sociālajā dienestā Bāriņtiesā Policijā	11 29 7 6 15 16 5

### Secinājums

Tikai nedaudz vairāk kā puse no aptaujātajiem zināja, kas ir sociālais pedagogs. Tā kā Sigulda bija viena no pētījuma 1.posma bāzes vietām, kas pēc Labklājības ministrijas statistikas datiem ir viena vadošajām Latvijā sociālo pakalpojumu piedāvājuma ziņā, tad atbilžu varianti varētu liecināt, ka kopumā vecākiem arī citās Latvijas kopienās trūkst izpratnes par sociālo pedagogu kā profesionāli. Ļoti dažādi viedokļi ir jautājumā, ar ko nodarbojas sociālais pedagogs un kādās institūcijās viņš varētu strādāt. Visus atbilžu variantus nav atzīmējis neviens no respondentiem. Dažos jautājumos vecākiem nav sava viedokļa vai viņi to vienkārši neizsaka, jo sociālā pedagoga pakalpojumus ir izmantojuši tikai četri aptaujātie vecāki. Var pieņemt, ka vecāki, kas šo pakalpojumu nav izmantojuši, vai kam tas praktiski nav bijis pieejams, nav varējuši atbildēt objektīvi.

Laika posmā no 2000.gada līdz pētījuma beigu posmam – 2006.gadam, Siguldas lauku kopienā notikušas izmaiņas sociālo pakalpojumu sniegšanas jomā un sociālā pedagoga darbībā. Ir izveidots Aprūpes mājās centrs, kas sniedz pakalpojumus veciem un vientuļiem iedzīvotājiem, kuri nevar sevi aprūpēt, atvērta dienas centrs pensijas vecuma iedzīvotājiem un cilvēkiem ar speciālām vajadzībām. Savukārt, izveidotā biedrība „Aicinājums Tev” un „Cerību spārni” piedāvā sociālās palīdzības pakalpojumus iedzīvotājiem ar invaliditāti, ar garīga rakstura traucējumiem un bērniem ar invaliditāti un viņu ģimenēm. Svarīgi atzīmēt, ka no 2003.gada sociālais pedagogs Siguldas 3.pamatskolā vairs nestrādāja. Tradicionālā skolas sociālā pedagoga vietā tika izveidotas trīs sociālā pedagoga amatu vienības Siguldas novada domē, sociālās palīdzības pārvaldē, tiešā pakļautībā Ģimenes atbalsta centra vadītājam (skat. 2.pielikumu). Autoresprāt, šīs izmaiņas norāda uz reālām praksē notiekošām pārmaiņām, kas sasaucas ar teorētiskajā pētījumā pausto netradicionālo skatījumu uz ekoloģiski kompetentu sociālo pedagogu kā lauku kopienas darbinieku.

### **3.3. Aptauju un fokusgrupu izpētes rezultātu raksturojums**

Empīriskā pētījuma otrajā posmā tika veikta lauku kopienas speciālistu, kas apzīmēta kā izlases grupa  $\rho_2$  (43) un sociālo pedagogu – izlases grupa  $\rho_1$  (66) anketēšana. Abas grupas aptvēra respondentus no dažādām bāzes vietām. Aptauju mērķis bija noskaidrot izpratni par sociālo pedagogu kā lauku kopienas speciālistu, sociālā pedagoga ekoloģisko kompetenci, sadarbību starpprofesionāļu komandā un kritērijiem, pēc kuriem noteikt sociālā pedagoga

ekoloģisko kompetenci. Svarīgi bija noskaidrot sociālā pedagoga darbības mērķi kopienā, salīdzinot to ar teorētiskajā daļā izvirzīto. Kaut gan sociālo pedagogu jeb  $\rho_1$  (66) respondentu grupas izvēlē galvenā prasība bija 2.līmeņa profesionālā augstākā izglītība ar kvalifikāciju sociālais pedagogs, no aptaujātajiem 98,2% bija sociālie pedagogi, bet 1,8% citi speciālisti, kas strādā amatu savietošanas kārtībā. Respondentu vidējais vecums bija no 30 līdz 55 gadiem (32,8% un 39,7%) un tikai 8,6% vecumā no 20 līdz 24 gadiem. Augstākā izglītība (profesionālā kvalifikācija sociālajā pedagoģijā) bija 78,7% respondentiem, vidējā pedagoģiskā - 3,3%, bet 18,0% respondentiem - cita veida izglītība, kas netika minēta. Otrās  $\rho_2$  (43) grupas respondenti (kopienas speciālisti) neminēja savus ieņemamos amatus, jo tas arī netika prasīts. Pēc veiktās aptaujas rezultātu analīzes varēja secināt, ka tieši šajā grupā uz jautājumiem sniegtās atbildes bija nepārliecinošas, ar izteiktu tendenci samazināt piedāvāto atbilžu variantus (skat. 8.pielikumu).

Abu grupu respondentu atzinumi norādīja uz to, ka sociālais pedagogs lauku kopienās ir ļoti nepieciešams, bet īsti skaidri šī profesionāļa kompetence nav noteikta. Iegūtie rezultāti ir nozīmīgi, lai analizētu esošo situāciju lauku kopienās un prognozētu ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga sadarbības attīstības iespējas. Turpmāk darbā analizēti kopienas speciālistu atzinumi. Pozitīvs ir fakts, ka lauku kopienas speciālisti saskaņoja nepieciešamību pēc sadarbības veidošanas, ko varētu nodrošināt un uzturēt sociālais pedagogs. Par sadarbības partneriem tika minēti: sociālie darbinieki - 65,2%, psihologi - 33,9%, juristi - 21,2% un skolotāji - 78,8%. 42% respondentu norādīja uz tādiem sadarbības partneriem kā - skolu pedagogi, bāriņtiesu un pagasttiesu darbinieki, paši ģimenes locekļi, kā arī policijas darbinieki. Tomēr 3 gadījumos speciālisti atbildējuši, ka nezina, vai šāda sadarbība kaut ko mainītu klientu sociālo problēmu risināšanā. Tas lika secināt, ka sadarbība nenotiek, nav pieredzes vai trūkst zināšanu un izpratnes par sociālo pedagogu kā lauku kopienas darbinieku.

Uzdodot jautājumu par teorētisko pieeju izmantošanu sociālā pedagoga praksē, lielākā daļa  $\rho_2$  (43) grupas respondentu norādīja uz humānistisko pieeju -72,1%. Vienāds atbilžu skaits bija ekoloģiskai un sistēmu pieejai -52%, bet 42,1% no kopienas speciālistiem norādīja uz problēmorientētās pieejas nepieciešamību. Atbildes liecina, ka humānistiskā pieeja ir vispazīstamākā – respektēt un atzīt cilvēka individuālītāti, tas ir svarīgs priekšnoteikums pozitīvas saskarsmes veidošanai. Citu atbilžu variantu neviens no respondentiem nepiedāvāja, un to varētu skaidrot ar respondentu nevēlēšanos iedziļināties teorētiskos jautājumos un saistīt tos ar savu praktisko darbību.

Saskaņā ar pētījuma priekšmetu, svarīgi noskaidrot respondentu viedokli jautājumā, ko nozīmē ekoloģiski kompetents sociālais pedagogs. 61,2% speciālistu kā būtiskāko uzsvēra, ka ekoloģiski kompetentam sociālajam pedagogam jāpārzina kopienas sociālā situācija, bet 68,5% norādīja uz nepieciešamību izprast indivīda vajadzības. Var secināt, ka daļa respondentu nesaskata cilvēku vajadzību un konkrētās situācijas kopsakarības. 49,3% respondentu to saistīja ar problēmu identificēšanu, kas teorētiskajā pētījumā tika izvirzīts kā viens no svarīgākajiem kritērijiem, vērtējot ekoloģisko kompetenci. Savukārt, 32,1% respondentu norādīja uz zināšanu nepieciešamību par vidi, kas ir vērtējams kā pozitīvs rādītājs. Kopumā šāds atbilžu sadalījums norāda uz zināmu nekonsekvenci respondentu kopējā izpratnē par to, kas ir ekoloģiski kompetents sociālais pedagogs. Nozīmīgi, ka vajadzību izpēti un analīze tiek vērtēta kā svarīga darbība, lai problēma vispār tiktu identificēta, taču tās atdalīšana no kopienas vides un konkrētās sociālās situācijas norāda un zināšanu trūkumu un izpratnes nepietiekamību.

Jautājumā par faktoriem, kas ietekmē sociālā pedagoga sadarbības iespējas kopienā, speciālisti sniedza visai atšķirīgas atbildes. Vairums norādīja uz pieredzes nepieciešamību, kas no teorētiskā viedokļa ir vismazsvarīgākais faktors, kas ietekmē sadarbības iespējas - 83,1%. Aptuveni puse respondentu nosauca izglītības nepieciešamību - 56,1% un 51,5% norādīja, ka ir nepieciešama speciālistu motivācija, lai veidotos sadarbība. Vismazākais respondentu skaits norādīja uz esošajiem resursiem - 25%, kas nodrošina iespēju sadarboties. Šāds atbilžu sadalījums liecina par respondentu daļēju neizpratni par vides faktoru analīzes nepieciešamību un resursu piesaisti sociālo problēmu risināšanā. Šajā jautājumā tiek uzsvērti tikai personīgie faktori – motivācija un pieredze, taču tie pilnībā nevar nodrošināt ekoloģiski kompetentu sadarbību. Saņemtās respondentu atbildes apstiprina pētījuma ievadā aprakstīto problēmas nostādni: lauku kopienā resursi ir īpaši svarīgs sociālā pedagoga darbības instruments, taču praksē netiek izmantots. Lai noskaidrotu saskarsmes nozīmi sadarbības veidošanā ar speciālistiem, tika uzdots jautājums par nosacījumiem, kas nepieciešami veiksmīgas saskarsmes veidošanai sadarbības procesā. Vislielākais respondentu skaits nosauca empātisku attieksmi vienam pret otru - 68,5%, bet vismazāk minēja holistisko skatījumu un situāciju kopumā - 34,5%. Vairāk nekā puse speciālistu norādīja uz nepieciešamību izprast pastāvošo problēmu - 59,1%. Var secināt, ka speciālisti lielu uzmanību velta savstarpējo kontaktu veidošanai un uzturēšanai, kas ir labs rādītājs, lai veidotos sadarbība. Tomēr to nevar vērtēt kā pietiekamu nosacījumu, lai sadarbības rezultātā varētu

profesionāli risināt indivīda problēmas. Lai uzzinātu speciālistu viedokli par sociālā pedagoga iespējām sadarboties institucionālā līmenī, tika piedāvāti trīs atbilžu varianti. Respondenti skolu izvēlējās kā svarīgāko institūciju - 83,1%. Bāriņtiesa minēta 61,2% gadījumos, bet policija – 59,4%. Šāds atbilžu sadalījums norāda uz speciālistu tradicionālo skatījumu uz sociālo pedagogu kā skolas darbinieku, kaut gan 42% atbilžu kā citas sadarbības institūcijas bija minēti sociālie dienesti, krīzes centri un bērnu nami.

Pamatojoties uz teorētiskās daļas analīzi par starpprofesionāļu komandas darba nozīmi kopienā, šis jautājums bija iestrādāts arī anketās. Lielākā daļa respondentu bija pārliecināti, ka starpprofesionāļu komandas darbs ir nepieciešams tikai īpašos gadījumos - 73,1%, taču 43,2% respondentu uzsvēra, ka tas ir nepieciešams, pārrunājot atsevišķus notikumus. Diemžēl tikai 16,7% speciālistu komandas darbu saista ar indivīda problēmu, bet 20,6% komandas darbu attiecina uz resursu piesaisti. Speciālistu atbildes norādīja uz izpratnes trūkumu par komandas darba nepieciešamību un saistību ar indivīda problēmas diagnosticēšanu un risināšanu. Var secināt, ka komandas darbs netiek izmantots sistemātiski nevienā kopienā. Lai gan komandas darbs jau labi zināms teorētiskajā līmenī, tā realizācijai praksē pietrūkst resursu un profesionālas speciālista vadības.

Nozīmīgākais pētījuma jautājums saistīts ar sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences noteikšanas kritērijiem. 62,3% respondentu atzina, ka svarīgākais kritērijs ir tas, kā sociālais pedagogs pārzina kopienā dzīvojošo indivīdu un ģimeņu vajadzības. Savukārt 54,5% ir minējuši prasmes kā būtisku sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences kritēriju. Puse no respondentiem nosaukuši darbības mērķi, kas raksturotu ekoloģiski kompetentu sociālo pedagogu. Motivācija kā kritērijs minēta tikai 12,1% respondentu atbildēs, bet 1,5% atbildēs norādīti citi varianti – atbildība, zināšanas un pieredze. Šāds atbilžu sadalījums nonāk pretrunā ar respondentu atbildēm jautājumā par faktoriem, kas ietekmē sociālā pedagoga sadarbības iespējas kopienā, jo šajā jautājumā vairums speciālistu uzsver tieši pieredzi, izglītību un motivāciju, kas viņuprāt ir vissvarīgākās sadarbības veidošanā. Šādu pretrunu ir grūti izskaidrot, taču tas varētu norādīt uz izpratnes trūkumus par ekoloģisko kompetenci.

Turpmāk darbā analizēti sociālo pedagogu anketu rezultāti. Balstoties uz pētījuma teorētiskajā daļā piedāvāto sociālā pedagoga darbības mērķi kopienā, sociālo pedagogu jeb  $\rho_1$  (66) grupas respondentiem tika uzdots jautājums par sociālā pedagoga darbības mērķa izvirzīšanu lauku kopienā. Atbildes norādīja uz vienotu izpratni par sociālā pedagoga darbības mērķi, kas apstiprina teorētiskajā pētījuma daļā izvirzītos atzinumus. Kā svarīgākais tika



minēts informatīvi izglītojošais darbs un darbs ar riska grupām – 77,3%, sadarbības nodrošināšana ar citām institūcijām minēta 72,7% respondentu atbildēs, bet darbs ar ģimeni uzsvērts 71,2% gadījumos. Papildus sniegtie respondentu atbilžu varianti norādīja uz skolēnu sociālo problēmu risināšanas nepieciešamību - 9,1%. Var secināt, ka sociālie pedagogi pietiekami profesionālā izprot savas darbības mērķi.

Ļoti nozīmīgas atbildes tika iegūtas jautājumā par konkrētu speciālistu sadarbību kopienā, kas bija viens no paralēli veidotajiem jautājumiem abām respondentu grupām. 75,1% atbilžu liecināja, ka sadarbība jāveic ar skolotājiem, 59,1% uzskata, ka sociālais darbinieks ir galvenais sadarbības partneris. Psihologu kā sadarbības partneri nosauca 45,1% respondentu. Savukārt 6,1% respondentu atbildēs tika minēts cits variants - policijas darbinieki, skolu administrācija, mediķi. Šāda izpratne ir ļoti svarīga, jo norāda uz iespējām veidot profesionālu komandas darbu ne tikai sociālo problēmu risināšanā, bet arī preventīvi izglītojošo programmu realizācijā lauku kopienā. Preventīvo darbu nevar veikt viens speciālists, bet tas ir komandas darbs.

Teorētiskajā daļā, analizējot sociālā pedagoga sadarbību ar dažādām vides sistēmām, t.sk. institucionālajā līmenī, īpaša nozīme tika veltīta starpprofesionālu komandas darbam, lai to varētu iekļaut ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga sadarbības teorētiskajā modelī. Līdz ar to nākamais svarīgais jautājums tika uzdots par starpprofesionālu komandas darba realizāciju kopienā. Daļa respondentu - 68,2%, minēja nepieciešamību veidot komandas darbu, pārrunājot atsevišķas gadījumus. 28,8% respondentu uzsvēra īpašus gadījumus, kuros jāveido dažādu speciālistu sadarbība, taču 27,3% atbilžu variantos sociālie pedagogi uzskata, ka starpprofesionālu komandas darbs ir jāveido ar mērķi piesaistīt resursus. Tikai 21,2% respondenti minēja komandas darba nepieciešamību, risinot indivīda problēmas. Sniegtās atbildes apstiprināja pētījumā izvirzīto aktualitāti par lauku kopienas speciālistu un arī sociālo pedagogu daļējo neizpratni par starpprofesionālu komandas darba nozīmi un atbilstošo speciālistu kā resursu trūkumu uz vietām. Latvijā sociālajā darbā profesionālu sociālo darbinieku trūkums ir aktualizēts pietiekami plaši, balstoties uz citu valstu zinātnieku teorētiskajiem un empīriskajiem pētījumiem, bet praksē aizvien tiek norādīti vieni un tie paši šķēršļi, kas apgrūtina komandas darba realizāciju. Līdzīga situācija ir izveidojusies arī sociālās pedagogijas praksē.

Pētījuma teorētiskajā daļā autore izvēlējās divas pamata pieejas, kas var tikt izmantotas sociālā pedagoga sadarbības veidošanai lauku kopienā – problēmorientētā un uz

personu centrētā pieeja. Tika uzdots jautājums par dažādām teorētiskajām pieejām sociālā pedagoga profesionālajā darbībā. Atbildes pārlicināja par respondentu izpratni un profesionalitāti darbā ar indivīdu, kā svarīgāko izvirzot uz personu centrēto pieeju - 74,2%, bet 57,6%- problēmorientēto pieeju. Apstiprinājās autores subjektīvais pieņēmums, ka sociālie pedagogi savu darbību vismazāk saista ar psihodinamisko pieeju - 21,2% un kognitīvo pieeju - 21,2%, Psihodinamiskā pieeja ir inovatīvs risinājums indivīda problēmu mazināšanā ne tikai sociālās pedagogijas praksē, bet arī sociālā darba praksē. Humānistiskā pieeja tika nosaukta 45,5% gadījumos, kas daļēji nonāk pretrunā ar uz personu centrētās pieejas izvēli, jo teorētiskā līmenī un arī praksē abu pieeju saistība ir ļoti izteikta. Jautājumā par funkcijām sociālā pedagoga darbībā tika minētas tādas svarīgas funkcijas kā cilvēktiesību aizsardzības - 77,3%, diagnosticējošā (60,6%) un 13,6% respondentu sniegtie citi atbilžu varianti, no kuriem minēta informatīvā, izskaidrojošā, koordinējošā, izglītojošā un konsultējošā funkcija. Autore secina, ka respondentiem ir laba izpratne un zināšanas par sociālā pedagoga funkciju realizāciju praksē.

Jautājot par faktoriem, kas ietekmē sociālā pedagoga sadarbības iespējas kopienā, respondenti vairumā gadījumu norādīja uz pieredzes nepieciešamību (78,8%), bet sociālā pedagoga izglītības līmenis tika minēts 63,6% gadījumos. Puse no respondentiem (50%) izvēlējās resursus kā faktoru, kas ietekmē sadarbības iespējas, bet 54,5% nosauca speciālistu motivāciju. Līdzīgi kā iepriekšējā respondentu grupa, arī sociālie pedagogi augstu vērtē pieredzi, bet resursiem piešķir vismazāko nozīmi. Tas apstiprina pieņēmumu, ka trūkst zināšanas par personas- vides mijdarbību un tās nozīmi problēmu identificēšanā un mazināšanā un tas netiek izmantots sociālā pedagoga darbībā.

Lai veidotu ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga sadarbības teorētisko modeli, būtiski bija noskaidrot sociālo pedagogu viedokli par to, kas būtu tie kritēriji, pēc kuriem varētu noteikt sociālā pedagoga ekoloģisko kompetenci, vai tie saistās ar teorētiskajā daļā izstrādātajiem kritērijiem. Vislielākais respondentu skaits – 59,1% uzsvēra izpratni par indivīda un ģimeņu vajadzībām kopienā kā kritēriju sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences noteikšanai, bet 40,9% izvēlējušies skaidri definētu darbības mērķi. Līdzīgs sadalījums izveidojās starp prasmēm un motivāciju - 33,3% to izvēlējās kā kritēriju. 4,5% aptaujāto norāda uz citu kritēriju iespējamību, bet nenorāda, kādu tieši. Autoresprāt, tieši izpratnes un arī zināšanu trūkuma dēļ respondenti savu viedokli nemin vai arī nav pārlicināti

par to. Var secināt, ka spēja saskatīt un piesaistīt resursus (kas ir svarīgākais kritērijs) tiek vērtēta pārāk zemu. Tas pierāda, ka ekoloģiskā kompetence lauku kopienā ir novitāte.

Jautāti par sociālā pedagoga darbības virzieniem, kam būtu nepieciešama ekoloģiskā kompetence, vairums respondentu norādīja uz konsultatīvo darbu - 63,6%, bet tikai 33,3% nosauca sociālpedagoģisko grupu darbu. Preventīvais darbs minēts 57,6% respondentu atbildēs, 62,1% nosauca sociālo problēmu risināšanu. Autoresprāt, šāds atbilžu sadalījums var tikt uzskatīts kā viduvējs, jo daļēji apstiprina uz problēmu orientētās pieejas izmantošanu, kas saistās ar jautājumu par dažādu teorētisko pieeju izmantošanu sociālā pedagoga darbībā.

Lai noskaidrotu atšķirības starp dažādu speciālistu un pašu sociālo pedagogu izpratni par savu profesionālo lomu un vietu lauku kopienā, abu grupu respondentu anketas tika veidotas ar pieciem paralēliem jautājumiem. Iegūtās atbildes tika matemātiski aprēķinātas pēc iepriekš aprakstītā T Stjudenta par divu relatīvo biežumu starpībām salīdzinājuma. Pētījumā bija svarīgi uzzināt atbilstību starp respondentu atbildēm jautājumā par ekoloģiskās kompetences un problēmu identificēšanas vidē saistību. Atbilžu varianti abu grupu anketās netika veidoti identiski ar nolūku, jo  $\rho_{2(43)}$  un  $\rho_{1(66)}$  respondentu grupas atšķīrās ar profesionālo kompetenci sociālās pedagoģijas jautājumos. Darba autore izdarīja pieņēmumu: ja atbilžu varianti būtu identiski, tad varbūtības izlasei  $\rho_{2(43)}$  tie būtu pārāk sarežģīti un specifiski. Līdz ar to nepatiesu atbilžu sniegšanas iespējamība, kas neparādītu respondentu patieso izpratni. Paralēlie jautājumi un atbilžu varianti tika salīdzināti pēc iepriekš minētās formulas ar  $t_{\text{kritisko}}$  lielumu 2,8599, lai zinātniski uzskatāmi pierādītu statistiski nozīmīgo atšķirību esamību vai neesamību (skat. turpmāk tabulās).

Tātad,  $\rho_{1(66)} = 47,0\% = 0.470$ , savukārt,  $\rho_{2(43)} = 49,3\% = 0.493$

$$t = \frac{(\varphi_1 - \varphi_2)}{\sqrt{\frac{n_1 + n_2}{n_1 \times n_2}}} = \frac{(0,5508 - 0,5108)}{\sqrt{\frac{66 + 43}{66 \times 43}}} = \frac{0,04}{0,196} = 0,2040$$

Salīdzinot rezultātu ar Stjudenta  $t$  kritisko kritēriju, iegūst, ka:

$$t_{\text{empīriskais}} 0,2040 < t_{\text{kritiskais}} 2,8599$$

Ja  $t_{\text{empīriskais}}$  ir mazāks par  $t_{\text{kritisko}}$ , tad nepastāv statistiski nozīmīgas atšķirības šajā jautājumā. Autores secinājums, ka kopumā izlases grupu respondentu esošā izpratne par ekoloģiskās kompetences nozīmi darbā ar indivīdu ir pietiekama, lai varētu pilnveidot izpratni

par ekoloģisko kompetenci kā sadarbību veicinošu apstākli sociālā pedagoga darbībā, bet vispirms būtu jāturpina termina ‘*ekoloģiskā kompetence*’ aprobēšana, skaidrojot to semināros, konferencēs, tādējādi pilnveidojot ne tikai sociālo pedagogu, bet arī citu lauku kopienas speciālistu izpratni.

Analizējot atbilžu variantus par statistiski nozīmīgām atšķirībām, izveidotas divas tabulas, kurās uzskatāmi parādīts paralēlo jautājumu salīdzinājums. Kā pirmais tika uzdots jautājums par sadarbības partneriem kopienā.

20.tabula

Ar kādiem speciālistiem sociālais pedagogs var veidot sadarbību lauku kopienā?

Varianti	$\rho_2 (43)$	$\rho_1 (66)$	$\Phi_2$	$\Phi_1$
Skolotāji	78,8%=0,788	75,1%=0,751	0.1652	0.0944
Sociālie darbinieki	65,2%=0,652	59,1%=0,591	0.8755	0.7518
Juristi	21,2%=0,212	38,0%=0,380	0.9521	0.3284
Psihologi	33,9%=0,339	45,1%=0,451	0.2239	0.4706

Turpmāk tiek izmantota empīrisko  $t$  attiecību formula un salīdzināts  $t$  empīriskais un  $t$  kritiskais.

21.tabula

Varianti	$t_{\text{empīriskais}}$	$t_{\text{kritiskais}}$	Statistikās atšķirības
Skolotāji	0.361	2.8599	nenozīmīgas
Sociālie darbinieki	0.631	2.8599	nenozīmīgas
Juristi	<b>3.182</b>	2.8599	nozīmīgas
Psihologi	1.258	2.8599	nenozīmīgas

Salīdzinājums ar Stjudenta  $t$  kritisko kritēriju norāda, ka sniegtajās atbildēs ir statistiski nozīmīgas atšķirības, norādot juristu kā sadarbības partneri. Pamatojoties uz praksē novēroto, autore piedāvā dažādus skaidrojumus – tradicionāli juristi neiesaistās sociāli pedagoģisku problēmu risināšanā, ir vērojams šo speciālistu trūkumu pašvaldībā, savukārt, jurista kā konsultanta loma bērnu un ģimeņu problēmu risināšanā sociālie pedagogi neatzīst. Kopumā sniegtās atbildes apstiprina teorētiskajā daļā veikto analīzi un darbā veikto teorētisko pienesumu par nepieciešamību veidot speciālistu komandu, ko varētu veikt ekoloģiski kompetents sociālais pedagogs, kā arī to, ka šīs komandas sastāvs var būt atšķirīgs un mainīties.

Nākamais ir jautājums par faktoriem, kas ietekmē sociālā pedagoga sadarbības iespējas lauku kopienā.

22.tabula

Kādi faktori ietekmē sociālā pedagoga sadarbības iespējas lauku kopienā?

Varianti	$\rho_{2(43)}$	$\rho_{1(66)}$	$\Phi_2$	$\Phi_1$
Sociālā pedagoga izglītības līmenis	56,1%=0,561	63,6%=0,636	0.6911	0.8338
Pieredze	83,1%=0,831	78,8%=0,788	0.2916	0.1652
Esošie resursi	25,0%=0,250	50,0%=0,500	0.0472	1.5708
Speciālistu motivācija	51,5%=0,515	54,5%=0,545	0.5908	0.6509

23.tabula

Varianti	$t_{\text{empīriskais}}$	$t_{\text{kritiskais}}$	Statistiskās atšķirības
Izglītības līmenis	0,7244	2.8599	nenozīmīgas
Pieredze	0,6448	2.8599	nenozīmīgas
Esošie resursi	<b>7,7734</b>	2.8599	nozīmīgas
Speciālistu motivācija	0,306	2.8599	nenozīmīgas

Salīdzinājums norāda uz statistiski nozīmīgām atšķirībām atbildē par resursu izmantošanu, ko var skaidrot ar resursu pieejamības atšķirībām dažādās kopienās. Resursu izmantošana ir saistīta ar speciālistu gatavību un spējām risināt problēmas personas – vides mijiedarbības līmenī. Zināšanu trūkums šajā jautājumā mazina speciālistu un sociālo pedagogu gatavību izmantot resursus kā instrumentu savā profesionālajā darbībā. Tas nonāk pretrunā ar darba teorētiskajā daļā analizēto – ekoloģiski kompetentu indivīda un vides resursu piesaisti problēmas risināšanā.. Tādējādi, resursi var tikt uzskatīti par būtisku faktoru ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga darbībā – šis faktors saistīts ar sociālā pedagoga spēju novērtēt vides un individuālos resursus un saskatīt iespējas tos izmantot darbā ar indivīdu.

Pētījumam nozīmīgs bija paralēli uzdotais jautājums bija par kritērijiem, kas var tikt izvirzīti sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences noteikšanai sadarbībā kopienā.

24.tabula

Kādus kritērijus izvirzītu sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences noteikšanai?

Varianti	$\rho_{2(43)}$	$\rho_{1(66)}$	$\Phi_2$	$\Phi_1$
Spēja saskatīt resursus	40%=0,400	25,8%=0,258	1.3694	0.0472
Kopienas indivīdu un ģimeņu vajadzības	62,3%=0,623	59,1%=0,591	0.8132	0.7518
Prasmes	54,5%=0,545	33,3%=0,333	0.6509	0.2239
Motivācija	12,1%=0,121	33,3%=0,333	0.7075	0.2239
Skaidri definēts darbības mērķis	50,0%=0,500	40,9%=0,409	1.5708	1.3694

25.tabula

Varianti	$t_{\text{empīriskais}}$	$t_{\text{kritiskais}}$	Statistiskās atšķirības
Prasmes	<b>6,745</b>	2.8599	nozīmīgas
Kopienas indivīda un ģimeņu vajadzības	0,313	2.8599	nenozīmīgas
Noteiktu speciālistu kompetences	2,178	2.8599	nenozīmīgas
Motivācija	2,467	2.8599	nenozīmīgas
Skaidri definēts darbības mērķis	1,027	2.8599	nenozīmīgas

Pastāv nozīmīgas statistiskās atšķirības respondentu izpratnē par to, ka prasmes ir svarīgs ekoloģiskās kompetences kritērijs. Lielākā daļa respondentu atzīst, ka vides faktoriem ir liela nozīme indivīda sociālajā situācijā, taču nesaista šo faktoru analīzi ar īpašām sociālā pedagoga darbības prasmēm. Pētījuma autore uzskata, ka iegūtās atbildes liecina par nepieciešamību norādīt uz konkrētām prasmēm, kas nepieciešamas ekoloģiski kompetentam sociālajam pedagogam, kā arī uz to, ka prasmes ir svarīgs sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences kritērijs. Tā kā ekoloģiskās kompetences jautājums ir novitāte Latvijas sociālo pedagogu vidū, nepieciešams turpināt pētniecību šajā virzienā (uz dažādo izpratni par sociālā pedagoga profesionālo darbību norādīja arī atšķirīgie amata apraksti, kas tika iegūti no dažādām bāzes vietām, kaut gan sociālā pedagoga profesijas standarts ir vienots visām skolām (šajos amata aprakstos ekoloģiskā kompetence minēta netika).

Nākamais jautājums: “Kā tiek realizēts starpprofesionāļu komandas darbs lauku kopienā?”

26.tabula

Kā tiek realizēts starpprofesionāļu komandas darbs lauku kopienā?

Varianti	$\rho_2 (43)$	$\rho_1 (66)$	$\Phi_2$	$\Phi_1$
Īpašos gadījumos	73,1%=0,731	28,8%=0,288	0.0488	0.1152
Pārrunājot atsevišķas epizodes	43,2%=0,432	68,2%=0,682	0.4303	0.9391
Atbilstoši indivīda problēmai	16,7%=0,167	21,2%=0,212	0.8230	0.95212
Piesaistot resursus	20,6%=0,206	27,3%=0,273	0.9273	0.0928

27.tabula

Varianti	$t_{\text{empīriskais}}$	$t_{\text{kritiskais}}$	Statistiskās atšķirības
Īpašos gadījumos	0,338	2.8599	Nenožīmīgas
Pārrunājot atsevišķas epizodes	2,595	2.8599	Nenožīmīgas
Atbilstoši indivīda problēmai	0,196	2.8599	Nenožīmīgas
Piesaistot resursus	<b>4,257</b>	2.8599	Nožīmīgas

Atbilžu salīdzinājums, līdzīgi kā jautājumā par faktoriem, kas ietekmē sadarbības iespējas, norāda uz statistiski nozīmīgām atšķirībām atbildē par resursu izmantošanu starpprofesionāļu komandas darbā. Lauku kopienās resursu piesaiste ir īpaši apgrūtināta to trūkuma dēļ, tāpēc iespējas izmantot komandas darbu kā būtisku resursu ir ļoti svarīga. Lai arī lauku kopienas speciālisti un sociālie pedagogi norādīja, ka augstu vērtē pozitīvu savstarpējās saskarsmes veidošanu, tomēr komandas darbu uzskata kā pārāk sarežģītu darba formu. Var secināt, ka komandas darbs kā resurss sociālā pedagoga praktiskajā darbībā tiek novērtēts neatbilstoši zemu.

Pētījuma laikā atklājās tendence diferencēties tiem sociālajiem pedagogiem, kas strādā tikai ar bērniem (bērnu mācību centros, internātskolās, skolās) un tiem, kuru darba pienākumos paredzēts darbs ar vecākiem, kā arī ar citiem pašvaldības speciālistiem. Tas liecina, ka atbilstoši profesiju klasifikatoram un sociālā pedagoga darbības standartam, sociālā pedagoga darbības uzdevumi pilnībā realizēti netiek. Tas ļauj secināt: speciālisti uzskata, ka sociālie pedagogi lauku kopienā vairāk koncentrējās savu institūciju problēmu lokā, kas saistīts tikai ar izglītības jautājumu risināšanu un brīvpusdienu kārtošānu. Turpretī sociālo pedagogu grupa

bija atvērtāka ekoloģiskās kompetences izzināšanai un problēmu identificēšanai, saistot to ar vides kontekstu.

Pētījuma 3.posmā (2004 – 2006) tika organizēta A fokusgrupa, kuras dalībnieki bija skolās strādājošie sociālie pedagogi (8) no dažādām Latvijas kopienām. Šīs grupas mērķis bija pārbaudīt teorētiskajā daļā izstrādātā sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences definējuma satura sasaisti ar kopienas iedzīvotāju vajadzībām, speciālistu sadarbību praksē un ekoloģiskās kompetences kritērijiem. Papildus tika diskutēts par sociālā pedagoga sadarbības saturu kopienā. Darbā turpmāk sniegta fokusgrupas rezultātu analīze. Fokusgrupas centrālā uzmanība vērsta uz sociālo pedagogu kā profesionāli lauku kopienā, bet fokusgrupas dalībnieku viedokļu pamatā ir viņu pieredze, priekšstati, informācija, normas un jau esošie profesionālās darbības modeļi. Fokusgrupas jautājumi izstrādāti vienotā struktūrā, lai tos varētu analizēt ar anketās iegūtajiem datiem.

#### Fokusgrupas A analīze

Mērķa grupa: 8 sociālie pedagogi no bāzes institūcijām Rīgā, Krāslavā, Cēsīs, Talsos.

Metode: mērķa grupas diskusija

Lauka darba laiks: 2004.gada augusts

Norises vieta: Rīga

Grupās diskusiju valoda: latviešu valoda

Diskusijas norises ilgums: vidēji 120 minūtes

Izlases metode: dalībnieki tika uzaicināti no dažādām Latvijas kopienām, ar dažādu darba pieredzi. Obligāta prasība – otrā līmeņa profesionālā augstākā izglītība ar kvalifikāciju sociālajā pedagoģijā un darba stāžs ne mazāks par vienu gadu.

Fokusgrupas diskusijas uzdevumi:

- saskaņā ar pētījuma uzdevumiem un teorētiskajā daļā izstrādātajiem kritērijiem, pārbaudīt šo kritēriju izmantošanu sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences noteikšanai;
- izvērtēt sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences nepieciešamību, lai veidotu sadarbību lauku kopienā;



- apzināt pozitīvos un negatīvos faktorus, kas ietekmē sadarbības veidošanos praksē.

Diskusijas plāns

Ievads (3 – 5 minūtes).

- Dalībnieki tiek iepazīstināti ar pētījuma teorētiskās daļas secinājumiem.
- Katrs grupas dalībnieks sniedz īsu informāciju par sevi.
- Informēšana par ieraksta nepieciešamību un konfidencialitātes garantēšana, ja grupas dalībnieki to pieprasa. Diskusijas dalībnieki vēlējās palikt anonīmi.

Grupās diskusijā iekļautie jautājumi netika ranžēti īpašā secībā.

Diskusijas saturu veido septiņi jautājumi, kas rakstveidā izsniegti katram grupas dalībniekam. Jautājumu formulējums:

1. Raksturojiet sociālā pedagoga darbības mērķi konkrētā kopienā.
2. Kādus pozitīvus faktorus saskatāt ekoloģiskās kompetences realizācijai sociālā pedagoga darbībā?
3. Kas nepieciešams, lai izveidotos veiksmīga sadarbība starp institūcijām, un kas to nosaka jūsu praksē?
4. Kā tiek vērtēta uz klientu vērstās pieejas un problēmorientētās pieejas izmantošana sociālā pedagoga sadarbībā darbā ar klientu (plūsi un mīnusi)?
5. Kas jādara ekoloģiski kompetentam sociālajam pedagogam kopienā, lai veicinātu sadarbības iespēju pilnveidi?
6. Pēc kādiem kritērijiem var noteikt sociālā pedagoga ekoloģisko kompetenci?
7. Pakalpojumi, kurus piedāvā sociālais pedagogs jūsu kopienā.

Diskusijas rezultātu apkopojums

Autore tekstā ir veidojusi izcēlumus, lai atreferētajā diskusijas norisē akcentētu svarīgākās domas un diskusijas dalībnieku secinājumus un/vai ieteikumus, kas saistās ar pētāmā temata teorētiskās daļas atzinumiem un izvirzīto hipotēzi.

Raksturojiet sociālā pedagoga darbības mērķi konkrētā kopienā?

Respondenti uzskata, ka svarīgi ir veikt individuālo darbu ar bērniem un ģimenēm. Īpaši nozīmīgi motivēt bērnus kaut ko darīt, uzdrīkstēties, celt pašapziņu, veidot sociālās prasmes.

*-Bērnus ļoti grūti iesaistīt reālā darbībā, jo viņiem nav pārliecības par savām spējām. Vēlme darīt ir, bet nav ticības sev, kas ir nopietna psiholoģiska barjera/šķērslis bērnu sociālajā funkcionēšanā. Nepieciešams veidot sadarbību ar bērnu, ģimeni.*

Īpaši svarīgs darbs ar bērniem ar speciālām vajadzībām – veidot reālu skatījumu uz dzīvi un piedāvāt alternatīvu dzīves modeli, izmantojot noteiktu darbību kopumu, pilnveidot sociālās prasmes, nodrošināt pozitīvu saskarsmi ar pieaugušo.

*-Biežāk vajag informēt apkārtējo sabiedrību par sociālā pedagoga darbības saturu, mērķi. Bieži vien par to nezina ne tikai cilvēki, kam nepieciešama palīdzība, bet arī speciālisti, kas strādā pašvaldībā – tātad kopienā kopumā trūkst informācijas.*

Tika atzīts, ka indivīds, ģimene un kopiena – tā ir sociālā pedagoga darbības mērķa grupa, jo sociālā pedagoga darbības mērķis ir uzlabot cilvēku sociālo funkcionēšanu un arī vidi, iemācīt bērnam prasmes funkcionēt vidē, kurā viņš dzīvo, veidot prasmi pielāgoties, lai neveidotos sociālā atstumtība.

*-Tas jāsāk jau pirmskolas vecumā, jo tā vieglāk novērst cēloņus. Parasti mēs visu uzsākam par vēlu, kad problēmas jau ir dziļi ielaistas. Un tad nezinām, kā rīkoties un bieži vien viss paliek pa vecam.*

*-Piemēram, nesen tika hospitalizēts 4 gadus vecs zēns ar ļoti nopietnu alkohola toksikozi – bērns bija pārdzēries. Savukārt 6 gadus vecs bērns nožņaudza kaķi un pēc tam to sagrieza sīkos gabalos, jo bija dusmīgs uz saviem vecākiem, kuri viņu sita. Lielās pilsētās bērni pakļauti riskam tikt iesaistīti pieaugušo seksuālo interešu apmierināšanā par 50 santīmu samaksu. Tas nebūtu noticis, ja bērni būtu apmeklējuši pirmskolas iestādi un kāds laicīgi būtu iejaucies.*

Sociālā pedagoga darbības mērķis - veikt izglītojošo darbu dažādās grupās – ar skolēniem, skolotājiem, skolas un citu institūciju administrāciju, vecākiem, kolēģiem.

*-Bieži vien skolas administrācija var izprovocēt bērnu nevēlamu uzvedību tieši ar neadekvātu noteikumu un prasību deklarēšanu. No bērna un vecākiem tiek pieprasīts, bet netiek skaidrots. Tas (izskaidrošana) varētu būt arī kā preventīvais darbs.*

*- Man liekas, ka lauku kopienā preventīvo darbu veikt vieglāk, jo iedzīvotāju skaitliskais sastāvs mazāks. Pilsētās darbu sāk tad, kad kaut kas jau noticis. Tik mazs sociālo pedagogu skaits nevar realizēt visas funkcijas un mērķauditorija parasti ir riska grupas.*

Izteikts viedoklis (viens diskusijas dalībnieks), ka jāveido interešu un socializācijas grupas. Vecāki ir gatavi nākt, ja vien viņi jūt empātiju no sociālā pedagoga puses.

Grupas dalībnieku sniegtās atbildes apliecināja nepieciešamību pakārtot sociālā pedagoga profesionālās darbības mērķi noteikta indivīda vai grupas specifikai un risināmajām problēmām, ko var veikt dažādas institūcijās. Par būtiskāko atzina nepieciešamību – pilnveidot sociālās prasmes indivīdiem, grupām, lai tie būtu patstāvīgi spējīgi darboties noteiktā vidē.

Kādus pozitīvus faktorus saskatāt ekoloģiskās kompetences realizācijai sociālā pedagoga darbībā?

Tika izteikti viedokļi, ka sociālais pedagogs cilvēku vienmēr uztver noteiktā vidē – ģimenē, skolā, vienaudžu grupā. Vides ietekme ir vai nu pozitīva, vai negatīva, tā ir jānovērtē.

*-Šī pieeja ļauj meklēt dažādus risinājumus konkrētā situācijā. Sociālajam pedagogam jābūt zinošam un spējīgam saskatīt noteiktu darbības rezultātu. Nav jau nekāda māksla kaut ko izdarīt „pa virsu”, un pēc tam atkal viss sākas no jauna. Ir teiciens - “Pagale nekad nedeg viena”. Cilvēks nav izolēta būtne, bet gan sabiedriska. Vienmēr jāmeklē cēloņi problēmai – sliktām sekmēm, skolas neapmeklēšanai, alkoholismam, pārmērīgai agresivitātei u.c.*

Diezgan kritiski viedokļi tika izteikti par neprofesionalitāti sociālā pedagoga darbībā, ja tiek ignorēts vides konteksts un tā saistība ar risināmo problēmu.

*-Negatīvais moments ir tas, ka daudzi speciālisti vispār neizprot, kas tas ir ekoloģiskais skatījums vai pieeja, bet tikai koncentrējas uz kaut ko vienu. Viņiem vide nenāk pat prātā. Varbūt problēma sastāv no vairākām mazām problēmiņām, un tādā gadījumā jābūt profesionālam kopskatam un vispusīgai informācijai.*

Daži dalībnieki izteica atzinumu, ka ne tikai teorētiskā pieeja svarīga, - ekoloģiskā kompetence būtu jāizprot holistiskās pieejas kontekstā.

*-Ir vēl cita pieeja, kas ir ļoti līdzīga – holistiskā pieeja. Cilvēks kā kopējs veselums, nevis “sadalīts mazos gabaliņos”. Par šo pieeju gan maz tiek runāts sociālajā pedagogijā, vairāk ar audzināšanu ģimenē saistītās grāmatās. Diemžēl daudzi speciālisti balstās uz sabiedrībā esošajiem stereotipiem – tas ir labs, tas - slikts, bet ar “šo cilvēku” vispār nav vērts runāt un tamlīdzīgi. Iznāk, ka apkārtējo attieksme ietekmē konkrēto personu, un bieži vien uz sliktāko pusi. Tā arī ir ekoloģiskā pieeja! Piemēram, kā palīdzēt bērnam, kura sekmes ir pazeminājušās, ja sociālais pedagogs nezina to, ka ģimenē ir vecākais brālis, kurš regulāri viņu (bērnu) fiziski ietekmē un pazemo?*

Ekoloģiskā kompetence tika vērtēta kā pozitīva, lai saistītu vides un ģimenes kontekstu, ko papildina savstarpējās attiecības.

*-Domāju, ka ar šo pieeju varētu ģimenēm palīdzēt nostiprināt kontaktus savstarpēji gan ģimenē, gan ārpus tās. Nav noslēpums, ka bērniem ļoti pietrūkst saskarsmes ar saviem vecākiem. Daži vecāki ilgās stundas pavada darbā, citiem ir atkarības problēmas, citus bērnus pieskata vecmāmiņas vai vecākie brāļi, vai māšas. Šādas attiecības ģimenē veido bērnos zemu pašvērtējumu, un dažreiz sekas ir ļoti bēdīgas – pat pašnāvības mēģinājumi.*

Respondentu atbildes liecina par būtiskām neskaidrībām ekoloģiskās kompetences izpratnē pašu profesionāļu vidū, bet, un galvenokārt, veidojās atzinums par cilvēku savstarpējo mijiedarbību noteiktā vidē, kur pamatā ir attieksmju un attiecību veidošana. Tas nozīmē, ka ir jāturpina un jāpilnveido pētnieciskais darbs šajā virzienā.

Kas nepieciešams, lai izveidotos veiksmīga sadarbība starp institūcijām, un kas to nosaka jūsu praksē?

Vairums speciālistu atzina, ka sadarbība praksē netiek veiksmīgi realizēta. Tika nosaukti dažādi iemesli un vērtētas arī sekas. Vairākkārt tika uzsvērts speciālistu profesionalitātes trūkums.

*-Šāda sadarbība ir retums, jo katrai institūcijai ir savs pastāvēšanas mērķis. Ja būtu labāka sabiedrības izpratne par to, ko dara sociālais pedagogs, tad varētu veidoties arī sadarbība*

starp institūcijām. Kopienas ietvaros cilvēki saprastu, ko dara sociālais pedagogs. Sadarbību noteikti nosaka ikviena speciālista atbilstība ieņemamajam amatam. Piemēram, skolotājs, klases audzinātājs. Bieži vien skolotāji neveic savu darbu profesionāli jeb dara to pavirši, neievēro bērnus kā personības. Šādam speciālistam nebūs arī motivācijas sadarboties ar ģimeni vai sociālo pedagogu, lai risinātu problēmas. Tas neietilpst viņu darba pienākumos. Dominēja viedoklis par sociālā pedagoga izglītības nozīmi, ko papildina pozitīvs personības īpašību kopums, kas nodrošinātu sadarbību.

-Liela nozīme ir tam, kā sociālais pedagogs ir sagatavots jau augstskolā, kā māk strādāt ar cilvēkiem, kā atrod pieeju bērniem, vecākiem un saviem kolēģiem. Izglītība var būt laba, bet trūkst saskarsmes veidošanas prasmes. Šajā gadījumā sadarbību veidot būs ļoti grūti. Lai veiksmīgi sadarbotos, vispirms ir jāsniedz informācija par to, kas tiek darīts, kādus uzdevumus veic sociālais pedagogs, kāds ir darbības mērķis un tā tālāk. Jāveic arī izglītojošais darbs sociālajos dienestos, kas ir vistiešākie sadarbības nodrošinātāji. Sadarbība būs veiksmīga, ja tā tiks profesionāli koordinēta.

Grupas atzinumā apvienojās viedokļi par to, ka sadarbībā svarīga ir informācijas pieejamība par risināmo problēmu un sociālā pedagoga mijiedarbība ar speciālistiem.

-Lai būtu sadarbība, sociālam pedagogam jābūt pieejamam. Citi kaut ko kaut kur dara, bet neviens neko īsti nezina. Jāuzlabo situācija konsultatīvajā darbā un jāsāk tas jau ar pirmsskolas iestādēm, medicīnas centriem, ambulancēm, poliklīnikām. Sadarbība ir efektīvāka, ja veidojas mijiedarbība starp profesionāļiem. Svarīga ir izpratne, attieksme un motivācija. Tas nozīmē, ka sadarbības partneri iegulda darbu un saņem kaut ko pretī. Tā ir procesa attīstība caur informāciju, pieredzi. Pie sadarbības veidošanas ilgi jāstrādā un citreiz tāpat nekas neznāk.

Divi respondenti uzskatīja, ka sadarbību nosaka kopējs mērķis, izpratne par veicamo uzdevumu.

-Piemēram, bērnu tiesību aizsardzība ir viena no sociālā pedagoga darbības funkcijām, bet viena no pašvaldības policijas funkcijām ir sodīt vecākus, nevis aizstāvēt sava „mundiera godu”. Tāpēc viņi (policisti) bieži slēpj vecāku nolaidību un tikai izpilda priekšnieka norādījumus. Šeit nekad nebūs sadarbības, jo nav mijiedarbības ne individuāli, ne starp institūcijām. To varētu saukt par profesionālo ieinteresētību.

Diskusijā tika izvirzīts jautājums par starpprofesionālu komandas darba nozīmi un kā to realizēt praksē. Dalībnieki no savas pieredzes minēja konkrētus faktorus, kas ietekmē komandas darbu.

*-Starpprofesionālā komanda ir tā, kas funkcionē reāli, bet institūcijas var tikai slēgt sadarbības līgumus, vienošanos un veikt kontroles funkcijas. Dažreiz arī tas ir grūti, jo prasa lielu uzstājību no mūsu puses. Komanda ir tā, kas reāli veido savstarpējo mijiedarbību, kā rezultātā uzlabosies arī sadarbība starp institūcijām. Tātad, institūciju līmenī jāattīsta starpprofesionālu komandas funkcionēšana. Domājam, ka obligāta prasība komandas dalībniekam – gatavība darboties, motivētība un zināšanas.*

*-Dažreiz, lai veidotos sadarbība, jāmaina komandas līderis, un to nosaka komandas darbības mērķis, vai klienta situācija. Man tā praksē ir bijis, bet personiski tas ir ļoti smagi. Ļoti svarīgs ir institūcijas vadītāja atbalsts un izpratne. Ļoti bieži institūcijas vadītāja vai administrācijas neizpratne par sociālā pedagoga veicamo darbu, uzdevumiem traucē tos veikt profesionāli.*

*-Diemžēl, lai sadarbība turpinātos, ir jāveic arī tīri “cilvēciskas manipulācijas” ar kolēģiem. Protams, tas notiek profesionālās interesēs, lai panāktu vēlamu rezultātu. Mijiedarbības procesā svarīgi rast solidaritāti, vienotu saskaņu!*

*-Sadarbība nekad nevar tikt balstīta uz varas pozīcijām, amatu hierarhiju, atsevišķām personālijām un viņu ambīcijām. Sadarbība ir pozitīva, ja balstās uz attiecību, attieksmju un zināšanu bāzes. Tad arī veidojas savstarpējā sapratne.*

*-Ir atšķirība starp institūciju un profesionālu sadarbību – profesionāli veido mijiedarbību ar dažādām sociālām aktivitātēm, bet institucionālā līmenī ir tikai sadarbība kontroles un faktu dokumentācijas līmenī.*

Diskusijas dalībnieku sniegtās atbildes un veids kā tas tika darīts, liecināja par patiesu ieinteresētību šajā jautājumā. Atbilžu plašais spektrs ietvēra visus teorētiskajā daļā veidotos atzinumus, kas balstījās uz zinātniskās literatūras analīzi – par profesionālu pieeju, komandas darba nepieciešamību, faktoriem, kas to kavē vai attīsta, par attieksmju un savstarpējās mijiedarbības nozīmi, kā arī par speciālistu motivāciju. Autoresprāt, svarīgi, ka tika minētas ne tikai iesaistītās institūcijas un speciālisti, bet veidots arī noteikts sadarbības saturs, kas tādējādi netieši jau tika papildināts ar darbā izvirzītajiem kritērijiem ekoloģiskās kompetences noteikšanai (zināšanas, motivācija, izpratne) .

Kā tiek vērtēta uz klientu vērsta pieejas un problēmorientētās pieejas izmantošana sociālā pedagoga sadarbībā ar klientu (plusi un mīnusi)?

Galvenais risks, ko uzsvēra visi grupas dalībnieki bija sadegšanas jeb izdegšanas sindroms.

*-Kā mīnuss šajās pieejās ir sadegšanas sindroma risks. Tās prasa nenormāli lielu atdevi. Sociālajam pedagogam jāiemācās pašam netikt personīgi iesaistītam klienta problēmās. Un ko tad, ja viņam pašam ir problēmas mājās? Šīs pieejas prasa komandas kopējo izpratni par darbības mērķi.*

*-No sociālā pedagoga un komandas nevar uzreiz pieprasīt rezultātu, jo darbojas dažādi cilvēciskie un vides faktori. Diemžēl institūciju vadītājiem bieži vien ir ļoti birokrātiska pieeja, un viņi pievērš lielāku uzmanību dokumentācijai, nevis cilvēkam un viņa problēmām.*

*-Sadarbībā šīs pieejas mērķis ir redzēt bērnus, ģimeni, sadarboties ar kolēģiem un skaidrot, kā bērnos ievērot dažādas riska pazīmes uzvedībā – smaids, paēdis, izgulējies, bēdīgs, nomākts, apgērbts utt.*

Pozitīvie faktori tika izteikti diezgan nedroši un varēja noprast, ka, atbildot uz šo jautājumu, grupā viedokļi dalās un diskusija norisinājās daudz piesardzīgāk. Taču svarīgi bija atzinumi par indivīda problēmas nostādni. Respondenti paši to saistīja ar uz personu centrēto pieeju.

*-Sociālajam pedagogam jāpalīdz cilvēkam saprast viņa problēmu, apzināties to. Jo problēma lielāka, jo cilvēki vairāk to noliedz. Tā ir māksla - nepateikt priekšā problēmu, bet ļaut pašam to identificēt, uzdodot jautājumus. Praksē pieņemtais standarts ir tāds, ka ģimene problēmas nerisina, bet cer, ka ar tām kaut kas notiks, tās izzudīs. Problēmu risināšana ir viena no pamata pieejām, kuras centrā ir cilvēks.*

*-Pamatā uz personu vērsta pieejā centrā ir cilvēks, jo liela nozīme ir personības īpašībām – gribasspēkam, neatlaidībai, motivācijai. Tas varbūt pat ir svarīgāk nekā iegūtā izglītība. Ko tā dod, ja cilvēks savā būtībā ir vienaldzīgs?*

*-Šajās pieejās sadarbību nodrošina situācijas profesionālā izpratne un profesionālā ieinteresētība.*

*-Cilvēciskās attiecības ir kā atslēga problēmas risināšanai. Profesionāļu komanda nevar pastāvēt bez sociālās mijiedarbības, un tas ir process, kurā ir gan uz personu vērsta pieeja, gan problēmorientētā pieeja. Tad seko uzticēšanās moments. Mīnuss varētu būt pārāk personiskas attiecības, jo tad pašiem komandas dalībniekiem sadarbojoties var veidoties problēmas.*

*-Trūkums praksē – dažādi speciālisti problēmu var mēģināt risināt dažādi, piemēram, mediķis var izrakstīt zāles, kas ir pareizi no medicīnas viedokļa, bet no sociālā pedagoga darbības viedokļa jāmeklē atbalsts, resursi, jāiesaista pats klients utt. Savukārt, policijas darbinieks problēmu mēģina risināt no krimināllikuma puses, jo viņu interesē likuma panti, kas darbojas konkrētā situācijā. Tāpēc jābūt kopīgai profesionālai izpratnei.*

*-Manuprāt, šīs pieejas ļauj izprast problēmas psiholoģiskos, sociālos un intelektuālos aspektus. Tas ir ļoti komplicēti, tāpēc jāveic izskaidrojošais darbs ar kolēģiem, pirms komanda uzsāk darbu.*

Šajā jautājumā sniegtie komentāri lika domāt par sociālo pedagogu spēju profesionāli saredzēt un izprast problēmu veidošanās sociālo konstrukciju. Autores skatījumā diskusijas dalībnieki ļoti labi parādīja abu – gan problēmorientētās, gan uz klientu vērstās pieeju savietojamību un saistību, lai labāk izprastu problēmas veidošanās cēloņus un sekas, kas savukārt atvieglotu problēmas diagnosticēšanu. Būtiska bija piezīme par dažādu speciālistu atšķirīgo izpratni problēmas identificēšanā. Tātad šis ir jautājums, ar kuru nepieciešams strādāt turpmāk, veidojot vienotu profesionālu izpratni gan policistiem, juristiem, gan skolotājiem un pagasttiesu speciālistiem lauku kopienā.

Kas jādara ekoloģiski kompetentam sociālajam pedagogam, lai veicinātu sadarbības pilnveidi lauku kopienā?

Vairāki respondenti atzina, ka vispirms jāiegūst augstākā profesionālā izglītība, kas atbilstu ieņemamajam amatam, jāpilnveido profesionālā kompetence, kam pamatā ir personības īpašību kopums. Tika uzsvērta doma, ka sociālajam pedagogam jābūt profesionāli elastīgam un gatavam darboties netradicionāli, īpaši lauku kopienās, kur nav tik daudz resursu. Šī atziņa sasaucas ar aptaujās iegūto respondentu atšķirīgo viedokli par resursu izmantošanu sociālā pedagoga darbībā. Tika minētas arī konkrētas aktivitātes, kas veicinātu sadarbības realizāciju.

*-Domāju, ka sociālajam pedagogam ir jābūt pieejamam, vienkāršam un labam skolotājam, lektoram, kas māc strādāt ar cilvēkiem dažādās auditorijās. Kurš gan tīri cilvēcīgi gribētu strādāt ar noslēgtu cilvēku...*

*-Pašvaldībām vairāk uzmanības jāvelta darbam, ko veic Sociālo lietu komisija sadarbībā ar bāriņtiesām. Jāņem vērā tā informācija, ko mēs varam sniegt par kopienas vidi – par sociālo problēmu veidošanos kopienā, par ģimeņu un bērnu vajadzībām. Dažreiz mans viedoklis vērā*



*ņemts netiek, jo tiek uzskatīts, ka man nav tik labas zināšanas, kā sociālajam darbiniekam vai pagasttiesas darbiniekam.*

*- ...bet to jau var panākt, rīkojot diskusijas, seminārus, pieredzes braucienus uz citām pašvaldībām, un jāveido laba komandas darba vide – gan psiholoģiskā, gan sociālā.*

*-Jāveido tiešs kontakts ar sociālo dienestu, kaut gan uzskatu, ka sociālajam pedagogam pēc pieredzes jābūt pašvaldības sociālā dienesta darbiniekam. Sadarbība ar citiem speciālistiem būs veiksmīgāka tikai šajā gadījumā...Kāpēc?... Diemžēl pret skolām ir izveidojusies stereotipa attieksme ne tikai no kopienu iedzīvotājiem, bet arī pašvaldību un pagastu speciālistiem. Ļoti daudz ir gadījumu, kad skolotāju, audzinātāju viedokļi vispār netiek ņemti vērā un pat netiek uzklausīti.*

Trīs respondenti bija vienisprātis, ka prasmes ir ļoti svarīgs ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga darbības instruments. Tā kā aptaujās respondentu atbildēs tika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības par prasmēm kā kritēriju, tad fokusgrupas dalībnieku viedoklis bija svarīgs, lai pamatotu to kā kritēriju un izstrādātu ieteikumus par konkrētām ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga prasmēm profesijas standartā. Attieksmes tika uzsvērtas vairākkārtīgi, jo tās veicina sadarbības efektivitāti. No atbildēm var secināt - lai arī darbības mērķis ir kopējs un izvirzīti konkrēti darbības uzdevumi, rezultātu var nesasniegt, ja trūkst vajadzīgās attieksmes.

*-Sadarbības veidošanā liela loma ir sociālā pedagoga personībai, tātad darbojas cilvēciskais faktors, prasmes veidot kontaktus, uzklausīt un skaidrot. Svarīgi veidot kopējus kritērijus – kopējs mērķis, uzdevumi un tad attieksme. Jābūt pietiekamiem vides atbalsta un cilvēku resursiem, lai sociālais pedagogs tos varētu izmantot savā darbībā.*

Diskusijas dalībniece īpaši lūdza akcentēt vārdu „pietiekams”, tādējādi uzsverot, ka ir dažādas kopienas un lielākajā daļā Latvijas lauku kopienu resursi patiešām ir ļoti ierobežoti, kas apgrūtina sociālā pedagoga darbu. To norādīja arī aptauju rezultātu salīdzinājums.

*-Izglītība un attieksme ir pamatā sadarbības efektivitātei...*

*-...arī abpusēja ieinteresētība sadarbībā, atstrādātas prasmes un pieredze varētu nodrošināt dažādas pilnveides iespējas ārpus kopienas. Nekur jau nav teikts, ka nevar sadarboties ar citas kopienas sociālo pedagogu vai sociālo darbinieku!....*

*-Nepieciešams iesaistīt NVO dažādās darba grupās un dalīties pieredzē, jo mums ir laba sadarbības prakse. Kā zināms, NVO ir uzkrājušas labu pieredzi, realizējot dažādus projektus, to skaitā izglītojot un sniedzot atbalstu ģimenēm ar bērniem. Dažreiz viņi (NVO) iesaista arī sociālos darbiniekus, sociālos pedagogus.*

*-...ja netiek akceptētas risināmās problēmas kopienas ietvaros, tad tas ir darbs ar „vēdzirnavām”.*

*-Būtu nepieciešami metodiskie centri jeb kā vecos laikos - kabineti, lai vadītu un koordinētu sociālo pedagogu darbību.*

Kā redzams, dotās atbildes un ierosinājumi norādīja uz ļoti plašu sociālā pedagoga profesionālās darbības lauku. Šajā jautājumā diskusijas dalībnieki ir ieskicējuši lielāko daļu no teorētiskā pētījumā gūtajām atziņām, jo gan zināšanas un izglītība, gan vides sakārtošana, gan problēmu atzišana un kopēju kritēriju nepieciešamība ir būtiski saturiskie elementi ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga darbībā. Tas norāda uz temata pamatoto izvēli no vienas puses, bet no otras – nepieciešamību darbu turpināt, dodot konkrētas metodiskas iestrādes ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga darbībai lauku kopienā.

#### Pakalpojumi, kurus kopienā piedāvā sociālais pedagogs?

Diskutējot par šo jautājumu, dalībnieki pārsvarā nosauca tos pakalpojumus, kurus būtu nepieciešams attīstīt. Tikai daži no tiem tiek praktizēti dotajā brīdī, piemēram, konsultatīvais darbs bērnu tiesību aizsardzības jomā, sociālā gadījuma vadīšana, darbs ar riska grupas bērniem. Pakalpojumi, kurus būtu nepieciešams attīstīt, ir: dzīves prasmju programmas dažāda vecuma bērniem, atbalsta grupu veidošana vecākiem, pedagogiem, īpaši jauniem vecākiem, ģimeņu apmācības grupas, mērķa grupas un socializācijas grupas, preventīvais darbs ar pirmsskolas vecuma bērniem, vecākiem, ielu bērniem un vardarbīgo ģimeņu bērniem, rehabilitējošais darbs ar bērniem, kas pārkāpuši likumu. Netika izslēgta iespēja strādāt veco ļaužu centros ar alternatīvām pedagoģiskajām metodēm, tāpat terapeitiskais darbs ar ģimeni bērna interešu labā.

Diskusijas dalībniece ar šo atbildi nedomāja par ģimenes terapeita vai psihoterapeita darbu. Pamatā ir ideja par atbalstošu, saudzīgu un sociāli ārstējošu attiecību veidošanu darbā ar dažāda vecuma cilvēkiem, kas ir inovatīva pieeja sociālā pedagoga darbībā.

Apkopojot atbildes, nebija nepieciešamības izcelt kādu no tām īpaši, jo visas norādīja uz specifisku sociālā pedagoga darbības jomu, kurai nepieciešama ekoloģiskā kompetence. Autores prakse liecina, ka piedāvātie sociālie pakalpojumi ir ļoti atšķirīgi dažādās Latvijas vietās. Dažās lauku kopienās tikai tagad sāk domāt par sociālā pedagoga amata vienības izveidi sociālajā dienestā (piemēram, pēdējā kopiena, kurā sociālais pedagogs pieņemts darbā sociālajā dienestā ir Garkalnes pagasts).

28.tabulā salīdzinātas atziņas, kas iegūtas pētījuma teorētiskajā daļā, ar atziņām par fokusgrupas diskusiju.

28.tabula

Pētījuma teorētisko atziņu salīdzinājums ar A fokusgrupas diskusijas atziņām

Teorētiskā pētījuma atziņas	Fokusgrupas atziņas
Sociālā darba un sociālās pedagoģijas profesionālās darbības lauku pārklāšanās.	SP pārzina sociālā darba teorētisko bāzi un dažādas pieejas integrē problēmas risināšanā ar dažādām mērķa grupām.
Sociālā pedagoga profesionālā darbība tiek realizēta noteiktas kopienas ietvaros audzināšanas un izglītošanas darbā.	Sociālā pedagoga darbība saistās ar indivīda vai ģimenes sociālpedagoģisko problēmu risināšanu.
Sociālā pedagoga darbībā var tikt izmantota problēmorientētā pieeja, ko var realizēt ekoloģiski kompetents sociālais pedagogs.	Sociālais pedagogs darbojas kā gadījuma vadītājs bērna interešu labā, risinot viņu problēmas.
Ekoloģiskā kompetence ir pamatā sadarbībai starp profesionāļiem un balstās uz mijiedarbību veidošanu noteiktā vidē.	Akcentēts personisko īpašību kopums, attiecību veidošana un ieinteresētība, ko ietekmē vides resursi kopienā.
Cilvēka sociālā situācija netiek skatīta atrauti no kopienas sociālā konteksta, jo tās ir savstarpēji saistītas.	Sociālo problēmu apzināšanās un risināšana jāveic kopienas kontekstā. Tām jābūt atpazītām institucionālā līmenī.
Ekoloģiskā kompetence sociālā pedagoga darbībā kopienā veicina sociālā atbalsta sistēmas un mijiedarbības procesu individuāli un starp institūcijām.	Svarīgs kopienas atbalsts, izpratne un institūciju vadītāju kompetence attiecībā uz sociālā pedagoga darbību.

<p>Sadarbību nosaka sociālā pedagoga ekoloģiskā kompetence, darbības koordinācija un mijiedarbība.</p>	<p>Sadarbību ietekmē ekoloģiskā kompetence, resursi, izglītība un sociālā mijiedarbība. Praksē par šiem jēdzieniem īpaši netiek diskutēts.</p>
<p>Starpprofesionāļu komanda ir kooperācija, kurā speciālisti apvienojas, lai realizētu kopīgu mērķi. Šī sadarbība ietver komunikāciju un koordināciju, veidojot atgriezenisko saiti, datējot ierakstus, brīvi apmainoties ar viedokļiem un informāciju, tajā pašā laikā ievērojot ētiskās vērtības un normas profesionālajā aspektā.</p>	<p>Starpprofesionāļu komandā svarīga ir iesaistīto speciālistu atbilstība ieņemamajam amatam, izpratne, attieksme un motivācija. Komanda ir tā, kas funkcionē reāli, bet institūcijas var slēgt vienošanos un veikt kontroles funkcijas. Svarīgs ir komandas vadītāja profesionālisms.</p>
<p>Sociālā pedagoga darbības uzdevumi ir vērsti uz sociālā atbalsta sniegšanu un sociālo institūciju stiprināšanu. Tas ir mijiedarbības process, kas nodrošina mācīšanos un mācīšanu ar integratīvu iejaukšanās programmu palīdzību.</p>	<p>Sociālais pedagogs strādā ar riska grupas bērniem un vecākiem. Nepieciešams darboties kā konsultantam, izglītotājam, atbalstītājam un palīdzēt cilvēkiem saprast viņu problēmas, lai tās risinātu. Jāveido programmas atbalsta un socializācijas grupām, ģimeņu apmācības grupām, preventīvi izglītojošais darbs bērnu tiesību aizsardzības jautājumos, dzīves prasmju skolas utt.</p>
<p>Institūciju sadarbību nodrošina plānošanas, izglītošanas, resursu piesaistīšanas, analīzes un saistību nodrošināšanas funkcijas.</p>	<p>Katrai institūcijai ir savs pastāvēšanas mērķis. Svarīgi koordinēt pirmskolas iestāžu, medicīnas centru, poliklīniku, skolu un sociālo dienestu darbību. Svarīga ir sadarbības līgumu slēgšana, ja tas nepieciešams.</p>

Galvenie secinājumi par A fokusgrupas darbu.

- Konstatēta institūciju speciālistu neizpratne par sociālā pedagoga nepieciešamību lauku kopienās un informācijas trūkums par sociālo pedagogu kā profesionālu speciālistu lauku kopienā.
- Sociālo pedagogu trūkums ir galvenais iemesls, kāpēc sociālā pedagoga darbība lauku kopienā bieži ir ierobežota, neprofesionāla un nerezultatīva.
- Uzsvērtā sociālā pedagoga zināšanu nozīme un īpašās prasmes, tās izmantot praktiskajā darbībā.
- Nozīmīgs ir pozitīvais atzinums par vides faktoru ietekmi uz sociālās mijiedarbības veidošanos, kas tiek attiecināts ne tikai uz darbu ar klientu, bet arī uz pašiem speciālistiem.
- Svarīgs ir atzinums par sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences nepieciešamību kopienas darbā, kas saistās ar teorētiskajā daļā piedāvāto ekoloģiskās kompetences definējumu un kritērijiem, pēc kuriem šo kompetenci var noteikt.
- Tika atzīts, ka sadarbība var būt efektīva tikai tad, ja starp komandas dalībniekiem veidojas pozitīva saskarsme. Apstiprinās teorētiskajā daļā izvirzītā sadarbības struktūra – tā notiek caur sociālo mijiedarbību ar daļējiem koordinācijas pasākumiem līdz rezultatīvai sadarbībai.
- Nozīmīgs akcents tiek likts uz attiecību veidošanu starp kolēģiem, saskarsmi ar bērniem un vecākiem.
- Pētījumā izvirzītie 11 kritēriji akcentēti fokusgrupas darbā (sadarbība, zināšanas, izpratne, vajadzības, motivācija, pieredze, mērķtiecība, prasmes, problēmas risināšanas spējas, resursi), un dalībnieki pilnībā atzīst iespēju, ka tie ir pieņemami un realizējami praksē. Viens kritērijs netiek apstiprināts - sociālpedagoģiskā plānošana. Tas neizslēdz iespēju kritērijus papildināt, taču fokusgrupas dalībnieki tos nepiedāvā.
- Vērtējot uz personu centrēto pieeju un problēmorientēto pieeju, visi grupas dalībnieki atzīst sociālā pedagoga kā personības īpašību nozīmi. Cilvēciskā faktora nozīme tika uzsvērtā vairākkārt, arī raksturojot sadarbību veicinošos faktoros un prasības.

Pētījuma autore uzskata, ka iegūtais salīdzinājums apstiprina hipotētisko pieņēmumu par ekoloģiskās kompetences nepieciešamību sociālā pedagoga darbībā, lai nodrošinātu sadarbības iespējas lauku kopienā. Fokusgrupas diskusijā apstiprinājās teorētiskajā daļā 10

piedāvātie kritēriji, pēc kuriem ir iespējams noteikt sociālā pedagoga ekoloģisko kompetenci. Vienam kritērijam – sociālpedagoģiskā plānošana - autore nevarēja gūt apstiprinājumu. Kritērijs sociāli pedagoģiskā plānošana jau pētījuma teorētiskajā daļā tika izvirzīts, to nesaistot ar ekoloģiskās kompetences un kopienas kritērijiem, bet pamatojoties uz sociālā pedagoga profesijas standarta aprakstu. Fokusgrupas diskusijā iezīmējās autores izstrādātais sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences definējums, tādējādi apstiprinot tā lietderību praksē.

29.tabula

Teorētiskajā pētījumā izvirzītie un fokusgrupā apstiprinātie kritēriji sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences noteikšanai

Teorētiski noteiktie kritēriji	Fokugrupā apstiprinātie kritēriji
Zināšanas	Izglītība – atbilstoša profesionālā augstākā izglītība
Izpratne par esošajām problēmām	Personības īpašību kopums ( attieksme, izpratne)
Vajadzību novērtēšana	Indivīda, ģimenes vajadzības kopienā
Problēmu risināšana	Sociālo problēmu specifika un to risināšana noteiktā sociālā situācijā
Prasmes	Speciālistu ieinteresētība un prasmes
Resursu sistēmas izmantošana	Resursi vidē
Mērķtiecība	Kopējs darbības mērķis
Sadarbības veidošana	Sadarbība starpprofesionāļu komandā un starp institūcijām noteiktā vidē
Motivācija	Motivācija un ieinteresētība
Pieredze	Pieredze
Sociālpedagoģiskā plānošana	-

Tabulā redzams, ka teorētiskajā daļā izvirzītie kritēriji fokugrupas diskusijas laikā ir nedaudz interpretēti, taču to būtību tas nemaina. Motivācija vairākkārt saistīta ar profesionālo ieinteresētību (līdzīgi kā prasmes) un sadarbība raksturota starpprofesionālās komandas un starpinstitūciju sadarbības līmenī. Savukārt izpratne tiek interpretēta caur personības īpašību kopumu.

### Fokugrupas B analīze

Mērķa grupa: 3 sociālie pedagogi, 1 psihologs, 1 sociālais darbinieks no Siguldas kopienas

Metode: mērķa grupas diskusija

Lauka darba laiks: 2006.gada decembris

Norises vieta: Siguldas sociālais dienests

Grupās diskusiju valoda: latviešu valoda

Diskusijas norises ilgums: vidēji 120 minūtes

Izlases metode: dalībnieki tika uzaicināti no Siguldas kopienas, jo pēdējo trīs gadu laikā notikušas strukturālas izmaiņas sociālā pedagoga darbībā. Iegūts komandā strādājošu speciālistu, ar dažādu pieredzi, viedoklis par sociālā pedagoga ekoloģisko kompetenci darbā kopienā. Obligāta prasība – darba stāžs ne mazāks par vienu gadu.

Fokusgrupas diskusijas uzdevumi:

- saskaņā ar teorētiskā pētījuma daļu, pārbaudīt ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga teorētiskā sadarbības modeļa iestrādnes un realizācijas iespējas kopienā;
- izzināt respondentu viedokli par sociālā pedagoga ekoloģisko kompetenci sadarbības veidošanā;
- analizēt sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences noteikšanas kritērijus.

Diskusijas plāns

Ievads (5 – 10 minūtes).

- Katrs grupas dalībnieks sniedz īsu informāciju par sevi.
- Dalībnieki tiek iepazīstināti ar darba teorētiskās daļas secinājumiem un izstrādāto sadarbības modeli lauku kopienā.
- Informēšana par ieraksta nepieciešamību un konfidencialitātes garantēšana, ja grupas dalībnieki to pieprasa. Diskusijas dalībnieki piekrita nosaukt savus vārdus.

Grupās diskusijā iekļautie jautājumi netika ranžēti īpašā secībā.

Diskusijas saturu veido pieci jautājumi, kas rakstveidā izsniegti katram grupas dalībniekam (diskusijas transkripcija pievienota 9.pielikumā).

Jautājumu formulējums:

1. Raksturojiet sociālā pedagoga darbības mērķi lauku kopienā?
2. Ar kādiem speciālistiem sadarbojas sociālais pedagogs kopienā?
3. Kas ir ekoloģiskā kompetence?
4. Pēc kādiem kritērijiem var noteikt sociālā pedagoga ekoloģisko kompetenci?
5. Kā tiek vērtēta problēmorientētā un uz personu vērsta pieeja ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga darbībā?

#### Raksturojiet sociālā pedagoga darbības mērķi lauku kopienā?

Respondenti uzsver, ka sociālais pedagogs ir tas speciālists, kam ir vistiešākā saistība ar bērnu un ģimeņu problēmu risināšanu, neraugoties uz to, kurā institūcijā viņš atrodas. Tiek akcentēta sociālā pedagoga holistiskā pieeja jeb skatījums uz indivīda un vides sistēmām.

*-Var teikt, ka sociālajam pedagogam ir paplašināts skatījums uz visām lietām kopienā.*

*-Īstenībā viņš ir tas, kas redz visu...bērnu kopumā ar visu viņa ģimeni, ar visām problēmām, ar brīvo laiku, mācībām, ar veselību, ar bērnu tiesībām...viņš īstenībā redz visu.*

*-Var teikt, ka sociālais pedagogs redz, kā bērns funkcionē sociālajā vidē.*

Sociālā pedagoga darbības mērķis ir izzināt indivīda un vides sistēmas, lai varētu precīzi identificēt problēmas. Taču respondenti atzina, ka arī preventīvā darbība ir visai svarīga, kaut gan ko to ir grūtāk realizēt, jo problēmu ir pārāk daudz.

*-...Gribētos jau vairāk strādāt preventīvi. Lielākoties jau mēs tiešām strādājam ar tām problēmām.*

#### Ar kādiem speciālistiem sadarbojas sociālais pedagogs kopienā?

Respondenti uzsvēra, ka visciešākā sadarbība ir ar psihologu un sociālo darbinieku. Īpašos gadījumos tiek piesaistīta bāriņtiesa. Taču komanda var mainīties, atbilstoši klienta problēmai. Tiek akcentēta iesaistīto speciālistu sniegtā informācija, kas ir svarīga, nosakot tālāko problēmas risinājumu.



*-...nevienu gadījumu neviens nerisina viens. Ja bērns ir skolas vecumā, tad noteikti ir sociālais pedagogs un bieži vien psihologs vai bāriņtiesa.*

*-Kompetences ir atrunātas. Mums ir laba sadarbība ar bērnu jauniešu centru...sociālais pedagogs ir interešu centrā.*

*-Mums ir laba sadarbība arī ar biedrību bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem.*

#### Kas ir ekoloģiskā kompetence?

Jautājums netika atbildēts uzreiz un izraisīja pauzi diskusijas gaitā. Taču vēlāk sniegtajās atbildēs tika izteikta izpratne gan par specifiskām zināšanām par vidi, par vides resursiem, kā arī par pieredzes nepieciešamību.

*-Pirmajā brīdī, tā ir vides resursu pārzināšana.*

*-Man nāk prātā vide, profesionālā kompetence un visa sociālā sistēma apkārt.*

*-Kompetence sastāv no vērtībām un...pieredzes...*

Ekoloģiskā kompetence saistīta arī ar vērtību izpratni, jo tas ir svarīgi, lai izprastu ģimenes kā sistēmas veidošanos, un tad var piedāvāt prasmju pilnveides iespējas konkrētai personai. Sadarbībā ar vecākiem svarīga ir sociālā pedagoga personība.

*-Mums jau trešo gadu ir vecāku atbalsta grupas, šobrīd vecākiem jau ir zināma interese, viņi saprot, kas tas ir. Un tās ir tās grupas, kur tiešām šīs prasmes un iemaņas un vērtības tiek atrunātas un pēc tam arī trenētas.*

#### Pēc kādiem kritērijiem var noteikt sociālā pedagoga ekoloģisko kompetenci?

Diskusijas gaitā jau tika minēta profesionālas izpratnes nepieciešamība, lai runātu par ekoloģiski kompetentu sociālo pedagogu. Nozīmīga bija arī norāde, ka, sadarbojoties ar dažādiem speciālistiem, jāsaprotas ar atšķirīgām izpratnēm par konkrēto problēmsituāciju. Respondenti uzsvēra, ka pozitīva attieksme ir būtiska, lai rīkotos ekoloģiski kompetenti. Taču to ir grūti saglabāt, ja problēmu ir tik daudz un tās ir saistītas ar dažādu cilvēku pieņemšanu.

*-Un to pozitīvo attieksmi ir saglabāt grūti. Jo ir tas sadarbības modelis un tu visu laiku sadarbojies ar dažādu profesiju pārstāvjiem. Viņiem ir dažāda izpratne. Un mēs tiešām esam tādā sākumposmā... Pie attieksmes un izpratnes vēl daudz ir jāstrādā.*

Indivīda vajadzību novērtēšanu respondenti saista ar prasmēm novērot indivīdu savā vidē, piemēram, bērnu skolā, ģimenē. Vajadzību novērtēšana tiek saistīta ar uzkrātās

informācijas izmantošanu. Diskusijas dalībnieki uzsvēra, ka tā ir liela atbildība – sniegt novērtējumu un ir nepieciešama sadarbība, lai nepieļautu neprecizitātes.

*-Praktiski tas notiek tā. Ir savākts kāds noteikts informācijas daudzums, izanalizēti riski, bet tad vēlreiz tiek pārrunāts gadījums ar ...psiholoģi. Un tad ir tā – tiek pārskatīta dienasgrāmata vai kas cits. Mēs aplūkojam arī genogrammas.*

Kā nākamo kritēriju respondenti analizēja resursu sistēmas izmantošanu. Respondenti to uzskata kā objektīvu ekoloģiski kompetentas darbības rezultātu, jo tiek atrasti resursi klienta vidē. Speciālistu viedoklis sakrita jautājumā par radošuma nepieciešamību resursu meklējumos, kas saistīta ar individualizācijas principa realizāciju.

*-...Ja nebūsi uztaustījis un izpratis tās vajadzības... Tu vari redzēt sausus faktus.*

*-Man arī sākumā gribējās atgriezties – darīsim tā un tā. Taču tad sapratu, ka jāpieņem, ka viņš tur ir (tāds kā ir). Pieņemt to vidi, kādā viņš ir.*

*-Rezultātu modelēšana... Ja viņš tur ir, ja viņam (cilvēkam) ir ļoti, ļoti slikti, mēs nevaram dabūt uz ļoti, ļoti labi. Mēs varam dabūt no ļoti, ļoti slikti varbūt uz - slikti.*

*-Tā mēs arī sadegām, ka mums gribējās uzreiz to ātro rezultātu... un tā ģimene arī ir nesaprašanā. Tieši tā – lēnītēm, lēnītēm modelēt šīs izmaiņas.*

Pieredzes kritērijs tika saistīts ar ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga negatīvās pieredzes izmantošanu turpmākajā darbībā. Diskusijas dalībnieces uzskatīja, ka nozīmīga loma ir pašu pieredzei personīgo problēmu risināšanā, kas klienta situāciju padara saprotamāku. Viņas atzina, ka tādā veidā veidojas labāks kontakts ar klientu, tikai tas ir jāprot izmantot, jāizjūt robežas.

*-...Cilvēki dalās, ir tādi, kas ir kā strausi, bet ja tu esi kontaktā, tad tu zini arī pats, ko darīt.*

Diskusijā mērķtiecība kā kritērijs tika pietuvināta sociālā pedagoga izdegšanas sindromam. Respondentes to skaidroja ar pārlietu lielo atbildības sajūtu, kad ir vēlēšanās daudzas lietas darīt klienta vietā un rezultātu sasniegt pēc iespējas ātrāk. Vienlaikus diskusijas dalībnieces atzina, ka to nekādā ziņā nevar pieļaut un tāpēc jābūt paškontrolei, lai ievērotu profesionālās kompetences robežas.

*-Tu it kā uzņemies atbildību sev, nevis uzliec viņam.*

*-Mana atbildība ir tikai par profesionālo rīcību, ko es varu piedāvāt, nevis uzņemties atbildību par viņa dzīvi, kuru viņš dzīvo un kurā rīkojas.*

*-Mums ir problēmas tādā mazā kopienā – sabiedrības attieksme.*

Grupas dalībnieces motivācijas kritēriju īpaši saistīja ar preventīvās darbības realizāciju. Respondentes uzsvēra, ka ir jābūt ļoti motivētam, lai izveidotu un realizētu preventīvās programmas, jo tas ir saistīts ar prasmi saskatīt iespējamās problēmas veidošanos (spēja prognozēt). Ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga darbībā tas vairāk ir saistīts ar personīgo spēju kopumu nevis profesionalitāti, jo, kā uzskatīja respondentes, motivācija nav iemācāma un apgūstama augstskolā.

*-Nu, un šis jau nav tāds profesionāls, bet drīzāk personīgs elements. Motivāciju nevar iemācīt augstskolā, tas nu ir skaidrs!*

*-... Tas ir izmaiņu darbs sabiedrībā un skolā.*

Turpmākā diskusijā tika analizēta sociālpedagoģiskā plānošana kā kritērijs. Fokusgrupā A šis kritērijs neparādījās, bet B grupas dalībnieces to akceptēja daļēji. Saistot šo kritēriju ar skolas mācību darba plānojumu, arī sociālais pedagogs var plānot savu darbību – klases apmeklējumus, konsultācijas, novērošanu, preventīvus pasākumus grupās. Taču savu nozīmi kritērijs zaudē, ja to saista ar problēmu risināšanu, jo tās nevar paredzēt.

*-Mācību gada sākumā sociālie pedagogi skatās skolas plānu, un ir lietas, ko var plānot arī sociālais pedagogs.*

*-Bet kāzuss ir tas, ka viņš nevar saplānot, cik problēmu būs.*

*-Jā, gadījumu plānot nevar. Var plānot preventīvo darbu.*

*-Ar to plānu mums ir tā, ka sociālie pedagogi ir konkrētas dienas nedēļā savā skolā, tikai tās dienas ir saplānotas...*

*-Man liekas, ka sociālais pedagogs daudz neko nevar saplānot. Man, piemēram, nedēļā tik daudz kas notiek, katra diena savādāka. Ir jāplāno, bet neko daudz nevar saplānot.*

### Kā tiek vērtēta problēmorientētā un uz personu vērsta pieeja ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga darbībā?

Respondenti uzskatīja, ka atsevišķi izdalīt kādu pieeju ir ļoti sarežģīti. Tas ir saistīts arī ar klientu lielo skaitu, kas ir sociālā darbinieka un sociālā pedagoga profesijas problēma Latvijā. Trīs diskusijas dalībnieces atzina, ka vissvarīgākā ir mērķa centrētā pieeja un terapeitiskā pieeja, taču šajā pieejā svarīga ir klientu motivācija. Problēmorientētā pieeja jau tika akceptēta diskusijas sākumā, saistot to ar problēmas identificēšanu indivīda un vides sistēmu mijiedarbības kontekstā.

Galvenie secinājumi par B fokusgrupas darbu.

- Sociālā pedagoga darbības mērķis kopienā ir saistīts ar indivīda un vides sistēmu mijiedarbības izpratni un zināšanām par indivīda un ģimenes vajadzībām.
- Diskusijā tika apstiprināts autores izstrādātais sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences definējums un izstrādātais teorētiskā sadarbības modeļa saturs. Tika apstiprināta tā lietderību praksē, īpaši akcentējot sociālo izmaiņu veidošanu konkrētā indivīda situācijā.
- Fokusgrupas dalībnieki uzsvēra ekoloģiskās kompetences nepieciešamību, lai, atbilstoši klienta vajadzībām, meklētu nepieciešamos resursus vidē un indivīda tuvākajā sistēmā.
- Grupas dalībnieki bieži uzsvēra sociālā pedagoga personības īpašību kopumu kā svarīgu ekoloģiskās kompetences kritēriju.
- Pētījumā izvirzītie kritēriji akcentēti fokusgrupas darbā (sadarbība, zināšanas, izpratne, vajadzības, motivācija, pieredze, mērķtiecība, prasmes, problēmas risināšanas spējas, resursi), bet sociālpedagoģiskā plānošana, apstiprināts daļēji.
- Visi grupas dalībnieki atzīst, ka sadarbība var būt efektīva tikai tad, ja starp komandas dalībniekiem veidojas pozitīva saskarsme. Sadarbība atkarīga no iesaistīto speciālistu profesionalitātes un motivācijas darboties. Apstiprinās teorētiskajā daļā izvirzītā sadarbības struktūra – tā notiek caur sociālo mijiedarbību ar daļējiem koordinācijas pasākumiem līdz rezultatīvai sadarbībai.

Secinājumi

- Darba gaitā tika gūts apstiprinājums hipotētiskajam pieņēmumam, ka ekoloģiskās kompetences būtības izpēte un definēšana veido pamatu sadarbības teorētiskā modeļa izstrādāšanai un adaptēšanai lauku kopienās.
- Pastāv atšķirības izpratnē par to, kas ir ekoloģiskā kompetence. Kaut gan lielākā daļa respondentu atzīst, ka vides faktoriem ir liela nozīme indivīda sociālajā situācijā, praksē tas ne vienmēr tiek ņemts vērā. Sniegtās atbildes norāda uz ekoloģiskās kompetences zināmu novitāti Latvijas sociālo pedagogu vidū.
- Aptaujās sniegtās respondentu atbildes un A un B fokusgrupu dalībnieku viedoklis apstiprina problēmorientētās pieejas izmantošanu sociālā pedagoga darbībā, bet diskutabls paliek uz personu centrētās pieejas lietojums. Teorētiskajā daļā tā tiek

pamatota kā svarīgākais faktors ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga darbībā, jo ekosistēmas centrā ir persona, taču praksē problēmas bieži zaudē subjektivitāti un speciālisti darbojas drīzāk mehāniski.

- Ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga darbība nodrošina starpprofesionālu komandas iekļaušanu sadarbības teorētiskajā modelī. Aptauju rezultāti rādīja, ka izpratne par komandas darbu ir visai atšķirīga, taču B fokusgrupa demonstrēja labu izpratni par komandas darba nozīmi un realizāciju.
- Nozīmīgs ir atzinums par vides faktoru ietekmi uz sociālās mijiedarbības veidošanos, kas tiek attiecināts ne tikai uz darbu ar klientu, bet arī uz pašiem speciālistiem, kas veido sadarbību.
- Sadarbības modeļa optimalitāti raksturo respondentu atbildes par sadarbības partneriem, kas var būt sociālie darbinieki, psihologi, skolotāji, policisti.
- Izpratnē par resursu izmantošanu ir konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības, kas norāda uz izpratnes trūkumu par resursu nozīmi sociālā pedagoga darbībā lauku kopienā. Resursu identificēšanai nepieciešama ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga darbība, ko daļa respondentu nesaskata. Taču A un B fokusgrupu rezultāti apstiprina resursu nozīmi konkrētā kopienā, lai ekoloģiski kompetents sociālais pedagogs varētu tos izmantot konkrētā situācijā un realizēt sadarbības modeli.
- Pētījuma gaitā respondenti sniedz apstiprinošas atbildes uz 10 kritērijiem. A fokusgrupā sociālpedagoģiskā plānošana tika izslēgta kā neatbilstoša, bet B fokusgrupā tā tika apstiprināta daļēji. Līdz ar to var tikt apstiprināti šādi kritēriji: zināšanas, mērķtiecība, prasmes, vajadzību novērtēšana, problēmu risināšana, resursu sistēmas izmantošana, sadarbības veidošana, pieredze, motivācija un izpratne (kritēriji izvietoti to nozīmīguma secībā).

#### 4. Ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga sadarbības teorētiskais modelis

##### 4.1. Ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga sadarbības teorētiskā modeļa struktūra un tās apraksts

Pētījuma teorētiskajā daļā tika realizēti pētījuma uzdevumi, kuros bija izvirzīta nepieciešamību analizēt zinātnisko literatūru par sociālā pedagoga kā profesijas vēsturisko attīstību saistībā ar sociālo darbu. Sociālā pedagoga un sociālā darbinieka profesijas attīstījušās kā atbildes reakcija uz sabiedrībā notiekošajiem sociālās noslāņošanās procesiem un pieaugošajām sociālajām problēmām, lai saglabātu līdzsvaru starp indivīda, grupas un kopienas sistēmām. Tika analizēti sociālie un pedagoģiskie aspekti profesijas vēsturiskās attīstības gaitā, lai zinātniski pamatotu ekoloģisko perspektīvu kā priekšnosacījumu ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga sadarbībā ar speciālistiem lauku kopienā. Teorētiskā pētījuma gaitā izstrādāts definējums sociālā pedagoga ekoloģiskajai kompetencei un izvirzīti kritēriji sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences noteikšanai, tas nodrošina sadarbības ar speciālistiem teorētiskā modeļa konstruēšanu. Šī pētījuma 5.posmā (modeļa konstruēšana) Krāslavas pilsētā tika izveidota sociālā pedagoga amata vienība sociālajā dienestā – darbam ar ģimenēm un bērniem. Savukārt pētījuma 4.posmā Salaspils pagasta pašvaldībā sāka strādāt sociālais pedagogs, kā arī tika ievadītas sarunas par sociālā pedagoga amata nepieciešamību sociālajā dienestā Daugavpils rajona Nīcgales lauku kopienā. Tie ir pozitīvi apstiprinājumi tam, ka ideja par sociālo pedagogu kā kopienas speciālistu gūst pozitīvu atsaukumi un ļoti svarīgi turpināt darbu, lai veicinātu izpratni par ekoloģiskās kompetences nepieciešamību un realizāciju sociālā pedagoga profesionālajā darbībā un attīstībā.

Pētījuma laikā autore vairākkārt analizēja termina '*kritērijs*' izvēli. Tika veikta koncentrēta analīze par alternatīvu terminu izmantošanu, piemēram, rādītājs, pazīme, indikators. Pēc veiktās analīzes varēja secināt, ka '*kritērijs*' ir visatbilstošākais termins, jo tas ir noteikts lielums, pēc kura vērtē, definē, klasificē un analizē kādu parādību norisi. Kritērija noteikšana sekmē precīzu problēmas izpēti, noteiktas darbības izvērtēšanu, kas bija būtiski arī šajā pētījumā. Autoresprāt, pētījumā veiksmīgi tika iekļauti motivācijas, vajadzības, resursu, mērķtiecības u.c. kritēriji, taču galīgais patiesības un realitātes kritērijs, protams, ir prakse. Šajā gadījumā sociālā pedagoga praktiskā darbība lauku kopienā ir pētījuma novitāte, kas cieši saistīta ar praksē notiekošo. Atbilstoši kritērijiem tika izveidoti to rādītāji, kas papildina kritēriju lietošanu sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences noteikšanai.

Empīriskajā daļā tika iekļauti teorētiskajā daļā izvirzītie kritēriji sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences noteikšanai, kas izmantojami sadarbības teorētiskā modeļa veidošanai lauku kopienā. Atbilstoši tam veiktas kopienas speciālistu, sociālo pedagogu respondentu grupas aptaujas un divas fokusgrupas diskusijas, kuru dalībnieki ir vērtējami kā eksperti savā nozarē ar atbilstošu kvalifikāciju sociālajā pedagoģijā un sociālā pedagoga darba pieredzi ne mazāku kā viens gads. Rezumējot iepriekš veikto zinātniskās literatūras teorētisko analīzi un empīriskā pētījuma rezultātus, autore secinājusi, ka pētījuma sākumā izvirzītie pieņēmumi temata aktualizācijai bijuši būtiski visa pētījuma laikā - sociālais pedagogs ir jauna profesija Latvijā, ar daudzveidīgām prakses jomām, kurās nepieciešama īpaša profesionāla kompetence, taču to nevar veidot mehāniski pārnesot dažādas pieejas, teorijas un metodes no citām zinātnēm. Arī pieņēmums par nepieciešamību pētīt sociālā pedagoga sadarbību, pamatojoties uz ekoloģisko perspektīvu, kas visprecīzāk atbilstu reālās situācijas vajadzībām lauku kopienā, ir pamatots. Līdz ar to teorētiski tika pamatota iespēja veidot ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga sadarbības modeli, kas varētu tikt adaptēts un nodrošinātu profesionālu sociālā pedagoga darbību dažādās Latvijas lauku kopienās.

Mūsdienās turpina mainīties un attīstīties sociālo problēmu saturs un pieaug to izplatība, kā arī tās kļūst dziļākas un komplicētākas visā indivīda ekosistēmā. Tāpēc nepieciešams pilnveidot izpratni par ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga kā kopienas speciālista sadarbību, kas Latvijas situācijā būtu labs partneris ekoloģiski kompetentam sociālajam darbiniekam. Nepieciešams ņemt vērā arī noteiktus ekoloģiskās kompetences kritērijus, lai veidotos sadarbība starp dažādiem speciālistiem, tādejādi nodrošinot profesionālu personas - vides sistēmu resursu piesaisti. Būtiska nozīme ir arī stabilai starpprofesionālu komandas izveidei, kas teorētiski pamatota pētījumā un apstiprinājās respondentu sniegtajās atbildēs, jo 68,2% gadījumos komandas darbs tiek izmantots, lai risinātu konkrētas problēmas.

Vienlaikus var secināt, ka apstiprinājies un nostabilizējies pašu sociālo pedagogu izvirzītais pieņēmums par atšķirīgu sociālo situāciju veidošanos sociālā pedagoga profesijas attīstībai Latvijā. Šī situācija nav viennozīmīga un prasa veikt arī turpmākus pētījumus, adaptējot un pilnveidojot sadarbības modeli atšķirīgās lauku kopienās. Tieši tādēļ bija izvēlētas atšķirīgas bāzes institūcijas Latvijas reģionos, ar dažādu iedzīvotāju blīvumu, etnisko struktūru, atšķirīgiem sociāli ekonomiskajiem rādītājiem un sociālo pakalpojumu tīklu. Darba

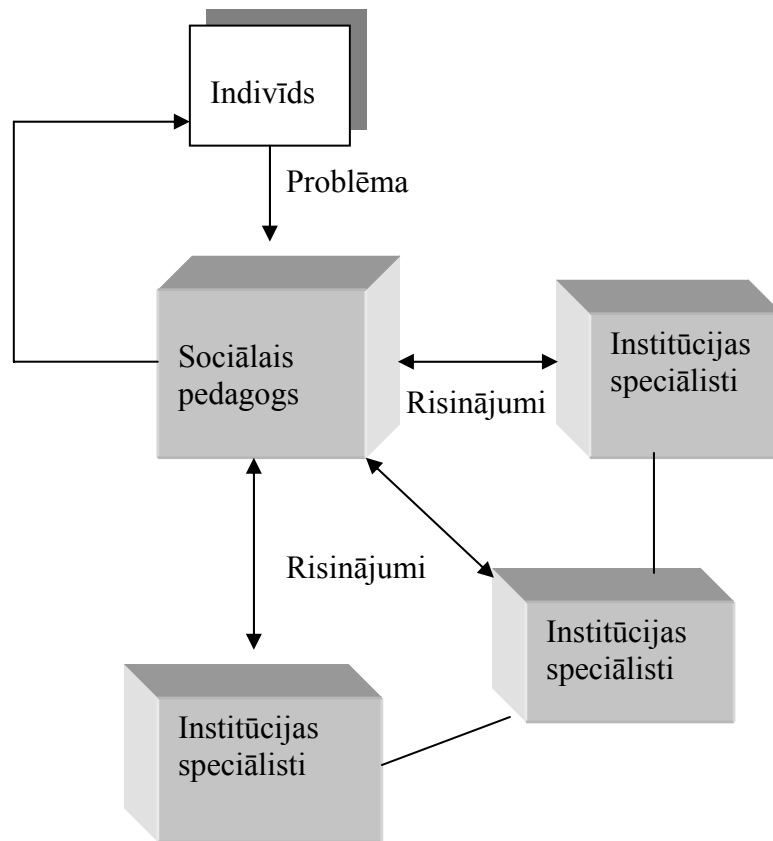
teorētiskajā daļā tie tika analizēti kā lauku kopienas vienojoši ‘*kopienas šķēluma elementi*’ Siguldas lauku kopienā.

Izstrādātais ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga sadarbības teorētiskais modelis turpmāk būs visaptverošāks un ietilpīgāks pētāmā priekšmeta atveidojums, un tas varētu pretendēt uz netradicionālu sociālā pedagoga profesionālās darbības skatījumu, jo pētījumā gūtās atziņas autore strukturējusi atbilstoši vairāku zinātnieku veiktajiem pētījumiem un atziņām (*E.Durkheim, U.Bronfenbrenner, G.Rocher, C.Germein, F.Tonnies, G.Musito, L.Vigotskis, J.Clancy, R.Green, C.Rodgers, E.Gidenss, I.Maslo, I.Žogla, D.Lieģeniece* u.c.). Izmantots arī personīgās pieredzes apkopojums dažādās bāzes vietās. Atbilstoši teorētiskās daļas iestrādnēm un empīriskajā pētījumā gūtajiem rezultātiem, izvēlēts tāds sadarbības modelis, kurā tiktu parādītas ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga darbības iespējas lauku kopienā, īpaši neakcentējot funkciju un metožu lietojumu.

Galvenais modeļa fokuss ir vērsts uz izpratni par personas un vides sistēmu savstarpējo mijiedarbību, kas nodrošina sadarbību gan indivīda, gan institūciju līmenī un veido paplašinātu resursu piesaisti indivīda vai grupas sociālās funkcionēšanas uzlabošanai. Saskaņā ar pētījuma teorētiskajā daļā izstrādāto definējumu, sociālā pedagoga sadarbības ar speciālistiem mērķis ir nodrošināt lauku kopienas sociālās labklājības sistēmu attīstību, drošību, sniegt sociālo palīdzību un pakalpojumus dažādām sociālām grupām, uzlabot indivīda pašpalīdzības prasmes mikro un mezo līmenī, pilnveidot informācijas, izglītošanas un atbalsta pakalpojumu tīklu un mazināt sociālā riska grupas veidojošos faktorus, veicot personas vajadzību apzināšanu. Sadarbība vērsta uz bērnu, jauniešu un ģimeņu pašnoteikšanās spēju sekmēšanu, kas nodrošinātu ekoloģiski kompetentu, patstāvīgi darboties spējīgu personu attīstību lauku kopienā.

Šī modeļa realizācija tiek piedāvāta trīs soļos, kuri pēctecīgi seko viens otram un katrs esošais papildina nākošo. Pirms modeļa realizācijas svarīgi konstruēt sadarbības procesa mehānismu, kura būtība ir nodrošināt atgriezenisko saiti personai un /vai personu grupai, kuras labā notiek sadarbība. Shematiski tiek piedāvāts ekoloģiski nepaplašināts bet sistēmiski veidots sadarbības mehānisms, kurā parādās sadarbības shēma ar dažādu institūciju speciālistiem un atgriezeniskās saites veidošanā (skat. 16.attēlu).



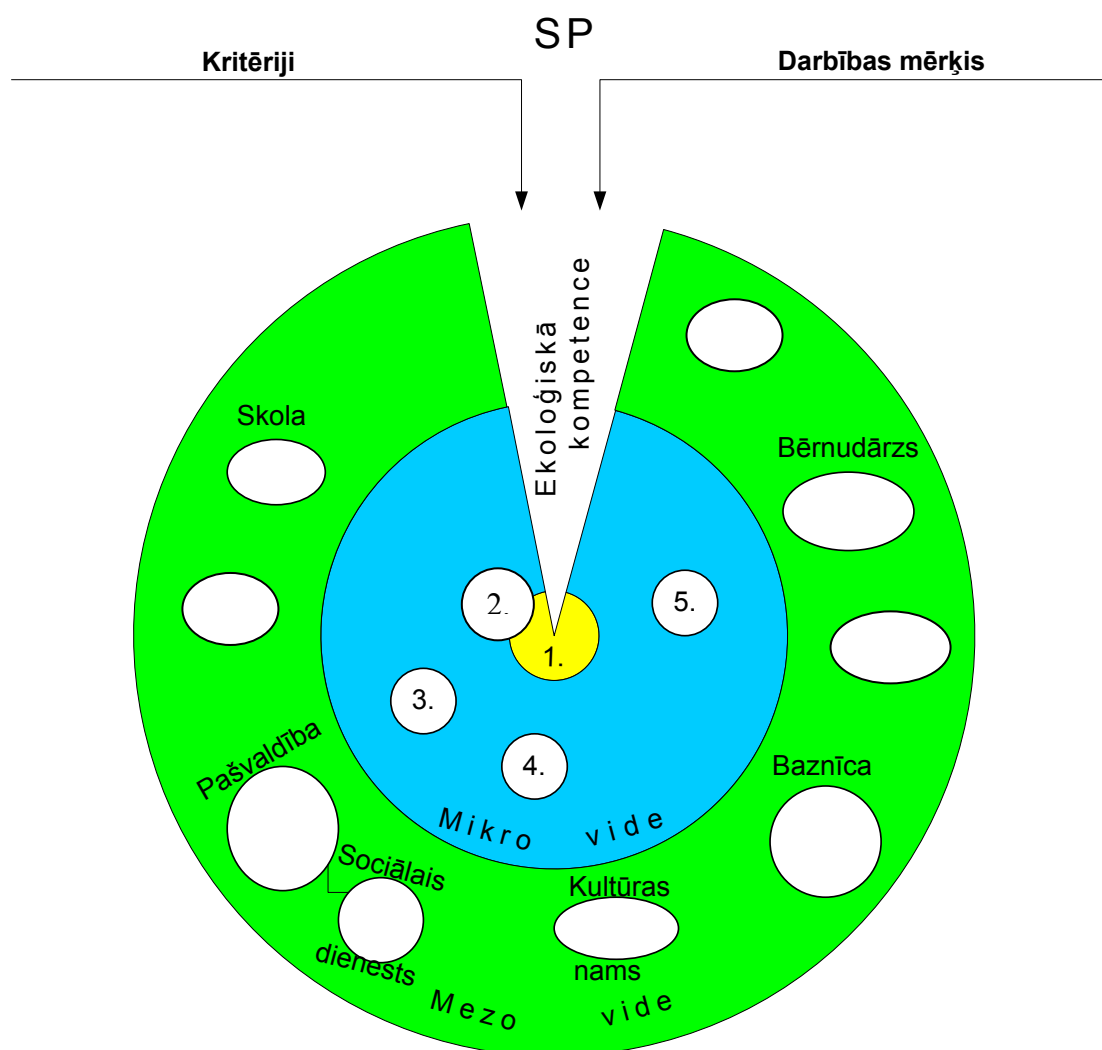


16.attēls. Sadarbības mehānisms teorētiskā modeļa realizācijai

Turpmāk darbā raksturoti sadarbības teorētiskā modeļa 3.solī. Sadarbības modeļa 1.solis paredz indivīda un vides sistēmu savstarpējo mijiedarbību izpēti, lai identificētu problēmu. Šāda soļa realizācija var būt noderīga gadījumos, kad jāizstrādā preventīvās darbības plāns un konkrēti uzdevumi noteiktai mērķa grupai. Tādējādi, ekoloģiski kompetents sociālais pedagogs ekoloģiskās kompetences ietvaros veic problēmas diagnosticēšanu personas mikro sistēmā, atbilstoši teorētiskajā daļā izvirzītajiem trim nosacījumiem – *dzīves situācija, personas problēmas un sociālie nosacījumi*. Šajā solī, trīs nosacījumu kombinācija ir saistoša sociālajam pedagogam kā profesionālim, kas izprot ekoloģiskās perspektīvas teorētiskos priekšnoteikumus, jo nepieciešama ekoloģisko sistēmu analīze, lai noteiktu starppersonu lomas, attiecības esošajā vidē un izprastu pašas personas apkārtējās vides uztveri un subjektīvos apgrūtinājumus.

1.solī ieteicams veikt aktivitātes, kas nodrošinātu problēmas risināšanu vai preventīvās darbības realizāciju (skat. 17.attēlu):

- noteikt esošos riska faktoros un sociālās funkcionēšanas grūtības mikro vidē starppersonu attiecībās realizējot diagnosticējošo un izvērtētāja funkciju;
- diagnosticēt sociālo problēmu un/ vai vides nepietiekamību, trūkumus, to veidošanās cēloņsakarības, kā arī izvērtēt un noteikt alternatīvos risinājumus, kā piesaistīt personas vides resursus sociālo prasmju pilnveides procesā konkrētajā situācijā;
- noteikt mezo sistēmas potenciālos resursus, ko iespējams piesaistīt palīdzības procesā;
- apzināt izmantojamus resursus gan indivīda, gan grupu un kopienas līmenī, ja tiek plānots preventīvais darbs.



1. indivīds
2. ģimene
3. draugi
4. kaimiņi
5. vienaudži

17.attēls. Ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga sadarbības teorētiskā modeļa 1.solis

Kā redzams 15.attēlā, modeļa 1.solī notiek problēmas identificēšana, atbilstoši ekoloģiskās perspektīvas trīs komponentu kombinācijai, kas tika pamatota teorētiskajā daļā – *dzīves nosacījumi, sociālā situācija un problēmu veidošanās*. Problēmu veidošanās notiek

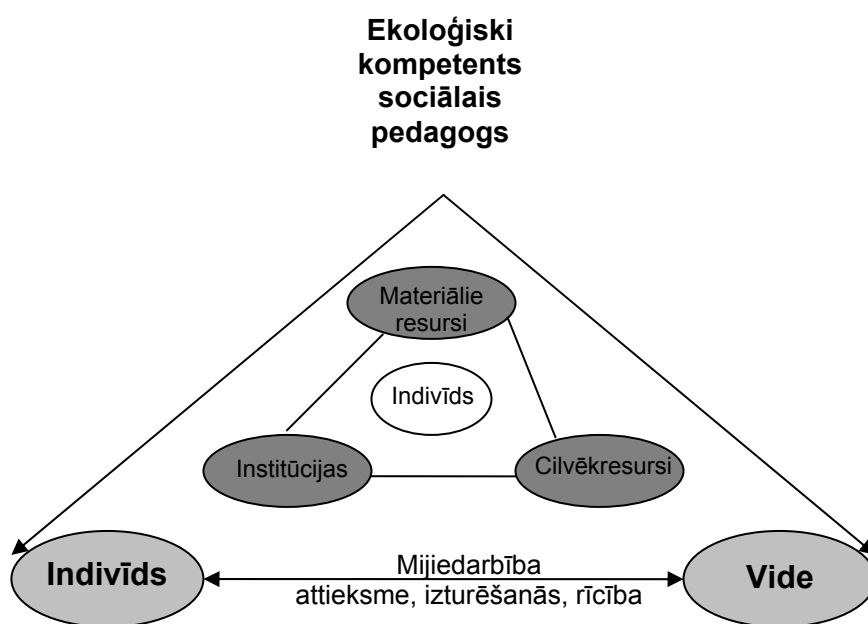
konkrētā vidē, kas saistās ar individu, ģimeni vai grupu, un ekoloģiski kompetents sociālais pedagogs problēmas identificēšanā un analizē nodrošina tās precīzu diagnosticēšanu, kas ir pirmais solis, lai izvirzītu turpmākās darbības mērķi, veidojot sadarbības plānu. Trīs komponentu analīze nepieciešama arī tad, ja tiek veidots preventīvo pasākumu kopums.

Teorētiskajā daļā netika analizētas sociālā pedagoga funkcijas un lomas, jo speciālajā literatūrā un dažādos pētījumos tas darīts jau vairākkārt. Taču sociālā pedagoga funkcijas un lomas var tikt saistītas ar ekoloģisko kompetenci sociālā pedagoga preventīvajā darbībā vai problēmas risināšanā lauku kopienā. Šo saistību apstiprināja arī B fokusgrupas dalībnieki. Ar kritērijiem tiek norādīts uz iespējām izvērtēt sociālā pedagoga ekoloģisko kompetenci, jo modeļa šķēluma daļā parādās sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences nepieciešamība. Ekoloģiskā kompetence nepieciešama, lai vērtētu indivīda sociālo pozīciju vidē un iespējas, ko piedāvā mezo līmeņa iesaistīšana, kas tiek determinēta ar pētījumā pamatoto sociālā pedagoga darbības mērķi, darbības principiem un funkcijām (skat. 59.lpp.).

Līdzšinējā skolu sociālo pedagogu prakse norāda uz būtiskiem trūkumiem problēmu cēloņu iepriekšējā novēršanā jeb preventīvajā darbībā. Tieši šādas, ar ekoloģisko perspektīvi pamatotas vides analīzes trūkums ir ierobežojis problēmu risināšanas iespējas, jo pilnībā nav iespējams iegūt vajadzīgo informāciju par indivīda - vides sistēmas vajadzībām un resursiem.

Modeļa 2.solī ir nepieciešams noteikt institūciju kompetences robežas un sadarbībā iesaistītos speciālistus, kas veidos starpprofesionāļu komandu, atbilstoši indivīda, ģimenes vai grupas sociālajai problēmai. Šis solis var tikt papildināts ar preventīvā darba uzdevumiem, kas virzīti uz sociālās problēmas/problēmu riska faktoru mazināšanu vai novēršanu.

Modeļa konstrukcijā otrais solis ir nozīmīgs ar to, ka tiek papildināts ar konkrētu resursu identificēšanu indivīda un vides līmenī, uz kuru nepieciešamību iepriekšējā solī bija tikai norādīts. Šis solis ir vairāk reducēts un determinēts ar Profesiju klasifikatorā sniegto sociālā pedagoga profesionālās darbības aprakstu, ko nepieciešams papildināt ar noteiktām prasmēm, kas nepieciešamas ekoloģiski kompetentam sociālajam pedagogam.



18.attēls. Ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga sadarbības teorētiskā modeļa 2.solis

Ieteicamie uzdevumi ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga darbībā, kas pamatojas uz teorētiskajā pētījumā autore izstrādāto tabulu (skat. 59.lpp) par lauku kopienas speciālistu funkcijām noteiktu darbību realizācijā:

- nodrošināt sadarbību ar sociālajām institūcijām un pašvaldības speciālistiem, veicot problēmas identifikāciju;
- orientēt speciālistu sadarbību uz pētniecisku problēmu izpēti un alternatīvu risinājumu meklējumiem personas un vides līmenī, izmantojot izglītošanu;
- veikt preventīvo darbību ar sociālā riska grupas bērniem un ģimenēm, kas vērsta uz sociālo problēmu cēloņu mazināšanu individuālā un kopienas līmenī, izmantojot plānošanas, izglītošanas un resursu piesaistīšanas funkciju;
- organizēt un vadīt dažādu profesiju speciālistu sadarbību noteiktu sociālpedagoģisku jautājumu risināšanā, izmantojot saistību nodrošināšanas un ieguvumu analīzes funkciju.

Modeļa 2. solī notiek komandas dalībnieku profesionālā darbības mērķa definēšana, ikviena speciālista kompetences un atbildības noteikšana un vienošanās par turpmākās sadarbības organizatoriskajiem jautājumiem, struktūru un saturu. Sociālajam pedagogam jāapzinās, ka komandas darbība patiešām saistīta ar problēmas diagnosticēšanu, tās risināšanu, iejaukšanās programmu veidošanu vai preventīvās darbības organizēšanu. Modeļa 2. solī ir norādīti sociālo mijiedarbību nodrošinoši faktori – attieksme, izturēšanās, rīcība, kas, saskaņā ar teorētiskajā daļā veikto literatūras analīzi veido pamatu cilvēku spējai efektīvi komunicēt, sadarboties atbilstoši sociālajai situācijai, atklāt un izmantot pieejamos resursus, kā arī spējai motivēt un pamatot savu profesionālo darbību.

Saskaņā ar sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences definējumu, ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga darbības specifiskā iekļausies problēmsituācijas identificēšana, pamatojoties uz sistēmu sociālās mijiedarbības analīzi, palīdzošo jeb atbalstošo sistēmu identifikāciju. Svarīgs ir sociālā pedagoga darbības paplašinājums ar indivīda vidi, veicot analīzi par pieejamiem resursiem, atbilstošu zināšanu un prasmju pielietojumu, prognozējot izmaiņas indivīda un vides līmenī. Ņemot vērā Latvijā esošajos sociālajos dienestos uzkrāto praksi, sadarbību veidojošie speciālisti varētu būt: sociālais darbinieks, pagasttīesas/bāriņtīesas darbinieki, psihologs, pašvaldības policists, ģīmenes ārsts, skolas pedagogi un klašu audzinātāji, skolas administrācija, jurists, pašvaldības deputāti u.c.

Turpmākajās divās tabulās dots sadarbībā iesaistīto institūciju kompetenču skaidrojums, kā arī to speciālistu kompetenču skaidrojums, kuri var realizēt arī starpprofesionāļu komandas darbu.

30.tabula

Sadarbībā iesaistīto institūciju kompetenču izpratne

Institūcijas	Kompetenču skaidrojums
Bāriņtīesas/ pagasttīesas	Tā ir pilsētas vai novada pašvaldības izveidota aizbildnības un aizgādības institūcija. Bāriņtīesas noskaidro ģīmenes, kurās nav pietiekami nodrošināta bērna attīstība un audzināšana, un sadarbībā ar veselības aprūpes, izglītības, sociālās palīdzības un policijas iestādēm lemj par nepieciešamās palīdzības sniegšanu šīm ģīmenēm. Pārzina bērnu tiesību aizsardzības jautājumus.

Sociālais dienests	Pašvaldību sociāla institūcija, kas organizē palīdzības un pakalpojumu sniegšanu savā kopienā.
Izglītības iestādes	Izglītības un zinātnes ministrijas pārraudzībā esošas iestādes, vispārizglītojošas skolas, speciālās skolas, kas pieder pašvaldībām un kas nodrošina izglītību, atbilstoši Izglītības likumam un Ministru kabineta noteikumiem. Nodrošina mācību un audzināšanas darbības, kas ir pamatā socializācijas procesa veiksmīgai norisei.
Nevalstiskie nodibinājumi, biedrības	Organizācijas, kurās apvienojas 10 vai vairāk personu, lai kopīgā darbībā uz līdztiesības pamatiem, likumu un statūtu ietvaros sasniegtu mērķi, kuram nav peļņas nolūka vai rakstura. Šajā gadījumā tās var būt organizācijas, kas nodarbojas ar nodarbinātības veicināšanas pasākumiem, brīvā laika pavadīšanas un izglītojoša rakstura pasākumu realizēšanu.
Pašvaldības policija	Tā ir pašvaldības sabiedriskās kārtības uzturēšanas institūcija, kas savas kompetences ietvaros darbojas attiecīgajā kopienā un ir pakļauta pašvaldībai, kura to ir izveidojusi. Pašvaldības policijas darbību reglamentē likums "Par policiju". Var līdzdarboties preventīvi izglītojoša rakstura programmu realizācijā un sadarboties problēmu risināšanā, kas saistītas ar bērniem likumpārkāpējiem.
Sociālo lietu komisija	Ievēlētu deputātu pastāvīga komiteja, kura sagatavo sociālo lietu jautājumus izskatīšanai pagasta domes sēdēs, sniedz savus atzinumus par kompetencē esošajiem jautājumiem.
Dienas centri	Dienas centri personām ar garīga rakstura traucējumiem sniedz pakalpojumus personām, kurām ir noteikta invaliditāte un kuras neapmeklē speciālās izglītības iestādes, arodapmācības vai profesionālās rehabilitācijas centrus, kuras nav nodarbinātas un nav ievietotas sociālās aprūpes institūcijā un neatrodas šo iestāžu pilnā apgādībā.

Sadarbībā iesaistīto speciālistu kompetenču izpratne un pienākumi

Speciālists	Kompetences skaidrojums
Sociālais pedagogs	Speciālists ar zināšanām sociālajā pedagogijā, pedagogijā, sociālajā darbā. Veic sociāli pedagogisku darbību ar indivīdu, ģimeni un grupu kopienas ietvaros, analizē bērnu un jauniešu sociālo riska faktoru veidošanos, diagnosticē problēmas konkrētā situācijā un, pamatojoties uz ekoloģisko kompetenci, profesionālajā darbībā vada un koordinē starpprofesionālu komandas darbu.
Sociālais darbinieks	Profesionālis, kam ir zināšanas par sociālā darba ētiku, standartiem, dažādām teorijām un metodēm. Sniedz konsultatīvu, organizatorisku palīdzību klientu problēmu risināšanas procesā, darbojas kā gadījuma vadītājs un gadījuma supervizors. Organizē, plāno un vada sociālo pakalpojumu un sociālās palīdzības pasākumus indivīdiem, ģimenēm, grupām un kopienai kopumā.
Bāriņtiesas (pagasttiesas) priekšsēdētājs	Vada bāriņtiesas (pagasttiesas) darbību. Sadarbībā ar sociālo pedagogu varētu darboties kā konsultants vai padomdevējs jautājumos par aizgādņības, aizbildņības, adopcijas un bērnu personisko un mantisko tiesību aizsardzības jautājumiem. Nepieciešama pedagogiskā, juridiskā, psihologa, medicīniskā vai sociālā darbinieka augstākā izglītība, kā norādīts likumā “Par bāriņtiesām un pagasttiesām”.
Izglītības iestādes pedagogi	Veic izglītojošo un audzinošo darbu skolā, pārzina bērnu sekmes un skolas problēmas. Komandas darbā var tikt piesaistīti kā resurss, veidojot bērna atbalsta sistēmu skolā un sadarbības veidošanā ar vecākiem. Darbojas kā papildu informācijas sniedzējs.



Pašvaldības policijas pārstāvis darbā ar nepilngadīgajiem	Līdzdarbojas bērnu tiesiskajā audzināšanā, sistematizē un analizē bērnu un jauniešu veiktos likumpārkāpumus. Komandas ietvaros var veikt konsultanta lomu un nodrošināt ar konkrētā gadījuma risināšanā nozīmīgu informāciju.
Psihologs	Palīdz cilvēkiem labāk orientēties sarežģītās situācijās un rast izeju no tām. Komandā psihologs var pildīt konsultanta, atbalstītāja un samierinātāja lomas, var palīdzēt komandas locekļiem izprast problēmas psiholoģiskos aspektus un iesaistīties darbā ar bērnu un ģimeni krīžu vai citos gadījumos.
Bērnu tiesību aizsardzības speciālists	Risina jautājumus, kas saistīti ar bērna tiesību un interešu ievērošanu.
Jaunatnes darba organizators	Nodarbojas ar bērnu un jauniešu brīvā laika pavadīšanas iespēju organizēšanu; var īstenot prasmju un spēju attīstītāja un veicinātāja uzdevumus, piedāvājot konkrētā gadījumā alternatīvus risinājumus bērnam un/ vai ģimenei kopumā kopienas ietvaros vai ārpus tās.
Sabiedrisko organizāciju pārstāvis	Līdzīgi kā jaunatnes darba organizators, bet papildus sniedz atbalstu bērnu un jauniešu problēmu risināšanā, piedāvājot savas organizācijas resursus.
Jurists	Speciālists, kas veic pētījumu un novērtē situāciju tiesību jomā, konsultē indivīdu, ģimeni un sniedz juridiska rakstura konsultācijas komandas dalībniekiem. Pilda tādas lomas kā aizstāvis, advokāts un samierinātājs.
Ģimenes ārsts	Sniedz medicīniska rakstura konsultācijas, kas saistītas ar klienta veselību. Komandas ietvaros var palīdzēt jautājumos, kas saistīti ar bērna fizisko un garīgo veselību. Ģimenes ārsts var konstatēt cita speciālista (narkologa, psihiatra) iesaistīšanas nepieciešamību.
Probācijas dienesta darbinieks	Sniedz izvērtēšanas ziņojumu par probācijas klientu, organizē sociālās uzvedības korekcijas programmu izveidi un nodrošina preventīvo pasākumu izpildi. Var palīdzēt realizēt preventīvi izglītojošās programmas kopienā sadarbībā ar sociālo pedagogu.

Diakons	Šīs grupas speciālists kā profesionālis var tikt iesaistīts atbalsta sistēmas veidošanā ar mērķi sniegt garīgu – praktisku palīdzību, lai aktualizētu cilvēciskās vērtības, kultūras simbolus sociālajās situācijās. Var palīdzēt meklēt risinājumus, veikt preventīvo garīgo darbu izglītojoša satura programmās kopienā.
---------	--

31.tabulā ir dots profesionāļu komandā iesaistīto speciālistu kompetences skaidrojums, kas varētu tikt papildināts vai koriģēts atbilstoši lauku kopienas situācijai, komandas apjomam, resursiem, risināmās problēmas specifikai vai preventīvā darba uzdevumiem.

Balstoties uz pētījuma teorētiskajā daļā veikto literatūras analīzi, izstrādāts konkrēts ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga darbības plāns, ko nodrošina sadarbības modeļa 2.solis. Plānam ir vispārīgs raksturs, lai sadarbības modeli varētu vieglāk adaptēt dažādās Latvijas lauku kopienās.

Problēmu risināšanas un preventīvās darbības plānā var tikt iekļautas šādas aktivitātes:

- iesaistīt un motivēt līdzdarboties indivīdus, ģimenes un grupas kopienas sociālajās aktivitātēs – nodrošināt sociālo mijiedarbību;
- konsultēt un skaidrot atsevišķu ģimenes locekļu un vecāku un bērnu sociālās lomas – analizēt attieksmes, izturēšanos un rīcību;
- izglītēt un atbalstīt ģimenes, kurās ir bērni ar dažāda rakstura mācību un uzvedības traucējumiem;
- organizēt indivīdiem grupu nodarbības ar mērķi sekmēt savstarpējo komunikāciju, uzlabot sociālās prasmes un likt apzināties personiskās spējas.

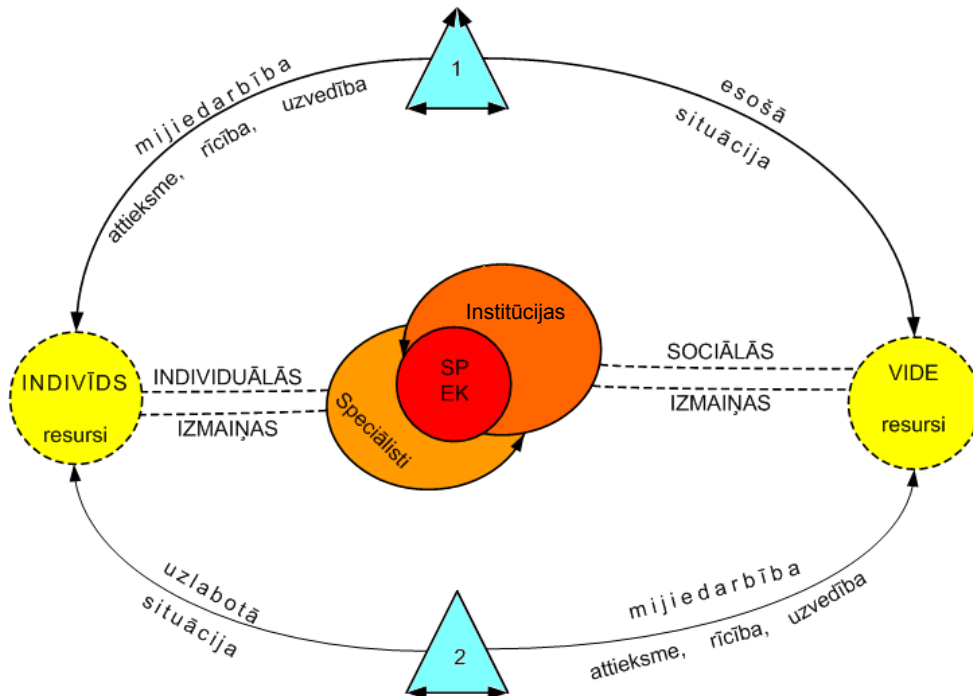
Šī soļa realizācija paredz noteiktas sociālā pedagoga aktivitātes, kas saistītas ar intervences plāna sastādīšanu konkrēta gadījuma ietvaros. Savā darbībā sociālais pedagogs var balstīties teorētiskajā daļā raksturotajos pozitīvisma, elastības un dinamiskuma, pilnveides un integratīvātes principos. Ekoloģiski kompetenta intervence iespējama tikai tajā gadījumā, ja iesaistīto institūciju starpprofesionāļu komandas dalībnieki izprot problēmas sociālo kontekstu un savas profesionālās darbības mērķi. Šajā solī svarīgi ir izvēlēties indivīda sociālajai situācijai atbilstošāko intervences programmu – sociālo, psihodinamisko vai kognitīvo programmu. Tā kā indivīda perceptuāli kognitīvās sistēmas funkcionēšana ir saistīta ar emocijām, motīviem, vajadzībām, mērķiem un vērtībām, tad šo programmu kombinācija būtu atbilstošas indivīda garīgajai sistēmai, kas pēc savas būtības arī ir integratīva.

Modeļa 3.solis (skat. 19.attēlu) ietver abus iepriekšējos, kuros tiek norādīta sociālā pedagoga ekoloģiskā kompetence un darbības fokuss uz mikro un mezo vides mijiedarbības analīzi, kā arī speciālistu un institūciju sadarbības noteikšana, raksturojot kompetences. Šajā solī papildinošā norāde ir par personīgo deficītu jeb trūkumu pārveidošanu individuālos sasniegumos (19.attēlā kā individuālās izmaiņas), kas atrodas mijiedarbībā ar sociālajām izmaiņām citās sistēmās. Subjekta uzvedību un rīcību trīs komponentu kombinācijā (19.attēlā trīsstūris nr.1) ietekmē izveidojušās attieksmes un mijiedarbība indivīda sistēmā.

Ieteicamie sociālā pedagoga darbības virzieni problēmas risināšanā un/vai preventīvā darbībā šajā solī:

- veicināt indivīda un vides izmaiņas mijiedarbības procesā, ietekmējot attieksmju, rīcības un uzvedības faktorus, un paredzēt palīdzību sociālās adaptācijas nodrošināšanai vidē;
- paaugstināt institūciju sadarbības kapacitāti resursu piesaistīšanā;
- pozicionēt speciālistu komandas sadarbību ar izvirzītajiem kritērijiem, komandas darba principiem, lai nodrošinātu palīdzības procesu;
- piesaistīt apkārtējās vides potenciālos resursus indivīda līmenī, dodot papildus iespējas darboties mezo vidē un ietvert individuāli konsultatīvo darbu problēmas risināšanā;
- nodrošināt sociālā pedagoga un speciālistu sadarbību indivīda dzīves situācijas, sociālo nosacījumu izpētē un problēmas risināšanā, iekļaujot plānošanas funkciju, un nodrošināt visu speciālistu līdzdalību, atbilstoši katra profesionālajai kompetencei.

Ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga uzdevums šajā solī - kopā ar indivīdu veidot jaunus uzvedības modeļus un pilnveidot prasmes darboties noteiktā vidē, izmantojot jau esošos resursus, kā arī piesaistot jaunus. Teorētiskajā daļā tas tika pamatots izstrādātajā shēmā par sociālā pedagoga darbību uzvedības modeļu transformācijā (skat. 109. lpp). Uzvedības modeļu modificēšanā ir trīs pakāpes – esošā indivīda uzvedība problēmiskajā situācijā, pieņemtās indivīda uzvedības starppersonu attiecību attīstīšanā realizācija un mainītās jeb sasniegtās indivīda uzvedības refleksija kognitīvā un emocionālā līmenī. Tādejādi tiek sasniegts sociāli pedagoģiskās darbības funkcionālais mērķis - saskaņas starp indivīda un vides resursiem veidošana ar atbilstošas uzvedības modeli.



SP - sociālais pedagogs  
 EK - ekoloģiskā kompetence

△ - trīs komponentu kombinācija ekoloģiskā perspektīvā  
 dzīves situācija, sociālie nosacījumi, problēmas

19.attēls. Ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga sadarbības teorētiskā modeļa 3.solis

Īpaša nozīme trešā soļa realizācijā ir starpprofesionāļu komandas dalībniekiem, kas ir speciālisti savā nozarē ar noteiktām prasmēm sadarboties. Teorētiskajā daļā sadarbība tika analizēta kā – prasme apmainīties ar informāciju, klausīties, diskutēt, analizēt, uztvert informāciju, radoši darboties grupā, respektēt atšķirīgus viedokļus, atšķirt svarīgu informāciju no mazsvarīgas. Svarīga ir starppersonu saziņas veidošana ne tikai indivīda vides sistēmā, bet speciālistu komandā, kas tiek uztverta kā atsevišķa sistēma un nodrošina kvalitatīvas izmaiņas

sadarbībā. Sociālā pedagoga darbības principi saistīti ar ekoloģisko kompetenci lauku kopienā un ietver sadarbību ne tikai šo speciālistu starpā, bet arī ar kopienas iedzīvotājiem, kopienas institūcijām un kopienas pārvaldes sistēmu, kā tas jau notiek Salaspils kopienā.

Šajā solī ir būtiski izprast tos priekšnoteikumus, kas nepieciešami, lai starpprofesionāļu komanda realizētu savas funkcijas ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga vadībā. Sadarbība komandā tiek organizēta šādi:

- komandas organizēšana;
- komandas dalībnieku izvēle;
- komandas vadīšana;
- primārās informācijas sagatavošana komandas dalībniekiem;
- mērķa un uzdevumu saskaņošana;
- komandas dalībnieku funkciju precizēšana;
- rīcības darbības alternatīvu apspriešana;
- pozitīvo un negatīvo faktoru izvērtējums esošajā situācijā;
- lēmuma pieņemšana;
- atbildības uzņemšanās starp komandas locekļiem;
- atgriezeniskās saites veidošana;
- komandas apspriežu darba gaitas protokolēšana.

Ja darbs tiek organizēts, lai risinātu konkrētu problēmu, tad nepieciešams balstīties uz problēmorientēto pieeju, kas sociālās pedagoģijas praksi padara pragmatisku, saistītu ar noteiktām indivīda un vides sistēmām, ko norādīja arī daļa respondentu. Kā jau tika analizēts teorētiskajā daļā, šajā pieejā būtiskākais ir kognitīvi biheiviorālās iejaukšanās programmas lietojums, ko zinātnieks Gerards (*Gerard* 1998) ir nosaucis par normālu problēmu risināšanas procesu, kurā izpaužas indivīda dabiskā kapacitāte savas sociālās situācijas izmainīšanā.

Šī soļa nobeigumā ieteicams veikt esošās jeb uzlabotās situācijas (19.attēlā apzīmēta ar trīsstūri nr.2) analīzi – kā tā ir mainījusies, salīdzinot ar sākotnējo situāciju (19.attēlā apzīmēta ar trijstūri nr.1) :

- pētīt situāciju – kas jauns noticis un izmainījies mikro, mezo un ekosistēmās, to mijiedarbībā;
- vākt un protokolēt datus par izmaiņām problēmas/vai situācijas attīstībā;
- pārdefinēt problēmu, ja tas nepieciešams;

- izstrādāt komandai darbības alternatīvas tām atbilstošus uzdevumus;
- novērtēt indivīda vai grupas pozitīvos uzlabojumus un speciālistu komandas profesionālos ieguvumus un trūkumus.

Trešā soļa beigu posmā ieteicams izstrādāt sociālā pedagoga sadarbības saturu ar lauku kopienas speciālistiem ilgtermiņa periodam, kas izteikta mērķī un uzdevumos. Modeļa realizācijas laikā gūtā pieredze ļautu apzināties tos darbības veidus, kādi turpmāk būtu nepieciešami, veidojot stratēģijas kopienas sociālo pakalpojumu attīstīšanā. Rūpīgi jāpārdomā darbības sociālpedagoģisko aktivitāšu nozīme indivīda, ģimenes un grupu sistēmu un vides līmeņu sociālās mijiedarbības uzlabošanā.

Kā norādīja speciālisti un apstiprināja pētījuma rezultāti, šāda sadarbības teorētiskā modeļa izveidošana ir aktuāla un pamatota, taču ieviešanā ir paredzamas reālas grūtības gan izpratnes jautājumos, gan kopējā problēmu identifikācijā, gan resursu piesaistē.

Specifisks jautājums ir mazajās lauku kopienās, kur tādi kritēriji kā resursi, pieredze un izglītība, ir ļoti ierobežoti. Autore tomēr īpaši vēlas atzīmēt, ka komandas dalībnieku skaits ne vienmēr nosaka darba kvalitāti. Tāpēc starpprofesionāļu komandas vēlamais apjoms arī netika minēts ne aptaujās, ne fokusa grupas diskusijās. Kā jau uzsvērts pētījuma teorētiskajā daļā, - ja vienlaicīgi iespējams strādāt vismaz diviem vai trim speciālistiem kā vienotai komandai, darba rezultāts noteikti būs produktīvāks gan problēmu risināšanas procesā, gan preventīvo programmu realizācijā.

Nobeigumā - izstrādātā ekoloģiskā sadarbības modeļa praktiskā nozīme, kas sasaucas ar aizstāvēšanā izvirzītajām tēzēm.

- Sociālā pedagoga ekoloģiskā kompetence veicina kopveseluma izpratni par cilvēka uzvedības attīstības ekoloģiju un sociālo problēmu veidošanās priekšnosacījumiem sociālās situācijās, un tiek nodrošinātas iespējas izmantot dažādus sociālā pedagoga profesionālās darbības veidus problēmu risināšanas procesā, kuros tiek apvienotas dažādu zinātņu teorijas, metodes un lomas, kas teorētiski skaidro sociālās mijiedarbības modeļus sadarbības nodrošināšanā.
- Sociālā pedagoga ekoloģiskā kompetence nodrošina sadarbību starp mikro, mezo un ekosistēmām, un, vadoties no šai pētījumā pamatotā teorētiskā pieņēmuma, var izvirzīt sociālā pedagoga darbības uzdevumus lauku kopienā.

- Sociālā pedagoga kā lauku kopienas speciālista sadarbību nodrošina ekoloģiskā kompetence, jo, apvienojoties dažādiem kopienas speciālistiem, tiek realizētas izglītojošas programmas ar mērķi - uzlabot sociālo pakalpojumu kvalitāti indivīdiem, grupām un ģimenēm, profesionāli sadarbojoties pašiem speciālistiem.
- Ekoloģiskā kompetence ļauj saskatīt resursus vides un indivīda līmenī, jo var tikt meklēti aizvien jauni veidi, kā stiprināt saites starp dažādām valsts institūcijām un nevalstiskajām biedrībām vai nodibinājumiem, kas strādā sociālās pedagoģijas jomā.
- Sociālā pedagoga ekoloģiskā kompetence nodrošina problēmsituāciju identificēšanu, balstoties uz sistēmu sociālās mijiedarbības analīzi, kas tiek saistīta ar sociāli pedagoģisko programmu izstrādi un realizāciju, kuru piedāvā kopienas ietvaros, lai atbalstītu dažādas formālas un neformālas iniciatīvas, kas saistās ar preventīvo darbu indivīdu un ģimeņu sociālo prasmju pilnveidošanā.
- Tiek identificēti jauni resursi mikro un mezo sistēmā (īpaši sociālo pakalpojumu jomā), kas atbalstītu ģimenes un bērnus un attīstītu jaunas dzīves prasmju programmas.
- Maksimāli tiek izmantotas iespējas kopienas sociālo sistēmu un indivīda vides sistēmu iesaistīšanā sadarbības procesā, tiek veidotas jaunas sociālās prasmes un kompetences kopienas iedzīvotājiem.
- Tiek izplatītas un pilnveidotas zināšanas profesionāļu vidū par dažādu sociālo problēmu specifiku un izplatību noteiktā vidē (piemēram, bērnu izmantošana, novārtā pamešana ģimenē).
- Tiek nodrošināta iespēja realizēt izglītojoši informatīva satura programmas bērniem, kam ir sociālās funkcionēšanas grūtības (bērni, jaunieši ar speciālām vajadzībām).
- Tiek sniegts atbalsts jaunu aktivitāšu attīstībā, lomu atveidošanā un starppersonu attiecību veidošanā skolotājiem, vecākiem un sociālo institūciju speciālistiem (piemēram, vecāku kā brīvprātīgo iesaistīšana sporta centra aktivitātēs).
- Var plānot inovatīvas programmas, kas nodrošinātu alternatīvus darbības veidus bērniem ar speciālām vajadzībām, nenodarbinātiem vecākiem, nepilngadīgām māmiņām.

- Ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga sadarbības teorētisko modeli ir iespējams adaptēt dažādās lauku kopienās ar atšķirīgiem resursiem un, izmantojot noteiktu kritēriju kopu, var veikt sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences noteikšanu.

#### **4.2. Ieteikumi Sociālā pedagoga profesijas standarta pilnveidei**

Teorētiskais un empīriskais pētījums apliecināja sociālā pedagoga profesijas dinamisko lomu un vietu starp citām profesijām, kas ejot kopsolī ar valsts sociāli politisko un ekonomisko attīstību mainās. Pamatojoties uz E. Durkheima atziņu par „indivīdiem raksturīgo vēlmi grupēties saskaņā ar dabiskām sociālām aktivitātēm, kas izsaka viņu sociālo būtību” (Durkheim 1996, 190.lpp.), ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga darbība jāvērs uz šo aktivitāšu izpēti un mījsakarību izpratni starp indivīdu un vidi, kas palīdz identificēt sociālās problēmas būtību.

Teorētiskā pētījumā veiktā literatūras analīze atklāja virkni atzinumus, kas tika izmantoti, lai izveidotu definīciju sociālā pedagoga ekoloģiskajai kompetencei. Tā kā sociālais pedagogs palīdz realizēt Izglītības likumu un darbā ar klientiem izmanto Sociālās palīdzības un pakalpojumu likuma ietvaros noteiktos pakalpojumus, galvenā uzmanība jāvērs uz Sociālā pedagoga profesijas standartu, kuros ir noteiktas sociālā pedagoga prasmes, zināšanas, darbības uzdevumi un funkcijas. Pētījuma rezultāti sniedz jaunu skatījumu uz sociālo pedagogu kā ekoloģiski kompetentu profesionāli, kam ir nozīmīga loma lauku kopienas iedzīvotāju sociālo problēmu mazināšanā un sociālās funkcionēšanas uzlabošanā. Ekoloģiskā perspektīva ir ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga darbības pamatā, lai individuāli varētu tikt izstrādāta katra sociālā pedagoga darbības perspektīva, atbilstoši konkrētās lauku kopienas sociālajai situācijai. Savukārt, izstrādātais ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga sadarbības teorētiskais modelis pamatojas uz sistēmiski ekoloģisko sadarbības pieeju, kas saistīta ar kopienas sociālās dzīves kontekstu un ir atzīstams kā novitāte sociālā pedagoga profesionālajā darbībā. Tādējādi, modelī iekļautās aktivitātes var kalpot kā sadarbības procesa veicinātājas, lai iegūtu vēlamu rezultātu indivīda vai grupas sociālo problēmu risināšanā vai preventīvo programmu realizācijā. Tā kā sociālā pedagoga ekoloģiskā kompetence ir saistīta ar sadarbības iespēju meklēšanu, to izvērtēšanu un izmaiņu veicināšanu indivīda problēmsituācijā, tad var runāt par ekoloģisko zināšanu izmantošanu, lai sociālā pedagoga darbība būtu profesionāli kompetenta.



Analizējot sociālā pedagoga profesijas standartu, tika konstatēts, ka ekoloģiski kompetentam sociālajam pedagogam nepieciešamās zināšanas, prasmes un ar tām saistītie profesionālās darbības uzdevumi standartā iekļauti tikai daļēji. Izmantojot pētījumā gūtās atziņas, Sociālā pedagoga profesijas standartus nepieciešams papildināt ar šādām zināšanām un prasmēm, uzdevumiem un funkcijām:

- Specifiskās zināšanas un prasmes profesijā – sociālajam pedagogam nepieciešamas zināšanas par socioloģiskajām teorijām, kas skaidro sociālo mijiedarbību veidošanos starp sistēmām, izpratnei par dažādām pieejām kopienas sociālās attīstības plānošanā, jāprot praksē pielietot iegūtās zināšanas par sociālās uzvedības modeļu modifikāciju, realizējot dažādas intervences programmas.
- Ekoloģiski kompetentam sociālajam pedagogam nepieciešams apgūt pamata zināšanas par sociālo dinamismu jeb sistēmu iesaistīšanos sociālajos procesos.
- Sociālajam pedagogam jāveido prasmes analizēt un izprast problēmsituāciju, veicot vides un indivīda sistēmu novērtēšanu.
- Sociālajam pedagogam nepieciešams izvērtēt mijšakarības starp indivīda sociālo situāciju un dzīves nosacījumiem un problēmas veidošanos.
- Ekoloģiski kompetentam sociālajam pedagogam jābūt prasmei prognozēt jaunu problēmu veidošanos esošajās kopienas un indivīda sistēmās, lai veiksmīgāk izstrādātu un realizētu dažādas preventīvās programmas.
- Uzdevumi – sociālajam pedagogam nepieciešams analizēt problēmsituācijas specifika, novērtējot vides sistēmas un to mijiedarbību.
- Sociālajam pedagogam nepieciešams pielietot dažādas metodes, lai veicinātu indivīda vai grupas palīdzošo un atbalstošo sistēmu savstarpējo mijiedarbību.
- Nepieciešams novērtēt izmaiņas indivīda ekosistēmā, analizējot riska un aizsardzības faktorus, ievērojot sociālā pedagoga darbības principus.
- Jāveido sociāli pedagoģiskās darba grupas sociālo prasmju mācīšanai starppersonu attiecību uzlabošanā.
- Sociālā pedagoga funkcijas - nepieciešams papildināt izglītojošo funkciju, lai iekļautu ekoloģiskās zināšanas ar mērķi paplašināt indivīda vidi ar pieejamiem resursiem.
- Sociālajam pedagogam nepieciešams realizēt resursu piesaistīšanas funkciju, kas paredz prasmes pārdalīt resursus un deleģēt atbildību to izmantošanā.

- Ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga darbībā nepieciešams iekļaut līdzdarbības jeb saistību nodrošināšanas funkciju, ko nepieciešams realizēt, veidojot formālu un neformālu organizāciju sadarbību kopienās.
- Praktisko ieguvumu analīzes funkcija nepieciešama, meklējot jaunus sociālos pakalpojumus.
- Nodarbinātības apraksts - sociālajam pedagogam jāprot izmantot ekoloģiskās zināšanas, novērtējot izmaiņas indivīda ekosistēmā no spēka perspektīvas viedokļa, ievērojot sociālā pedagoga darbības principus.
- Sociālā pedagoga profesionalitāte izpaužas izpratnē par riska faktoru un aizsardzības faktoru pieejas nozīmi, modificējot indivīda uzvedību konkrētā vidē.

Ņemot vērā izstrādātos ieteikumus sociālā pedagoga profesijas standartam, var tikt paplašināti ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga darbības uzdevumi lauku kopienā:

- veidot jaunas sociālās prasmes un kompetences kopienas iedzīvotājiem;
- identificēt jaunus resursus mikro un mezo sistēmā (īpaši sociālo pakalpojumu jomā), kas atbalstītu ģimenes un bērnus un attīstītu jaunas dzīves prasmju programmas;
- plānot un realizēt izglītojoša satura programmas vecākiem;
- pilnveidot zināšanas un izpratni profesionāļu vidū par dažādu sociālo problēmu specifiku un izplatību noteiktā vidē (piemēram, bērnu emocionālā vardarbība un novārtā pamešana ģimenē);
- mainīt kopienas iedzīvotāju attieksmi attiecībā uz sociālā riska grupām kopienā (veidot nestereotipizēšanu un bez aizspriedumu attieksmi);
- attīstīt izglītojoša satura programmas bērniem, kam ir sociālās funkcionēšanas grūtības (bērni, jaunieši ar speciālām vajadzībām);
- veidot ekoloģisko kompetenci bērniem un jauniešiem, kas šādu pieredzi nav guvuši savā tuvākajā vidē;
- attīstīt sadarbību un stiprināt saites starp dažādām valsts institūcijām un nevalstiskajām biedrībām vai nodibinājumiem, kas strādā sociālā darba jomā;
- palīdzēt pieņemt un attīstīt jaunas aktivitātes, lomas un starppersonu attiecības skolotājiem, vecākiem un sociālo institūciju speciālistiem, realizējot paaudžu sadarbības programmas (piemēram, vecāku kā brīvprātīgo piesaistīšana sporta centra aktivitātēs);

- veidot inovatīvas programmas, kas nodrošina alternatīvus darbības veidus bērniem ar speciālām vajadzībām, nenodarbinātiem vecākiem, nepilngadīgām māmiņām.

Nosauktie uzdevumi papildinātu sociālā pedagoga profesijas standartā doto uzdevumu aprakstu un ļautu izveidot ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga darbības virzienus – programmu vadīšana, izglītojošā darba plānošana un konsultēšana darbā ar ģimenēm ar bērniem, sadarbības veidošana un uzturēšana starp dažādām vides sistēmām un preventīvā darba ar bērniem un jauniešiem attīstīšana ekoloģiski kompetentā skatījumā.

## Nobeigums

Zinātnieku pētījumi dažādās valstīs un analizētā statistika norāda uz sociālo problēmu pieaugumu visā pasaulē. Arī Latvijā sociālo procesu straujā mainība un mūsdienu sabiedrības tehnoloģiskā un ekonomiskā izaugsme veicina ne tikai pozitīvas pārmaiņas, bet arī virkni negatīvu parādību, kas nosaka jaunu sociālo problēmu attīstību un padziļināšanos. Šajos apstākļos cilvēkiem bieži vien ir apgrūtinātas spējas adaptēties mainīgā sociālā situācijai un vērojama neprasme izmantot savus un vides resursus problēmu risināšanā individuālajā un vides (arī institucionālajā) līmenī.

Līdz ar to svarīgi aktualizēt un stiprināt to profesiju identitāti valstī, kuru mērķis ir rūpēties un atbalstīt cilvēkus un viņu vides veiksmīgam mijiedarbības procesam, kā arī palīdzēt risināt tās sociālās problēmas, kuras cilvēki paši saviem spēkiem negrib vai nespēj risināt.

Promocijas darba temata izvēle balstās uz pētījuma ievadā norādīto sociālo problemātiku Latvijā un nepieciešamību pilnveidot sociālās pedagoģijas kā prakses zinātnes attīstību Latvijā. Temata aktualizācijā tika izvirzīta nepieciešamība pilnveidot izpratni par sociālā pedagoga kā profesionāļa sadarbības iespējām lauku kopienā un saistīt to ar ekoloģisko perspektīvu, kas darbā ir analizēta, lai izstrādātu teorētisko pamatu sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences definīcijai. Šāda sociālā pedagoga darbības izpratne visvairāk nepieciešama problēmu identificēšanai un risināšanai individuālā un institucionālā līmenī, kā arī preventīvā darba virzienu realizācijā.

Tehnoloģiju laikmetā un sabiedrības informācijas pārbagātībā ir grūti orientēties ne vien sociālā pedagoga profesijas identitātes meklējumos, bet arī centienos saistīt to ar dažādām pieejām un teorijām no citām zinātnēm, kas varētu sekmēt sociālās pedagoģijas attīstību Latvijā. Tāpēc jau uzsākot pētījumu, tika veikta analīze par sociālā pedagoga vēsturiski noteikto īpašo vietu lauku pagastu (darbā tiek piedāvāts un pamatots termins 'kopiena') sociālajās sistēmās un analizēti sociālā darba teorijās izstrādātie kopienas šķēluma elementi (P.Natorp, 1894; K.Dēķens, 1930; C.Anderson, 1987; J.Longres, 1995; M.Merzel, 1991; G.Rocher, 1973; T.Ferdinand, 1887; O.Hermansens, 1989). Apkopojot analīzi par dažādām kopienām, tika izstrādāts kopienas definējums, atbilstoši Latvijas situācijai - *lauku pagastu, ko raksturo noteikti ģeogrāfiskie, administratīvie un funkcionālie kritēriji un noteikta vides specifika, vēsturiskie fakti un sociāli ekonomiskie apstākļi. Jebkurai Latvijas lauku kopienai piemīt noteikta struktūra un cilvēku uzvedības modeļi, kas saistīti ar*

*sociālpsiholoģisko vidi un saskarsmi, ar kuriem tiek nodrošināts socializācijas process, sociālā kontrole un sociālās līdzdarbības pasākumi. Atsedzot kopienas šķēlumu, var iegūt nepieciešamās zināšanas par kopienas apstākļiem un vajadzībām, tādējādi gūstot iespēju identificēt un analizēt kopienas problēmas, noteikt sociālā pedagoga potenciālās mērķa grupas, kā arī preventīvās darbības virzienus. Vēl lielāka nozīme ir tam, ka tādā veidā tiek noteikti kopienas resursi, kas kalpo kā sociālo izmaiņu primārais stāvoklis mikro, mezo un eko vidē.*

Kopienai iespējams aprakstīt no dažādiem aspektiem visā tās iedzīvotāju sociālizācijas gaitā – no attieksmju, vērtības, sociālās kontroles un savstarpējās palīdzības aspekta. Analizējot kopienas definīcijas, tika secināts, ka kopienas būtība tiek atklāta, raksturojot kopienas specifiskos mērķus un uzdevumus, vajadzību prioritāti un resursu pieejamību. Darbā secināts, ka, ņemot vērā ekoloģisko perspektīvu, kopienas institūciju sadarbības mērķis ir - nodrošināt kopienas sociālo labklājību un drošību, sniegt sociālo palīdzību un pakalpojumus, uzlabojot indivīda pašpalīdzības prasmes. Preventīvā darba līmenī tas nozīmē - mazināt sociālā riska grupu veidojošos faktorus indivīda ekosistēmās.

Nepieciešamība būt ekoloģiski kompetentam un veidot ekoloģisko kompetenci bērniem un jauniešiem, kas šādu pieredzi nav guvuši savā tuvākajā vidē - tāds ir sociālā pedagoga uzdevums. Ekoloģiskās kompetences trūkuma dēļ indivīds nav spējīgs atrast un izmantot resursus ne savas pašattīstības nodrošinājumam, ne vides izmantošanai. Tas rada daudzas problēmas, ar kurām šodien sastopas indivīds un/vai ģimene.

Atbilstoši pētījuma mērķim un uzdevumiem, promocijas pētījuma teorētiskajā daļā tika analizēta sociālās pedagoģijas, sociālā darba, psiholoģijas un socioloģijas zinātniskā literatūra. Analīzes rezultātā autore secināja, ka ekoloģiskā kompetence ir sarežģīts profesionālās un personiskās kompetences prasmju apvienojums. Ekoloģiskā kompetence saistīta ar izpratni par sociālās mijiedarbības komponentiem, kas nodrošina sociālās izmaiņas saziņā un nodrošina vēlamu sadarbību starp komunikācijas partneriem. Darba teorētiskajā daļā analizēta trīs savstarpēji mijiedarbojošos komponentu kombinācija – *sociālie nosacījumi, dzīves situācija un problēmas*, - kas tika iekļauta ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga teorētiskajā sadarbības modelī. Veicot zinātniskās literatūras analīzi varēja secināt, ka sociālā pedagoga profesionālās darbības mērķis ir indivīda, ģimeņu vai grupu vajadzību analīze un problēmu identificēšana kontekstā ar kopienas dzīves pārmaiņām, vides elementu ietekmi uz tiem un problēmu veidošanos starppersonu attiecībās.

Apkopojot teorētiskās atziņas, tika izveidota sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences definīcija: *sociālā pedagoga ekoloģiskā kompetence ir integrēts zināšanu, prasmju un attieksmju kopums par cilvēka un vides sociālo mijiedarbību, ekoloģisko sistēmu struktūru kopsakarībām, kas nodrošina gatavību un spēju palīdzēt indivīda problēmu risināšanā un prevencē. Sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences pamatā ir kopveseluma izpratne par cilvēka uzvedības attīstības ekoloģiju un sociālo problēmu veidošanās priekšnosacījumiem sociālās situācijas kontekstā, kā arī prasme saskatīt dažāda līmeņa resursus no spēka perspektīvas aspekta, lai veicinātu atbalsta sistēmu veidošanu indivīda dzīves telpā. Sociālā pedagoga ekoloģisko kompetenci raksturo motivācija un mērķtiecība, nodrošinot sadarbību indivīda, grupas un kopienas līmenī, veicot sociālpedagoģisko plānošanu, kuras mērķis ir sociālo problēmu risināšana un to mazināšana, padarot indivīdus un grupas spējīgas patstāvīgi darboties savā vidē izmantojot tās resursus.*

Globalizācijas izraisīto straujo procesu mainība sabiedrībā ir izvirzījusi nepieciešamību stiprināt individuālās un grupas līdzdalības saites, kas īpaši nepieciešamas ir problēmu apzināšanas un risināšanas gaitā. Sociālā pedagoga ekoloģiskā kompetence nodrošina plašāku darbības fokusu, ietverot ne tikai indivīda sistēmas – kognitīvo, uzvedības, motivējošo un fizisko, bet arī mezo un eko vides līmeņu mijiedarbību (*U.Bronfenbrenner, J.Longres, H.Glen, Ir.Elder, A.Bandura, N.Brill*). Sociālās izmaiņas lauku kopienas attīstībā ikvienam indivīdam, ģimenei vai grupai rada nepieciešamību apgūt jaunus uzvedības modeļus, statusu, lomas un prasmes. Tādējādi var secināt, ka notiek izmaiņas dažāda līmeņa sistēmās un nozīmīgi ir tie faktori, kas ietekmē mijdarbību starp šīm sistēmām. Savukārt sistēmas tiek uztvertas kā savstarpēji saistītu objektu kopums (*V.Burr, 2003*). Sadarbība ir galvenā esamības forma kopienā, kas nodrošina cilvēku, vides un materiālo resursu sekmīgu izmantošanu un attīstību.

Izprast sociālās mijiedarbības nozīmi sistēmu darbībā, ir svarīgs priekšnoteikums sociālā pedagoga darbībai lauku kopienā. Piemēram, kopienas institūciju darbība ir atkarīga no tās dalībnieku kultūras, domāšanas, attieksmes, vērtībām un komunikācijas un no tā, kā viņi interpretē cits cita darbību (*C.Rogers, A.Bandura, A.Špona, D.Laiveniece*).

Sociālā pedagoga darbība jāvirza uz aktivitātēm, kam ir ne tikai problēmu risinošs, bet arī preventīvs raksturs - preventīvs mērķtiecīgs, sociāli pedagoģisku darbību kopums, kas vērsts uz indivīda vai grupas sociālās situācijas izmaiņu veidošanu sistēmās, pastiprinot kopienas atbildību par iespējamo vai esošo sociālo problēmu veidošanos un to cēloņu

novēršanu visos preventīvās darbības līmeņos, dodot iespēju uzlabot vai attīstīt indivīda vai grupu sociālās funkcionēšanas prasmes un veiksmīgi iekļauties sabiedrībā.

Darbā teorētiski pamatota ekoloģisko zināšanu un prasmju nepieciešamība ekoloģiskajā kompetencē, jo tā nodrošina spēju analizēt cilvēka uzvedību, rīcību un attieksmes sociālās vides sistēmu un personas kontekstā. Īpaši nozīmīgi ir to saistīt ar kritisko konstruktīvismu savas darbības modifikācijā, tieši tādēļ arī zināšanas un prasmes ir izvirzītas kā viens no ekoloģiskās kompetences noteikšanas kritērijiem. Savukārt kā atbilstošākie indivīda konkrētas dzīves situācijas un sociālo nosacījumu uzlabošanai tiek piedāvāti izmaiņas nesošie un sociālās mijiedarbības modeļi. Līdz ar to, analizējot ekoloģiskās perspektīvas sociālo raksturu, ir pamatota sociālās mijiedarbības nozīme sadarbības veidošanā. Darbība ne vienmēr ir kvalitatīva, tāpēc svarīgi ir darbībai izvirzītie mērķi un uzdevumi. Lai darbība pārietu citā – produktīvā kvalitātē - sadarbībā, ir jāievēro mērķtiecība, jābūt izpratnei par veicamām aktivitātēm. Soli pa solim jāplāno aktivitātes, kurām ir paredzēts vēlamais rezultāts. Pētījumā akcentēta sociālās mijiedarbības nozīme, kuru nosaka attieksmes, rīcība un izturēšanās. Sociālā mijiedarbība ne tikai sekmē indivīda pieredzes un atziņu veidošanos, bet uzsver arī subjektivisma momentu, kas piemīt gan speciālistiem, gan indivīdam, grupai vai ģimenei (*Mead, Blumer, Rotter*). Paralēli minētajam ekoloģiskā kompetence nodrošina profesionālismu sociālā pedagoga darbībā, kur viens no virzieniem ir iejaukšanās jeb intervence. Tiek izdalītas sociālās, kognitīvās un psihodinamiskās iejaukšanās programmas (*Garbarino, Rogers, Kohlberg, Bandura*).

Analizējot literatūru, tika konstatēta neskaidrība sociālā riska grupas bērnu noteikšanā, tāpēc autore piedāvāja savu jēdziena skaidrojumu. *Sociālā riska grupas bērni ir noteiktas sociālās problēmas vai sociālo problēmu ietekmē izveidojusies grupa, kuras sociālajai situācijai raksturīga negatīva ietekme uz noteikto vecumposma attīstību kopumā, veidojot šiem bērniem neadaptīvu un/vai deviantu uzvedību, kā rezultātā tiek kavēta sociālo prasmju pilnveide un sekmēta negatīvās pašpiederzes veidošanās vidē.*

Pētījumā ir teorētiski pamatots, ka ekoloģiski kompetents sociālais pedagogs savā darbībā var izmantot problēmorientēto un uz personu centrēto pieeju, jo tās ir saistītas ar ekoloģiskās perspektīvas teorētiskajiem priekšnosacījumiem par sociālajiem modeļiem un atbilst intervences programmu modeļiem. Ir atklāta sociālās mijiedarbības nozīme, analizējot dažādas teorijas un pamatojot sociālās mijiedarbības komponentu saistību, ko svarīgi izprast abās iepriekš minētajās pieejās. Sociālā pedagoga teorētiskās sadarbības modelī tika iestrādāta

sociālā mijiedarbība starp indivīdiem mikro līmenī un starp institūcijām mezo līmenī. Pētījumā un autore praktiskajā darbībā noskaidrots, ka abos mijiedarbības līmeņos vienlīdz svarīga ir saskarsme, kontakti, sociālo sistēmu robežu atvērtība un resursi sadarbības veidošanai. Autore apvienojusi vairāku zinātnieku pētījumos pausto viedokli par cilvēka lomu un attiecībām sabiedrībā, pamatā balstoties uz humānistisko un holistisko pieeju, kas ir daudzu teoriju pamatā, jo sociālā pedagoga darbība ir vērsta uz cilvēka vērtību sistēmas atbalstīšanu un pilnveidošanu. Vērtības izpaužas cilvēku uzskatos, kas ietekmē attieksmi, izturēšanos, rīcību, bet tās savukārt ietekmē sociālo mijiedarbību kā procesu.

Empīrisko pētījumu veido kvantitatīvi kvalitatīvs metožu lietojums- konkrētas situācijas analīze, divas aptaujas, divas fokusgrupas diskusijas. Veicot situācijas analīzi, tika organizēta desmit pirmsskolas pedagogu intervēšana, no kuriem divi stāstījumi analizēti 4. pielikumā ar hermeneitisko pieeju. Lai pilnībā pārbaudītu hipotētisko pieņēmumu par ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga nepieciešamību lauku kopienā, tika veikta paralēlo jautājumu analīze. Aptaujātajiem kopienas speciālistiem un sociālajiem pedagogiem anketās bija iekļauti pieci vienādi jautājumi. Pēc tam tika veikta salīdzinošā analīze kopās  $n_1$  un  $n_2$  pēc  $t$  Stjudenta kritērija divu relatīvo biežumu starpībām. Nulles hipotēzi par to, ka biežumi būtiski atšķiras, pierāda, salīdzinot  $t$  koeficienta kritisko vērtību ar  $t$  aprēķināto. Iegūtie aptauju un diskusiju rezultāti ir svarīgi, lai saturiski analizētu situāciju par ekoloģiskās kompetences lietošanas iespējām un prognozētu sociālā pedagoga darbības attīstības iespējas. Varēja secināt, ka ir reāla nepieciešamība izstrādāt ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga teorētisko sadarbības modeli lauku kopienā. Modelis veidots kā ļoti vispārīgs, iekļaujot ekoloģisko kompetenci, lai to varētu aprobēt dažādās Latvijas lauku kopienās. Tādējādi nozīmīgākais ieguvums ir izstrādātā modeļa dzīvotspēja jeb ilgtermiņa raksturs, neraugoties uz reformām pašvaldību darbībā.

Anketu paralēlo jautājumu atbildes tika apkopotas un aprēķinātas matemātiski pēc formulas ar  $t_{\text{kritisko}}$  lielumu 2,8599. Salīdzinot jautājumus, apstiprinājās būtiskas atšķirības izpratnē par to, kas ir ekoloģiskā kompetence, kāda nozīme ir resursu pieejamībai un izmantošanai ar sadarbībā iesaistītajiem speciālistiem. Ekoloģiskās kompetences noteikšanas kritēriju analīzē nepastāvēja statistiski nozīmīgas atšķirības starp kritērijiem - pieredze, izglītība un motivācija, bet pārējie – prasmes, vajadzību novērtēšana, problēmu risināšana un izpratne, tika vērtēti ļoti dažādi. Lai nodrošinātu pētījuma rezultātu validitāti un objektivitāti, aptauju rezultāti tika salīdzināti ar fokusgrupas diskusijas rezultātiem. Kopējais secinājums -



ekoloģiskā kompetence ir nepieciešama sociālā pedagoga darbībā, lai mazinātu problēmas konkrētā kopienā ar atšķirīgiem vides un cilvēku resursiem. Ekoloģiski kompetentu sociālo pedagogu var raksturot pēc šādiem kritērijiem – *piemīt zināšanas par vides un indivīda sistēmām un to mijiedarbību, spēja un gatavība sadarboties, izpratne par sociālo situāciju kopienā, prot noteikt indivīda un ģimeņu vajadzības, ir izteikta motivācija darboties, spēt izmantot un mācīties no pieredzes, prot saskatīt un definēt darbības mērķi, ir prasmes pieņemt lēmumus, spējīgs risināt problēmas, saskatīt resursus un adekvāti tos izmantot.*

Pētījuma modelējošajā daļā ir konstruēts teorētiski pamatots ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga sadarbības modelis, kas sastāv no trim soļiem, ir ievēroti profesijas standarti un izstrādāti ieteikumi to pilnveidei. Sociālā pedagoga sadarbības modeļa fokuss ir vērsts uz personas un vides sistēmu savstarpējo mijiedarbību, kas nodrošina sadarbību gan indivīda, gan institūciju līmenī un veicina paplašinātu ekosistēmas resursu iesaistīšanu indivīda sociālās funkcionēšanas uzlabošanā. Līdz ar to teorētiskais ekoloģiskās kompetences sadarbības modelis ir izmantojams gan problēmu risināšanā, gan preventīvās darbības realizācijā konkrētā kopienā.

Ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga teorētiskās sadarbības modeļa pirmais solis paredz indivīda un vides sistēmu savstarpējo mijiedarbību izpēti, lai identificētu problēmu vai veidotu preventīvās darbības plānu. Problēmas veidošanās notiek konkrētā vidē, noteiktam indivīdam, grupai vai ģimenei. Sociālā pedagoga ekoloģiskā kompetence nodrošina šo sistēmu apzināšanu, izpēti un vajadzību novērtēšanu. Tādējādi problēma var tikt identificēta, ņemot vērā sociālo situāciju un dzīves apstākļus. Tas ir pirmais solis, lai izvirzītu turpmākos uzdevumus problēmas risināšanā, veidotu sadarbību ar dažādu institūciju speciālistiem lauku kopienā.

Otrais solis ir nozīmīgs ar to, ka modelis tiek papildināts ar konkrētu resursu identificēšanu indivīda un vides līmenī. Šajā modeļa solī notiek profesionālās darbības mērķa definēšana, katra speciālista kompetences un atbildības noteikšana, kā arī vienošanās par turpmākās darbības organizāciju un struktūru. Svarīgi izprast un akceptēt profesionālās darbības saistību ar problēmas risināšanas gaitu, iekļaušanās programmu veidošanu vai preventīvās darbības organizēšanu un atbilstoši tam, izstrādāt darbības plānu.

Modeļa trešais solis ietver abus iepriekšējos, kuros tika iekļauta sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences definējuma konstrukcija, kas paredz darbības fokusu uz mikro un mezo vides mijiedarbības analīzi. Šis solis ir vērsts uz problēmiskās esošās situācijas un

sekundārās jeb jau mainītās situācijas salīdzināšanu, lai konstatētu izmaiņas indivīda un/vai grupas sociālajā situācijā.

Autoresprāt, šis ir pirmais solis, lai Latvijā teoretiskā pētījuma līmenī tiktu aktualizēta inovatīva pieeja - ekoloģiski kompetents sociālais pedagogs kā profesionālis lauku kopienā. Darba turpinājumā varētu tikts pētīts, kā modelis darbojas, aprobēt to vismaz divās lauku kopienās ar atšķirīgu ģeogrāfisko vidi, institūciju tīklu un cilvēku resursiem. Svarīgs priekšnoteikums būtu - izstrādāto ekoloģiskās kompetences kritēriju analīze.

Aizstāvēšanai izvirzītas šādas tēzes:

1. Sociālā pedagoga ekoloģiskā kompetence ir integrēts zināšanu, prasmju un attieksmju kopums par cilvēka un vides sociālo mijiedarbību, ekoloģisko sistēmu struktūru kopsakarībām, kas nodrošina spēju palīdzēt indivīda problēmu risināšanā, prevencē un veicina kopveseluma izpratni par cilvēka uzvedības attīstības ekoloģiju un sociālo problēmu veidošanās priekšnosacījumiem sociālās situācijās.
2. Ekoloģiski kompetenta sociālā pedagoga sadarbības teorētiskā modeļa realizācija lauku kopienā nodrošina dažādu speciālistu iesaistīšanu palīdzības procesā un paplašina indivīda vidi ar pieejamiem resursiem, tādējādi veicinot indivīda pašpalīdzības spējas.

## Izmantotie informācijas avoti

1. **Albrehta, Dzidra.** *Pētīšanas metodes pedagogijā* : metodiska izstrādne. Latvijas Universitāte. Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte. Rīga : Mācību grāmata, 1998. 104 lpp. ISBN 9984-181-243.
2. **Andersone, Rudīte.** *Mācību darba formas kā līdzeklis pusaudžu sociālo prasmju apguvē* : (skolas pedagoģija) : promocijas darbs. Rīga : Latvijas Universitāte, 2001. 131, [17] lpp.
3. **Andersone, Rudīte.** Sociālo prasmju apguves process mācību nodarbībās. *No: Izglītības zinātnes un pedagoģija mūsdienu pasaulē* : zin. raksti. Latvijas Universitāte. Pedagoģijas un psiholoģijas fak. Rīga : Latvijas Universitāte, 649.sēj.
4. **Baka, Anna, Grunevalds, Karls.** *Grāmata par aprūpi*. Rīga : Preses nams, 1998. 326, [1] lpp. ISBN 9984-003-302.
5. **Bēnišs, Lotārs.** *Sociālās pedagoģijas principi*. Tulk. Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskola "Attīstība". Rīga : Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskola "Attīstība", 1999. 30 lpp.
6. **Budovskis, Māris.** *Personības un sociālās vides rezonanse* : Psihodiagnostika. Konflikti. Disharmonija. Statuss. Lomas. Socializācija. Komunikācija. Optimizācija. Psihohigiēna. Rehabilitācija LPSR ZA. Latvijas Valsts fiziskas kultūras inst. Rīga : Zinātne, 1986. 114, [4] lpp.
7. *Cilvēks un dzīve socioloģijas skatījumā* : ievadkurss skolām un pašmācībai. Signe Dobelniece ... [u.c.] ; zin. red. Brigita Zepa, Aija Zobena ; Latvijas Universitāte. Sociol. kat. Rīga : Latvijas Universitāte, 1996. 208 lpp.
8. **Dalka, A., Jansone, M., Meldere, I., Šolka, A.** Jauniešu sociālās izslēgtības risku veicinošie faktori un starpinstitucionālā sadarbība preventīvajā darbā ar riska grupas jauniešiem Līvānu novadā : diplomdarbs. Rīga, 2004. 84 lpp.
9. **Damroze, A.** Sociālo pakalpojumu tīkla attīstīšana lauku kopienā : diplomdarbs. Rīga, 2000. 72 lpp.
10. **Dauge, A.** Audzinātājs. Paidagoģiski - sabiedriska mēnešraksts, Latvijas Nacionālo skolotāju savienība, Nr. 1, 1930.
11. **Dauge, A.** Audzināšanas ideāls un īstenība. Cēsis : Jēpes apgāds, 1928. 125 lpp.
12. **Dēķens, K.** Rokasgrāmata pedagogijā. Rīga : Kultūras balss, 1919. 238 lpp.

13. **Dimanta, S., Zībere, I.** Pašvaldību sociālā pedagoga darbība darbā ar ģimenēm ar bērniem : diplomdarbs. Rīga, 2002. 83 lpp.
14. **Dirba, M.** Latvijas identitāte: pedagoģiskais aspekts : promocijas darbs. Rīga : Latvijas Universitāte, 2002. 126 lpp.
15. *Dzīves kvalitāte Latvijā* : [rakstu krājums]. Stratēģiskās analīzes komisija ; zin. red., iev. Baiba Bela, Tālis Tisenkopfs ; red. Aivars Kļaviņš. [Rīga] : Zinātne : [Latvijas Valsts prezidenta kanceleja], [2006]. 430 lpp. ISBN 9984-7677-5-2.
16. **Fišere, A., Rancāne, E., Niedrīte, N.** Starpprofesionāļu komanda un starpinstitucionālā sadarbība sociālo problēmu risināšanā. No: *Dzīves jautājumi* : sociālā darba un sociālās pedagoģijas teorija un prakse : zinātniski metodisks rakstu krājums. Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskola "Attīstība". Rīga : Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskola "Attīstība", 1999. 4.sēj., 233 lpp. ISBN 9984-909-743.
17. **Gadamers, Hanss-Georgs.** *Patiesība un metode* : filosofiskas hermeneitikas pamatiezīmes. Rīga : Zvaigzne ABC, 1999. 508 lpp. Cilvēks un sabiedrība. ISBN 9984-225-41-0.
18. **Garleja, Rasma, Vidnere, Māra.** *Psiholoģijas un sociālās uzvedības aspekti ekonomikā*. Rīga : RaKa, 2000. 264 lpp. ISBN 9984-15-116-6.
19. **Gidenss, Entonijs.** *Sabiedrības veidošanās*. Rīga : AGB, 1999. 399 lpp. Cilvēks un sabiedrība. ISBN 9984-91699-5.
20. **Gudjons, Herberts.** *Pedagoģijas pamatatziņas*. Rīga : Zvaigzne ABC, 1998. 394 lpp. Cilvēks un sabiedrība. ISBN 9984-17-051-9.
21. **Hahele, Rudīte.** *Skolēnu pašvērtējums bioloģijas mācību procesā* : promocijas darbs. Rīga : Latvijas Universitāte, 2005. 198, [89] lpp.
22. **Hergets, A.** *Galvenās strāvas tagadnes pedagoģijas dzīvē. Māksla audzināt. Darba skola. Pilsoniskā audzināšana. Morālā pedagoģija*. Tulkojums Br.Jirgensons. Rīga : Rīts, 1927.
23. **Hupercs, Norberts, Šinclers, Engelberts.** *Pedagoģijas pamatjautājumi* : ievads sociālās pedagoģijas profesijām. 10.izd. Ķelne; Minhene : Stam, 1995. 405 lpp.
24. **Karlheinz, A.Geibler, Hege, M.** Sociālās pedagoģijas darbības koncepcijas : ceļvedis sociālajām profesijām. Izd. BELTZ. Tulk. Sociālā darba un sociālās pedagoģijas

- augstskola „Attīstība”. Rīga: Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskola „Attīstība”, 1992. 219 lpp.
25. **Karpova, Ārija.** *Personība. Teorijas un to radītāji* : māc. līdz. [personības psiholoģijā]. Rīga : Zvaigzne ABC, 1999. 222, [1] lpp. ISBN 9984-04-930-2.
26. **Krastiņš, Oļģerts.** *Statistika un ekonometrija* : mācību grāmata augstskolām. Rīga : Latvijas Republikas Centr. statistikas pārvalde, 1998. 435 lpp.
27. **Koķe, Tatjana.** *Pieaugušo izglītības attīstība* : raksturīgākās iezīmes. Rīga : Mācību apgāds NT, 1999. 102 lpp. ISBN 9984-617-50-5.
28. **Konstantinovs, A., Medinskis, J., Šabajeva, M.** *Pedagoģijas vēsture* : māc. grām. augstākajām ped. māc. iest. Rīga : Zvaigzne, 1968. 393 lpp.
29. **Kroplijs, Artūrs, Raščevska, Malgožata.** *Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnēs.* Rīga : RaKa, 2004. 178 lpp. ISBN 9984-15-616-8.
30. **Kupčs, Jānis.** *Saskarsmes būtība* : māc. līdz. Rīga : Zvaigzne ABC, 1997. 71 lpp. Saskarsmes psiholoģija. ISBN 9984-04-123-9.
31. **Lieģeniece, D.** *Mijedarbība* : mācīsimies sadarbojoties. Rīga : Sorosa Fonds-Latvija, SIA „Mācību grāmata”, 1998.
32. **Lieģeniece, Daina.** *Kopveseluma pieeja audzināšanā* : (5-7 gadu vecumā). Rīga : RaKa, 1990. 262 lpp. ISBN 9984-15-148-4.
33. **Liepīna, Skaidrīte.** *Speciālā psiholoģija* : bērni ar garīgās attīstības traucējumiem. Rīga : RaKa, 2003. 312, [1] lpp. Grām. aut. vadītie maģistru pētījumi par bērniem ar speciālām vajadzībām Latvijā 1990-2002: 311.-[313] lpp. ISBN 9984-15-463-7.
34. **Lukašinska, I.** Institūciju sadarbība – nozīmīgs resurss ielas bērnu problēmas risināšanā. No: *Dzīves jautājumi* : sociālā darba un sociālās pedagoģijas teorija un prakse : zinātniski metodisks rakstu krājums. Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskola "Attīstība". Rīga : Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskola "Attīstība", 2001. 6.sēj., 302 lpp.
35. **Maslo, Elīna.** *Jauniešu mācīšanās spēju pilnveide dāņu valodas mācību procesā* : vispārīgā pedagoģija : promocijas darbs. Rīga : Latvijas Universitāte, 2003. 299 lpp.
36. **Maslo, Irina.** Latvijas sabiedrības integrācijas sociālpedagoģiskie pamati. *No: Latvijas Universitātes raksti. Pedagoģija.* Rīga, 2001.
37. **Meikšāne, Dzidra.** *Psiholoģijas atziņu integrācija pedagoģijā* : habilitācijas darba kopsavilkums. Latvijas Universitāte. Rīga, 1993. 39 lpp.

38. *No zināšanām uz kompetentu darbību* : mācīšanās antropoloģiskie, ētiskie un sociālkritiskie aspekti. Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte ; titulred., iev. Irīna Maslo. [Rīga] : LU Akadēmiskais apgāds, [2006]. 186 lpp. Forums. ISBN 9984-7837-1-5.
39. **Omārova, Silva.** *Cilvēks runā ar cilvēku* : saskarsmes psiholoģija. Rīga : Kamene, 2006. 130 lpp. ISBN 9984-905-608.
40. Par bāriņtiesām un pagasttiesām : LR likums : ar grozījumiem līdz 2004.g. 25.maijam. *Latvijas Vēstnesis*, Nr.182, 1995, 23.nov., 17 lpp. ISSN 1407-0391.
41. Par pašvaldībām : LR likums. *Latvijas Vēstnesis*, Nr.61, 1994, 24.maijs, ?? Lpp. ISSN 1407-0391.
42. Pārskats par bērnu stāvokli Latvijā 2002.gadā. Rīga : *Latvijas Republikas Bērnu un Ģimenes lietu ministrija*, 25 lpp.
43. Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca : aptuveni 1500 terminu latviešu, angļu, vācu, krievu val. Rīga : Zvaigzne ABC, 2000. 247 lpp. ISBN 9984-17-686-X.
44. **Perlmane, H.** *Sociālais darbs ar gadījumiem: problēmu risināšanas process*. Čikāgas universitāte.Tulk. Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskola „Attīstība”. Rīga: Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskola „Attīstība”, 1970. 38 lpp.
45. *Personas – vides prakse* : [kserokopijas tulkojums]. Rīga : SDSPA Attīstība, 1998. 68 lpp.
46. **Plaude, Ilze.** *Sociālā pedagoģija*. Rīga : RaKa, 2001. 172 lpp. Mazā pedagoģiskā bibliotēka : teorija, prakse. ISBN 9984-15-294-4.
47. **Pļavniece, Maija, Škuškovnika, Daina.** *Sociālā psiholoģija pedagogiem*. Rīga : RaKa, 2002. 200 lpp. ISBN 9984-153-886.
48. **Praude, Valērijs, Beļčikovs, Jakovs.** *Menedžments*. 2.pārstr. izd. Rīga : Vaidelote, 2001. 507, [1] lpp. ISBN 9984-507-521.
49. *Profesijas standarts [sociālajam darbiniekam] [tiešsaiste]* : [apstipr. ar Izglītības un zinātnes ministrijas lēmumu Nr.351 2002.g. 6.jūn.] [skatīts 17-01-2008]. Pieejams: [http://www.socpp.lv/lv/files/socialais\\_darbinieks.pdf](http://www.socpp.lv/lv/files/socialais_darbinieks.pdf)
50. *Profesijas standarts [sociālajam pedagogam] [tiešsaiste]* : [apstipr. ar Izglītības un zinātnes ministrijas 2003.g. 8.sept. rīkojumu Nr.424]. Rīga : LR Izglītības un zinātnes ministrija, 2003 [citēts 17-01-2008]. Pieejams: [http://www.izmpic.gov.lv/Standartu\\_reg/Socialais\\_pedagogs.pdf](http://www.izmpic.gov.lv/Standartu_reg/Socialais_pedagogs.pdf)

51. *Rekomendācijas pašvaldībām par likumpārkāpumu profilakses darba veikšanu.* Roga, Vita, Sokolova, Natālija, Zībere, Inese. Rīga: Valsts Bērnu tiesību aizsardzības centrs, 2002. 54 lpp.
52. **Revina, Alda.** *Alternatīvas cietumam* : darbs ar riska grupas bērniem pašvaldībās. [Galv. red. Anvars Zavackis ; aut.: Alda Revina, Vita Roga, Anvars Zavackis]. Rīga : UNDP, 2003. 70 lpp. ISBN 9984-684-210.
53. **Rīle, Otto.** *Audzināšana sociālismam.* Tulk. K.Dziļleja Rīga : Daile un Darbs, 1921. 52 lpp.
54. **Roga, Vita, Vilciņa, Aina.** Ekoloģiskā perspektīva sociālā pedagoga darbībā. No: *Dzīves jautājumi* : sociālā darba un sociālās pedagoģijas teorija un prakse : zinātniski metodisks rakstu krājums. Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskola "Attīstība". Rīga : Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskola "Attīstība", 2002. 7.sēj., 320 lpp.
55. *Rokasgrāmata pedagogiem.* Rīga : Izglītības kooperatīvs Kultūras balss, 1919.
56. *Rokasgrāmata pilsētu pašvaldības darbiniekiem.* Rīga : Latvijas pilsētu savienība, 1934. 72 lpp.
57. *Rokasgrāmata sociālās apgādības darbiniekiem.* Rīga : Latvijas pilsētu savienība, 1934. 82 lpp.
58. **Rozenblats, J.** *Profesionālo vērtību veidošanās audzēkņu un skolotāju pedagoģiskā mijiedarbībā Tehniskajā ģimnāzijā* : vispārīgā pedagoģija : promocijas darba kopsavilkums. Latvijas Universitāte. Pedagoģijas un psiholoģijas institūts. Rīga : Tehniskā ģimnāzija, 1998. 63 lpp.
59. **Rubene, Zanda.** *Kritiskā domāšana studiju procesā.* Rīga : Latvijas Universitātes Akadēmiskais apgāds, 2004. 246 lpp. ISBN 9984770737.
60. **Rudņicka, Zaiga.** *Sociālais pedagogs skolā.* Rīga : RaKa, 2001. 191 lpp. Mazā pedagoģiskā bibliotēka : Teorija. Pieredze. ISBN 9984-15-293-6.
61. **Samuseviča, Alīda.** *Pētīšanas metodes pedagoģiskajā procesā* : metodisks līdzeklis. Liepājas Pedagoģijas akad. Pedagoģijas un psiholoģijas katedra. Liepāja : LiePA, 2000. 81 lpp. ISBN 9984-654-419.
62. **Sedvalde, E.** Kopienas darbs kā sociālā darba metode ar personu grupām un sabiedrību. No: *Dzīves jautājumi* : sociālā darba un sociālās pedagoģijas teorija un prakse : zinātniski metodisks rakstu krājums. Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskola

- "Attīstība". Rīga : Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskola "Attīstība", 2005. 10.sēj., 393 lpp.
63. *Sociālais darbs skolā* : prakse, politika un pētījumu perspektīvas. No angļu val. tulk. Anita Pipere ; red. Roberts Konstebls, Širlija Makdonalda, Džons P. Flinns. Rīga : Jumava, 2001. ISBN 9984-053-814.
64. *Sociālā darba terminoloģijas vārdnīca*. L.Šiļņevas redakcijā. Rīga : Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskola "Attīstība", 2000. 249 lpp.
65. *Sociālo pakalpojumu un sociālās palīdzības likums* : [LR likums : apstipr. 2002.g. 31.okt.]. Dienas Bizness, Nr.168 (2002, 19.nov.), 2.-4.lpp. ISSN 1407-2041.
66. *Sociālpedagoģiskās inovācijas* : teorija un prakse : 1.rakstu krājums. Rīga : LU Pedagoģijas un Psiholoģijas fakultāte. Rīga : 1999. 172 lpp.
67. *Socioloģijas skaidrojošā vārdnīca* : skolām un pašmācībai. Zin. red. B.Zepa, A.Zobena. Rīga : Latvijas Universitātes Socioloģijas katedra, 1997. 152 lpp. ISBN 9984-509-869.
68. *Speciālo programmu izstrāde riska grupām* : metodisks materiāls izstrādāts NVD ar AMU International, Dānija, Polija. Rīga, 2000. 52 lpp.
69. **Students, Jūlijs Aeksandrs.** *Vispārīgā paidagoģija*. Rīga : RaKa, 1998.  
1.daļa: Zinātne un māksla sevis un citu audzināšanā. Iev. sarakst. Jānis Anspoks. 329, [1] lpp. ISBN 9984-15-054-2.  
2.daļa: Zinātne un māksla sevis un citu audzināšanā. 224 lpp. ISBN 9984-15-055-0.
70. *Svešvārdu vārdnīca* : vairāk nekā 15 000 citvalodu cilmes vārdu un terminoloģisku vārdkopu. Rīga : Jumava, 1999. 879 lpp. Bibliogr.: 877.-879.lpp. ISBN 9984-05-266-4.
71. **Šiļņeva, Lidija.** Sociālā darba un sociālās pedagoģijas salīdzinājums. No: *Dzīves jautājumi* : sociālā darba un sociālās pedagoģijas teorija un prakse : zinātniski metodisks rakstu krājums. Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskola "Attīstība". Rīga : Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskola "Attīstība", 2002. 7.sēj., 320 lpp.
72. **Špona, Ausma.** *Audzināšanas teorija un prakse*. Rīga : RaKa, [2001]. 162 lpp. Mazā pedagoģiskā bibliotēka : Teorija, prakse. ISBN 9984-15-352-5.
73. **Štālbergs, V.** *Cilvēcības ideja*. Rīga : Varavīksnes apgāds, 1929.
74. **Štāls, M.** *Mūsu dzīves pabērnī, viņu audzināšana un mācīšana*. Rīga : Valters un Rapa, 1936. 460 lpp.



75. **Tiļļa, Inta.** *Pusaudžu sociālkultūras kompetences pilnveide otrās svešvalodas mācību procesā : sociālā pedagoģija : promocijas darba kopsavilkums.* Latvijas Universitāte. Pedagoģijas un psiholoģijas inst. Rīga : Latvijas Universitāte, 2003. 48 lpp.
76. **Tiļļa, Inta.** *Sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēma : monogrāfija.* Rīga : RaKa, 2005. 295 lpp. Pedagoģiskā bibliotēka : Teorija. Pieredze. Prakse. ISBN 9984-15-685-0.
77. *Valsts Izglītības koncepcija.* LR Izglītības un zinātnes ministrija. Rīga, 1997.
78. *Valsts programma sociālo pedagogu un sociālo darbinieku sagatavošanai : [akceptēta LR Ministru Kabinētā 20.11.2001, protokols Nr. 57, 39.paragrāfs].*
79. **Vigotskis, Ļevs.** *Domāšana un runa : vispārīgās psiholoģijas problēmas.* Rīga : EVE, 2002. 391, [1] lpp. ISBN 9984-7160-8-2.
80. **Vilciņa, Aina.** Ko nozīmē būt kompetentam sociālajam pedagogam? *Sociālais Darbinieks*, 2004, Nr.1, 25.-27.lpp.
81. **Vilciņa, Aina.** Sadarbība un mijiedarbības ietekme uz sociālā pedagoga darbību. No: *Dzīves jautājumi : sociālā darba un sociālās pedagoģijas teorija un prakse : zinātniski metodisks rakstu krājums.* Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskola "Attīstība". Rīga : Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskola "Attīstība", 2003. 7.sēj., 320 lpp.
82. **Vilka, L.** Sociālo problēmu būtība. No: *Dzīves jautājumi : sociālā darba un sociālās pedagoģijas teorija un prakse : zinātniski metodisks rakstu krājums.* Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskola "Attīstība". Rīga : Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskola "Attīstība", 1995. 1.sēj., 172 lpp.
83. **Vorobjovs, Aleksejs.** *Sociālā psiholoģija : teorēt. pamati : eksper. māc. līdz.* Rīga : Izglītības soli, SIA, 2002. 340 lpp. ISBN 9984-7123-3-8.
84. **Zvejnieks, Andris.** *Sociālās attīstības modeļi : lekciju konspekts.* Rīgas Tehniskā universitāte. Humanitārais inst. Filozofijas profesora grupa. Rīga : RTU, 2003. 96 lpp. ISBN 9984-323-919.
85. **Žogla, Irēna.** Ģimene kā kultūrvide. *Skola un Ģimene*, Nr.6, 1997, 24.-26.lpp.
86. **Žogla, Irēna.** *Skolas pedagoģija : mācību līdzeklis studentiem.* Latvijas Universitāte. Pedagoģijas un psiholoģijas inst. Rīga : Latvijas Universitāte, 2000. 2.daļa: Skolotāja izglītība.
87. **Allen–Meares, Paula, Washington, Robert O, Welsh, Betty L.** *Social Work Services in Schools.* 2nd ed. Boston : Allyn & Bacon, 1996. x, 339 p. ISBN 0-205-173-306.

88. **Aubrei, Fisher B.** *Perspectives on Human Communication*. New York : Macmillan, 1978. xii, 356 p. ISBN 0-023-379-901.
89. **Bandura, A.** Self-efficace : toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, Nr.84, 1977, p.191-215.
90. **Baran, Stanley J., Davis, Dennis K.** *Mass Communication Theory : foundations, ferment, and future*. 4th ed. Belmont, CA : Thomson Wadsworth, 2006. xix, 412 p. ISBN 0-534-637-973.
91. **Bellamy, C.** Early Childhood. *Journal The World's Children*, Nr.2, 2001, p.120.
92. **Berg, W. (ed.)**. *Comparitive Studies in Social Policy and Social Work*. Aachen : Shaker Verlag, 2002. 299 p.
93. **Berg, W. (ed.)**. *Matters Differ : comparative studies in social work and social policy*. Aachen : Shaker Verlang, 2005. 206 p.
94. **Bertalanffy, Ludwig von.** *General Systems Theory*. New York : George Braziller, 1968. 342 p.
95. **Blau, B., Rafferty, J.** Changes in Friendship Statuts as a Function of Reinforcement. *Child Development*, Nr.41, 1970, p. 45-59.
96. **Bronfennbrenner, U.** *Ecological Systems Theory : six theories of child development*. Ed. by Vasta R. Greenwich, CT : IAI Press, 1989, vol.6, p.187-251.
97. **Bronfennbrenner, U.** *The Ecology of Human Development : experiments by nature and design*. Harvard : Harvard University Press, 1984. 629 p.
98. **Friedman, Bruce, D.** *The Research Tool Kit : putting it all together*. Pacific Grove CA : Brooks/Cole Pub. Co., 1998. xii, 108 p. ISBN 0-534-344-097.
99. **Buckley, F.J.** *Team Teaching*. London : SAGE, 2000. 127 p.
100. **Burr, Vivien.** *Social Constructionism*. 2nd ed. London ; New York : Routledge, 2003. 229 p. ISBN 0-415-317-614.
101. **Cameron, C.** Social Pedagogy and Care : Dabish and German Practice in Young People's Residential Care. *Journal of Social Work*, Vol.4, Nr.2, 2004, p.133–151.
102. **Canda, Edward R., Smith, Elizabeth D.** Transpersonal Perspectives on Spirituality in Social Work. *Journal of Social Thought*, Vol. 20, Nr.1/2, p. 22-43.
103. **Ceci, S., Hembrooke, H.** *A Bioecological Model of Intelectual Development*. NewYork, 1995. 423 p.

104. **Clancy, J.** *Ecological School Social Work* : The reality and the vision. Washington DC: National Association of Social Workers, Vol.49, Issue 6, 1995, p.779-790.
105. Community-Based Interevention. By K.McLeroy, B.Norton, M.Kegler, J.Burdine, C.Sumaya. *American Journal of Public Health*, Vol.93, Issue 4, Apr. 2003, p.380-393. ISSN 0090-0036.
106. **Constable, R., Kulyr, R.** *Social Field Instruction in Postcommunist Societies*. Kaunas : International Association of Social Work, 1995.
107. **Deivis, M.H., Franzoi, S.L., Vasquez, K.A.** Two Social Worlds. *Journal of Personality and Social Psychology*, Nr.67, 1994.
108. **Devore, Wynetta, Schlesinger, Elfriede G.** *Ethnic – Sensitive Social Work Practice*. 4th ed. Boston : Allyn & Bacon, 1996. xiii, 338 p. ISBN 0-205-189-806.
109. *Education of School Workers* : Tempus S-SEP9924/95. [S.l.] : Department of General Sociology, 2000. 253 p.
110. **Egan, Gerard.** *The Skilled Helper* : a problem-management approach to helping. 6th ed. Chicago : Brooks/Cole, Loyola University of Chicago, 1998. 30 p.
111. **Erath, Peter.** Social Work with Children and Youth: Theories and Strategies in Germany. *Journal of Social Work : Theory and Practice* [online]. BSU/IUC [Bemidji State University/Inter-University Centre] [cited 15-01-2008]. Available: [http://www.bemidjistate.edu/academics/publications/social\\_work\\_journal/issue04/articles/erath.html](http://www.bemidjistate.edu/academics/publications/social_work_journal/issue04/articles/erath.html).
112. *Evaluating a Community-based Prevention Programme* : June 2001 – Ref 671. Joseph Rowntree Foundation, 2007 [cited 21-01-2008]. Available: <http://www.jrf.org.uk/knowledge/findings/socialpolicy/671.asp>.
113. *Examining lives context* : perspectives on the ecology of human development. Ed. by P.Moen, G.H. Elder, Jr. and K.Lucher with the assistance of H.E.Quick. Washington, 1991. p. 211-262.
114. **Faenza, Michael.** National Mental Health Association. *Effective Prevention Programs*. NY, Chicago, New Brunsvik. Skat. internetā (2005.10.23) <http://www.nmha.org/children/prevent/effective.cfm>.
115. **Fellin, Phillip.** *The Community and the Social Worker*. 2nd ed. Itasca, Ill. : F.E. Peacock Publishers, 1995. 292 p. ISBN 0-875-813-895.
116. **Fereire, Paulo.** *Pedagogy of the Oppressed*. New York : Seabury Press, 1970. 186 p.

117. **Gergen, Kenneth J.** *Social Construction in Context*. London ; Thousand Oaks, Calif. : SAGE, 2001. x, 223 p. ISBN 0-761-965-459.
118. **Goldenberg, I., Goldenberg, H.** *Family Therapy : an overview*. 5th ed. Los Angeles : Brooks/Cole, 2000. 493 p.
119. **Gonzalo, M., Musito, G.** The Indissociability of Community Intervention and the Ecological perspective. *Psychology in Spain*, Vol. 3, Nr. 1, p.63-68.
120. **Green, Roberta R.** *The Ecological Perspective : an eclectic theoretical framework for Social work practice*. Washington : 1991. p. 259-300.
121. **Green, Roberta R.** *Human Behavior Theory and Social Work Practice*. 2nd ed. New York : Aldine de Gruyter, 1999. xi, 436 p. ISBN 0-202-361-195.
122. *Growing into a Modern World : an international interdisciplinary context on the life a development of children in modern society*. Trondheim, 1987.
123. *Handbook of Psychological and Educational Assessment of Children : intelligence, aptitude and achievement*. 2nd ed. Ed. by Cecil R.Reynolds, Randy W Kamphaus. New York : The Guildford Press, 2003. xvii, 718 p. ISBN 1-572-308-834.
124. **Haynes, Karen S., Holmes, Karen A.** *Invitation to Social Work*. New York : Longman, 1994. xx, 442 p. ISBN 0-801-304-059.
125. **Hermansen, O.** Social Work in Community. In: Shilneva, L., Sundby, R. (ed.). *Questions of Life*. Riga : Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskola "Attīstība", 1998. 280 p.
126. **Hudley, Edith V.P., Haight, Wendy, Miller, Peggy J.** *"Raise Up a Child" : human development in an African-American family*. Chicago : Lyceum Books, 2003. xxxii, 232 p. ISBN 0-925-065-471.
127. **Hudson, Barbara.** *Justice in the Risk Society : challenging and re-affirming justice in late modernity*. London ; Thousand Oaks, Calif. : SAGE, 2003. xvii, 258 p. ISBN 0-761-961-593.
128. **John Dewey (19859-1952).** *In: Internet Encyclopedia of Philosophy* [online]. James Fieser, Bradley Dowden (general ed.). [S.l.] : A Peer-Reviewed Resource, 2007- [cited 16-01-2008]. Available: <http://www.iep.utm.edu/d/dewey.htm>.
129. **Jordan, B.** Tough Love : social work, social exclusion and the third way. *British Journal of Social Work*, Vol. 31, Nr. 4, 2001, p.527-546. Online ISSN 1468-263X, Print ISSN 0045-3102.

130. **Kagan, Carolyn, Burton, Mark.** *Marginalization* [online]. London : MacMillan/Palgrave, 2003, p.293-308 [cited 16-01-2008]. Available: <http://www.palgrave.com/pdfs/0333922824.pdf>.
131. **Kelly, Joan B., Wallerstein, Judith S.** Children and Divorce : a review. *Social Work*, vol.24, Nr.6, Nov. 1979, p.468-474.
132. **Kemp, Susan P.,Whittaker, James K., Tracy Elizabeth M.** *Person–Environment Practice* : the ecology of interpersonal helping. New York : Aldine Transaction, 1997. ISBN 0-2023-610-39.
133. **Klein, Waldo C., Bloom, Martin.** Practice Wisdom. *Social Work Journal*, Vol.40, Nr.6, November 1995, p.799-807.
134. **Kohlberg, L., Lacrosse, I., Ricks, D.** *The Predictability of Adult Mental Health from Childhood Behavior* : manual of child psychopathology. New York : McGraw-Hill, 1972.
135. **Laird, J.** An Ecological Approach to Child Welfare: Issues of Family Identity and Continuity. *In: Germain, C.B. (ed.). Social Work Practice: People and Environments* : an ecological perspective. New York : Columbia University Press, 1979.
136. **Littlejohn, W. Stephen.** *Theories of Human Communication*. 7th ed. Belmont, CA : Wadsworth/Thomson Learning, 2002. xiv, 378 p. ISBN 0-534-549-578.
137. **Longres, John F.** *Human Behavior in the Social Environment*. 2nd ed. Itasca, Ill. : Peacock Publishers, 1995. xvii, 566 p. ISBN 0-875-813-798.
138. **Lurie, J., Clifford, G.** *Parenting a Young Child with Behavior Problems* : parents experiences before, during and after Webster-Stratton Parent Training. Norway, 2005. 115 p.
139. **Magnusson, M.** *Birds and Pastoral Agriculture in Europe*. Foreword. Curtis,D,I., Bignal,E.M. & Curtis,M.A. (eds.) Scottish Chought Study Group. 1991.
140. **Mead, G.H.** *Mind, Self, and Society* : from standpoint of a social behaviorist. Ed. by Charles W.Morris. Chicago : The University of Chicago Press, 1967. 401 p.
141. *Multisystem Skills and Interventions in School Social Work practice*. Ed by Edith M. Freeman ... [et al.]. Washington : NASW Press, 2003.
142. **National Association of Social Workers.** *Standards for Social Service Manpower*. Washington, DC : NASW, 1972. ?? p.
143. **Popple, Keith.** *Analysing Community Work its Theory and Practice*. Buckingham ; Bristol, Pa. : Open University Press, 1995. x, 121 p. ISBN 0-335-194-095.

144. **Puchta, Claudia, Potter, Jonathan.** *Focus Group Practice*. London ; Thousand Oaks : SAGE, 2004. ix, 174 p. ISBN 0-761-966-900.
145. **Ralph, E. Anderson & Ire Carter.** *Human Behavior in the Social Environment : a social systems approach*. 4th ed. New York : Aldine De Gruyter, 1990.
146. **Reber, A.** *Dictionary of Psychology*. 2nd ed. London : Penguin Book, 1995.
147. *Residential Care : horizons for the new century*. Ed. by Hans Goran Eriksson, Torill Tjelflaat . Trondheim : University of Trondheim, 2004. 216 p.
148. **Rodgers, C. R.** *Client–Centered Therapy*. London : Constable&Robinson, 2003. ?? p.
149. **Rogers, C.R.** *Significant Aspects of Client–centered Therapy*. University of Chicago. American Psychologist, Nr.1, March 2000, p.415-422.
150. **Rothery, M.** *The Ecological Perspective and Work with Vulnerable Families*. Queenston, Ontario, 1993, 219 p.
151. **Rothman, Jack.** *Practice with Highly Vulnerable Clients : case management and community–based service*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall, 1994. xviii, 314 p. ISBN 0-131-190-58-X.
152. **Rubin, Allen, Babbie, Earl.** *Research Methods for Social Work*. 4th ed. Australia ; Belmont, CA : Wadsworth/Thomson Learning, 2001. xxii, 693, G-9, B-8, I-13 p. ISBN 0-534-362-176.
153. **Saleebey, Dennis** (ed.) *The Strengths Perspective in Social Work Practice*. New York : Longman, 1992. xix, 198 p. ISBN 0-801-305-497.
154. **Sadow, Dennis, Murray, Allen Anne.** *The Nature of Social Collaboration* [online]. 13th April 2006 [cited 16-01-2008]. Available: <http://informl.com/2006/04/13/the-nature-of-social-collaboration/>
155. **Schrivver, Joe M.** *Human Behavior and the Social Environment : shifting paradigms in essential knowledge for social work practice*. 3rd ed. Boston, MA : Allyn & Bacon, 2000. ISBN 0-205-329-691.
156. **Smith, K. M.** *'Social pedagogy' in the encyclopaedia of informal education* [online]. 1999 [cited 16-01-2008]. Last update 2007. Available: <http://www.infed.org/biblio/b-socped.htm>.
157. *Strategies of Community Organization*. 2nd ed. Illinois : Peacock Publishers, ITASCA, 1997.
158. **Taylor, P.** *The Text of Paulo Freire*. Buckingham : Open University Press, 1993.

159. **Termini, Ann Marie.** Ecologically Based Intervention in Residential and School Facilities: Theory or Practice? *Adolescence* [online], Vol. 26, Nr.102, Summer 1991, p.387-389 [cited 15-01-200]. ISSN ISSN-0001-8449. Available: [http://www.ncbi.nlm.nih.gov/sites/entrez?db=pubmed&uid=1927670&cmd=show\\_detailview&indexed=google](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/sites/entrez?db=pubmed&uid=1927670&cmd=show_detailview&indexed=google).
160. **Thompson, A.** *Family Studies Program to Highlight Prevention of Social problems.* Vol.51, Issue 1, p. 81-88. Skat.internetā 2005.10.23.  
<http://www.advance.unconn.edu/2002/0202118/020211810.htm>.
161. **Tönnies, Ferdinand.** *Community and Society = Gemeinschaft und Gesellschaft.* Mineola (New York) : Dover Publications, 2002. x, 294 p. ISBN 0-486-424-979..
162. **Turner, Francis J.** *Social Work Treatment.* New York, 2000. 738 p.
163. **Twelvetrees, A.** *Community Work.* New York : Palgrave, 2002.
164. **Westra, Matthew.** *Active Communication.* Pacific Grove, CA : Brooks/Cole Pub., 1996. xiii, 158 p. ISBN 0-534-340-075.
165. **Woehle, R.** Variations on the Problem – Solving Theme. *Sample of Articles*, 1995, p.82–99.
166. **Zastrow, Ch.** *Social Work With Groups : using the class as a group leadership laboratory.* 5th ed. California : Brooks/Cole, 2001. 572 p.
167. **Zimbardo, Philip G., Leippe, Michael R.** *The Psychology of Attitude Change and Social Influence.* New York : McGraw-Hill, 2001. 1 v. (various pagings). ISBN 0-070-728-771.
168. **Zimmerman, Shirley L.** *Family Policy : constructed solutions to family problems.* Thousand Oaks, Calif. : Sage, 2001. xii, 420 p. ISBN 0-761-920-935.
169. **Амонашвили, Ш.** *Размышление о гуманной педагогике.* Москва, 1995.
170. *Актуальные методологические проблемы социологической педагогики: сборник научных трудов.* АПН СССР, НИИ общ. педагогики; редколлегия: Н.Д.Никандров ... [и др.]. Москва, 1987.
171. **Гулянова, Т.П.** *Сельская школа и социальная педагогика.* Минск, 2000.
172. **Дюркгейм, Э.** *О разделении общественного труда.* Москва : Канон, 1996. 352 с.
173. **Дюркгейм, Э.** *Социология.* Москва : Канон, 2006. 349 с.
174. **Коломинский, Е., Реан, А.** *Социальная педагогическая психология.* Санкт-Петербург : Питер, 1999. 400 с.

175. **Мардахаев, Л.В.** *Социальная педагогика*. Москва : ГАРДАРИКИ, 2003.
176. **Мудрик, А.Б.** *Социализация в смутное время*. Москва : Знание, 1991.
177. *Социальная педагогика : курс лекций*. Москва : ВЛАДОС, 2000. 342 с.
178. **Ферхем, А., Хейвен П.** *Личность и социальное поведение*. Санкт-Петербург: Питер, 1999. 360 с.
179. **Хабермас, Ю.** *Моральное сознание и коммуникативное действие*. Санкт-Петербург : Наука, 2001. 377 с.
180. **Шакурова, М.В.** *Методика и технология работы социального педагога*. Москва: АCADEMIA, 2003. 189 с.



## 1.pielikums

APSTIPRINĀTS  
ar LR Izglītības un zinātnes ministrijas  
2003.gada 8.septembra rīkojumu Nr. 424

### PROFESIJAS STANDARTS

Reģistrācijas numurs	PS
Profesija	Sociālais pedagogs
Kvalifikācijas līmenis	5.

Nodarbinātības apraksts. Sociālais pedagogs ar savu profesionālo darbību nodrošina bērnu un jauniešu tiesību aizsardzībai un resocializācijai izvirzīto mērķu un uzdevumu īstenošanai nepieciešamos nosacījumus sociālpedagoģiskajā jomā.

Sociālais pedagoga strādā vispārējās izglītības, profesionālās izglītības un sociālās korekcijas iestādēs un klasēs, bāreņu un bez vecāku aizgādības palikušo bērnu aprūpes un rehabilitācijas institūcijās, grupu mājās (dzīvokļos), krīzes centros, tiesību aizsardzības centros un iekšlietu sfērā, kā arī pašvaldībās.

Sociālā pedagoga profesionalitāte izpaužas: diagnosticējot bērnu un jauniešu socializācijas grūtības un problēmas, kā arī esošo sociālo risku ietekmi uz viņu pilnvērtīgu integrēšanos sabiedrībā un dzīves prasmju apguvē; prognozējot socializācijas procesa kvalitāti ģimenēs ar bērniem un jauniešiem, kā arī citās formālajās un neformālajās sociālajās struktūrās; plānojot un īstenojot konkrētas sociālpedagoģiskas darbības virzienus bērnu un jauniešu tiesību aizsardzības un resocializācijas jomā; koordinējot starpinstitucionālo sadarbību sociālpedagoģisko uzdevumu risināšanā, veicot regulāru preventīvu darbību.

#### Pienākumi un uzdevumi:

Pienākums	Uzdevums
1. Diagnosticējot bērnu un jauniešu socializācijas grūtības, esošo sociālo risku ietekmi uz viņu pilnvērtīgu integrēšanos sabiedrībā un sociālo prasmju apguvē.	1.1.Apzina ģimeņu sociālās un ekonomiskās problēmas un to ietekmi uz bērnu un jauniešu sociālās dzīves un pašrealizēšanās kvalitāti. 1.2.Nosaka riska faktoru klātesamības pakāpi ģimenē, skolā, vienaudžu vidē un to ietekmi uz socializācijas procesu. 1.3.Apkopo datus par bērnu un jauniešu socializācijas apstākļiem un riska faktoriem skolā un

	<p>ģimenē.</p> <p>1.4.Izvērtē izglītības, ārpusskolas, pirmsskolas un citu mācību audzināšanas iestāžu sociālpedagoģiskās iespējas resocializācijas programmu īstenošanā.</p> <p>1.5.Analizē bērnu un jauniešu tiesību ievērošanu ģimenēs, izglītības iestādēs un citās socializācijas institūcijās.</p> <p>1.6.Diagnosticē dzīves prasmju līmeni.</p>
<p>2. Prognozē socializācijas procesu kvalitāti bērnu un jauniešu ģimenēs, kā arī citās formālajās un neformālajās struktūrās.</p>	<p>2.1.Prognozē plānoto sociālpedagoģiskās darbības līdzekļu, formu, metožu un paņēmieni iedarbības efektivitāti.</p> <p>2.2.Paredz iespējamus resursus un partnerus (personas, institūcijas) un to sadarbības saturu konkrētu sociālpedagoģisku jautājumu risināšanā.</p> <p>2.3.Plāno iespējamo sociālpedagoģiskās darbības rezultātu.</p>
<p>3. Plāno un īsteno konkrētas sociālpedagoģiskas darbības bērnu un jauniešu tiesību aizsardzības un resocializācijas jomā.</p>	<p>3.1.Plāno un īsteno sociālpedagoģisku darbību vispārējās, profesionālās un speciālās izglītības sistēmā:</p> <p>3.1.1.veic darbības bērnu un jauniešu brīvā laika pavadīšanas jomā esošo riska faktoru mazināšanā (novēršanā), iesaistot šī uzdevuma risināšanā kompetentus sadarbības partnerus;</p> <p>3.1.2.izglīto un resocializācijas programmu īstenošanā iesaista bērnu un jauniešu ģimenes, vispārīzglītojošo un ārpusskolas pedagoģisko personālu;</p> <p>3.1.3.plāno un īsteno sociālās rehabilitācijas pasākumus bērniem un jauniešiem no skolas apmeklēšanas brīvajā laikā;</p> <p>3.1.4.sadarbībā ar sociālajiem dienestiem, bāriņu un pagasttiesām, citām valsts un pašvaldību iestādēm</p>

	<p>sekmē bērnu un jauniešu sociālo vajadzību nodrošināšanu;</p> <p>3.1.5.veicina bērnu un jauniešu pašatbildības un pašrealizācijas izpausmes resocializācijas procesā;</p> <p>3.2.Plāno un īsteno sociālpedagoģisko darbību pašvaldībās:</p> <p>3.2.1.izstrādā un realizē individuālās uzvedības korekcijas programmas sadarbībā ar rehabilitētāju bērniem un jauniešiem, kuri ir palikuši bez vecāku gādības;</p> <p>3.2.2.sadarbojas ar izglītības iestādēm, bāriņu un pagasttiesām, citām valsts un pašvaldību iestādēm bez vecāku aizgādniecības palikušo bērnu un jauniešu tiesību aizsardzības nodrošināšanā;</p> <p>3.2.3.sadarbojas ar audzēkņu iepriekšējo dzīves vietu pašvaldību sociālajiem dienestiem, lai sekmētu ģimeņu atvēršanu un bērnu veiksmīgu atgriešanos ģimenē;</p> <p>3.2.4.sadarbībā ar pašvaldībām risina bez vecāku gādības palikušo jauniešu tālāko izglītošanos, apgūstot profesiju;</p> <p>3.2.5.veic preventīvo un resocializējošo darbu ar bērniem, kuru galvenā socializācijas vide ir neformālā vide (ielas bērni).</p> <p>3.3.Sadarbojas ar NVO, kuras veic sociālpedagoģiskas virzības darbu, veidošanos un līdzdalību sociālpedagoģisku problēmu risināšanā pašvaldības teritoriālajos ietvaros.</p> <p>3.4.Plāno un īsteno sociālpedagoģisku darbību iekšlietu un tieslietu sistēmā:</p> <p>3.4.1.nodrošina kopā ar sadarbības partneriem uz devianci orientētu bērnu un jauniešu vidū</p>
--	--

	<p>nepieciešamos sociālpedagoģiskos preventīvos pasākumus, iesaistot riska grupā esošos bērnus un viņu ģimenes resocializācijas procesā;</p> <p>3.4.2. balstoties uz sociālās degradācijas cēloņu analīzi, izstrādā un īsteno bērnu un jauniešu sociālās korekcijas programmas mācību un pāraudzināšanas iestādēs;</p> <p>3.4.3. konsultē sociālpedagoģiskajos jautājumos speciālistus, kuri lemj par bērna tiesisko statusu;</p> <p>3.4.4. piedalās procesuālajās darbībās, kuras tiek veiktas saistībā ar bērniem un jauniešiem personiski vai pārstāv viņu intereses.</p>
<p>4. Profesionālās darbības novērtēšana un kvalifikācijas pilnveide</p>	<p>4.1. Veic sociālā pedagoga darbības (projekta īstenošanas, plānoto akciju, u.c.) rezultātu izvērtējumu.</p> <p>4.2. Plāno savu profesionālās pilnveides saturu un īstenošanu tuvākajā un tālākajā perspektīvā.</p> <p>4.3. Pilnveido savu profesionālā kvalifikāciju.</p>

Īpašie faktori, kas raksturo darba vidi:

Organizatoriskie faktori – katram sociālajam pedagogam ir jābūt atsevišķai darba telpai ar iespējām nodrošināt dokumentācijas konfidencialitāti un datu apstrādi, kā arī veikt konsultatīvo darbu. Ir jābūt pieejamām komunikāciju tehnoloģijām (tālrunis, fax, e-pasts, dators).

Psiholoģiskie faktori – paaugstināta stresa apstākļi; komunikatīvās barjeras bērnu un jauniešu, viņu vecāku zemās sociālās pieredzes un sociālā statusa dēļ; dzīvības un veselības apdraudētība sociālpedagoģisko uzdevumu veikšanai ārpus darba telpām kriminālo bērnu un jauniešu, kā arī viņu neformālo grupu un ģimeņu vidū.

Īpašas prasības uzdevumu veikšanā:

Prasme veidot komunikatīvo bāzi ar dažāda sociālā statusa personām un indivīdu grupām; noteikt prioritāros un sekundāros pasākumus kopuzdevuma sekmīgai atrisināšanai.

Prasmes:

Kopīgās prasmes profesijā	Specifiskās prasmes profesijā	Vispārējās prasmes/spējas
<p>-pielietot sociālpedagoģiskās teorijas sociālpedagoģisko praktisko jautājumu risināšanā;</p> <p>-prast plānot un modelēt uz pozitīvu rezultātu orientētu sociālpedagoģisku darbību;</p> <p>-izvērtēt veikto sociālpedagoģisko darbību un nepieciešamības gadījumā operatīvi veikt izmaiņas tajā;</p> <p>-prast izglītēt bērnus, jauniešus un pieaugušos, izmantojot adekvātas formas, metodes un paņēmienus sociālā pedagoga kompetences robežās;</p> <p>-prast strādāt individuāli un ar grupu.</p>	<p>-pielietot specifiskās diagnostikas metodes bērnu un jauniešu sociālā risku un apdraudētības faktoru noteikšanā;</p> <p>-prast īstenot resocializācijas individuālās un grupu plānus, izmantojot specifiskās metodikas sadarbībā ar sociālo rehabilitētāju;</p> <p>-pārzināt sociālpedagoģiskās konsultēšanas principus un tiem adekvātas metodikas;</p> <p>-spēt veidot darba grupas (komandas) un saliedēt tās kopīgu uzdevumu risināšanai, motivēt tās apzināties un pieņemt šos uzdevumus un sasniedzamos mērķus;</p> <p>-prast izskaidrot ģimenēm viņu tiesības un pienākumus bērnu un jauniešu sociālo vajadzību nodrošināšanā;</p> <p>-prast noteikt dažādu bērnu un jauniešu grupu iekšējās organizācijas principus, subkultūras vērtību orientāciju un indivīda personiskās attīstības tendences šajā grupā;</p>	<p>-organizatoriskās prasmes;</p> <p>-komunikatīvās prasmes;</p> <p>-analītiskās spējas;</p> <p>-ekstravertās spējas;</p> <p>-argumentācijas un pārliecināšanas spējas;</p> <p>-spēja patstāvīgi pieņemt lēmumu un rīkoties adekvāti situācijai;</p> <p>-prast noteikt prioritātes darbībā;</p> <p>-izmantot mūsdienu informācijas tehnoloģijas procesu izpētē un analīzē, datu apkopošanā un s aziņā.</p>

	<p>-prast sadarboties ar bērniem un jauniešiem, kuriem ir negatīva sociāla pieredze, kā arī viņu ģimenēm;</p> <p>-spēt psiholoģiski norobežoties profesionālajā darbībā pret agresiju no dažādu personu puses;</p> <p>-prasme motivēt bērnus un jauniešus līdz šim neiepazītas pozitīvas sociālās pieredzes apguvei;</p> <p>-prast pielietot specifiskās sociālpedagoģiskās terapijas bērnu un jauniešu sociālās pieredzes pozitīvu izmaiņu nodrošināšanā;</p> <p>-prast noteikt komunikatīvo barjeru cēloņus un mācēt novērst šīs barjeras;</p> <p>-prast organizēt bērnu un jauniešu brīvo laiku.</p>	
--	---	--

Zināšanas:

Zināšanas	Zināšanu līmenis		
	Priekšstats	Izpratne	Pielietošana
Sociālā pedagoģijas priekšmets un kategorijas		X	
Psiholoģija: vispārējā, personības, attīstības, sociālā			X

Cilvēka attīstība un veselība		X	
Sociālpedagoģiskās pētniecības metodes			X
Apdraudētības faktori un to ietekme uz indivīdu, ģimeni, sabiedrību		X	
Sociālā pedagoga profesionālā ētika			X
Problēmas ģimenē un to ietekme uz bērnu un jauniešu socializācijas procesu		X	
Bērnu tiesību aizsardzības un sociālā likumdošana			X
Sociālpedagoģiskās darbības plānošana			X
Komandas darbs kopīgu sociālpedagoģisko mērķu realizēšanā			X
Starpinstitucionālās sadarbības organizācija			X
Sociālpedagoģiskās darbības kvalitāte un tās izvērtēšana			X
Sadarbība ar pašvaldībām, veicinot ģimeņu resocializāciju			X
Brīvā laika pavadīšanas iespēju izmantošana			X
Brīvā laika resocializācijas programmu veidošana un realizācija			X

Ģimeņu sociālpedagoģiskā un juridiskā izglītošana			X
Bez ģimenes tiešas aprūpes palikušo bērnu individuālās attīstības procesa modelēšana			X
Preventīvā darba realizēšana			X
Deviāciju veidi un to specifiskās izpausmes	X		
Darbs ar „ielas bērniem”			X
Sadarbība ar nevalstiskajām organizācijām			X
Sociālpedagoģiskā darbība vispārējās, speciālās un arodizglītības iestādēs			X
Sociālpedagoģiskā darbība bērnu un bez vecāku gādības palikušo bērnu sociālās aprūpes un rehabilitācijas institūcijās, grupu mājās (dzīvokļos)			X
Sociālpedagoģiskā darbība labklājības un veselības sistēmas institūcijās			X
Sociālpedagoģiskā darbība iekšlietu un tieslietu iestādēs			X
Sociālpedagoģiskās darbības metodes, to kvalitatīva pielietošana			X
Bērnu un jauniešu grupu veidošanās un attīstības		X	



tendences			
Darbs ar bērnu un vecāku grupām: principi, metodes			X
Starpprofesionāļu komandas darbs, tā vadīšana, līdzdarbošanās			X
Profesionālā darba specifika ar bērniem ar speciālām vajadzībām			X
Bērns kā sociālā pedagoga klients			X
Sociālā pedagoga tālākizglītība un profesionālā pilnveide, tās plānošana un realizācija			X

Profesijas standarta izstrādes darba grupas sastāvs:

Alvars Baldiņš, Atsrīda Raževa, Aina Vilciņa.

Konsultanti:

Valdis Folkmanis, Inese Štekele, Valda Tolstjakova, Ausma Bakāne.

Profesijas standarta eksperti:

S.Veģere, LR Izglītības un Zinātnes ministrija

L.Marcinkēviča, Latvijas Brīvo arodbiedrību savienība

B.Paševica, LR labklājības ministrija

**SIGULDAS NOVADA SOCIĀLĀS PALĪDZĪBAS  
PĀRVALDE**

**INFORMATĪVAIS PĀRSKATS  
PAR SOCIĀLAJIEM  
PAKALPOJUMIEM UN SOCIĀLO PALĪDZĪBU**

2005.gadā

Siguldas dome, 2006

Siguldas novada Sociālās palīdzības pārvaldes darbību regulē Siguldas novada domes 2003.gada 30.jūlija "Sociālās palīdzības pārvaldes nolikums".

Sociālās palīdzības pārvaldes uzdevumi ir:

- veikt sociālo darbu ar personām, ģimenēm un personu grupām;
- sniegt sociālos pakalpojumus vai organizēt to sniegšanu ģimenēm ar bērniem, kurās ir bērna attīstībai nelabvēlīgi apstākļi, audžuģimenēm, aizbildņiem, personām, kuras aprūpē kādu no ģimenes locekļiem, invalīdiem, pensijas vecuma personām, personām ar garīga rakstura traucējumiem un citām personu grupām;
- sniegt sociālo palīdzību;
- administrēt pašvaldības budžeta līdzekļus, kas novirzīti sociālo pakalpojumu un sociālās palīdzības sniegšanai;
- pārraudzīt sociālās palīdzības pakalpojumu sniegšanu Siguldas novadā;
- sagatavot priekšlikumus Siguldas novada domei par sociālajiem pakalpojumiem un sociālajai palīdzībai nepieciešamo resursu apjomu;
- nodrošināt informācijas pieejamību novada iedzīvotājiem par sociālajiem pakalpojumiem un sociālo palīdzību.

Sociālās palīdzības pārvalde atrodas novada domes Sociālās palīdzības komitejas pārraudzībā.

Nozīmīgākie 2005.gadā paveiktie darbi:

1. 2005.gada 20.aprīlī pārvalde izstrādā un Siguldas novada dome pieņem saistošos noteikumus Nr.2 "Par sociālo palīdzību Siguldas novadā".
2. 2005.gada maijā Siguldas novada dome apstiprina pārvaldes izstrādāto kārtību par pabalsta piešķiršanu siltuma skaitītāju apmaksai. Šīs programmas realizēšanai pārvaldei papildus piešķirti līdzekļi par kopējo summu 4 500 Ls.
3. 2005.gada jūnija mēnesī iegādāta jauna automašīna VW Transportier, kura ir aprīkota ar izņemamu lafeti, lai nodrošinātu transporta pakalpojumus cilvēkiem ar invaliditāti, kuri pārvietojās riteņkrēslā.
4. 2005.gada jūnijā Bērnu un ģimenes lietu ministrijas rīkotajā atklātajā projektu konkursā „Atbalsts ģimenēm ar bērniem krīzes situācijā” Sociālās palīdzības pārvaldes iesniegtais projekts tika akceptēts un ieguva finansējumu 5181 Ls apmērā. Siguldas novada dome, apzinoties problēmas aktualitāti, šim projektam piešķīra līdzfinansējumu 4818 Ls apmērā. Ģimenes atbalsta centrs tika atklāts 2005. gada 25. novembrī.
5. Paplašinātas Siguldas novada Dienas centra telpas Pils ielā 3a, Siguldā.
6. 2005.gadā notikušas 20 Sociālās palīdzības pārvaldes sēdes par dažādu sociālās palīdzības pabalstu piešķiršanu un 15 Sociālās palīdzības komitejas sēdes.
7. Pārvalde aktīvi piedalījies NVO koalīcijas darbībā seksuālās un reproduktīvās veselības interešu aizstāvībai, kuras mērķis ir veicināt valsts un pašvaldības atbalstu seksuālās un reproduktīvās veselības jautājumiem Latvijā.
8. No 18.augusta līdz 22.augustam pārvalde kopā ar biedrībām "Aicinājums Tev" un "Cerību spārni" realizēja starptautisku projektu "Štūre –Sigulda. Cilvēku ar invaliditāti integrācija Siguldas novadā", kura ietvaros notika vairāki semināri ar mērķi pievērst uzmanību agrīnā vecuma bērnu attīstības likumsakarībām saistībā ar diagnostikas, profilakses iespējām un veicināt

integratīvās izglītības vides izveidi un pieejamību bērniem ar invaliditāti Siguldas novada pirmsskolas izglītības iestādēs.

9. Pārvalde aktīvi līdzdarbojas Eiropas sociālā fonda (ESF) finansētā projekta “Bērnu ar intelektuālās attīstības traucējumiem integrācija Mores pamatskolā” ieviešanas posma sagatavošanā. Projekta mērķis ir Siguldas novadā un apkārtējās teritorijās dzīvojošo bērnu ar īpašām vajadzībām integrēšanu sabiedrībā ar nolūku mazināt sociālo atstumtību un veicināt cilvēkresursu attīstību.
10. Tika izveidota starpinstitucionāla komanda, kurā darbojas pārvaldes, Dienas centra, biedrības “Aicinājums Tev” un biedrības “Cerību spārni” speciālisti ar mērķi uzlabot sociālo pakalpojumu kvalitāti un izveidot sociālo pakalpojumu tīklojumu Siguldas novadā.

### 1. Pārvaldes darbinieku kvalifikācija

Sociālās palīdzības pārvaldē strādā arvien vairāk profesionālu, attiecīgu izglītību ieguvušu sociālā darba speciālistu.

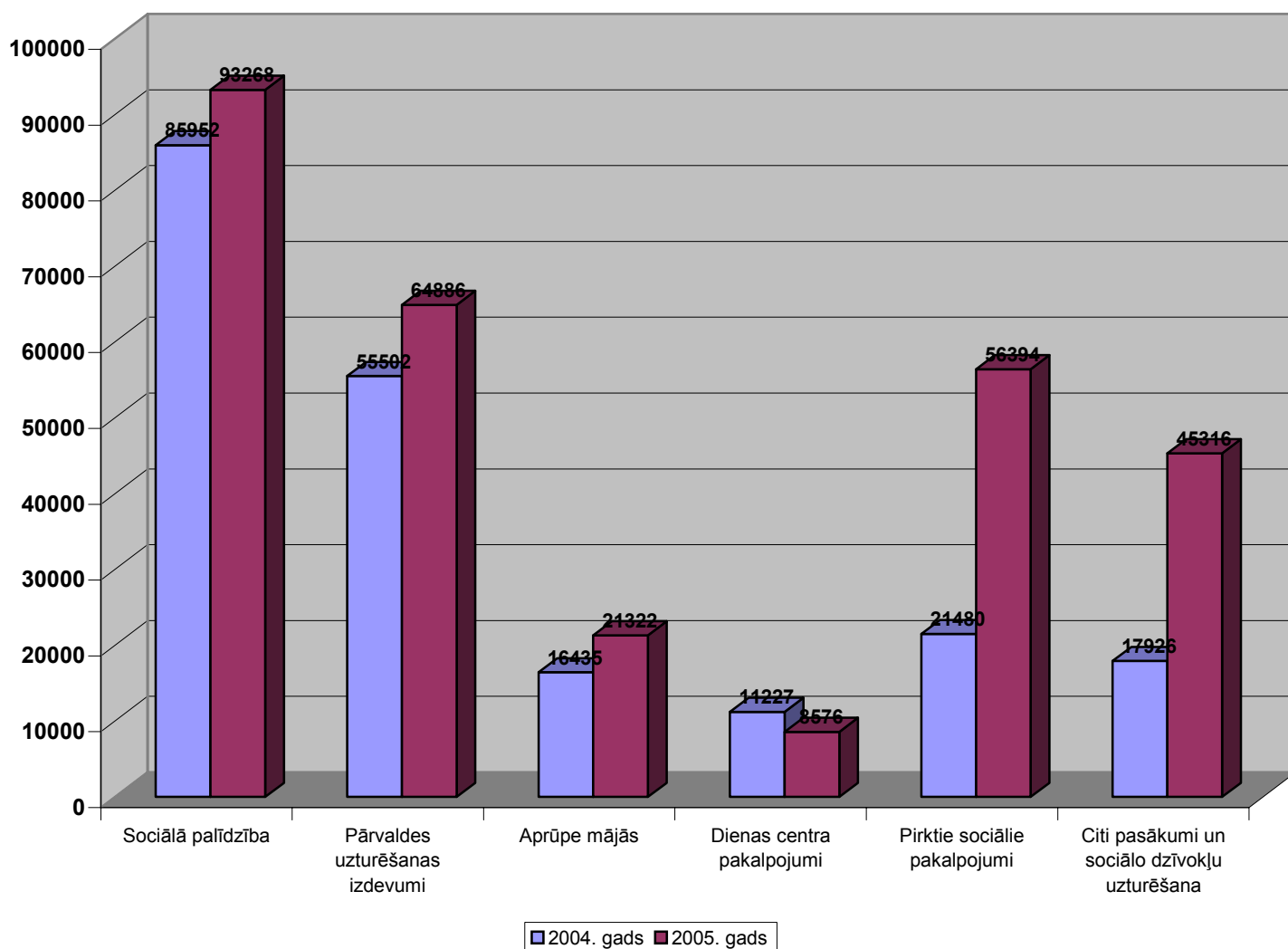
Sociālā darba speciālists — persona, kurai ir šajā likumā noteiktā izglītība un kura veic sociālā darbinieka, sociālā aprūpētāja, sociālā rehabilitētāja vai sociālās palīdzības organizatora profesionālos pienākumus.

Sociālā darba speciālistu skaits	11
Kopā darbinieki ar augstāko izglītību sociālajā darbā	6
• ar maģistra grādu sociālā darba vadībā	1
• ar maģistra grādu sabiedrības vadībā	1
• ar maģistra grādu pedagoģijā	1
• ar maģistra grādu psiholoģijā	1
• ar otrā līmeņa profesionālo izglītību	1
• ar pirmā līmeņa profesionālo izglītību	1
iegūst otrā līmeņa augstāko izglītību sociālajā darbā	2
ar augstāko izglītību citā specialitātē	2
ar vidējo profesionālo izglītību citā specialitātē	1

### DARBINIEKU SKAITS SOCIĀLAJĀ PĀRVALDĒ

t.sk.:	Sociālā darba speciālisti, kuru funkcijās ietilpst sociālās palīdzības organizēšana	3
t.sk.:	Mājas aprūpes nodaļas darbinieki	1
	aprūpes mājās mobilās vienības aprūpētāji	2
	aprūpētāji	32
	medicīnas māsa	2
t.sk.:	Ģimenes atbalsta centra darbinieki	
	speciālisti darbam ar ģimenēm un bērniem	2
	sociālie pedagogi	2
	psihologs	1
t.sk.:	Dienas centra darbinieki	1
	Valsts subsidētā darba vieta personai ar invaliditāti.	1
	Tehniskie darbinieki	4

### Sociālo pakalpojumu un sociālās palīdzības sniegšanai izlietotie līdzekļi (Ls)



1.attēls. Sociālo pakalpojumu un sociālās palīdzības sniegšanai iztērētie līdzekļi

SOCIĀLIEM PAKALPOJUMIEM UN SOCIĀLAI PALĪDZĪBAI SIGULDAS NOVADA BUDŽETĀ 2005.gadā LĪDZEKĻI bija par 81 240 Ls vairāk nekā 2004.gadā, jeb 289 762 Ls.

2005.gadā tika noslēgti pirmie līgumi ar biedrībām “Aicinājums Tev” un “Cerību spārni” par sociālās rehabilitācijas pakalpojumu sniegšanu, kuri tiek finansēti no pašvaldības sociālā budžeta līdzekļiem.

Pašvaldības nodrošinātie un pirktie  
sociālie pakalpojumi 2005.gadā

Pašvaldības nodrošinātie un pirktie sociālie pakalpojumi 2005.gadā			
Pakalpojuma veids	Izlietotie līdzekļi	Pakalpojumu saņēmumu skaits	
Nodrošinātie			
Aprūpes mājās pakalpojumi	21 322	55	
Dienas centra pakalpojumi	8 576	1 061	
Pirktie			
Ilgstošas sociālās aprūpes institūciju pakalpojumi pieaugušām personām	18 108	21	
Ilgstošas sociālās aprūpes institūciju pakalpojumi bērniem	5 876	4	
Krīzes centru pakalpojumi	380	3	
Biedrības "Aicinājums TEV" Invalīdu integrācijas un izglītības centra pakalpojumi personām ar invaliditāti	25 470	103	
Biedrības "Cerību spārni" pakalpojumi bērniem invalīdiem	6 435	49	
PORTAGE apmācības pakalpojumi	125	1	

## 2. Sociālās palīdzības pārvaldes struktūra

Sociālās palīdzības pārvalde sniedz iedzīvotājiem sociālo palīdzību, sociālās aprūpes, sociālās rehabilitācijas un sociālā darba pakalpojumus, kā arī nodrošina sociālās rehabilitācijas pakalpojumus. Iedzīvotāji sociālos pakalpojumus var saņemt Siguldas novada domes iestādēs un iestādēs, ar kurām novada dome ir noslēgusi līgumu par šo pakalpojumu sniegšanu un apmaksu.

Lai saņemtu sociālo pakalpojumu vai sociālo palīdzību, persona vai viņas pilnvarots pārstāvis vēršas Sociālās palīdzības pārvaldē pie sava sociālā darba speciālista – Siguldas pilsētā – Pils ielā 3a, Siguldas pagastā - Zinātnes ielā 7, Mores pagastā – Siguldas ielā 11. Šāds izvietojums atvieglo un uzlabo sociālās palīdzības saņemšanu, sniedzot iespēju to saņemt iespējami tuvu dzīves vietai.

Sociālās palīdzības pārvaldē darbs tiek organizēts personas (ģimenes) sociālās situācijas specifikai.

- **Ģimenes atbalsta centrs** veic sociālo darbu un sniedz sociālos pakalpojumus ģimenēm ar bērniem.
- **Dienas centrā** sniedz sociālos pakalpojumus personām ar invaliditāti, pensijas vecuma personām un riska grupu personām.
- **Māja aprūpes nodaļa** organizē un sniedz sociālās aprūpes pakalpojumus personām, kurām vecuma vai funkcionālu traucējumu dēļ nepieciešama aprūpe mājās. Pārrauga sociālās dzīvojamās mājas.

- **Sociālās palīdzības speciālisti** sniedz sociālo palīdzību maznodrošinātām personām (ģimenēm).

Katrā nodaļā sniegtie pakalpojumi ir orientēti uz atbilstošo mērķgrupu, tāpēc atšķiras sociālā darba metodes, konsultāciju ilgums un līdz ar to arī klientu skaits uz vienu sociālā darba speciālistu. Konkrētāka informācija par katras nodaļas sniegtajiem pakalpojumiem – atbilstošajā pārskata sadaļā.

### 3. Sociālie pakalpojumi ģimenēm un bērniem

Līdz ar Siguldas novada izveidošanu, Sociālās palīdzības pārvaldē ir palielinājies apzināto krīžu un problēmsituācijās nonākušo ģimeņu skaits. Līdz ar to pašvaldībā radās izteikta nepieciešamība pēc esošo pakalpojumu efektivitātes paaugstināšanas un jaunu darba metožu ieviešanas. 2005.gada jūnijā Bērnu un ģimenes lietu ministrijas rīkotajā atklātajā projektu konkursā „Atbalsts ģimenēm ar bērniem krīzes situācijā” Siguldas novada domes Sociālās palīdzības pārvaldes iesniegtais projekts tika akceptēts un ieguva finansējumu 5181 Ls apmērā. Siguldas novada dome, apzinoties problēmas aktualitāti, šim projektam piešķīra līdzfinansējumu 4818 Ls apmērā.

Ģimenes atbalsta centrs (turpmāk tekstā – ĢAC) ir Siguldas novada domes Sociālās palīdzības pārvaldes struktūrvienība.

Ģimenes atbalsta centru, Siguldas novada domes Sociālās palīdzības pārvaldes telpās, atklāja 2005. gada 25. novembrī

Ģimenes atbalsta centrā tiek nodrošināta iespēja saņemt profesionālu speciālistu – sociālā darbinieka, psihologa, sociālā pedagoga konsultācijas; atbalsta un izglītojošās grupas; sabiedrības informēšana par pakalpojumu veidiem un to pieejamību.

Konsultācijas, atbalstu un palīdzību var saņemt ikviens krīzē un problēmsituācijā nonācis Siguldas novada bērns vai ģimene.

Ģimenes atbalsta centrā speciālisti sniedz psiholoģisku un sociālu atbalstu ģimenēm ar bērniem:

- kurām ir grūtības bērnu audzināšanā;
- kuras ir nonākušas konfliktsituācijās;
- kurās bērni nesaņem pietiekamu aprūpi;
- kuras nonākušas krīzes situācijās (šķiršanās, tuvinieku slimība, bezdarbs u.c.);
- kurās kāds no ģimenes locekļiem cietis no vardarbības;
- kurās ir alkohola, narkotiku, azartspēļu problēmas un citos atkarības un līdzatkarības gadījumos..

Ir iekārtotas speciālistu darba telpas atbilstoši LR MK 2003. gada 3. jūnija noteikumiem Nr. 291 „Prasības sociālo pakalpojumu sniedzējiem”.

### 3.1. Ģimenes atbalsta centra struktūra

Ģimenes atbalsta centra vadītājas un speciālistes darbam ģimenēm ar bērniem uzdevums ir:

- veikt sociālo darbu ar personām, ģimenēm un personu grupām;
- sniegt sociālos pakalpojumus vai organizēt to sniegšanu ģimenēm ar bērniem, kurās ir bērna attīstībai nelabvēlīgi apstākļi, audžuģimenēm, aizbildņiem un citām personu grupām, kurām tas nepieciešams.

Sociālā darba mērķis ir palīdzēt personai, ģimenei un personu grupai noteikt, atrisināt vai mazināt sociālās problēmas, attīstot pašas personas resursus un iesaistot atbalsta sistēmas.

Sociālo pakalpojumu un sociālās palīdzības likumā sociālais darbs definēts:

Sociālais darbs – profesionāla darbība, lai palīdzētu personām, ģimenēm, personu grupām un sabiedrībai kopumā veicināt vai atjaunot savu spēju sociāli funkcionēt, kā arī radīt šai funkcionēšanai labvēlīgus apstākļus.

#### **Sociālās pedagoģes:**

Viena veic pienākumus Siguldas Valsts ģimnāzijā, 3. pamatskolā, Vakara vidusskolā;  
Otra veic pienākumus 1.pamatskolā, 2. pamatskolā, 2. vidusskolā, Mores pamatskolā .

Sociālie pedagogi sniedz individuālās konsultācijas vecākiem un bērniem.

Sociālais pedagogs:

- sniedz ieteikumus bērna mācību motivācijas veidošanai;
- palīdz risināt problēmas, kas radušās bērna audzināšanā;
- sniedz atbalstu savstarpējo konfliktu risināšanā;
- palīdz rast risinājumus sarežģītās dzīves situācijās u.c.
- piedalās sociālo gadījumu risināšanas darbā kopā ar ĢAC vadītāju, speciālisti darbam ģimenēm ar bērniem, psihologu;
- piedalās starpprofesionāļu un starpinstitucionālajā komandas darbā.

Psiholoģe:

- sniedz individuālās konsultācijas, kurās palīdz cilvēkiem labāk orientēties sarežģītās dzīves situācijās (savstarpējo attiecību sarežģījumi, atkarības, zaudējumi, problēmas bērnu audzināšanā) un rast izeju no tām;
- vada atbalsta un personības attīstības grupas pieaugušajiem un skolniekiem;
- veic izglītojošo darbu (lekcijas un nodarbības vecākiem, skolniekiem, skolotājiem).
- piedalās sociālo gadījumu risināšanas darbā kopā ar ĢAC vadītāju, speciālisti darbam ģimenēm ar bērniem, sociālajiem pedagogiem.
- piedalās starpprofesionāļu un starpinstitucionālajā komandas darbā.



### 3.2. Sociālais darbs ar ģimenēm un bērniem

Ģimenes atbalsta centra vadītāja veica sociālo darbu ar 23 sociālā riska ģimenēm: Siguldas pilsētā - 18, Siguldas pagastā - 2 un Jūdažos - 3. No tām 2005.gadā sociālais darbs uzsākts ar 14 ģimenēm - 5 ģimenes kā brīvprātīgie klienti, 9 ģimenes - obligātie klienti.

Brīvprātīgais klients – klients, kurš pats ir vērsies ĢAC ir motivēts uzlabot savu sociālo situāciju.  
Obligātais klients - klients par kuru ir informējusi kāda institūcija vai persona.

Sociālā riska ģimene – ģimene, kurā ir grūti risināmas problēmas, ierobežotas iespējas nodrošināt labvēlīgas dzīves apstākļus pilnvērtīgai attīstībai visiem ģimenes locekļiem.

Četros gadījumos pēc bāriņtiesas pieņemtā lēmuma par vecāku aprūpes tiesību pārtraukšanu, ģimenēm tika izstrādāta ģimenes atbalsta programma ar mērķi panākt situācijas uzlabošanu un bērnu atgriešanos ģimenē.

Aktīvi sadarbojoties ĢAC, Bāriņtiesai un Pašvaldības policijai, pēc vecāku aprūpes tiesību pārtraukšanas, divi bērni tika ievietoti audžuģimenē Zantes pagastā.

Audžuģimene ir ģimene, kas nodrošina bērnam, kuram uz laiku vai pastāvīgi atņemta viņa ģimeniskā vide vai kura interesēs nav pieļaujama palikšana savā ģimenē, nepieciešamo aprūpi, audzināšanu, izglītību.

ĢAC vadītāja ir sniegusi 122 individuālās konsultācijas. Galvenās problēmas:

- vardarbība ģimenē;
- bērnu pamešana novārtā;
- atkarības un līdzatkarība;
- sociālo prasmju un iemaņu trūkums;
- informācijas trūkums.

Nepieciešamības gadījumā ĢAC darbinieki veic apsekošanu dzīves vietā, ja :

- ir jānoskaidro sadzīves apstākļi;
- jāpārlicinās vai ģimenēm ar maziem bērniem sadzīves apstākļi un vide ir piemērota bērniem;
- jāpārbauda vai nenotiek alkohola lietošana ģimenēs ar bērniem un bērni nav apdraudēti;
- klients neierodas uz ĢAC pēc darbinieku uzaicinājuma;
- saņemts ziņojums no kādas institūcijas vai personas par krīzes situāciju ģimenē ar bērniem

ĢAC vadītāja ir veikusi 96 apsekošanas.

Nepieciešamības gadījumos darbinieki veic apstākļu apsekošanu sadarbībā ar citām institūcijām – pašvaldības policiju, Valsts policijas nepilngadīgo lietu speciālisti, bāriņtiesas priekšsēdētāju.

**Supervīzijas** pamatmērķis ir profesionāļu attīstības un kompetences līmeņa paaugstināšana, lai pavērtu iespēju kvalitatīvāk veikt savus profesionālos pienākumus.

Speciāliste darbam ar ģimenēm un bērniem strādāja ar 38 ģimenēm – no tām Mores pagastā – 12, Siguldas pagastā – 15, Siguldas pilsētā – 13.

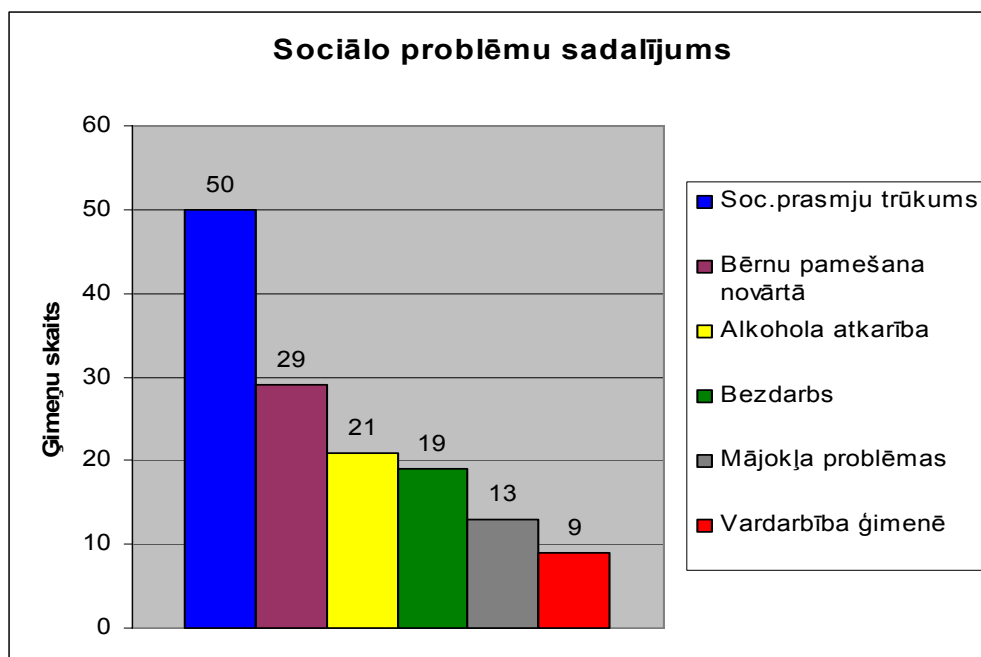
Galvenās problēmas, ar kurām saskārās speciāliste darbam ar ģimenēm un bērniem, strādājot ar sociālā riska ģimenēm, ir vecāku alkohola atkarība, vardarbība (emocionālā un fiziskā) ģimenē, bezdarbs (arī nevēlēšanās meklēt darbu), sociālo prasmju un iemaņu trūkums, bērnu pamešana novārtā.

Veiktas 128 apsekošanas, individuāli konsultēti 149 klienti par materiālo apstākļu uzlabošanas iespējām, veselības problēmām, sociālajiem kontaktiem, attiecībām ģimenē, bērnu skolas kavējumiem.

Gada nogalē vienai mātei tika atņemtas aprūpes tiesības un bērns ievietots ārpusģimenes aprūpes iestādē „Kalītes”.

Ārpusģimenes aprūpe – aprūpe, kas bāreņiem un bez vecāku gādības palikušiem bērniem tiek nodrošināta pie aizbildņa, audžuģimenē, bērna aprūpes iestādē.

2005.gadā Ģimenes atbalsta centrā pēc palīdzības vardarbības gadījumos vērsušās 7 personas. Sadarbībā ar Talsu sieviešu un bērnu krīžu centru, rehabilitāciju ir izgājuši 4 bērni un viena māmiņa un 5 bērniem nodrošināta sociālā rehabilitācija dzīvesvietā, kā nosaka MK Noteikumi Nr.208 „Kārtība, kādā bērnam, kurš cietis no prettiesiskām darbībām, sniedzama nepieciešamā palīdzība.”



2.attēls. Klientu sociālo problēmu sadalījums

### 3.3. Atbalsta un izglītojošās grupas

#### Vecākiem

Sadarbībā ar Latvijas Ģimenes plānošanas un seksuālās veselības asociāciju „Papardes zieds:

1. „Būt-nozīmē augt!” 8 jaunās māmiņas Mores pagastā APGUVA UN VEICINĀJA izpratni un iemaņas par bērna aprūpi un attīstību līdz 1 gada vecumam. IEGUVA zināšanas un prasmes par zīdaiņa fizisko, emocionālo un garīgo attīstību, prasmes, kas palīdzēs jaunajām māmiņām veicināt zīdaiņa attīstību un labāk saprast savu mazuli, un rast risinājumu atbilstoši savai dzīves situācijai.

2. „Ģimenes loma un iespējas veselīga dzīvesveida un sociālās vides uzlabošanai” 12 pusaudžu vecāki IEGUVA ZINĀŠANAS kā veicināt sekmīga dialoga veidošanos starp bērniem un vecākiem, par pusaudžu vecumposma fiziskajām, emocionālajām un seksuālajām iezīmēm. Iegūtās zināšanas PALĪDZĒS rast vecākiem jaunu pieeju saviem bērniem, izprast ar viņiem saistītos konfliktus, to cēloņus un rast to risinājumus, būt iejūtīgākiem un izprast pubertātes problēmas un rast pareizo izturēšanās ceļu, lai varētu veidot jaunas, labas un harmoniskas attiecības starp vecākiem un bērniem.

Sadarbībā ar klīnisko psiholoģi B. Martinsoni:

3. „Bērna emocionālā audzināšana” 9 Siguldas pilsētas un pagasta vecāki APGUVA UN MĀCĪJĀS izprast bērnu līdz 7. gadu vecumam emocionālās un audzināšanas problēmas. IEGUVA prasmes veiksmīgi risināt bērnu audzināšanas problēmas, ar to zuda spriedze un cēlās pašapziņa. Vecāki patstāvīgi SPĒS risināt radušās problēmas ģimenē, kā arī mazināsies vardarbība pret bērniem ģimenēs un fiziskā sodīšana.

#### Bērniem

1. Sadarbībā ar Latvijas Ģimenes plānošanas un seksuālās veselības asociāciju „Papardes zieds” - „Jaunietis jaunietim” Mores pamatskolas 60 jauniešiem no 12-16 gadiem. ATTĪSTĪJA zināšanas, kas palīdzētu uzņemties atbildību un aizsargāt savu veselību. IEGUVA korektā un draudzīgā veidā pasniegtu informāciju par attiecībām, seksualitāti, kontracepciju, HIV/AIDS u.tt. ROSINĀJA patstāvīgi pieņemt lēmumus, kas saistīti ar šo sfēru.

2. Ģimenes atbalsta centra psiholoģe sadarbībā ar sociālajiem pedagogiem - „Es šajā pasaulē” 11-13 gadus veciem 5.-6. klases skolniekiem. APGUVA iemaņas kā labāk pašam iepazīt sevi, kā konstruktīvāk risināt savā dzīvē radušās problēmas, kā labāk apzināties savu nozīmi un vērtību, kā veidot un izdzīvot uzticības pilnas attiecības.

3. Ģimenes atbalsta centra psiholoģe sadarbībā ar sociālajiem pedagogiem - „Cilvēku savstarpējo attiecību māksla” 11-13 gadus veciem 5.-6. klases skolniekiem. IEPAZINA savu emocionālo sfēru. ATKLĀJA savus talantus un spējas, kā rezultātā iespējama pašvērtējuma paaugstināšanās, pazemināsies baiļu, trauksmes līmenis.

#### Pedagogiem

Sadarbībā ar Latvijas Ģimenes plānošanas un seksuālās veselības asociāciju „Papardes zieds”- „Seksualitāte–pusaudžu personības sastāvdaļa” Mores pamatskolas 15 pedagogi IEGUVA ZINĀŠANAS kā seksualitāte ietekmē jauniešu uzvedību un kāda ir skolotāja loma informācijas ieguvē par seksualitāti. IEGUVA IZPRATNI, ka

seksualitāte ir dabiska un būtiska katra cilvēka personības sastāvdaļa, seksualitāte attīstās visas dzīves garumā.

#### 3.4. Vasaras nometnes

2005. gada vasarā nometnēs iesaistījās **89** Siguldas novada bērni no sociāla riska un maznodrošinātajā ģimenēm:

- Siguldas Bērnu un Jauniešu Interesu centra organizētajā diennakts nometnē „ROBINSONI” piedalījās 26 bērni vecumā no 13 līdz 18 gadiem;
- nometnē „GANČAUSKAS” piedalījās 6 bērni vecumā no 7 līdz 12 gadiem;
- nometnē „PIE SPRĪDĪŠA” 3 bērni vecumā no 12 līdz 15 gadiem;
- nometnē „INDIĀŅU NEDĒĻA” 22 bērni vecumā no 7 līdz 10 gadiem.;
- Dienas nometnē „MŪSU VASARA” piedalījās 32 bērni 18 bērni ar invaliditāti un 14 bērni -ģimenes locekļi – brāļi, māsas.

Izvērtējot katras ģimenes materiālos apstākļus, nometņu izdevumi tika segti no pašvaldības sociālā budžeta.

#### 3.5. Sociālo pedagogu pakalpojumi

Sociālie pedagogi ir Siguldas novada domes Sociālās palīdzības pārvaldes štata darbinieki.

Tas sniedz šādas priekšrocības:

- resursu pieejamība – informācijas par iespējām klientiem saņemt sociālo palīdzību, citu speciālistu piesaistīšana u.c.
- klientu uzticēšanās – sociālo pedagogu, kurš ir Sociālās palīdzības pārvaldes darbinieks, skolēni un vecāki mazāk uztver kā pedagogu;
- objektivitāte– tā kā sociālais pedagogs ir Sociālās palīdzības pārvaldes darbinieks, viņam ir iespēja novērtēt sarežģītas situācijas daudz objektīvāk, sevišķi gadījumos, kur tiek risināti konflikti, kas izveidojušies starp pedagogu un skolēnu; pedagogu un vecākiem;
- starpprofesionāļu sadarbība – regulāra sadarbība un komandas darbs ar citiem speciālistiem, kas ir sevišķi nozīmīgi sarežģītu gadījumu risināšanā;

Sociālie pedagogi regulāri tiek ar Rīgas rajona sociālajiem pedagogiem, lai pilnveidotu darba kvalitāti. 2005.gadā tika apmeklētas 3 sociālo pedagogu tikšanās: Ulbrokas vidusskolā par tēmu „Sociālo pedagogu darba dokumentācija”; Ropažu vidusskolā par tēmu „Sociālo pedagogu sadarbība ar vecākiem”; Siguldas novada Sociālās palīdzības pārvaldē par tēmu „Starpinstitucionālā sadarbība”

Sociālās pedagoģe, kura sniedz pakalpojumus Siguldas Valsts Ģimnāzijā, Siguldas 3. pamatskolā, Siguldas vakara vidusskolā ar skolēnu skaitu 1305.

Kopā skolēniem sniegtas 156 individuālās konsultācijas – identificētas problēmas un veikta situācijas risināšana. Trīspadsmit klasēs, skolēni tika iepazīstināti ar sociālā pedagoga darbu, iespējām vērsties pēc palīdzības un diskutēts par dažādām sociālajām problēmām sabiedrībā.

Sociālais pedagogs ir piedalījies 6 vecāku sapulcēs, kuru laikā vecāki ir informēti par sociālā pedagoga darbību skolā, iespējām vērsties pēc palīdzības, 2 vecāku sapulcēs organizēta diskusija ar vecākiem un kopīgi meklēti risinājumi par pusaudžu audzināšanas problēmām. Individuāli ir konsultēti 64 vecāki, kuru laikā konsultēti jautājumos par bērna uzvedības un mācību traucējumiem, ģimenes problēmām un iespējām saņemt sociālo palīdzību. Kopīgi ar psiholoģi Dainu Blumbergu, tika veikta Siguldas vakara vidusskolas 9 skolēnu ģimeņu apsekošana dzīvesvietā, kuras laikā pārrunātas mācību problēmas. Sociālais pedagogs kopīgi ar Siguldas novada bāriņtiesas priekšsēdētāju ir veicis vienu kopīgu apsekojumu klienta dzīvesvietā.

Balstoties uz vardarbības problēmu aktualizēšanos vienaudžu vidū, Siguldas 3.pamatskolas 5.-6. klašu skolēniem, sadarbojoties ar Latvijas Sarkanā Krustu, 6 klasēm tika rādīta dokumentālā filma „Uzdrikties lūgt palīdzību”. Pēc filmas noskatīšanās, skolēni tika informēti par iestādēm, kuras krīzes situācijā sniedz nepieciešamo palīdzību, un iesaistīti diskusijā par vardarbības problēmām Siguldas novadā. Lai novērtētu skolēnu adaptācijas problēmas Siguldas Valsts ģimnāzijas 7. klasē, tika veikta 7.klases anketēšana. Sadarbojoties ar psiholoģi D.Blumbergu, tika veikts pētījums Siguldas vakara vidusskolas 7.-9. klasēm ar mērķi noskaidrot skolnieku dzīves vērtības un attieksmi pret dzīvi.

Organizējot tikšanos ar Valsts policijas, pašvaldības policijas darbiniekiem, psihologu, skolas ārsti un skolas vadību, tika meklēti smēķēšanas problēmas risinājumi Siguldas Valsts ģimnāzijā. Kopīgi ar Valsts un pašvaldības policijas darbiniekiem, ir veikti reidi ar mērķi ierobežot skolēnu smēķēšanu.

Lai rastu iespējas jaunietim ar invaliditāti ratiņkrēslā apgūt vidusskolas kursu, 27.oktobrī kopīgi ar Siguldas 2.vidusskolas direktori, Siguldas vakara vidusskolas direktori, Sociālās pārvaldes vadītāju un sociālo pedagogu tika meklēti iespējamie risinājumi. Siguldas Vakara vidusskolas pedagogi izveidoja mācību programmu, kura skolniekam tiek nodota elektroniski, kā arī sadarbojoties ar sociālo pedagogu kā mācību koordinātoru.

**Sociālā pedagoge**, kura sniedz pakalpojumus Mores pamatskolā, Siguldas 1.pamatskolā, Siguldas 2. pamatskolā un Siguldas 2.vidusskolā ar skolēnu skaitu 1193.

Kopā skolēniem sniegtas 104 individuālās konsultācijas – identificētas problēmas un veikta situācijas risināšana. Tika veikta konsultēšana piecās klasēs, kuru laikā skolēni tika iepazīstināti ar sociālā pedagoga darbu, iespējām vērsties pēc palīdzības un diskutēts par dažādām sociālajām problēmām sabiedrībā.

Sociālais pedagogs ir piedalījies 3 vecāku sapulcēs. Sapulču tēmas – sociālā pedagoga darbība skolā, pusaudžu problēmas un to veiksmīga risināšana, mācību motivācijas veicināšana, faktori, kas ietekmē bērna mācību motivāciju. Četrās pedagoģiskajās padomes sēdēs sniegta informācija par sociālo darbu Siguldas novadā.

59 vecāki individuāli konsultēti jautājumos par bērna uzvedības un mācību traucējumiem, sociālās palīdzības un ģimenes problēmām. Sociālais pedagogs ir veicis 28 ģimeņu apsekojumus dzīvesvietā. Galvenie apmeklējuma iemesli ir skolēna stundu kavējumi, skolēna uzvedības traucējumi, ģimenes problēmas.

Kopīgi ar vecākiem 7 Siguldas novada bērni tika vesti uz Medicīniski pedagoģiskās komisijās, lai rastu risinājumu par turpmāko izglītību. Medicīniski pedagoģiskā komisijā bērnu izvērtē speciālisti (speciālais pedagogs, psihologs un logopēds), pēc kā ieteikumiem komisija sniedz atzinumu, kāda izglītības iestāde būtu vispiemērotākā bērnam.

Sociālie pedagogi 2005.gadā darbojās šādos projektos:

- Bērnu Jauniešu Interesu centra „Cimdiņš” projekta „Profesionālās orientācijas iespējas Siguldas novada skolēniem” realizācijā.
- Eiropas sociālā fonda (ESF) finansētā projekta “Bērnu ar intelektuālās attīstības traucējumiem integrācija Mores pamatskolā” sagatavošanā. Projekta mērķis ir Siguldas novadā un apkārtējās teritorijās dzīvojošo bērnu ar īpašām vajadzībām integrēšana sabiedrībā ar nolūku mazināt sociālo atstumtību un veicināt cilvēkresursu attīstību.
- Sociālās palīdzības pārvaldes izstrādātajā projektā „Ģimenes atbalsta centra izveide Siguldas novadā”.
- Sadarbojoties ar Siguldas novada skolu mediķiem, ir uzsākta skoleozes problēmu risināšanas programma ar mērķi diagnosticēt stājas problēmas un izstrādāt efektīvākos šīs problēmas risinājumus. Ir pieteikta Siguldas novada 4.klašu skolēnu skoleozes pārbaude, ko veiks Sporta Medicīnas centra speciālisti.

Sociālie pedagogi piedalījās supervīzijās un šādos semināros :

- Rīgas rajona padomes organizētais seminārā „Bērni, pusaudži un HIV/AIDS”;
- Latvijas ģimenes plānošanas un seksuālās veselības asociācijas „Papardes zieds” seminārs „Pusaudži un seksualitāte”;
- Siguldas 3.pamatskolas organizētajā lekcijā „Sociālie psiholoģiskie personības tipi un saskarsmes īpatnības”;
- Siguldas 3.pamatskolas organizētajā lekcijā „Sociālā un emocionālā audzināšana skolā”.

### 3.6. Psihologa pakalpojumi

Individuālās psihologa konsultācijas sniegtas 138 personām. Galvenās problēmas pieaugušajiem, kas tika risinātas konsultācijās ir alkohola atkarība un līdzatkarība, fiziska un emocionāla vardarbība ģimenē. Pusaudžiem galvenās problēmas ir attiecību problēmas gan ar vienaudžiem, gan vecākiem, gan skolotājiem, kā arī grūtības atmest smēķēšanu.

Ir veikta viena no vardarbības cietuša bērna rehabilitācijas programma.

Ir nolasītas 2 lekcijas par mācīšanās grūtībām Siguldas 2. un 3. pamatskolas vecākiem, kā arī 2. pamatskolas skolotājiem.

Siguldas 2. pamatskolas skolotājiem ir nolasīta lekcija par dialogiskās saskarsmes pamatprincipiem.

Siguldas Ģimnāzijas 7a. un 8m. klasēs novadītas 2 nodarbības par atkarībām.

Siguldas 3. pamatskolas 6. klasei novadītas 6 stundu grupas nodarbības par saskarsmes iemaņu uzlabošanu.

Novadītas 2 pusaudžu personības attīstības grupas “Es šajā pasaulē”. Katrai grupai 10 tikšanās reizes pa 3 stundām. Dalībnieki - Siguldas 3. pamatskolas 6. klases

skolnieki un Mores pamatskolas 6. klases skolnieki. Grupa Siguldā notika laika posmā no 2005. gada 20. septembra līdz 30. decembrim un grupa Morē notika 2005. gada 21. septembra līdz 1. decembrim.

Skolniekiem vairāk patika spēles, vingrinājumi. Grūtāk bija izteikt savas domas, uzskatus. Skolniekiem svarīgi bija runāt par sevi, saviem talantiem, panākumiem. Jauna pieredze bija apzināties, ka ne tikai pašiem ir tiesības, bet arī citiem cilvēkiem ir tiesības. Grūtības sagādāja tēmas par atbildību un tiesībām, īpaši Mores skolas skolniekiem. Kopumā ņemot skolniekiem Mores skolā bija grūtības uztvert šo informāciju par cilvēka personību un emocionālo sfēru, kā arī par labvēlīgu savstarpējo attiecību veidošanu.

Skolnieki atgriezenisko saiti par darbu grupā sniedza mutiski. Raksturīgākie skolnieku izteikumi:

- man patika, ka grupas laikā varēja par daudz ko parunāties;
- labāk iepazinu savus klases biedrus;
- iemācījos, kā tik ļoti nesastrīdēties ar draudzenēm;
- mācījos, kā labāk iedraudzēties;
- sapratu, kāpēc nedrīkst citiem sist;
- uzzināju daudz ko jaunu;
- svarīgi bija uzzināt, ka man ir tiesības un atbildība;
- man patika spēles;
- reizēm bija grūti par sevi pastāstīt;
- nepatika, ka citi neievēroja grupas noteikumus.

Psihologs regulāri piedalījās komandas darbā kopā ar sociālajiem darbiniekiem, sociālajiem pedagogiem un bāriņtiesas vadītāju; tāpat piedalījās komandas supervīzijās.

### 3.7. Ģimenes atbalsta centra speciālistu profesionālā izaugsme

Visi ĢAC darbinieki apmeklēja un aktīvi piedalījās:

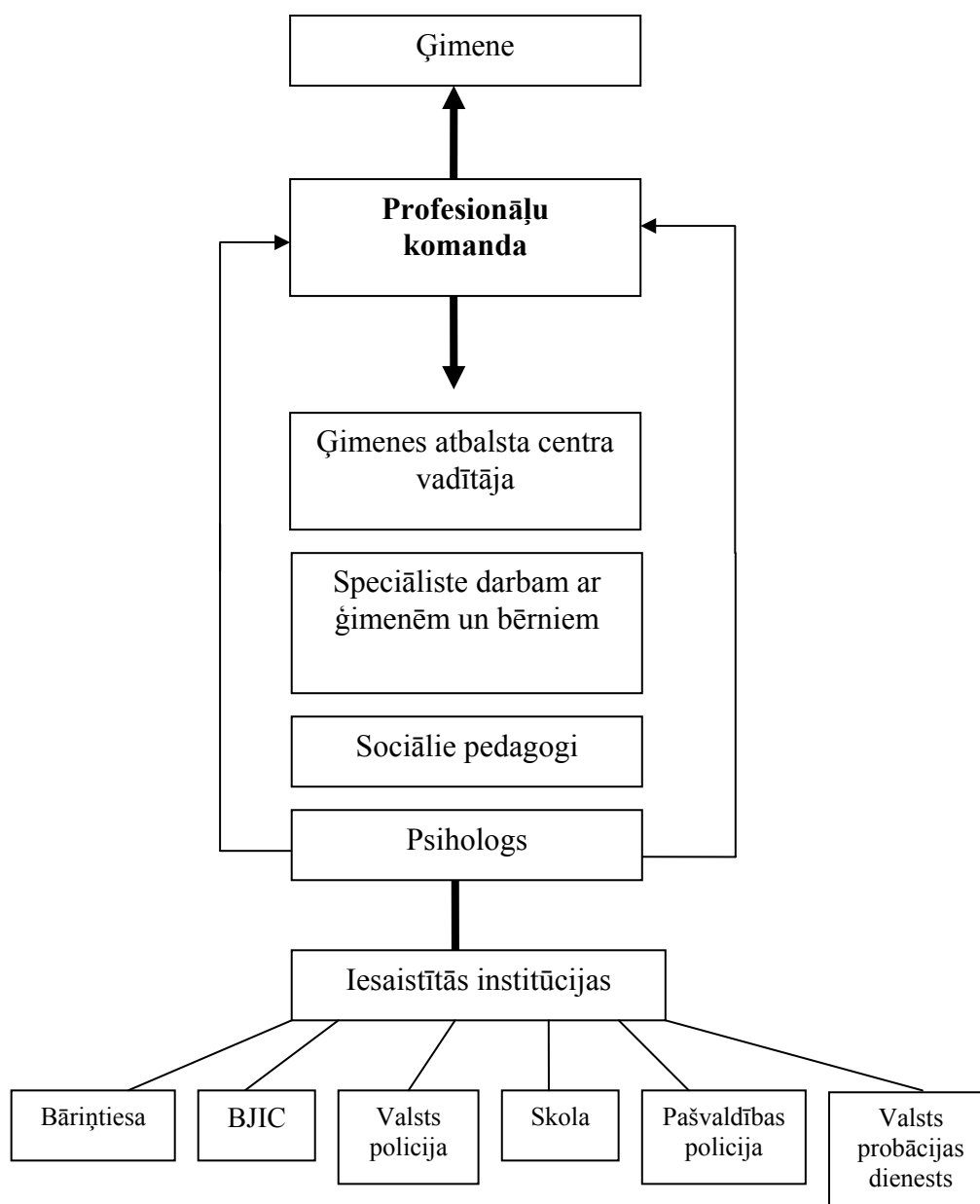
1. Seminārā Rīgas rajona pašvaldību sociālo dienestu, bāriņtiesu darbiniekiem un darbiniekiem, kuri strādā ar riska ģimenēm, kuru organizēja SIA "Pašvaldību konsultāciju centrs" sadarbībā ar Bērnu un ģimenes lietu ministriju un Siguldas novada Sociālās palīdzības pārvaldi - „Risku faktoru novērtēšanas kritēriji nelabvēlīgās ģimenēs”.
2. Bērnu un ģimenes lietu ministrijas organizētajā seminārā Ģimenes atbalsta un krīzes centru darbiniekiem.
3. Reģionālajā pieredzes apmaiņas seminārā „Darbs ar ģimenēm un bērniem pašvaldību sociālajos dienestos”.
4. Latvijas profesionālo sociālo un aprūpes darbinieku asociācijas organizētajā konferencē „Prasme strādāt nesadegot”.
5. No septembra līdz decembrim notikas astoņas supervīzijas sesijas visiem Ģimenes atbalsta centra darbiniekiem, kuru laikā tika sniegts profesionāls atbalsts, nepieciešamās teorētiskās zināšanas, prasmes un attieksmes.

### 3.8. Starpprofesionālā un starpinstitucionālā sadarbība

Regulārs starpprofesionālu un starpinstitucionālais komandas darbs nodrošina kvalitatīvu sociālo pakalpojumu sniegšanu.

Ģimenes atbalsta centrā sociālo gadījumu risināšanai ir izveidota komanda, kurā darbojas – vadītāja, speciāliste darbam ģimenēm ar bērniem, centra psihologs, sociālajie pedagogi un pēc nepieciešamības citi pārvaldes speciālisti. 2005.gadā notikušas 12 komandas tikšanās, kurās piedalījās arī Siguldas novada Bāriņtiesas priekšsēdētāja.

Ir uzsākts regulārs starpinstitucionālās komandas darbs. Tajā piedalās centra darbinieki, Valsts probācijas dienesta speciālisti, Valsts policijas nepilngadīgo lietu speciāliste, pašvaldības policijas pārstāvis, skolu konsultējošā psiholoģe, BJIC darbinieki.



3.attēls. Starpinstitucionālā sadarbība



Dienas centrs savu darbību uzsāka 2002.gada 31.maijā. Kopš centra pirmās darbības dienas, mājvietu šeit atrada pirms tam pilsētā aktīvi darbojošās 8 sabiedriskās organizācijas un atbalsta grupas. Dienas centrs ir atvērts katru dienu no plkst.9.00 – 17.00 un piektdienās no 9.00 – 16.00. Taču pasākumi un sanāksmes notiek arī ārpus centra darba laika: vakaros, setsdienās un svētdienās.

Dienas centrs ir institūcija, kas sniedz bezmaksas sociālos pakalpojumus un nodrošina ar telpām biedrības, atbalsta grupas un klubu, ar mērķi, dot iespēju cilvēkiem bagātināt savu sociālo dzīvi, risināt problēmas un saglabāt viņiem tik ierasto vidi, veidot sociālo atbalsta tīklu.

#### Dienas centra mērķi

- nodrošināt visiem novada iedzīvotājiem iespējas iesaistīties sabiedrības kultūras un sporta dzīvē, kā arī pilnvērtīgi pavadīt brīvo laiku,
- veicināt saliedēta un vienota sabiedrisko organizāciju sektora attīstību un aktivizāciju Siguldas novadā,
- veicināt demokrātiskas, pilsoniskas un atvērtas sabiedrības veidošanos, organizējot diskusijas, tikšanās ar pašvaldības darbiniekiem un deputātiem. Katram novada iedzīvotājam ir iespēja izteikt savu viedokli, priekšlikumus un kritiku par novada attīstību, u.c. jautājumiem. Kā pozitīvu piemēru var minēt Siguldas pilsētas pensionāri 2005.gadā pieņemto „Aicinājumu Latvijas valdībai” par pensionāru un maznodrošināto problēmu steidzīgu risināšanu.

Dienas centra mērķauditorija pensionāri, cilvēki ar invaliditāti, bezdarbnieki, maznodrošinātās ģimenes un personas, kuras vēlas piedalīties sabiedriskās aktivitātēs, pilnveidot savas zināšanas un prasmes, gūt atbalstu, atrast domubiedrus un realizēt idejas. Centra aktivitātēs piedalās visu sabiedrības grupu pārstāvji, neatkarīgi no vecuma, dzimuma, tautības, politiskās un reliģiskās piederības, sociālā stāvokļa.

Lai varētu nodrošināt skaitliski lielākas auditorijas uzņemšanu, 2004.gadā Sociālās pārvaldes darbinieces izstrādāja projektu esošo Dienas centra telpu paplašināšanai. 2005.gada janvārī atklāja Dienas centra jauno gaišo telpu.

Lai rosinātu sabiedrības aktivitāti un biedrību, atbalsta grupu, klubu sadarbību, 2003.gadā izveidota **Dienas centra Koordinācijas padome**, kurā darbojas 18 organizāciju vadītāji.

1. Pensionāru biedrība “Sigulda” pr-js	Alfons Jumiķis
2. Politiski represēto klubs "Sigulda" pr-js	Andris Bērziņš
3. Latvijas Nacionālo Karavīru biedrības Siguldas nod.pr-js	Visvaldis Ziediņš
4. Daugavas Vanagi Latvijā Siguldas nod.vad.	Ivars Selga
5. Daugavas Vanagi Latvijā Centra nod.pr-js	Edmunds Sosnovskis
6. Latvijas Diabēta asociācijas Siguldas nod.vad.	Tekla Silanža
7. Šaha senioru klubs “Sigulda” vadītājs	Uldis Deisons
8. Latvijas Sarkanā Krusta Siguldas nod.vad.	Ģetrūde Līvmāne
9. Invalīdu sporta atbalsta grupa:	Inese Mežaka
10. Dāmu kluba “Madaras” vad.	Skaidrīte Roštoka
11. Siguldas –Štūres draudzības biedrības pr-ja	Dzintra Meldere
12. Tradīciju klubs “Saknes un atvases” vad.	Lita Zūkere
13. Anonīmo alkoholiķu atbalsta grupas vad.	Ieva

14. Siguldas pagasta Sarkanā Krusta nod.	Inese Levanoviča
15. Mores pagasta pensionāru orģhanizācija "Ceriņi" vad.	Ilga Kļaviņa
16. Siguldas pagasta Pensionāru padomes pr-ja	Ruta Kupce
17. Mores Sarkanā Krusta nod. vad.	Indra Jakobsone
18. Ķīniešu radicionālās vingrošanas Faluņgun grupa vad.	Biruta Liepiņa

Klientu apmierinātības ar sniegtajiem pakalpojumiem novērtēšana

Lai pilnveidotu Dienas centra darbu un iegūtu informāciju par sociālo pakalpojumu nepieciešamību Dienas centrā, darbinieces kopā ar Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskolas „Attīstība” studentēm sastādīja aptaujas anketas un veica aptauju Dienas centra apmeklētāju vidū. Svarīgi bija uzzināt viņu intereses un vajadzības. Aptaujā piedalījās 73 cilvēki. Apkopotie rezultāti liecina par esošo sociālo pakalpojumu nepieciešamību un norāda par jaunu - medicīniska rakstura pakalpojumu vajadzību.

Siguldas novadā aktīvi darbojas 145 brīvprātīgie - cilvēki, kuri bez atlīdzības ziedo savu laiku un prasmes citu labā, aktīvi iesaistās novada sabiedriskajā dzīvē un piedalās Dienas centra rīkotajos pasākumos.

Aktīvu darbu turpina esošās 17 sabiedriskās organizācijas un atbalsta grupas un 2005.gadā darbu sāka Ķīniešu tradicionālās vingrošanas Faluņgun grupa, ko izveidoja Latvijas Iedzīvotāju apvienības Siguldas nodaļas vadītāja Biruta Liepiņa un kurā patreiz darbojas 12 dalībnieki.

## 6. Sociālā palīdzība

Atbilstoši Latvijas Republikas Saeimas 31.10.2002.pieņemtajam Sociālo pakalpojumu un sociālās palīdzības likumam pašvaldības sniegtā materiālā palīdzība tiek dēvēta par sociālo palīdzību. Lai saņemtu sociālo palīdzību, jāaizpilda iztikas līdzekļu deklarācija un darbspējīgiem ģimenes locekļiem jāvienojas par noteiktiem līdzdarbības pienākumiem.

Sociālā palīdzība – naudas vai mantiskais pabalsts, kura piešķiršana balstās uz materiālo resursu novērtēšanu personām (ģimenēm), kurām trūkst līdzekļu pamatvajadzību apmierināšanai.

LR Ministru kabinets ir noteicis ienākumu līmeni, kuru nepārsniedzot ģimene vai persona tiek atzīta par trūcīgu. 2005.gadā pašvaldībā izziņu par atbilstību trūcīgas ģimenes statusam Siguldas novadā ir saņēmušas 59 ģimenes. Sociālo pakalpojumu un sociālās palīdzības likuma 35.pants nosaka sociālās palīdzības veidus pašvaldībās. Ministru kabinets katru gadu, saistībā ar gadskārtējā valsts budžeta likuma projektu, pārskata no pašvaldības pamatbudžeta izmaksājamā pabalsta garantētā minimālā ienākuma līmeni un pabalsta apmēru. 2005.gadā noteiktais GMI līmenis valstī bija 21 Ls.

Pabalstu garantētā minimālā līmeņa nodrošināšanai 2005.gadā Siguldas novadā ir saņēmušas 15 ģimenes, par 2 ģimenēm vairāk nekā 2004.gadā. Šim pabalstam 2005.gadā ir izlietoti Ls 2 356.

Pašvaldības sociālos pabalstus izsniedz atbilstoši Sociālo pakalpojumu un sociālās palīdzības likumam, kā arī ar saviem uz šā likuma pamata pieņemtajiem normatīvajiem dokumentiem. 2005.gada 20.aprīlī pārvalde izstrādāja un Siguldas novada dome pieņēma saistošos noteikumus Nr.2 "Par sociālo palīdzību Siguldas novadā". Vienlaicīgi tiek piemērotas šādas Latvijas Republikas Ministru kabineta noteikumu normas: Latvijas Republikas Ministru kabineta 25.02.2003. noteikumi Nr.95 „Noteikumi par garantēto minimālo ienākumu līmeni un pabalsta apmēru garantētā minimālā ienākumu līmeņa nodrošināšanai”, Latvijas Republikas Ministru kabineta 25.02.2003. noteikumi Nr.96 „Kārtība, kādā piešķirams, aprēķināms un izmaksājams pabalsts garantētā minimālā ienākumu līmeņa nodrošināšanai”, Latvijas Republikas Ministru kabineta 25.02.2003. noteikumi Nr.97 „Kārtība, kādā ģimene vai atsevišķi dzīvojoša persona atzīstama par trūcīgu”.

#### Vienošanās par sadarbību

Latvijas Republikas Ministru kabinets ir noteicis, ka pabalsta GMI līmeņa nodrošināšanai pieprasītājam ir pienākums noslēgt vienošanos ar Sociālo dienestu par līdzdarbības pienākumiem. Sociālās palīdzības komiteja ir noteikusi, ka vienošanās tiek slēgta arī gadījumos, kad persona vēršas pēc palīdzības dzīvokļa parāda nomaksai, kā arī citos gadījumos, izvērtējot tos individuāli.

## Interviju apkopojums par sociālā pedagoga darbības saturu

Speciālisti, kas veic darbu ar ģimenēm	Pašvaldību pakalpojumi ģimenēm ar bērniem	Pašvaldību plānotie pakalpojumi ģimenēm ar bērniem, kurus vēlētos attīstīt
Sociālie darbinieki; bāriņtiesa; sociālie pedagogi; deputāti; pedagogi; mediķi; psiholoģi; kultūras darbinieki; policija.	Apseko, novērtē materiālos apstākļus; veido datu bāzi; sniedz materiālo pabalstu; veic veselības aprūpi; jānodrošina sociālā rehabilitācija; palīdzēt ģimenēm mainīt vidi; ievieto bērnus internātskolās; sniedz palīdzību bāreņiem; sniedz humāno palīdzību sadarbībā ar NVO; darbs ar bērniem, kuriem ir atkarības problēmas; darbs ar nepilngadīgiem likumpārkāpējiem; darbs ar ielu bērniem; bērnu brīvā laika organizēšana.	Koordinēt preventīvo darbu; sociālā pedagoga pakalpojumus; izglītojošo darbu ar ģimenēm; veidot dažādas vecāku grupas; organizēt brīvā laika pavadīšanu riska ģimenēm; veidot atbalsta grupas atkarīgajiem; atvērt dienas centrus dažāda vecuma bērniem; darbs ar ģimeni bērna ārpus ģimenes aprūpes laikā; organizēt vasaras nometnes bērniem; pievērst lielāku uzmanību sociālo prasmju veidošanai; attīstīt sociālā pedagoga darbu ar vecākiem jau pirmskolā.

### Tekstu hermeneitiskā analīze

Pirmskolas iestādes skolotājas D.M. viedoklis.

Sociālais pedagogs būtu vajadzīgs pirmsskolas izglītības iestādēs, jo gadās tādas situācijas, kuras audzinātāja nevar atrisināt. Manā izpratnē sociālajam pedagogam labi jāpārzina pedagogija un psiholoģija. Tas vajadzīgs tādēļ, lai labāk izprastu radušos konfliktsituāciju un varētu iejusties apstākļos, kas tos veicinājuši.

Audzinātāja reizēm redz, ka ar bērnu nav kaut kas kārtībā, bet ne visi bērni ir gatavi dalīties savās problēmās un vecāku attieksme ir ļoti noraidoša.

Varbūt, ja būtu tāds sociālais pedagogs, viņš varētu palīdzēt ģimenes problēmu risināšanā, tādejādi pārvarot kaut kādas krīzes situācijas.

#### Komentāru analīze

Sociālais pedagogs būtu vajadzīgs pirmsskolas izglītības iestādēs, jo gadās tādas situācijas, kuras audzinātāja nevar atrisināt.

Jēgas vienība	Tēma	Apakštēma
Gadās tādas situācijas	Situācijas tiek vērtētas kā problemātiskas	Uzsvērts profesionālais viedoklis
Kuras audzinātāja nevar risināt	Šaubas par kompetenci	Attaisnošanās par zināšanu trūkumu

Manā izpratnē sociālajam pedagogam labi jāpārzina pedagogija un psiholoģija.

Jēgas vienība	Tēma	Apakštēma
Manā izpratnē	Sniegts pašvērtējums	Netieša norāde uz savām zināšanām
sociālajam pedagogam labi jāpārzina pedagogija un psiholoģija	Zināšanu akceptēšana	Uzsvērtā izglītības nepieciešamība

Tas vajadzīgs tādēļ, lai labāk izprastu radušos konfliktsituāciju un varētu iejusties apstākļos, kas tos veicinājuši.

Jēgas vienība	Tēma	Apakštēma
Tas vajadzīgs tādēļ, lai labāk izprastu radušos konfliktsituāciju	Problēmu akceptēšana	Problēmu risināšana
un varētu iejusties apstākļos, kas tos veicinājuši	Attieksmes nozīmīgums	Norāde uz izpratnes nepieciešamību par noteiktu situāciju

Audzinātāja reizēm redz, ka ar bērnu nav kaut kas kārtībā, bet ne visi bērni ir gatavi dalīties savās problēmās un vecāku attieksme ir ļoti noraidoša.

Jēgas vienība	Tēma	Apakštēma
Audzinātāja reizēm redz	Nepārliecinātība par notiekošo	Norāde uz izpratnes trūkumu
ka ar bērnu nav kaut kas kārtībā	Neziņa par notiekošo	Neprasmē konstatēt problēmu
bet ne visi bērni ir gatavi dalīties savās problēmās	Šaubas par savām prasmēm	Atklātības trūkums
un vecāku attieksme ir ļoti noraidoša.	Negatīva attieksme pret vecāku rīcību	Norāde uz vecāku izpratnes trūkumu

Varbūt, ja būtu tāds sociālais pedagogs, viņš varētu palīdzēt ģimenes problēmu risināšanā, tādejādi pārvarot kaut kādas krīzes situācijas.

Jēgas vienība	Tēma	Apakštēma
Varbūt, ja būtu tāds sociālais pedagogs	Vēlēšanās pēc izmaiņām	Uzsvērta vajadzība pēc atbalsta
viņš varētu palīdzēt ģimenes problēmu risināšanā	Vajadzība risināt problēmas	Uzsvērta vajadzība pēc speciālista atbalsta
tādejādi pārvarot kaut kādas krīzes situācijas	Nenoteiktība	Uzsvērta neziņa par situācijas nopietnību

Pirmskolas iestādes skolotājas O.V. viedoklis.

Pēc manām domām sociālais pedagogs ir cilvēks, kas palīdz konkrētam bērnu dārzam atrisināt vai vismaz meklēt risinājumu vienai otrai samilzušai problēmai. Bieži ikdienā ir situācijas, kurām nepieciešams pētījums no dažādiem aspektiem. Skolotājs redz faktu, ka bērna uzvedība mainās, bet ne vienmēr sarunā ar šo bērnu spēj "izlobīt" iemeslu. Bez tam vecāki bieži pirmskolas skolotājus neuztver kā zinošus cilvēkus. Uz uzaicinājumu pavērot un padomāt, kas un kāpēc mainījies viņu bērņā, vecāki tikai atrunājas ar nenozīmīgām frāzēm. Taču ir vecāki, kas vaicā, lūdz padomu. Šeit noteikti var palīdzēt sociālais pedagogs.

Manā praksē ir reāla situācija, kur vecāki šķīrušies un vārda tiešā nozīmē "rauj bērnu uz pusēm". Man ir vēlēšanās, kaut būtu tāds cilvēks, kas nāktu man palīgā šos vecākus "atmodināt". Es domāju, ka viņiem vajadzētu palīdzēt sanākt kopā un tieši sociālais pedagogs ar savu amata nosaukumu vien to varētu izdarīt.

Domāju, ka sociālajam pedagogam ir jābūt mierīga rakstura, gudram, tādām, kura klātbūtnē ikviens justos droši un viegli. Taču sarunās ar pazīstamiem sociāliem pedagogiem, kuri jau strādā kādā skolā, atklājas, ka skolu direktori, skolotāji paši ir nezinoši par to, kādai vajadzētu būt sadarbībai ar sociālo pedagogu. Visu gadu man pazīstamais sociālais pedagogs meklē kontaktus ar skolotājiem, savukārt tie atrunājas, ka problēmu taču nav. Diemžēl mācību gada beigās, kad tiek iztirzāti nesekmības iemesli, izrādās – nerisināto problēmu ir ļoti daudz un bērniem ir bijusi vajadzīga palīdzība. Realitātē visu mācību gada laiku šis sociālais pedagogs tika nodarbināts kā "plākssteris": ja saslīmusi kāda skolotāja, sociālais pedagogs tika nozīmēts kā aizvietotājs. Cik daudz vērtīgā laika izlietots velti!

Piemēram, es savā iestādē neesmu dzirdējusi, ka mūsu rajonā būtu kaut viens sociālais pedagogs, pie kā varētu griezties un konsultēties nepieciešamības gadījumā.

#### Komentāru analīze

Pēc manām domām sociālais pedagogs ir cilvēks, kas palīdz konkrētam bērnu dārzam atrisināt vai vismaz meklēt risinājumu vienai otrai samilzušai problēmai.

Jēgas vienība	Tēma	Apakštēma
Pēc manām domām sociālais pedagogs ir cilvēks	Sociālais pedagogs ir kā personība	Uzsvērta personības nozīme

kas palīdz konkrētam bērnu dārzam atrisināt vai vismaz meklēt risinājumu	Nepieciešamība risināt problēmas	Profesionālā atbalsta sniegšana
vienai otrai samilzušai problēmai	Problēmu atzīšana	Uzsvērta neziņa par problēmu nopietnību

Bieži ikdienā ir situācijas, kurām nepieciešams pētījums no dažādiem aspektiem. Skolotājs redz faktu, ka bērna uzvedība mainās, bet ne vienmēr sarunā ar šo bērnu spēj “izlobīt” iemeslu.

Jēgas vienība	Tēma	Apakštēma
Bieži ikdienā ir situācijas, kurām nepieciešams pētījums no dažādiem aspektiem.	Atzīta situācijas izpētes nepieciešamība	Norāde uz sadarbību
Skolotājs redz faktu, ka bērna uzvedība mainās	Nepārliecinātība par notiekošo	Neprasme konstatēt problēmu
bet ne vienmēr sarunā ar šo bērnu spēj “izlobīt” iemeslu	Nepārliecinātība par savām prasmēm	Komunikācijas prasmju trūkums

Bez tam vecāki bieži pirmskolas skolotājus neuztver kā zinošus cilvēkus. Uz uzaicinājumu pavērot un padomāt, kas un kāpēc mainījies viņu bērņā, vecāki tikai atrunājas ar nenozīmīgām frāzēm. Taču ir vecāki, kas vaicā, lūdz padomu. Šeit noteikti var palīdzēt sociālais pedagogs.

Jēgas vienība	Tēma	Apakštēma
Bez tam vecāki bieži pirmskolas skolotājus neuztver kā zinošus cilvēkus	Vecāki apšaubu skolotāju kompetenci	Sadarbības noliegums
Uz uzaicinājumu pavērot un padomāt, kas un kāpēc mainījies viņu bērņā, vecāki tikai atrunājas ar nenozīmīgām frāzēm.	Vecāku līdzdarbības noliegums	Sadarbības noliegums
Taču ir vecāki, kas vaicā, lūdz padomu.	Vecāku lomas nozīme	Gatavība sadarboties



Šeit noteikti var palīdzēt sociālais pedagogs.	Pozitīva attieksme pret sociālo pedagogu	Norāde uz izpratni par sociālo pedagogu
--	--	---

Manā praksē ir reāla situācija, kur vecāki šķīrušies un vārda tiešā nozīmē “rauj bērnu uz pusēm”. Man ir vēlēšanās, kaut būtu tāds cilvēks, kas nāktu man palīgā šos vecākus “atmodināt”. Es domāju, ka viņiem vajadzētu palīdzēt sanākt kopā un tieši sociālais pedagogs ar savu amata nosaukumu vien to varētu izdarīt.

Jēgas vienība	Tēma	Apakštēma
Manā praksē ir reāla situācija, kur vecāki šķīrušies un vārda tiešā nozīmē “rauj bērnu uz pusēm”.	Negatīva attieksme pret notiekošo	Norāde uz vecāku attieksmi pret bērnu
Es domāju, ka viņiem vajadzētu palīdzēt sanākt kopā	Vajadzība risināt situāciju	Palīdzības nepieciešamība un gatavība darboties
un tieši sociālais pedagogs ar savu amata nosaukumu vien to varētu izdarīt.	Pozitīva attieksme pret sociālo pedagogu	Norāde uz izpratni par sociālo pedagogu

Domāju, ka sociālajam pedagogam ir jābūt mierīga rakstura, gudram, tādām, kura klātbūtnē ikviens justos droši un viegli. Taču sarunās ar pazīstamiem sociāliem pedagogiem, kuri jau strādā kādā skolā, atklājas, ka skolu direktori, skolotāji paši ir nezinoši par to, kādai vajadzētu būt sadarbībai ar sociālo pedagogu.

Jēgas vienība	Tēma	Apakštēma
Domāju, ka sociālajam pedagogam ir jābūt mierīga rakstura, gudram, tādām, kura klātbūtnē ikviens justos droši un viegli	Sociālais pedagogs kā personība	Uzsvērta personības nozīme
Taču sarunās ar pazīstamiem sociāliem pedagogiem, kuri jau strādā kādā skolā, atklājas, ka skolu direktori, skolotāji paši ir nezinoši par	Šaubas par citiem un neizpratne par sadarbību	Neapmierinātība ar esošo situāciju

to, kādai vajadzētu būt sadarbībai ar sociālo pedagogu.		
---	--	--

Visu gadu man pazīstamais sociālais pedagogs meklē kontaktus ar skolotājiem, savukārt tie atrunājas, ka problēmu taču nav. Diemžēl mācību gada beigās, kad tiek iztirzāti nesekmības iemesli, izrādās – nerisināto problēmu ir ļoti daudz un bērniem ir bijusi vajadzīga palīdzība.

Jēgas vienība	Tēma	Apakštēma
Visu gadu man pazīstamais sociālais pedagogs meklē kontaktus ar skolotājiem	Izpratne par sociālā pedagoga darbību	Atbalsta izteikums
savukārt tie atrunājas, ka problēmu taču nav.	Atzīta neprasme novērtēt situāciju	Norāde uz citu izpratnes trūkumu
Diemžēl mācību gada beigās, kad tiek iztirzāti nesekmības iemesli, izrādās – nerisināto problēmu ir ļoti daudz un bērniem ir bijusi vajadzīga palīdzība.	Nožēla par nepadarīto	Norāde uz citu izpratnes trūkumu

Realitātē visu mācību gada laiku šis sociālais pedagogs tika nodarbināts kā “plāksteris”: ja saslimusi kāda skolotāja, sociālais pedagogs tika nozīmēts kā aizvietotājs.

Jēgas vienība	Tēma	Apakštēma
Realitātē visu mācību gada laiku šis sociālais pedagogs tika nodarbināts kā “plāksteris”: ja saslimusi kāda skolotāja, sociālais pedagogs tika nozīmēts kā aizvietotājs.	Negatīva attieksme pret notiekošo	Neapmierinātība ar esošo situāciju

Cik daudz vērtīgā laika izlietots velti!

Jēgas vienība	Tēma	Apakštēma
Cik daudz vērtīgā laika izlietots velti!	Nožēla par nepadarīto	Norāde uz citu izpratnes trūkumu

Piemēram, es savā iestādē neesmu dzirdējusi, ka mūsu rajonā būtu kaut viens sociālais pedagogs, pie kā varētu griezties un konsultēties nepieciešamības gadījumā.

Jēgas vienība	Tēma	Apakštēma
Piemēram, es savā iestādē neesmu dzirdējusi, ka mūsu rajonā būtu kaut viens sociālais pedagogs, pie kā varētu griezties un konsultēties nepieciešamības gadījumā.	Atzīts informācija trūkums	Norāde uz sadarbību un gatavību darboties

Komentāru hermeneitiskās analīzes rezultātā izkristalizējās sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences definējuma 3 dimensijas:

- Sociālā pedagoga kā profesionāļa atbalsta nepieciešamība problēmu risinājumā.
- Sadarbības iespēju atzīšana, kas atvieglotu un uzlabotu speciālistu darbu un palīdzētu savlaicīgi diagnosticēt problēmas ģimenē.
- Zināšanu, prasmju un attieksmju nozīme.

Komentāru autores atzīst, ka viņām ir nepieciešamo prasmju trūkums, lai risinātu nopietnas problēmas, kā arī pauž neapmierinātību par informācijas trūkumu. Iespējams, tas tika darīts, lai stabilizētu savu pašvērtējumu. Sadarbība ar vecākiem tiek raksturota neviennozīmīgi – kā atbalstoša un kā traucējoša, kas var tikt saistīts ar pirmsskolas skolotāju līdzšinējo sadarbību ar vecākiem. Respondentes atzīst, ka bieži vien neizprot situāciju, kas notiek ar bērnu, jo viņām nav šādu zināšanu, taču izsaka gatavību sadarbīties.

**Cien., kolēģi!**

**Šis aptaujas anketa ir sastādīta ar nolūku uzzināt Jūsu viedokli par profesionāla sociālā pedagoga lomu un vietu kopienā. Svarīgs ir Jūsu viedoklis par ekoloģisko kompetenci sociālā pedagoga darbā ar indivīdu un ģimeni.**

**Šis aptaujas anketa ir pilnībā konfidenciāla un tiks izmantota vienīgi zinātniski pētnieciskās darbības nolūkos ar mērķi izstrādāt sociālā pedagoga sadarbības modeli Latvijā.**

**Lūdzu, atzīmējiet Jūsu atbilžu variantus ar krustiņiem un papildiniet atbildes tam speciāli atvēlētajās vietās.**

**Iepriekš pateicos par veltīto uzmanību un laiku!**

1. Kāds Jūsaprāt ir sociālā pedagoga darbības mērķis lauku kopienā?

- informatīvi izglītojošais darbs
- sadarbības nodrošināšana ar citām institūcijām
- darbs ar ģimenēm
- strādāt ar riska grupām
- cits variants \_\_\_\_\_

2. Kas jūsuprāt ir sociālā pedagoga ekoloģiskā kompetence?

- problēmu identificēšana vidē
- vides un indivīda mijiedarbības izpratne
- izprast kopienas sociālo situāciju un indivīda vajadzības
- cits variants \_\_\_\_\_
- cits variants \_\_\_\_\_

3. Kādi faktori ietekmē sociālā pedagoga sadarbības iespējas lauku kopienā?

- izglītības līmenis
- pieredze
- esošie resursi
- speciālistu motivācija
- cits variants \_\_\_\_\_

4. Kādas svarīgākās funkcijas pilda sociālais pedagogs kopienā?

- aizsardzības
- diagnosticējošā
- cits variants \_\_\_\_\_
- cits variants \_\_\_\_\_
- cits variants \_\_\_\_\_

5. Kuras no minētajām pieejām ir vissvarīgākās sociālā pedagoga darbībā?

- uz personu orientētā
- uz problēmu vērstā
- humānistiskā
- psihodinamiskā
- kognitīvā

6. Ar kādiem speciālistiem veidojiet sadarbību lauku kopienā?

- skolotājiem
- sociālajiem darbiniekiem
- juristiem
- psihologiem \_\_\_\_\_
- cits variants \_\_\_\_\_

7. Kā tiek realizēts starpprofesionāļu komandas darbs lauku kopienā?

- īpašos gadījumos, ja nepieciešams
- atbilstoši indivīda problēmai
- pārrunājot atsevišķas epizodes
- piesaistot resursus
- cits variants \_\_\_\_\_

8. Kādus kritērijus Jūs izvirzītu sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences noteikšanai sadarbībā lauku kopienā?

- spēju saskatīt resursus
- kopienas indivīdu un ģimeņu vajadzības
- prasmes
- motivāciju
- skaidri definētu darbības mērķi
- cits variants \_\_\_\_\_

9. Kādu uzdevumu realizācijai ir nepieciešama sociālā pedagoga ekoloģiskā kompetence?

- konsultatīvajam darbam
- preventīvi izglītojošajam
- sociālpedagoģisko grupu darbam
- sociālo problēmu risināšanā
- cits variants \_\_\_\_\_

10. Kāda ir Jūsu pamata izglītība?

- vidējā pedagoģiskā
- augstākā (kāda)
- cits variants \_\_\_\_\_

11. Jūsu vecums?

- 20 – 24
- 24 – 30
- 30 – 40
- 40 – 55
- 55 – un vairāk

12. Jūsu ieņemamais amats institūcijā?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Cien., kolēģi!**

**Šīs aptaujas anketa ir sastādīta ar nolūku uzzināt Jūsu viedokli par sociālā pedagoga lomu pašvaldībā un konkrētā institūcijā.**

**Šīs aptaujas anketa ir pilnībā konfidenciāla un tiks izmantota vienīgi zinātniski pētnieciskās darbības nolūkos ar mērķi izvirzīt noteiktus kritērijus sociālā pedagoga sadarbības modelim Latvijā.**

**Lūdzu, atzīmējiet Jūsu atbilžu variantus ar krustiņiem un papildiniet atbildes tam speciāli atvēlētajās vietās.**

**Iepriekš pateicos par veltīto uzmanību un laiku!**

1. Kāds, Jūsaprāt, ir ekoloģiski kompetents sociālais pedagogs?
  - prot analizēt kopienas situāciju
  - ir zināšanas par vidi
  - izprot individuālās vajadzības
  - prot noteikt problēmas
  - cits variants \_\_\_\_\_
  
2. Kas ietekmē sociālā pedagoga sadarbības iespējas lauku kopienā?
  - izglītības līmenis
  - pieredze
  - esošie resursi
  - speciālistu motivācija
  - cits variants \_\_\_\_\_
  
3. Kuru no teorētiskajām pieejām atzīstat kā vispiemērotāko sociālās pedagoģijas praksē?
  - ekoloģiskā pieeja
  - sistēmu teorija
  - problēmorientētā pieeja
  - humānistiskā
  - cits variants \_\_\_\_\_
  
4. Kādi nosacījumi, Jūsaprāt, ir nepieciešami, lai nodrošinātu veiksmīgu saskarsmi sadarbības procesā?
  - empātiska attieksme
  - izpratne par doto problēmu
  - uzticēšanās
  - holistiskais skatījums
  
5. Ar kādām institūcijām, Jūsaprāt, sociālais pedagogs var sadarboties?
  - bāriņtiesu
  - policiju
  - skolu
  - cits variants \_\_\_\_\_
  
6. Ar kādiem speciālistiem sociālais pedagogs varētu veidot sadarbību lauku kopienā?

- sociālajiem darbiniekiem
- psihologiem
- juristiem
- skolotājiem
- cits variants \_\_\_\_\_

7. Kā, Jūsprāt, tiek realizēts starpprofesionāļu komandas darbs lauku kopienā?

- īpašos gadījumos, ja nepieciešams
- pārrunājot atsevišķus notikumus
- atbilstoši indivīda problēmai
- piesaistot resursus
- cits variants \_\_\_\_\_

8. Kādus kritērijus Jūs izvirzītu sociālā pedagoga sadarbībai kopienā?

- apēju saskatīt resursus
- kopienas indivīdu un ģimeņu vajadzības
- prasmes
- motivāciju
- skaidri definētu darbības mērķi
- cits variants \_\_\_\_\_

10. Kāda ir Jūsu pamatizglītība

- vidējā (speciālā)
- augstākā (kāda) \_\_\_\_\_
- cits variants \_\_\_\_\_

11. Kāds ir Jūsu ieņemamais amats

---

## Sociālo pedagogu aptaujas rezultātu apkopojums

1. Kāds ir sociālā pedagoga darbības mērķis lauku kopienā?

Informatīvi izglītojošais	77,3%
Sadarbības nodrošināšana ar citām institūcijām	72,7%
Darbs ar ģimenēm	71,2%
Strādāt ar riska grupām	77,3%
Cits variants	9,1% (bērniem, kas nepameklē skolu, nemācās, klaiņo)

2. Kas ir sociālā pedagoga ekoloģiskā kompetence?

Problēmu identificēšana vidē	47,0%
Vides un indivīda mijiedarbības izpratne	54,5%
Izprast kopienas sociālo situāciju un indivīda vajadzības	71,2%
Cits variants	6,1%

3. Kādi faktori ietekmē sociālā pedagoga sadarbības iespējas lauku kopienā?

Izglītības līmenis	63,6%
Pieredze	78,8%
Esošie resursi	50,0%
Speciālistu motivācija	54,5%
Cits variants	7,6% ( personības īpašības, attiecības, jābūt ar ko sadarboties)

4. Kādas svarīgākās funkcijas pilda sociālais pedagogs lauku kopienā?

Aizsardzības	77,3%
Diagnosticējošā	60,6%
Cits variants	13,6% (izglītojošā, konsultatīvā, izskaidrojošā, koordinējošā)

5. Kuras no minētajām pieejām sociālais pedagogs izmanto savā darbībā?

Uz personu orientētā	74,2%
Uz problēmu vērstā	57,6%
Humānistiskā	45,5%
Psihodinamiskā	21,2%
Kognitīvā	21,2%

6. Ar kādiem speciālistiem veidojiet sadarbību kopienā?

Skolotājiem	75,1%
Sociālajiem darbiniekiem	59,1%
Juristiem	38,0%
Psihologiem	45,1%



Cits variants	6,1% (skolas direktoru, policistiem, medīkiem)
---------------	--

7. Kā tiek realizēts starpprofesionāļu komandas darbs lauku kopienā?

Īpašos gadījumos, ja nepieciešams	28,8%
Atbilstoši indivīda problēmai	21,2%
Pārrunājot atsevišķas epizodes	68,2%
Piesaistot resursus	27,3%
Cits variants	4,5% (nav īpašas vajadzības, nav resursu)

8. Kādus kritērijus Jūs izvirzītu sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences noteikšanai?

Spējau saskatīt resursus	25,8%
Kopienas indivīdu un ģimeņu vajadzības	59,1%
Prasmes	33,3%
Motivāciju	33,3%
Skaidri definētu darbības mērķi	40,9%
Cits variants	4,5% (komunikāciju, izglītību, pieredzi)

9. Kādu uzdevumu realizācijai nepieciešama sociālā pedagoga ekoloģiskā kompetence?

Konsultatīvajam	63,6%
Preventīvi izglītojošajam	57,6%
Sociālpedagoģisko grupu darbam	33,3%
Sociālo problēmu risināšanai	62,1%
Cits variants	4,8% (rīko nometnes, ekskursijas, veic mājas apmeklējumus)

10. Kāda ir Jūsu pamata izglītība?

3,3% vidējā pedagoģiskā

78,7 augstākā pedagoģiskā (kvalifikācija sociālajā pedagoģijā)

18,0% cita izglītība

11. Jūsu vecums?

8,6% vecumā no 20 – 24

6,9% vecumā no 24 – 30

32,8% vecumā no 30 – 40

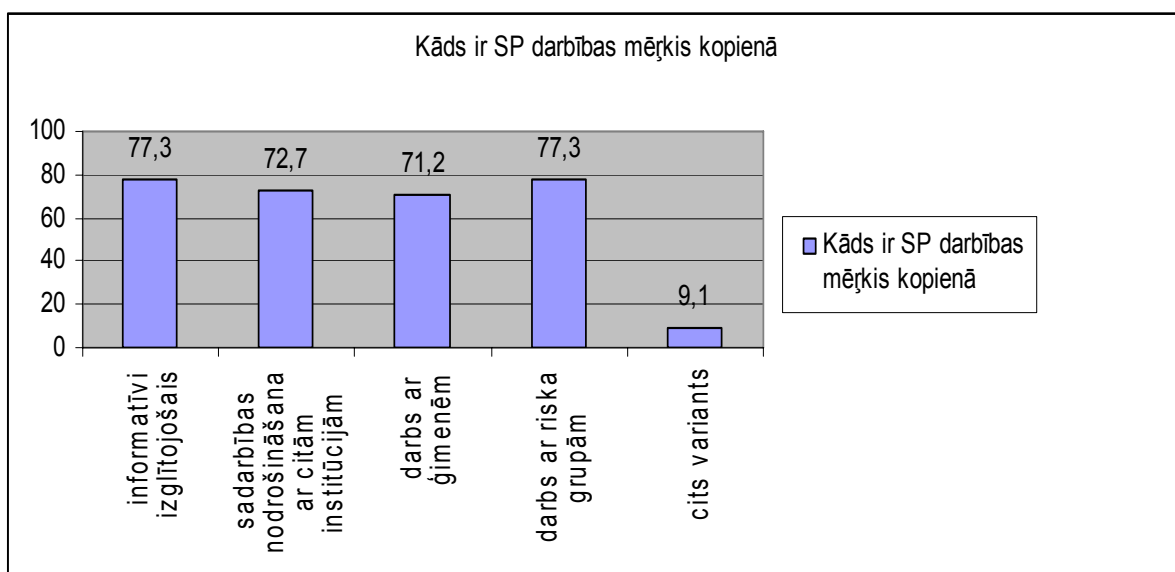
39,7% vecumā no 40 – 55

12,1% vecumā no 55 – un vairāk

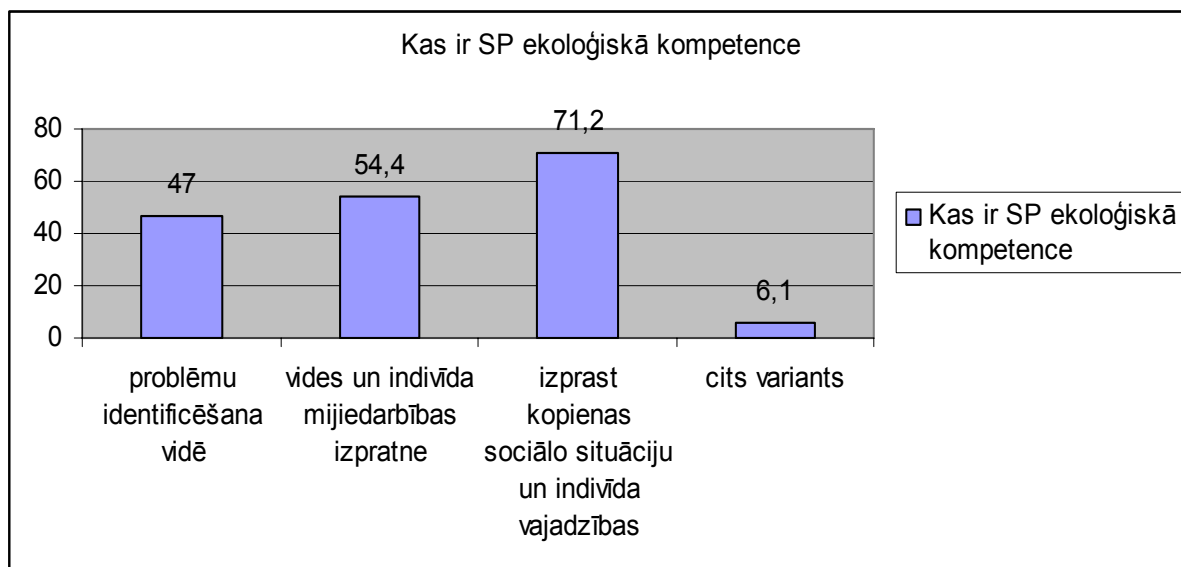
12. Jūsu ieņemamais amats institūcijā?

98,3% strādā pamata darbā kā sociālie pedagogi

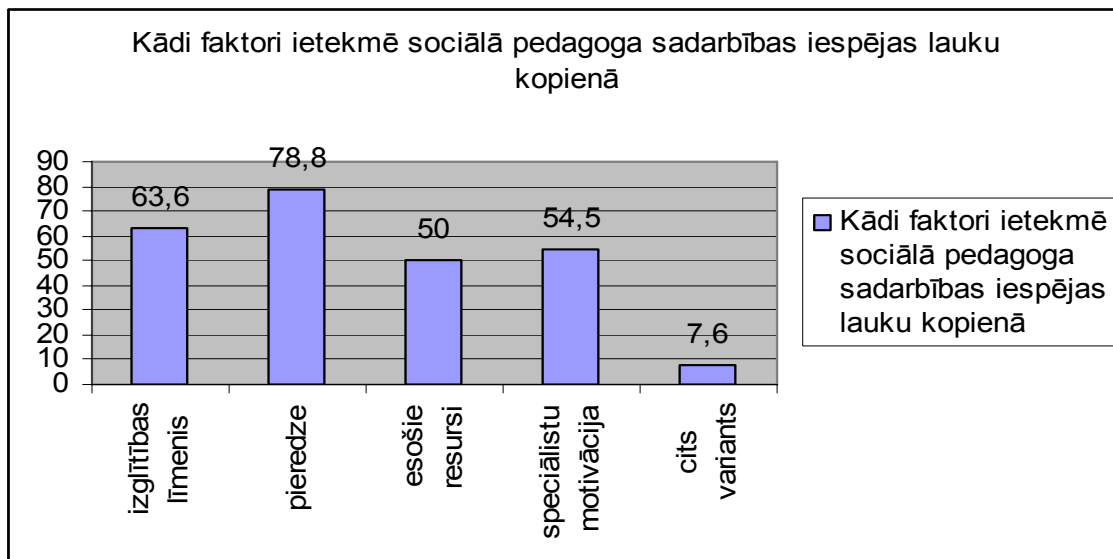
1,8% strādā pēc darbu savienošanas principa



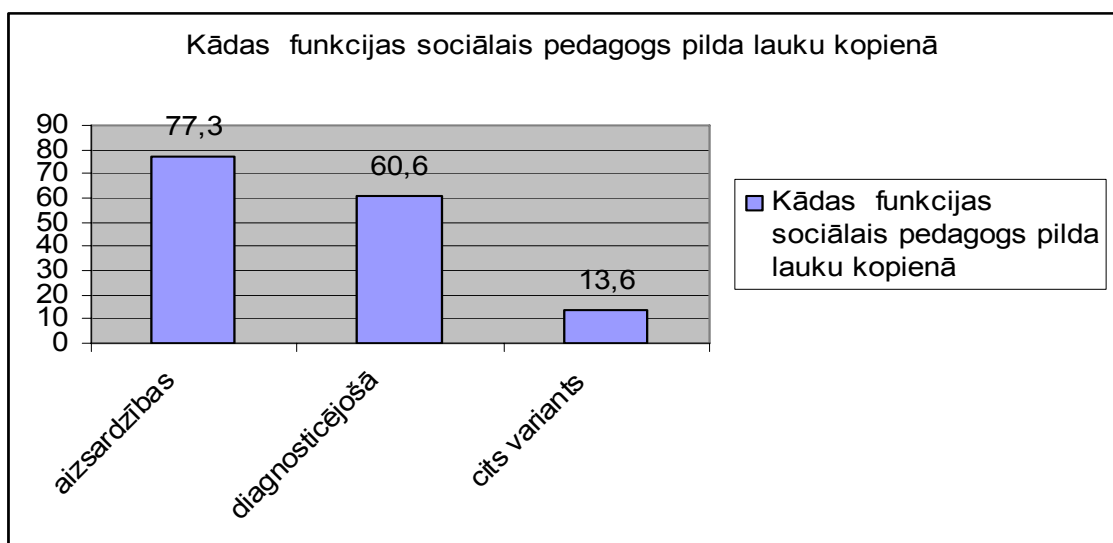
1. diagramma



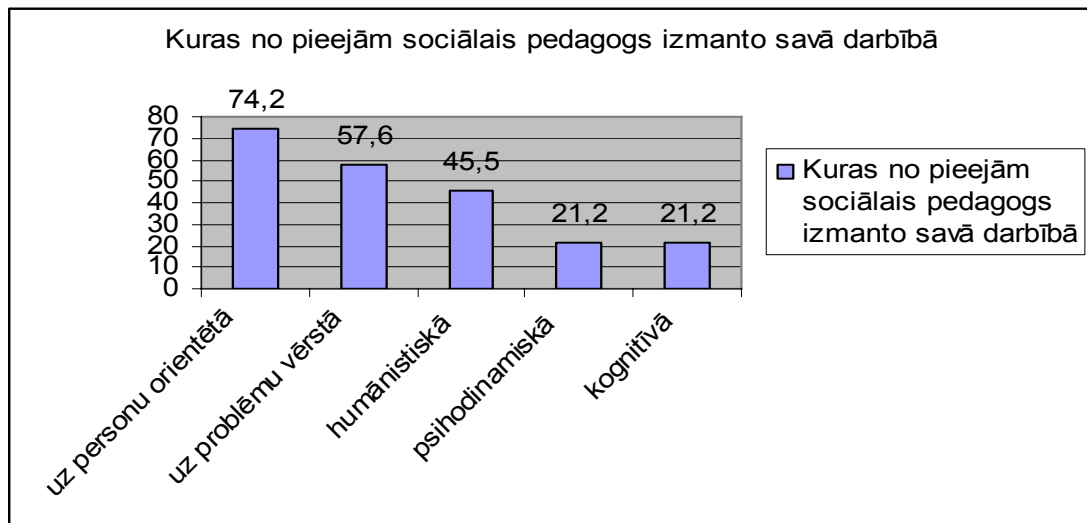
2. diagramma



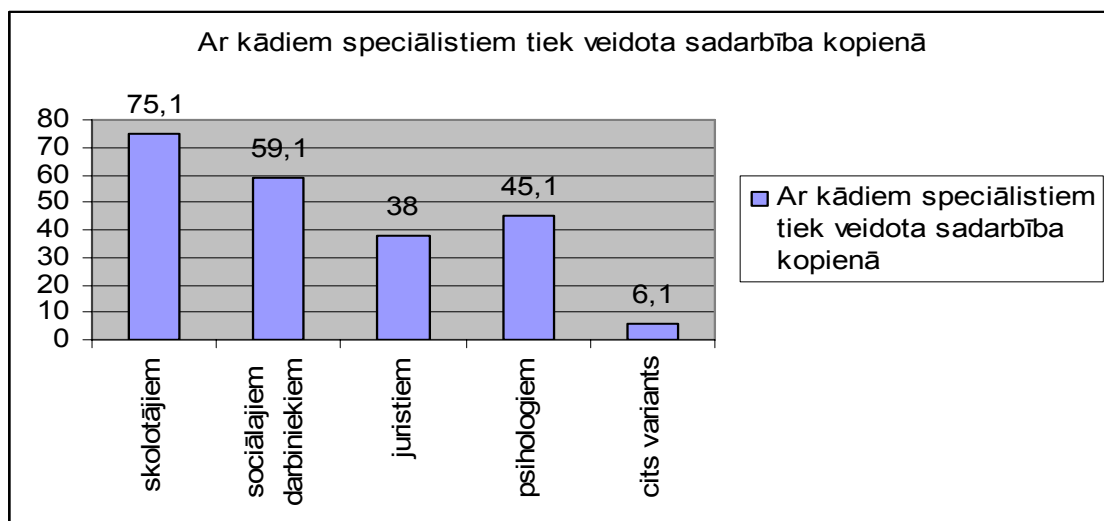
3.diagramma



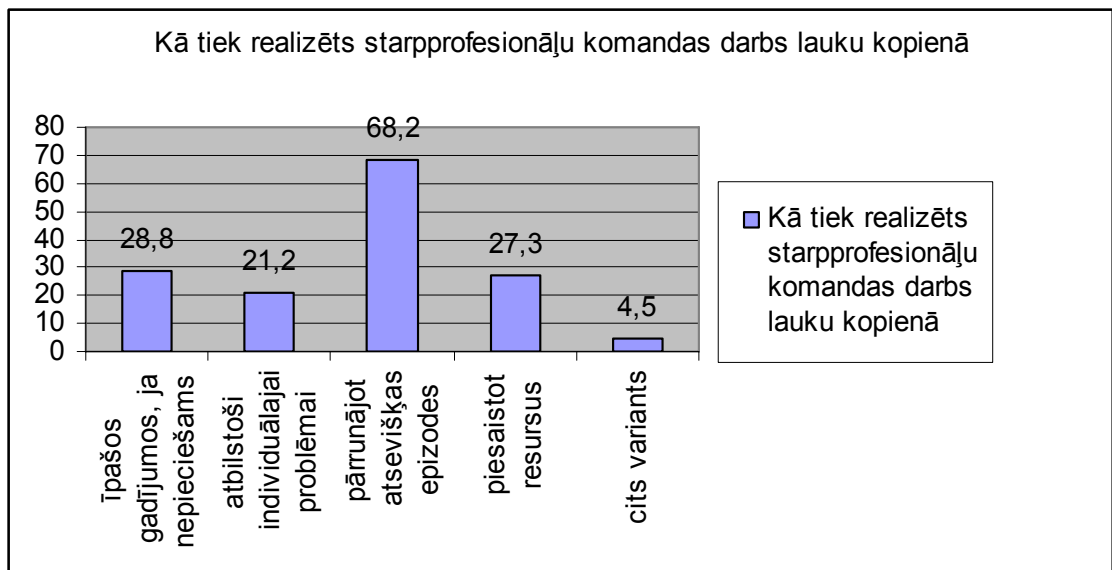
4.diagramma



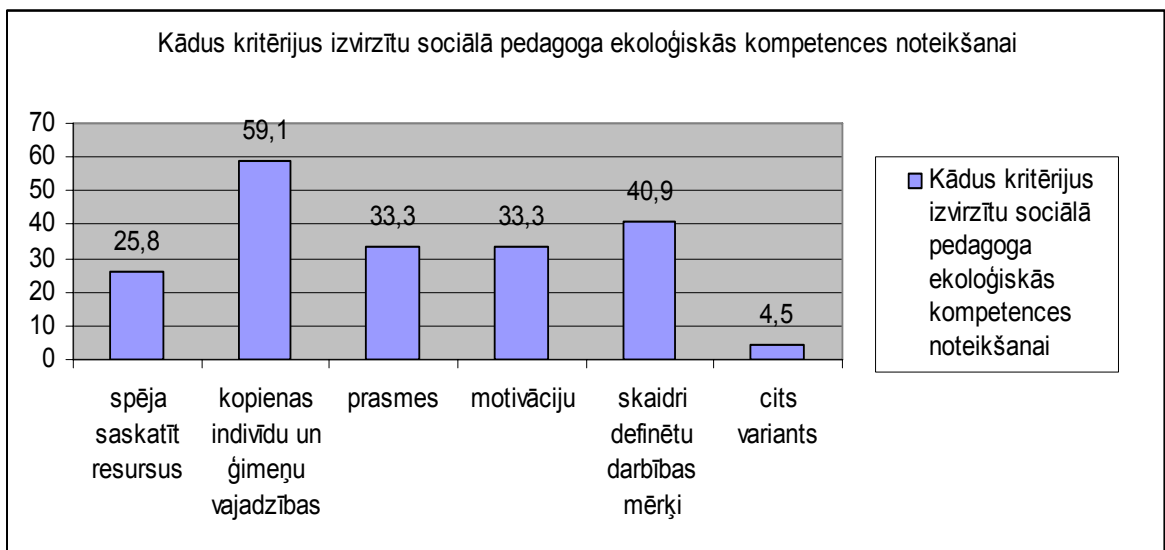
5. diagramma



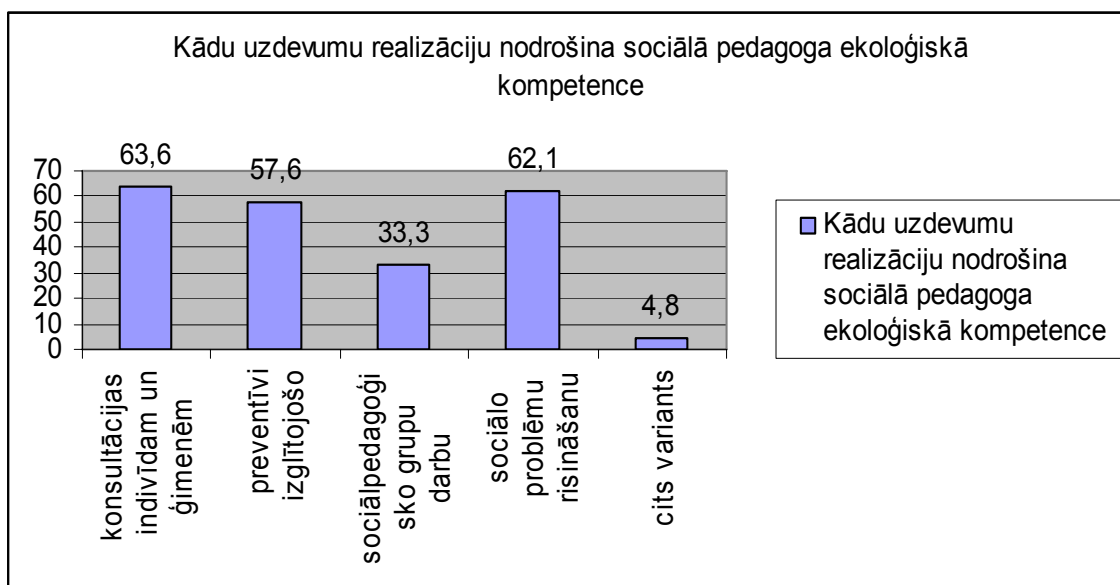
6. diagramma



7.diagramma



8.diagramma



9.diagramma

## Kopienas speciālistu aptaujas rezultātu apkopojums

## 1. Kas ir ekoloģiski kompetents sociālais pedagogs?

Prot analizēt kopienas situāciju	61,2%
Ir zināšanas par vidi	32,1%
Izprot individuālās vajadzības	68,5%
Prot noteikt problēmas	49,3%
Cits variants	4,1%

## 2. Kādi faktori ietekmē sociālā pedagoga sadarbības iespējas lauku kopienā?

Izglītības līmenis	56,1%
Pieredze	83,1%
Esošie resursi	25,0%
Speciālistu motivācija	51,5%
Cits variants	3,5%

## 3. Kuru no teorētiskajām pieejām atzīstat kā piemērotāko sociālā pedagoga darbībā?

Ekoloģiskā pieeja	52,0%
Sistēmu teorija	52,0%
Problēmorientētā pieeja	42,1%
Humānistiskā pieeja	72,1%
Cits variants	0

## 4. Kādi nosacījumi ir nepieciešami, lai nodrošinātu veiksmīgu saskarsmi sadarbības procesā?

Empātiska attieksme	68,5%
Izpratne par doto problēmu	59,1%
Uzticēšanās	53,4%
Holistiskais skatījums	34,5%

## 5. Ar kādām institūcijām sociālais pedagogs var sadarboties?

Bāriņtiesu	61,2%
Policiju	59,4%
Skolu	83,1%
Cits variants	42,0 (bērnu nami, pašvaldību, poliklīniku)

## 6. Ar kādiem speciālistiem sociālais pedagogs varētu veidot sadarbību lauku kopienā?

Sociāliem darbiniekiem	65,2%
Psihologiem	33,9%
Juristiem	21,2%
Skolotājiem	78,8%
Cits variants	43,0% (policisti, grāmatveži, dažādi)

7. Kā tiek realizēts starpprofesionāļu komandas darbs lauku kopienā?

Īpašos gadījumos, ja nepieciešams	73,1%
Pārrunājot atsevišķus notikumus	43,2%
Atbilstoši individuālajai problēmai	16,7%
Piesaistot resursus	20,6%
Cits variants	0

8. Kādus kritērijus izvirzītu sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences noteikšanai?

Spējas saskatīt resursus	40%
Kopienas indivīdu un ģimeņu vajadzības	62,3%
Prasmes	54,5%
Motivāciju	12,1%
Skaidri definētu darbības mērķi	50,0%
Cits variants	1,5% (izglītība, pieredze)

10. Kāda ir Jūsu pamatizglītība

4,1% vidējā (speciālā)

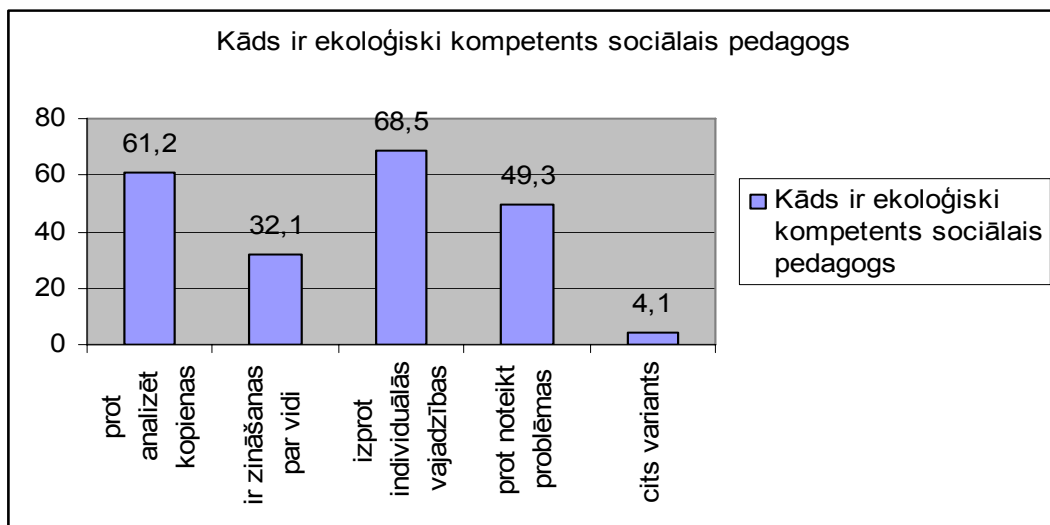
29,5% augstākā (kāda)

69,1% cits variants (tehnikums, vakara vidusskola, nepabeigta augstākā)

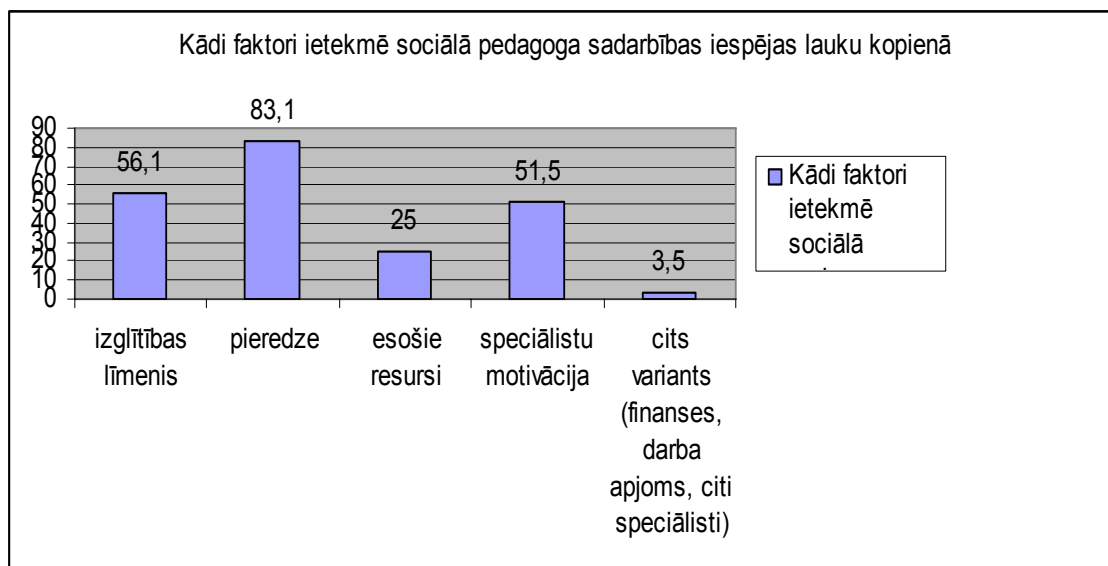
11. Kāds ir Jūsu ieņemamais amats

Juristi, b/d audzinātāji, skolotāji, sociālie darbinieki, mediķi, pagasttiesu vadītāji

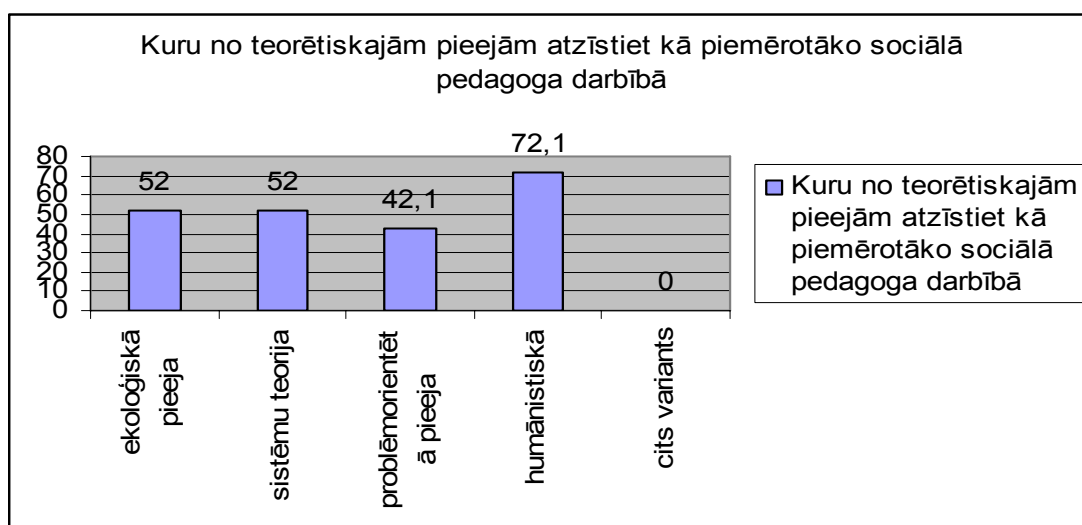




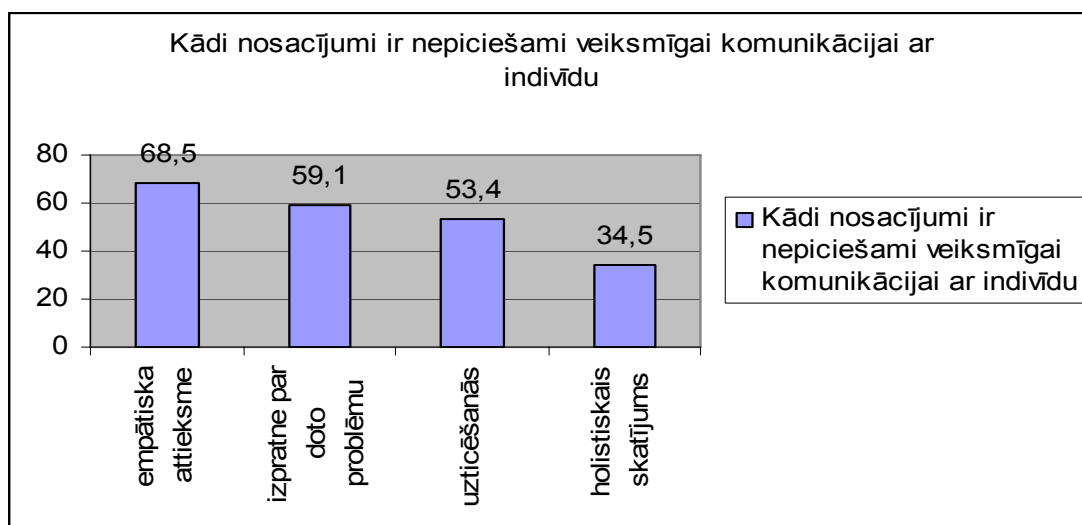
10. diagramma



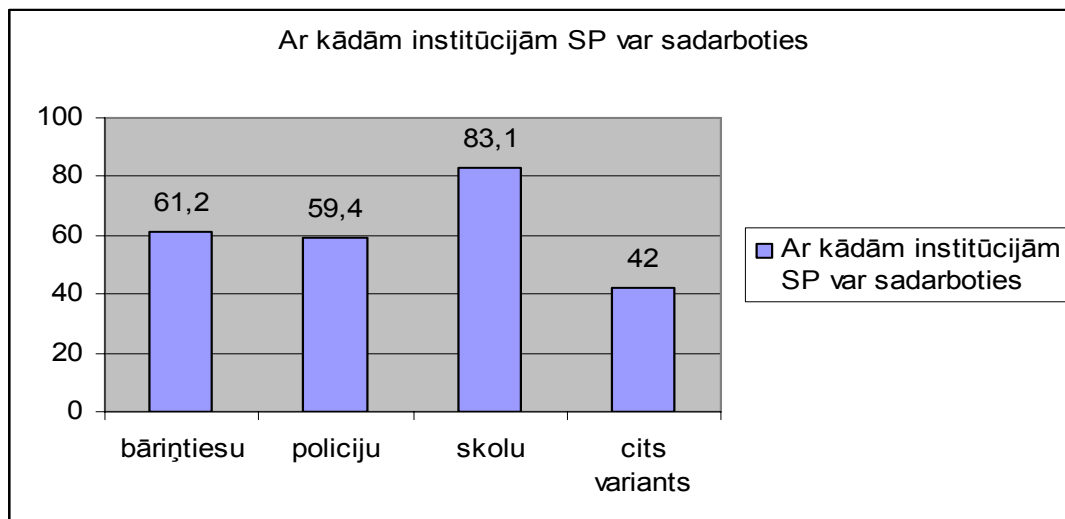
11. diagramma



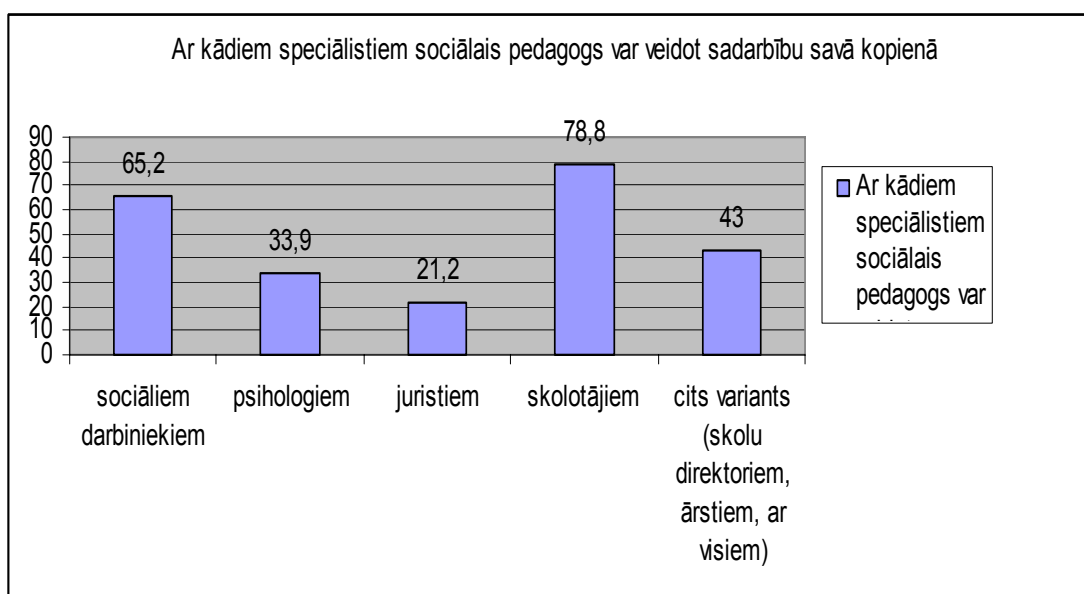
12.diagramma



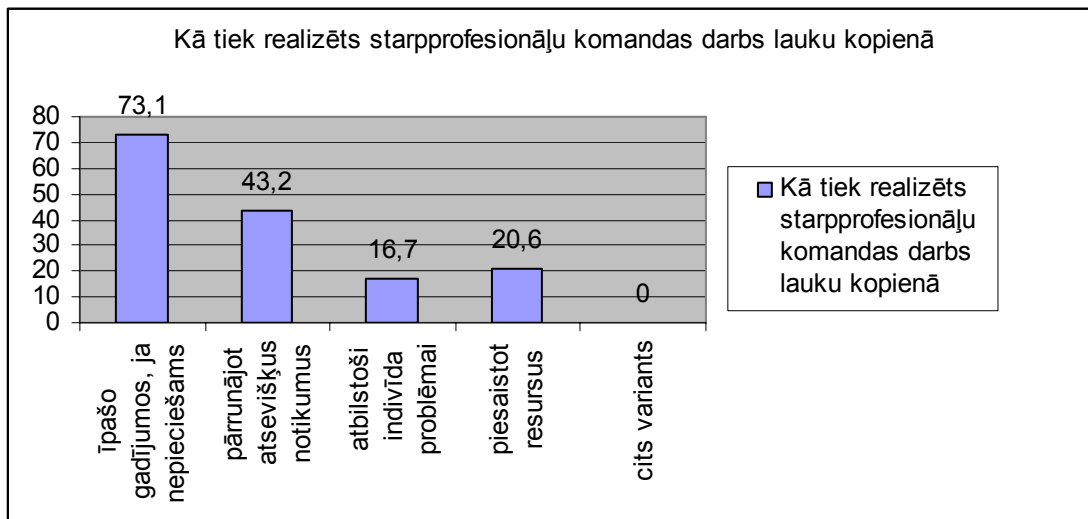
13.diagramma



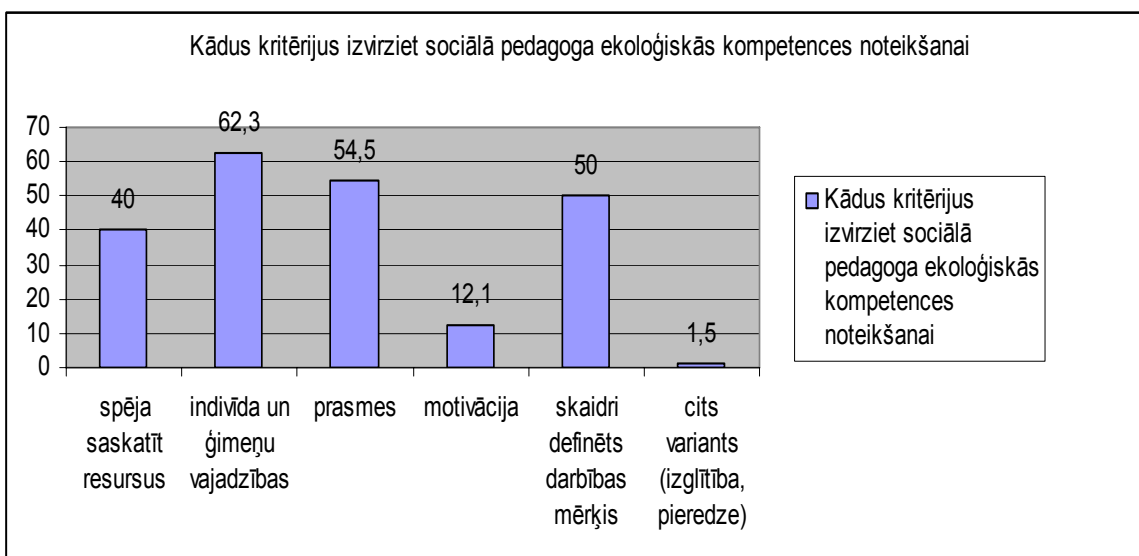
14.diagramma



15.diagramma



16. diagramma



17. diagramma

**B fokusgrupas transkripcija**

Fokusgrupas dalībnieku kodi:

Ginta - #1

Diāna - #2

Ilona - #3

Kristīne - #4

Daina - #5

Jautājums. *Raksturojiet sociālā pedagoga darbības mērķi lauku kopienā!*

#1 Es skatos uzreiz uz to, kas ir iekavās - specifiskās darbības mērķis. Tātad sociālais pedagogs ir tas vienīgais speciālists, kurš kopienā ar bērniem strādā ne izglītības, ne interešu jomā, bet kaut kādā tādā sociālo problēmu..., jo, es domāju tā, ka, ja bērnu tiesību aizsardzības realizētājs mūsu novadā skaitās bāriņtiesa, mums nav neviena speciālista, inspektora ne kāda cita, tad īstenībā reāli tas, kad sociālie pedagogi ir tie, kas pirmie redz, reaģē un arī aizstāv šīs bērnu tiesības. Bāriņtiesa bieži vien ir kā tāda izpild... vai lemj par vecākiem, kaut kādām administratīvām lietām vai līdzekļiem. Sociālais pedagogs ir tas, kurš reāli to dara.... Pie bāriņtiesas viņš nokļūst jau izejot cauri daudzām lietām.

*- Tad var teikt, ka sociālajam darbiniekam ir paplašināts skats uz visām lietām kopienā.*

#1 Jo īstenībā viņš ir tas, kurš redz visu, viņš redz to bērnu kopumā ar visu viņa ģimeni, ar visām problēmām, ar brīvo laiku, ar mācībām, ar veselību, ar bērnu tiesībām uz tādu lietu, viņš īstenībā redz visu. Kā jūs pirmīt teicāt, ka viņam ir jāzina daudzas lietas, viņam ir jāpārredz visas tās lietas. Jo caur viņu ejot, tas pirmais ir – diagnosticēt, vai tā ir medicīniska vai tā ir pedagoģiska ielaistība, vai tieši tie sociālie jautājumi. Viņš ir tas filtrs, kurš visu redz un saprot.

#2 Pirmais ir tas, kurš saredz un jau tieši preventīvi var daudz maz pateikt problēmas. Veselības jomā, kā mums tagad ir skoliozes programma, smēķēšanas programma. Daž ne dažādas.

#3 Nu, varbūt varētu teikt, ka tas sociālais pedagogs ir pedagogs, kurš redz kā bērns funkcionē sociālajā vidē. Ar to visu, kas tas ir. Tas nav tā kā skolas kompetence, kur šī kompetence ir vairāk pedagoģiskā darbība, tā kā viņu mācību sasniegumi, bet šeit ir tieši visa sociālā vide, visa kultūra. Tajā sistēmā, kurā viņš atrodas.

- *Tad tās sistēmas ienāk sociālā pedagoga darbības mērķī, vide ienāk ar savām visām apakšsistēmām. Jūs kā sociālie pedagogi visi zināt, cik tas ir svarīgi. Faktiski, ja es jums vēl vaicātu, vai ir šī problēmorientētā pieeja? Vai tā ir svarīga sociālajam pedagogam, strādājot šeit? Jūs visu laiku šīs problēmas miniet un to, ka jāsakata cilvēks savā vidē, bet ar to problēmu. Vai tā varētu būt?*

#4 Tā diemžēl ir realitāte. Gribētos jau, lai varētu strādāt preventīvi. Lielākoties jau mēs tiešām ar tām problēmām strādājam.

#5 Nē, mēs arī esam uz tiem preventīvajiem pasākumiem, bet lielākoties jau tiešām uz tām problēmām.

#4 Tā ir realitāte un tas ir pietiekoši grūti, es pat gribētu teikt. Un arī bērnam integrēties (kā saka smalki) šajā sociālajā vidē ir pietiekoši grūti.

-*Un viņš to nevar viens, patiesībā taču ģimene ir šī te primārā.*

#4 Jā, mēs sakām, ka ģimenei tomēr jābūt pietiekami labai, un tomēr ģimenē bieži mēdz būt lietas, ko viņas nespēj tā kā bērnam nodot, iemācīt, pateikt, un tad viņam pašam ir jāiziet cauri sociālās vides džungļiem.

- *Un ļoti īsi, papildinot šo jautājumu, ja ir maza kopiena – lauku kopiena, un ir liela, Sigulda ir liela, tad kā ir vieglāk sociālam pedagogam strādāt, mazā, lielā?*

#5 Mums ir trīs ģeogrāfiskas vietas: Siguldas pilsēta, Siguldas pagasts un Mores pagasts. Tā varētu būt tāda lauku kopiena. Nu es nezinu, vai tur ir vieglāk vai grūtāk strādāt. Teiksim, pilsētā tās ir citas problēmas varbūt, tur vecāki nav mājās, bērni ir vieni paši, viņi kļūst pa ielām, viņiem nav kur pavadīt brīvo laiku. Un Morē tas varētu būt tas, ka vecākiem ir bezdarbs un līdz ar to ir alkoholisms, tur ir nabadzība. Nu tur tā kā citas tās problēmas. Neteikšu, ka tur vieglāk ir Morē, vai vieglāk ir Siguldā. Bet tur ir savādāk.

-*Tātad vide ir jāzina.*

#5 Vide ir ļoti jāzina, mums jau arī ir tā, ka sociālie pedagogi ir katrs savā skolā, viņiem ir sava tā daļiņa no novada, kuru viņi pārziņā un ir jau to vietu papētījuši un izskatījuši. Jo problēmas atšķiras centra skolās no, piemēram, mūsu mazās skoliņas.

#1 Mums ir vairākas skolas vienam pedagogam. Mums pa divām – trijām skolām katram, pēc skolēnu skaita.

#4 Un ja par to sarežģītību runājot, ja salīdzina tās pilsētas problēmas ar, piemēram, tādām nu lauku problēmām, tad ir tās lietas..., kas pilsētas vidē ir iespējams sociālajam pedagogam ar vecākiem kontaktēt un meklēt risinājumu. Tas ir vairāk pašu vecāku, sociālā pedagoga

kompetences ietvaros, bet, piemēram, Morē tās ir tādas ļoti dziļas, smagas sociālekonomiskas problēmas.

#2 Arī izglītība...

#4 Jā arī intelektuālais līmenis, to resursu ir ļoti maz. Bērni ir pārredzami, katru zina pēc vārda, mēs esam zinoši par to viņu dzīvi un ģimeni, bet mūsu iespējas ir...ierobežotas.

*-Tad jau vēl vairāk šī sadarbība ir ļoti svarīga. Dažādos līmeņos. Tas ir tieši nākamais jautājums.*

Jautājums. *Ar kādiem speciālistiem sadarbojas sociālais pedagogs un kāds ir šīs sadarbības mērķis. Jūs jau daļēji pateicāt, lai palīdzētu,atbalstītu šos bērnus, jauniešus, ģimenes, bet tad varbūt nosauciet.*

#2 Ģimenes atbalsta centrā jau tas ir sociālais darbinieks, psihologs un Kristīne tālāk pastāstīs par mūsu komandām.

#4 Komanda dara tā, ka mēs katru otro piektdienu tiekamies pilnīgi visi Ģimenes atbalsta centra speciālisti un bāriņtiesas pārstāvji. Tad tiek skatītas ģimenes, skatīts, kā risināt gadījumu. Nosprausts, kas notiek uz priekšu un izvērtēts un arī jauno informāciju apkopo. Un xxx piedalās šajās te komandās pašvaldības policijas pārstāvis, kurš regulāri mūs informē par to, ka bijuši izsaukumi uz kādu ģimeni, kur ir bērni, kur bijusi šī te vide nedroša. Un tad mēs skatāmies, kas tā par ģimeni, skatāmies, kas notiek un ja tur ir skolas vecumā bērns, sociālie pedagogi tiek informēti. Jo arī tās gadījumu risināšanas – nevienu gadījumu neviens nerisina viens pats sociālais darbinieks. Ja bērns ir skolas vecumā, tad ir arī sociālais pedagogs. Un bieži vien ir arī trešais – psihologs vai bāriņtiesa.

*- Un Jūs nestrīdaties ar sociālo darbinieku?*

#4 Tās kompetences ir atrunātas. Tālāk... pusgadā reizi mēs tiekamies ar valsts policijas pārstāvjiem, visi ģimenes atbalsta centra speciālisti un probācijas dienesta speciālisti. Mums bieži arī nevajag, jo kopīgi gadījumi mums ir ļoti reti, bet mēs izrunājam tādas preventīvas lietas, tāpēc, ka valsts policija kaut ko līdzīgu stāsta, tiek izdomāts, ka viņi varētu kaut ko kopā runāt. Un kurās skolās un kas tās ir par tēmām. Tā mēs reizi pusgadā tiekamies. Vēl mums ir laba sadarbība ar bērnu jauniešu centru. Ļoti bieži ir tā, ka mūsu bērniem, nu, mēs tā sakām, pēc skolas nav vēlmes iet mājās, un tur strādājošie sociālie pedagogi redz tos bērnus un informē mūs par viņiem. Un ir tiešām arī gadījumi, kad mēs braucam uz turieni un tas partneris problēmas risināšanai šajā gadījumā ir sociālais pedagogs interešu centrā. Viņš redz

to bērnu, viņš palīdzēs viņam mācības sagatavot, vēl kaut ko. Skolas sociālais pedagogs ir tas, kurš ar to darbinieku kontaktējas, palīdz pasakot, kāds ir stundu saraksts, vai vēl ko citu. Jo arī ar viņiem mēs regulāri apmaināmies ar informāciju. Mēs tiekamies mēnesī divas reizes: interešu centrs, probācijas dienests, valsts policija, pašvaldības policija, bāriņtiesa.

#2 Kad tu jautāji par bērniem ar intelektuālās attīstības traucējumiem, es atcerējos Mores skolas projektu, kur ar Eiropas sociālā fonda atbalstu ir atvērtas divas klases bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem. Integratīvās klasītes, un sociālais pedagogs arī tur strādā gan projekta ietvaros, gan mums ir laba sadarbība ar biedrību Cerību spārni – bērnu invalīdu māmiņām.

#4 Tie vecāki, kuri ir mūsu redzes lokā mūs regulāri informē par to, ka bērni uz nodarbībām nenāk un arī savus novērojumus.

Jautājums. *Ko saprotat ar terminu ekoloģiskā kompetence sociālā pedagoga darbībā?*

#4 Tā ir vides pārzināšana, vides resursu pārzināšana, bet droši vien ekoloģiskie, bet dažādi resursi. Tā pirmajā brīdī.

*-Ar zināšanām saisti ekoloģisko kompetenci?*

#4 Ja jūs sakiet, tad jā. Labas zināšanas par kaut ko (smejas).

#3 Mani uzrunā kaut kāda vide, profesionālā kompetence nāk prātā, vide – visa sociālā sistēma, kas ir apkārt.

*-Vai tur kaut kāda nozīme attiecībām un vērtībām, kas vispār ir sabiedrībā?*

#4 Tā kompetence jau sastāv no tām vērtībām, no tā profesionālā no tās pieredzes.

#3 Ir tas, ka par tām vērtībām ir ļoti, ļoti svarīgi. Strādājot tieši ar šīm ģimenēm, bieži vien problēmas ir ģimenes vērtībās. Kas mums liekas, viņiem absolūti neliekas vērtīgi. Tas ir ļoti grūti.

- Kā to mainīt? Viņi nesaprot, mēs to saprotam, mēs esam mācījušies, gudri... Kā mēs strādājam? Uz kādu brīdi kaut ko uzlabojam? Kaut ko uzlabojam, bet tad jau atkal tas krīt atpakaļ, ja nav šo vērtību.

#2 Tiek meklēta viena un otra un trešā un ceturtā un piektā iespēja. Mums jau trešo gadu ir vecāku atbalsta grupas, šobrīd vecākiem jau ir zināma interese, viņi saprot, kas tas ir. Un tās ir tās grupas, kur tiešām šīs prasmes un iemaņas un vērtības tiek atrunātas, runātas un pēc tam arī trenētas. Arī sociālais darbinieks ejot uz māju, atgādina viņam grupā runāto.

*-Tas ir tas labās prakses piemērs.*



#4 Runājot par mūsu Mores pieredzi, kā tad mēs varam tās vērtības iedzīvināt? Viņiem pašiem ir iespēja to visu izdzīvot, pieredzēt, pārbaudīt. Tā ir pozitīvā attieksme plus iespēja praktiski darboties. Mēs runājam ar Mores sievietēm, kā izgreznot māju Ziemassvētkos un grupā bija arī floriste. Daudz jau viņas tur nebija, bet tās sievietes, viņas pirmo reizi mūžā kaut ko tādu redzēja, uzzināja, ka kaut kas tāds notiek. Kā viņas to varēja zināt, ja savās ģimenēs nekad nebija piedzīvojušas. Tātad – pozitīva attieksme plus praktiska iespēja to iedzīvināt. Nu, arī piespiešanas moments ir šajā lietā.

*-Ļoti liela loma taču ir arī jūsu personībām. Tas kādas jūs pašas esat, cik motivētas, cik stipras un zinošas un kā uz jums šie te vecāki un arī tie bērni skatās. Vai jūs piekrītat, ka nozīme ir sociālā pedagoga personībai.*

#2 Tur jau tā lieta, ka šī profesija ir ļoti jauna. Kā tu ieiesi tajā skolā, tā uz tevi arī skatīsies. Ja tu pats baidīsies, vai būsi nepārliecināts par sevi, tad bērni jau to jūt un redz uzreiz. Un viņi arī uzticas, ja tu pats esi drošs. Ja tu pats saproti savu darbu, ko tu gribi, tad arī viņš to sapratīs. Ja tu pats neko nesaproti, tad bērni arī nesaprot.

Jautājums. *Kādi kritēriji raksturo ekoloģiski kompetentu sociālo pedagogu?*

*-Faktiski apvienojot ekoloģisko kompetenci ar sociālo pedagogu (es tā vienkārši runāju), veidojas pamatzināšanas: kas ir jāsaprot, kas ir jāredz, lai diagnosticētu, lai saskatītu esošos resursus. Varbūt ir palicis kaut kas neievērots. Šajā ģimenē ir kāda ļoti īpaša lieta, kāds talants. Varbūt pirmo reizi redz šo egli, bet varbūt tur jau kas cits ir, ko es varu izmantot nākamreiz. Varbūt kritēriji nav saistoši... (rāda uzskates materiālus). Pirmais, kad ir šī sadarbība, jo meklē resursus gan starp profesionāļiem, gan pašā ģimenē. Tad nākamais ir problēmu risināšana, par kuru mēs arī runājam, tātad jūs uz to balstāties un ja šī problēmu risināšana nenotiek... Kā Jūs domājat par izpratni un attieksmi? Es zinu, ka bieži vien ir grūti noturēt šo pozitīvo attieksmi.*

#4 Mēs speciālisti jau ik pa laiciņam varam just, ka esam sadeguši. Un to pozitīvo attieksmi saglabāt tādā situācijā ir grūti. Jo ir tas sadarbības modelis un tu visu laiku sadarbojies ar dažādu profesiju pārstāvjiem. Viņiem ir dažāda izpratne. Un mēs vēl tiešām esam tādā sākumposmā. Visgrūtāk ir saglabāt pozitīvo attieksmi sadarbības izpratnē.

*-Tu saki, ka pie šīs izpratnes vēl ir jāstrādā daudz?*

#4 Jā. Mēs strādājam. Uz Ziemassvētkiem atskrēja viens vīrietis un Ziemassvētkus pilnīgi sabeidza. Saglabāt pozitīvo attieksmi jebkuram indivīdam ir grūti, bet sociālajam darbiniekam jo īpaši. Jo sociālais pedagogs, ievērojot visus noteikumus, reaģēja uz nepilngadīgo alkohola

lietošanu, rīkojās pareizi (mums ir izstrādāti noteikumi). Bet tēvs atrada sociālā pedagoga telefonu un visu vakaru bombardēja un pēc tam vēl atnāca un tiešām atreaģēja visas savas jūtas. Un tad sociālajiem pedagogiem ir jābūt ļoti, ļoti lielai atbalsta sistēmai un arī supervīzijas ir jānodrošina.

#1 Es tam pilnīgi piekrītu, jo, lai arī liekas, ka tas cilvēks iet un dara, tāpat arī viņā viss tas notiek. Tāpat kā psihologiem ir jābūt terapijai, tāpat arī sociālajiem darbiniekiem un pedagogiem. Mums ir tas pluss, ka mēs visi satiekamies. Ja man ir kaut kāda lieta, es eju pie Diānas, Kristīnes, Ilonas, Dainas. Paši mēs viens otru atbalstām.

#2 Tāpēc, ka, lai cik mēs lieli speciālisti, tāpat jau tajā brīdī, kad ir tā prolēmsituācija, tev ir noteikti noteikumi kā kurā situācijā rīkoties, bet tad kad ir kādas krīzes situācijas, es domāju, ka tad neviens cilvēks bez atbalsta nevar. Un tādēļ arī šeit ir tie resursi, šeit uzreiz ir Daina. Mēs esam iesākuši veidot arī kovīzijas. Un grūti ir īstenībā patstāvīgi arī sociālajam darbiniekam vienam pašam veikt to darbu bez atbalsta.

*-Sakiet, kā ir ar vajadzību novērtēšanu? Tur ietilpst risku atpazīšana un situācijas pieņemšana. Cik adekvāti var novērtēt šīs vajadzības un vai tad tur ir vajadzīga šī vides izpratne, vai šī vajadzību novērtēšana ietilptu ekoloģiskajā kompetencē. Jūsu spējas novērtēt konkrēta bērna vai jaunieša vajadzības.*

#2 Mums ir risku tabula un tas palīdz, ja mēs riskus novērtējam.

#3 Tur tiek skatīts viss, gan vide, gan riski, gan attiecības ģimenē, ko atbild, ko runā? Tas viss veido aktu. Tas nav tikai ir vai nav ūdens, ir vai nav ēdiens. Mēs vienmēr braucam divatā, viens, kas raksta protokolu un redz tās lietas, ķermeņa valodu, kamēr otrs runā.

*-Faktiski jums jābūt tādiem novērotājiem.*

#2 50% var redzēt bez runāšanas.

#1 Mēs arī klasē vērojam to bērnu, kā viņš klasē uzvedās. Citreiz viņš nāk un stāsta kaut ko citu un klasē jau redz ar ko viņš kontaktējās, ar ko nē. Teiksim, kam viņš zīmuli prasa.

*-Nu, bet tad jūs apkopojat datus un tad jau jūs arī saliekat kopā vajadzības, kas nekad nav vienādas pat līdzīgās situācijās. Un tas atkal ir atkarīgs no tā, cik jūs prasmīgi strādājat ar draugu vidi, ar skolas vidi, ar ģimenes vidi, ar pašu bērnu. Un tad faktus liekot kopā redzat, kādas tad ir šīs vajadzības.*

#1 Praktiski tas notiek tā. Ir savākts kāds noteikts informācijas kopums, izanalizēti riski, bet tad vēlreiz tiek izrunāts gadījums ar vadītāju vai psiholoģi. Un tad ir tā – vai tu es arī to paskatījies? Vai dienasgrāmatu, vai ko citu? Mēs aplūkojam arī genogrammas.

*-Nākamais kritērijs ir resursu sistēmas izmantošana, spēja radoši modelēt situācijas*

#2 Es domāju, ka mūsu profesija ir ļoti radoša. Jā viņa ir ļoti reāla, tas ir skaidrs. Un man liekas, ka nav smagāka darba ka visu laiku strādāt ar problēmām un, ja tev vēl pašam problēmas. Bet tieši man arī nāk kaut kur ārā, ja neesi radošs, ja tevī nav inovācijas, ja nespēj kādu dzirkstīti paķert.

#4. Sociālajam pedagogam vispār ir jābūt labam aktierim, it sevišķi, ja tu strādā ar maziem bērniem, tad tur vispār nezina kāds teātris ir jānospēlē. Vai jābūt pieslēgties pusaudzīm, kurš ir pretī ar piecām adatām un nerunā.

*Cik ļoti ir jāizjūt tā situācija?*

#4 Ja tu sēdi piecas stundas, bet nespēj ar viņu atrast kopēju valodu, tad neko nepanāksi. Ja nebūsi uztaustījis un izpratis tās vajadzības... Tu vari redzēt sausus faktus.

#2 Man pašai arī it sevišķi sākumā gribējās atgriezties - nu tad izdarīsim, izdarīsim un tad Daina bija tā, kura teica, ka ir jāpieņem, ka viņš tur ir. Pieņem to vidi, kāda viņa ir. Ka viņa nemainīsies.

#3 Rezultātu modelēšana, ja viņš ir tur, ja viņam ir ļoti, ļoti slikti, mēs nevaram dabūt uz ļoti, ļoti labi. Mēs varam dabūt no ļoti, ļoti slikti varbūt uz slikti.

#2 Tā mēs arī sadegām, ka mums gribējās uzreiz to ātro rezultātu, bet sadegām, un tā ģimene arī citreiz ir tādā nesaprašanā. Tieši tā - lēnītēm, lēnītēm modelēt šīs te izmaiņas. Uz to pusi iet, vai nē. Iesim uz to pusi, vai uz otru pusi? Ja uz to pusi ejot, ir aiz kā aizķerties, tad ejam uz to pusi.

*-Tā tad radošums nenozīmē līdināties pa gaisu, kā dažreiz var dzirdēt sakām?*

#2 Nav, tur ir jābūt modelītim un ar tēvu strādājam, ar mammu strādājam, ar bērnu. Un tad, kurš vairāk padodas, tad caur to visus pārējos.

*- Kā jūs prasmes saistiet ar pašu pozitīvo pieredzi?*

#2 Es domāju, ka arī negatīvā pašpieredze ir ļoti laba lieta. Nu, mēs vēl to neesam runājušas, bet lielāko tiesu šādas palīdzības profesijas, kā psihologi un sociālie darbinieki izvēlas cilvēki, kuri paši ir iepazinuši šādas problēmas. Cilvēki dalās, ir tādi, kas ir kā strausi, bet ja tu esi kontaktā, tad tu zini arī pats, ko darīt.

*-Tā tad tā atvērtība pret sevi ir tas labākais, ja?*

# 1 Tas ir priekšnosacījums, lai vispār šajā profesijā varētu strādāt.

# 2 vai mēs visas problēmas varam atrisināt? Mums jābūt kontaktā, jāapzinās, savādāk mēs nevaram būt palīdzošā profesija.

#3 Mēs par to esam daudz runājuši un domājuši tieši par pašterapiju un tādu individuālu izglītošanos. Jā, mums būtu vairāk pozitīvās pieredzes tieši kā strādāt ar sevi.

# 4 Es ļoti to saskatu, kā tas ir psihologa darbā. Skatos uz kolēģiem, protams, tev ir ļoti laba pieredze, bet sociālajam pedagogam tas ir tikpat vajadzīgs. Tas ir darba instruments.

*-Kā mērķtiecību kā kritēriju saistiet ar ekoloģisko kompetenci?*

#4 Mēs dažreiz it kā uzņemamies atbildību klienta vietā, tas ir ļoti saistīts ar pašizdegšanu. Tu it kā uzņemies daļu atbildības sev, nevis uzliec viņam.

*-Tad ir jāpiestrādā pie tās robežas!*

#4 Tieši tā. Mana atbildība ir tikai par profesionālo rīcību, ko es varu piedāvāt, nevis uzņemties atbildību par viņa dzīvi, kuru viņš dzīvo un kurā rīkojas.

#2 Šeit mums ir problēmas tādā mazā kopienā - tā ir sabiedrības attieksme. Ko domā sabiedrība - jums tur viņi nemainās, viņi dzerstās, un tad stāstīt kaut vai kolēģiem, ka tā nav mūsu atbildība. Ja tur ir bērni, tā ir mūsu pirmā prioritāte, tad citreiz mēs varam būt pat katru vakaru tur tajā mājā, bet ja to bērnu tur nav, tad viņš ir izvēlējis tādu dzīvi un viss!

#1 Ļoti daudziem ir šī te atbildības uzņemšanās, kas arī rada šo te izdegšanu. Augstskolā jau to neiemāca un to nepastāsta. Tad ir tā, ka manas kursa biedrenes nostrādā gadu un viss... Es arī vienu brīdi domāju, ka es vairs nevaru. Kamēr tu saproti, ka visu jau nevar.

*- Motivācija kā kritērijs. Gatavība pieņemt lēmumu. Spēja saskatīt pozitīvus motīvus arī savos klientos.*

#3 Tās pašas preventīvās programmas, kas mums ir. Tad viņš skolā saskata kaut kādu kopumu, problēmu un tad viņš nāk pie mums un mēs diskutējam, kā viņš to varētu darīt. Ar to pašu skoliozi un medicīnas māsām, kuras arī vērsās pie sociālā pedagoga un runāja.

*- Motivāciju arī nevar iemācīt nevienā augstskolā!*

#3 Mums ir sociālie pedagogi - tāds, kurš ir orientēts un metožu un teoriju pielietošanu, vai ir tie sociālie pedagogi un darbinieki, kuri protams to pieprot, bet lielākoties skatās uz to... tad ir sociālais darbs. Tas ir izmaiņu darbs sabiedrībā un skolā.

*-Sociālpedagoģiskā plānošana kā kritērijs? Spēja plānot, spēja prognozēt parādās kā rādītāji.*

#4 Sociālais pedagogs tomēr ir tas komandas loceklis. Skola jau tomēr plāno un zināmā mērā ir jāplāno lietas uz priekšu. Mācību gada sākumā sociālie pedagogi skatās uz skolas plānu, ir lietas, ko var plānot arī sociālais pedagogs.

#3 Bet kāzuss ir tas, ka viņš jau nevar saplānot, cik problēmas būs.

#4 Jā, gadījumus viņš nevar saplānot. Plānot var preventīvās aktivitātes.

#1 Sociālais pedagogs sāk strādāt ar klasīti un novērtē tos bērnus. Ja redzams, ka bērnam ir mācīšanās traucējumi, ir kaut kā grūtāk. Var sākt plānot, ka tā ir atsevišķa uzmanība šim bērnam. Šie mācību traucējumi rada emocionālas problēmas. Jārada atbalsta sistēma bērnam, sadarbībā ar skolotājiem. Gan emocionālais atbalsts. Visgrūtāk jau laikam ir ar pusaudžiem. Septītā klasē var būt viss brīnišķīgi, bet astotajā klasē parādās problēmas.

#3 Tas pusaudžu vecums jāņem vērā pie nosacījumiem, ka sociālais pedagogs nav tik ļoti noslogots, kā pašreiz ir noslogots, un tad atkal var runāt ar klases audzinātājiem un priekšmetu skolotājiem. Tā ir pastiprināta novērošana.

#4 Tās ir tās lietas, ko paredz gada plānā - adaptācijas plāns ģimnāzijā 7 klasei. Un tādas lietas.

#2 Mums ir viena tāda problēma, kas ir samilzusi visā Latvijā gan par sociālajiem pedagogiem, gan sociālajiem darbiniekiem. Tas ir klientu skaits. Cik tad mēs īsti gribam klientus? Mēs tā sakām, ka skolā, kur ir 1000 skolēnu mums viņi visi nav klienti, bet cik tad mēs drīkstam tam vienam speciālistam dot to darba lauku? Bieži vien dod kaut ko mazlietiņ, un ir labi, vai tad visu un - nekā.

*-Bet par to vēl īpaši nerunā, man liekas, nav pienācis brīdis, kad par to var sākt diskutēt. Bet vispār pastāv šī te pārnoslogotība.*

#2 Un arī citu speciālistu un arī kolēģu, varbūt pašvaldības tā īpaši ir par to, ka ja tev ir tik un tik klientu, uzskata, ka tev jau nav nekas, tev taču nav simtiem! Un, ja tas tiek atrunāts, tad tas ir minimums, piemēram, maksimums un tad tu vari starp to strādāt. Tās ir likmes arī attiecībā pret atalgojumu. Latvijā ir tik xxx tas atalgojums, un ir sociālie darbinieki, kas no rīta atnāk un gaida, kad atnāks klients, un ir tādi, kas skrien pa visu Siguldas novadu. Bet skaisti atskaitītīties mēs visi mākam.

*-Tas ir jāmāk katram savai aizstāvībai!*

#2 Ar to plānu mums ir tā, ka sociālie pedagogi ir konkrētas dienas nedēļās savā skolā konkrēti, tās dienas ir saplānotas, nu, tā kā mūsu situācijā, un pirmdienās un ceturtdienās pēcpusdienu pavada šeit, tāpēc, ka viņiem ir astoņu stundu darba diena tāpat kā Siguldas novada darbiniekiem.

*-Un spēja prognozēt?*

#2 Man liekas, ka sociālais pedagogs daudz neko nevar saplānot. Man, piemēram, nedēļā tik daudz kas notiek, katra diena ir savādāka. Ir jāplāno, bet neko daudz nevar saplānot.

*-Tā ir tā situatīvā darbošanās. Paldies par šiem kritērijiem!*

Jautājums. *Kādas pieejas izmantojiet savā darbā?*

#3 Uz konkrētu uzdevumu. Mērķi, uzdevumi un tā tālāk.

*-Vai pārdomājat arī terapeitiskas pieejas?*

#1 Lai tās lietotu, vajadzīga klientu motivācija.

#2 Vislabāk zināmā jau ir tā humānistiskā no pedagoģijas un, ja runājām par problēmām, tad problēmu risināšanas, jo tās mums dikti tika arī mācītas (klusī smejas). Bet tās reāli darbojas un tās gadījumu vadības lietas nu ir taču jāzin, kādi soļi, fāzes, ko un kur dara, par metodēm...

#4 Man gan liekas, ka uz visu kopā jāskatās....

## Sociālo pedagogu amata apraksti

### Darba apraksts

**Atbildības sfēra :** Sociālpedagoģiskā darba organizēšana bērniem, jauniešiem, ģimenēm Salaspils 1. vidusskolā

**Pakļautība:** Sociālais pedagogs funkcionāli ir pakļauts Sociālā dienesta vadītājam.

#### Darba uzdevumi:

1. Sociālais pedagogs veic sociālpedagoģisku darbību izglītības iestādē, bērnu un jauniešu negatīvās socializācijas cēloņu un seku ierobežošanā un novērtēšanā, iesaistot ģimeni, pedagoģisko personālu u.c. resursus.
2. Pedagoģiskās kompetences ietvaros:
  - veic riska grupas bērnu un jauniešu sociālās dzīves analīzi un problēmu cēloņu izpēti;
  - sadarbībā ar izglītības iestādes darbiniekiem plāno un īsteno audzinošo darbu (individuālais darbs, lekcijas, grupu darbi, bērnu un jauniešu socializācijas vietās (ģimenē, skolā) );
  - veic ģimeņu sociālpedagoģiskās konsultācijas un veicina to pedagoģisko un juridisko izglītošanu;
  - risina sociālo apstākļu radītos konfliktus starp skolu, ģimeni, pašvaldību, bāriņtiesu u.c. institūcijām;
  - veicina bērnu tiesību aizsardzību, optimālu lēmumu pieņemšanu un īstenošanu;
  - īsteno sociālpedagoģisko darbu bērnu un jauniešu specifiskajās grupās ( narkotiku un alkohola atkarīgo jauniešu grupās u.c.);
  - veic citus darbus atbilstoši amata atbildības sfērai pēc dienests vadītāja rīkojuma;
  - ievēro sociālā darbinieka profesionālās darba ētikas normas un principus;
  - pēc nepieciešamības piedalās projektu izstrādāšanā un realizācijā.

#### Personīgie uzdevumi:

Sociālais pedagogs veic sekojošas funkcijas, organizējot savu darbu:

- patstāvīgi organizē sociālpedagoģisko darbu, kā arī sadarbību ar cilvēku grupām un institūcijām – bērnu, jauniešu problēmu risināšanā;
- sadarbojas ar dažādām institūcijām (valsts un pašvaldības), lai atklātu un novērstu negatīvās parādības, kas ietver arī pretdarbību ( akcijas, izglītojošie materiāli u.c.) pret apkārtējās vides negatīvo ietekmi;
- sadarbībā ar izglītības iestādes administrāciju, piedalās veselības profilakses pasākumos, jauniešu sagatavošana ģimenes dzīvei;
- palīdz sociālās adaptācijas procesā, sociālajā rehabilitācijā;
- iekārto personas lietas un veic to uzturēšanu kārtībā un reģistrāciju;
- pēc nepieciešamības, piedalās vasaras nometņu organizēšanā un atbalstīšanā;

- sadarbojas ar izglītības iestādes administrāciju bērnu un jauniešu problēmu risināšanā.

Sociālais pedagogs atskaitās par padarīto darbu Sociālā dienesta vadītājam iesniedzot četru nedēļu pārskatus par padarīto darbu tekošajā mēnesī līdz nākamā mēneša 10. datumam.

#### **Tiesības:**

- sadarboties ar institūcijām - bāriņtiesa, policija, pašvaldības, valsts iestādes, saņemt bez maksas no institūcijām nepieciešamo informāciju sava darba veikšanai;
- pārstāvēt pakalpojumu saņēmēju intereses;
- iesniegt priekšlikumus Sociālā dienesta vadītājam par pakalpojumu uzlabošanu vai jaunu ieviešanu;
- iesniegt priekšlikumus, ierosinājumus izglītības iestādes administrācijai par radušās problēmām un to risināšanas veidiem, ceļiem u.c..

#### **Atbildība:**

Sociālais pedagogs ir disciplināri atbildīgs:

- par veikto uzdevumu izpildes norisi un rezultātiem;
- par sniegto informāciju, tās saturu un konfidencialitātes ievērošanu;
- par materiālo un finansiālo resursu racionālu izmantošanu;
- par citu personu drošību sociālā pedagoga darbības rezultātā.



<b>Amata nosaukums</b>	Sociālais pedagogs
<b>Kvalifikācijas prasības</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Augstākā izglītība specialitātē</li> <li>• Augsts saskarsmes kultūras līmenis</li> </ul> <p>Cēsu rajons</p>
<b>Tiešais vadītājs</b>	Cēsu pilsētas pamatskolas direktors
<b>Pilnvaras un tiesības</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sociālais pedagogs savā darbībā īsteno Vispārējo cilvēku tiesību deklarāciju, ANO konvenciju par bērna tiesībām, Bērnu tiesību aizsardzības likumu, pedagogu profesionālās ētikas pamatprasības u.c. normatīvos dokumentus saistītus ar sociālo darbu</li> <li>• Sociālais pedagogs regulāri papildina savas profesionālās zināšanas, prasmes un iemaņas piedaloties kvalifikācijas paaugstināšanas aktivitātēs, pieredzes apmaiņas pasākumos.</li> </ul>
<b>Galvenie uzdevumi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Izpētīt problēmu, to identificēt.</li> <li>• Noteikt mērķi problēmas atrisināšanā.</li> <li>• Meklēt risinājumus.</li> <li>• Iesaistīt klientu problēmas risināšanā.</li> <li>• Sniegt klientam nepieciešamo informāciju, konsultāciju.</li> <li>• Novērtēt palīdzības efektivitāti.</li> </ul>
<b>Konkrētie uzdevumi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Risināt savstarpējās saskarsmes un uzvedības problēmas skolas vidē.</li> <li>• Konfliktsituāciju gadījumos meklēt risinājumus un veikt individuālas pārrunas ar audzēkņiem, skolotājiem vai citām iesaistītām personām.</li> <li>• Skolas neattaisnotas kavēšanas gadījumā, sadarboties ar direktora vietnieku audzināšanas darbā, noskaidrot kavēšanas iemeslus un censties novērst tos.</li> <li>• Informēt bērnus, bērnu vecākus, skolotājus par palīdzības iespējām ārpus skolas.</li> <li>• Veidot personas lietu par katru problēmbērnu, kurā apkopota informācija par ģimeni, problēmām, individuālo sarunu dokumentācija, skolēna radošie darbi.</li> <li>• Sadarboties ar skolu valid, sociālo dienestu un citām institūcijām audzēkņu problēmsituāciju risināšanā. Skolas ietvaros sadarboties ar klašu audzinātājiem, priekšmetu skolotājiem.</li> <li>• Raudzīties, lai skolas vidē tiktu ievērotas bērnu tiesības, atbilstoši LR Bērnu tiesību aizsardzības likumam.</li> <li>• Veidot materiālo bāzi par sociālo pedagoģiju skolā.</li> </ul>

Rīgas pašvaldības vispārējās izglītības iestādes  
**SOCIĀLĀ PEDAGOGA**  
amata apraksts

### **1. Vispārīgie noteikumi**

- 1.1. Rīgas pašvaldības vispārējās izglītības iestādes (turpmāk – skolas) sociālais pedagogs savus amata pienākumus veic saskaņā ar Izglītības likumu, Bērnu tiesību aizsardzības likumu, ANO Bērnu tiesību konvenciju, likumu “Par pašvaldībām”, Rīgas domes lēmumiem, amata aprakstu LR Profesiju klasifikatorā (kods 2353 01), šo amata aprakstu un citiem normatīvajiem dokumentiem.
- 1.2. Sociālais pedagogs organizatoriski un metodiski ir pakļauts Rīgas domes Izglītības, jaunatnes un sporta departamentam un Rīgas bērnu tiesību aizsardzības centram un cieši sadarbojas ar skolas administrāciju, skolas medicīniskajiem darbiniekiem, klases audzinātājiem, skolas psihologu un mācību priekšmetu skolotājiem. Skolas sociālais pedagogs ir skolas pedagoģiskās padomes loceklis.
- 1.3. Skolas sociālā pedagoga amatā var strādāt persona, kura neieņem citus pedagoga amatus attiecīgajā izglītības iestādē.

### **2. Pamatprasības profesionālai atbilstībai**

Skolas sociālā pedagoga amatā var pieņemt darbā vai pagarināt darba līgumu ar personu, kurai ir valsts atzīts diploms par sociālā pedagoga kvalifikācijas iegūšanu un kurš atbilst Izglītības likuma 50. panta prasībām.

### **3. Darba pamatpienākumi**

- 3.1. Veicināt ģimeņu un pedagogu izglītošanu par bērnu un jauniešu sociālās pieredzes veidošanu un korekciju, sniegt sociālpedagoģiskās konsultācijas.
- 3.2. Piedalīties skolas darba plānošanā un īstenošanā.
- 3.3. Veikt iespējamo riska grupas skolēnu sociālās dzīves analīzi.
- 3.4. Izstrādāt rekomendācijas skolas vadītājam un pedagogiem skolēnu sociālās reintegrācijas optimālai norisei nepieciešamās pedagoģiskās vides un bērnu vajadzību nodrošināšanai.
- 3.5. Sniegt konsultācijas un informēt skolēnus, ģimenes un pedagogus par sociālo jautājumu risināšanas kārtību un iespējām pašvaldībā.
- 3.6. Palīdzēt risināt sociālo apstākļu radītos konfliktus starp skolu, ģimeni, pašvaldību, bāriņtiesu, policiju u. c. institūcijām.
- 3.7. Koordinēt sadarbību starp ģimeni, skolu un institūcijām, kuras ir atbildīgas par bērnu sociālo problēmu risināšanu.
- 3.8. Atbalstīt bērnu tiesību aizsardzības komisijas darbu skolā.
- 3.9. Apsēkot problēmu ģimenes mājās, kārtot nepieciešamo dokumentāciju.
- 3.10. Apzināt bez vecāku gādības palikušos bērnus, palīdzēt adaptācijas un sociālās rehabilitācijas procesā.
- 3.11. Regulāri paaugstināt savu profesionālo meistarību.

#### **4. Tiesības**

- 4.1. Sociālais pedagogs ir tiesīgs izraudzīties saturu, formas un metodes darbā ar bērniem, jauniešiem un vecākiem un valsts un pašvaldību institūcijām.
- 4.2. Sociālais pedagogs ir atbildīgs par savlaicīgu un kvalitatīvu pienākumos noteikto uzdevumu veikšanu un spēkā esošo normatīvo aktu ievērošanu savā darbā.
- 4.3. Sociālajam pedagogam ir aizliegts bezatbildīgi izplatīt iegūto informāciju par bērnu.
- 4.3. Piedalīties kā novērotājam mācību procesā skolā.
- 4.4. Apsēkot problēmu ģimenes mājās.
- 4.5. Nepieciešamības gadījumos uzaicināt vecākus uz skolu.
- 4.6. Saņemt informāciju un konsultāciju no skolas medicīniskajiem darbiniekiem par skolēnu veselības stāvokli.

#### **5. Sadarbība**

Rīgas pašvaldības vispārējās izglītības iestādes sociālais pedagogs sadarbojas un atskaitās par savu darbu rajonu (priekšpilsētu) sociālo pedagogu metodiskās apvienības vadītājam, Rīgas domes Izglītības, jaunatnes un sporta departamentam un Rīgas bērnu tiesību aizsardzības centram un sniedz informāciju par savu darbību skolas vadītājam.

**SOCIĀLĀ PEDAGOGA**  
amatu apraksts un kompetences prasības  
Krāslavas SD

Sociālajam pedagogam nepieciešama augstākā izglītība un obligāta tālākizglītība – kursi, semināri, projekti, pieredzes apmaiņas braucieni.

1. Pienākumi:

1.	Diagnosticēt bērnu un jauniešu socializācijas grūtības, esošo sociālo risku ietekmi uz viņu pilnvērtīgu integrēšanos sabiedrībā un sociālo prasmju apgūvē.
2.	Prognozēt socializācijas procesu kvalitāti bērnu un jauniešu ģimenēs, kā arī citās formālajās un neformālajās sociālajās struktūrās.
3.	Plānot un īstenot konkrētas sociālpsiholoģiskas darbības bērnu un jauniešu tiesību aizsardzības un resocializācijas jomā.
4.	Profesionālās darbības novērtēšana un kvalifikācijas pilnveide.
5.	Veicināt bērnu tiesību aizsardzību skolā, pedagogiski optimālu lēmumu pieņemšanu, īstenošanu.
6.	Regulāri kārtot obligāto dokumentāciju.

2. Prasmes:

1.	Sociālpedagoģiskās teorijas sociālpedagoģisko praktisko jautājumu risināšana.
2.	Prast plānot un modelēt uz pozitīvu rezultātu orientētu sociālpedagoģisko darbību.
3.	Izvērtēt veikto sociālpsiholoģisko darbību un nepieciešamības gadījumā operatīvi veikt izmaiņas tajā.
4.	Prast izglītēt bērnus, jauniešus un pieaugušos, izmantojot adekvātas formas, metodes un paņēmienus sociālā pedagoga kompetences robežās.
5.	Prast strādāt gan ar individu, gan ar grupu.

## AMATA APRAKSTS

Iestādes nosaukums	Cēsu pilsētas pamatskola
Amata nosaukums	skolotāja palīgs
Kods saskaņā ar profesiju klasifikatoru	3310 04
Pakļautība	direktors

### I Vispārīgie noteikumi

1. Skolotāja palīgu darbā pieņem un no darba atbrīvo skolas direktors.
2. Skolotāja palīga slodzi nosaka skolas direktors un tā ir 30 stundas nedēļā.
3. Skolotāja palīgs savā darbībā ievēro Izglītības likumu, Vispārējās izglītības likumu un citus ar izglītību saistītos normatīvos aktus.
4. Skolotāja palīgam jāievēro darba kārtības, darba drošības, ugunsdrošības un darba aizsardzības noteikumi.
5. Skolotāja palīgs palīdz skolotājam darbā ar izglītojamiem, kuriem ir problēmas ar pamatizglītības programmas apgūšanu.
6. Sava darba saturu skolotāja palīgs saskaņo ar klases audzinātāju vai mācību priekšmeta skolotāju.
7. Mācību stundas laikā skolotāja palīgs strādā individuāli ar vienu līdz pieciem izglītojamiem.
8. Skolotāja palīgs izstrādā savu darba plānu, izvēloties tā formu un struktūru pēc saviem ieskatiem.
9. Skolotāja palīga darbu koordinē skolas direktora vietnieks mācību darbā.

### II Pamatprasības skolotāja palīgam

1. Augstākā pedagoģiskā izglītība.
2. Pedagoģiskā pieredze ne mazāk kā trīs gadi.
3. Prasme veidot sadarbību ar katru izglītojamo.
4. Labvēlīga, izprotoša un prasīga attieksme pret izglītojamiem.
5. Spēja uz klausīt un darboties skolā vienotā komandā.
6. Prasme veidot lietišķu sadarbību ar skolotājiem, vecākiem.
7. Prasme ievērot konfidencialitāti.

### III Skolotāja palīga pienākumi

1. Sistemātiski un radoši sadarboties ar skolotājiem.
2. Piedalīties mācību darba plānošanā un izglītojamo apgūto zināšanu un prasmju raksturojumu izveidē.
3. Individuāli palīdzēt izglītojamiem, kuriem tas nepieciešams, apgūt pamatskolas mācību programmu, individuālo dotumu attīstībā, veicināt ticību savām spējām, veicināt pozitīvu attieksmi pret mācību procesu kopumā.
4. Piedalīties pedagoģiskās padomes sēdēs, klases vecāku sapulcēs, ja nepieciešams, aizvietot skolotāju.

### IV Skolotāja palīga tiesības

1. Piedalīties mācību un audzināšanas darba galveno uzdevumu izstrādē.

2. Īstenot tālākizglītību, izvēloties pedagoģiskās meistarības un kvalifikācijas pilnveides formas (kursai, semināri u.c.).
3. Saņemt informāciju un konsultācijas ar darbu saistītos jautājumos.
4. Dalīties savā pieredzē ar kolēģiem.
5. Iesniegt priekšlikumus par skolotāja palīga darba pilnveidošanu.

Sociālais pedagogs

1.	<b>Pakļautība:</b>	Direktors
2.	<b>Struktūrvienība:</b>	Pedagoģiskais personāls
3.	<b>Vispārējs darba vietas raksturojums:</b>	Talsu rajona vakara un neklātienes vidusskolas ēka un teritorija
4.	<b>Amata īss apraksts</b>	Darbinieks, kurš skolā gan izglītojamie, gan pedagogiem sniedz atbalstu, konsultācijas un risina sociālos gadījumus.
5.	<b>Pienākumi un atbildība:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Darba laiks pienākumu veikšanai ir nenormēts.</li> <li>2. Darbs jāplāno vadoties pēc izglītojamo, vecāku (aizbildņu), pedagogu, skolas administrācijas vajadzībām.</li> <li>3. Izglītojamo psiholoģiskās izpētes rezultātus izmantot tikai izglītojamā interesēs.</li> <li>4. Diagnosticēt bērnu un jauniešu socializācijas grūtības, esošo sociālo risku ietekmi uz viņu pilnvērtīgu integrēšanos sabiedrībā un sociālo prasmju apguvē.</li> <li>5. Prognozēt socializācijas procesu kvalitāti bērnu un jauniešu ģimenēs, kā arī citās formālajās un neformālajās sociālajās struktūrās.</li> <li>6. Plānot un īstenot konkrētas sociālpsiholoģiskas darbības bērnu un jauniešu tiesību aizsardzības un resocializācijas jomā.</li> <li>7. Veicināt bērnu tiesību aizsardzību skolā, pedagoģiski optimālu lēmumu pieņemšanu, īstenošanu.</li> <li>8. Sniegt izglītojamiem, viņu vecākiem, pedagogiem atbalstu, konsultācijas, risināt sociālos gadījumus.</li> <li>9. Regulāri kārtot obligāto dokumentāciju.</li> <li>10. Nodrošināt individuālo sarunu, izpētes materiālu konfidencialitāti.</li> <li>11. Pildīt citus skolas direktora rīkojumus.</li> <li>12. Par pienākumu nepildīšanu atbildēt atbilstoši darba likumdošanai.</li> </ol>
6.	<b>Tiesības:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Izmantot vidusskolas inventāru un tehniku savu pienākumu veikšanā.</li> <li>• Prasīt no vidusskolas administrācijas nepieciešamo informāciju, materiālos, kas nepieciešami pienākumu veikšanai.</li> <li>• Prasīt visas ar darbu saistītās garantijas, kādas noteiktas LR darba likumdošanā.</li> </ul>
7.	<b>Nepieciešamā izglītība:</b>	Valsts atzīts (akreditētas augstskolas) diploms par sociālā pedagoga akadēmisko izglītību un profesionālo kvalifikāciju.
8.	<b>Zināšanas, prasmes un spējas:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Prasme strādāt ar mūsdienu sakaru un informācijas līdzekļiem.</li> <li>2. Organizatora prasmes un iemaņas.</li> <li>3. Augsta saskarsmes kultūra, ētikas normu ievērošana.</li> <li>4. Sociālās vides izpratne.</li> <li>5. Prasme strādāt gan ar individu, gan ar grupām.</li> </ol>
9.	<b>Darbu reglamentējošie normatīvie akti</b>	Izglītības likums, Vispārējās izglītības likums, Vidusskolas nolikums, lekšējās kārtības noteikumi, amata apraksts, direktora rīkojumi, ANO Skolēnu tiesību konvencija, Mācību un audzināšanas iestāžu psihologa darba noteikumi, Psihologu ētikas kodekss, citi LV normatīvie akti, noteikumi, instrukcijas, likumi, kas reglamentē veicamos pienākumus

**11.pielikums**  
**APSTIPRINU**

Garkalnes novada domes izpilddirektors

\_\_\_\_\_ A. Kurzemnieks

2006. gada \_\_\_\_\_

**Pašvaldības sociālā pedagoga amata apraksts**

Profesiju klasifikatora kods: Nr.2353 01

1. Vispārīgie noteikumi

- 1.1. Pašvaldības sociālo pedagogu pieņem darbā un atbrīvo no darba Garkalnes novada domes izpilddirektors.
- 1.2. Pašvaldības sociālais pedagogs ir sociālā dienesta darbinieks. Pilna darba diena
- 1.3. Pašvaldības sociālais pedagogs strādā profesionālā sociālā dienesta vadītāja pārraudzībā.
- 1.4. Pašvaldības sociālais pedagogs tiek finansēts no pašvaldības budžeta līdzekļiem

2. Pamatprasības izglītībai:

- 2.1. Otrā līmeņa augstākā profesionālā izglītība:
- 2.2. Vēlama specializācija - sociālais pedagogs,
- 2.3. Valsts valodas prasmes augstākajā līmenī,

3. Nepieciešamās prasmes:

- 3.1. Spēja uzņemties atbildību,
- 3.2. Prasme sadarboties,
- 3.3. Organizatora prasmes un iemaņas,
- 3.4. Prasme pielietot normatīvos dokumentus,
- 3.5. Lietvedības prasme,
- 3.6. Datorprasme,
- 3.7. Augsta saskarsmes kultūra, ētikas normu ievērošana.

4. Vēlamās prasmes:



4.1.Svešvalodu prasme – krievu valoda,

4.2.Autovadītāja prasme.

5. Darba pienākumi:

5.1. Diagnosticē bērnu un jauniešu socializācijas grūtības, esošo sociālo risku ietekmi uz viņu pilnvērtīgu integrēšanos sabiedrībā un sociālo prasmju apguvē.

5.2. Prognozē socializācijas procesa kvalitāti bērnu un jauniešu ģimenēs.

5.3.Plāno un īsteno konkrētas sociālpedagoģiskas darbības bērnu un jauniešu tiesību aizsardzības un resocializācijas jomā.

5.4.Novērtē savu profesionālo darbību un pilnveido kvalifikāciju.

6. Darba uzdevumi.

6.1.Apzina, nosaka un apkopo riska faktoru klātesamības pakāpi ģimenē, skolā, vienaudžu vidē un to ietekmi uz socializācijas procesu.

6.2.Analizē bērnu un jauniešu tiesību ievērošanu ģimenēs, izglītības iestādēs.

6.3.Paredz iespējamus resursus un plāno iespējamo sociālpedagoģiskās darbības rezultātu.

6.4.Veic darbības bērnu un jauniešu brīvā laika pavadīšanas jomā esošo riska faktoru mazināšanai.

6.5.Izglīto un resocializācijas pasākumu īstenošanā iesaista bērnu un jauniešu ģimenes, izglītības iestāžu pedagoģisko personālu.

6.6.Sadarbībā ar Garkalnes novada bāriņtiesu un citām valsts un pašvaldības iestādēm sekmē bērnu un jauniešu sociālo vajadzību nodrošināšanu.

6.7.Izstrādā un realizē individuālās uzvedības korekcijas programmas bērniem un jauniešiem, kuri ir palikuši bez vecāku aizgādības.

6.8.Sadarbojas ar izglītības iestādēm, bāriņtiesu un citām valsts un pašvaldību iestādēm bez vecāku aizgādniecības palikušo bērnu un jauniešu tiesību aizsardzības nodrošināšanā.

6.9.Sadarbojas ar bērnu un jauniešu iepriekšējo dzīvesvietu pašvaldību sociālajiem dienestiem, lai sekmētu ģimeņu atveseļošanu un bērnu atgriešanu ģimenē.

6.10. Aizpildīt nepieciešamo dokumentāciju un pārskatus, kas veido klientu personas lietas un, kas nepieciešami problēmsituāciju izskatīšanai.

7. Organizatoriskais darba vietas iedalījums un saites

7.1.Nodarbinātības vieta: Garkalnes novada domes sociālais dienests; Garkalnes pamatskola - aprīkota darba vieta, Berģu pamatskola – aprīkota darba vieta, Pirmskolas izglītības iestāde “Skudriņas	7.2.Institūcija : Garkalnes novada domes struktūrvienība
7.3.Tiešo vadītāju amati: Sociālā dienesta vadītāja; Domes izpilddirektors	7.4.Tieši pakļauto amati:

7.5.Sociālais pedagogs aizvieto: Sociālā dienesta darbiniekus ( savas kompetences ietvaros)	7.6.Sociālo pedagogu aizvieto: Sociālā dienesta darbinieks ( savas kompetences ietvaros)
7.7.Iekšējā kopdarbība: Domes administrācijas darbinieki, Bāriņtiesa;	7.8.Pamatdarbības lauks Mācību un audzināšanas iestādes, kurās uzturas pašvaldības bērni un jaunieši; 7.9.Ārējā kopdarbība: Garkalnes policijas nodaļa; Medicīnas iestādes; Nevalstiskās organizācijas u.c.

### Sociālā pedagoga integrācijas plāns.

**Pārbaudes laiks: 02.10.2006 – 02.01.2007**

**Darbaudzinātājs: Sociālā dienesta vadītājs**

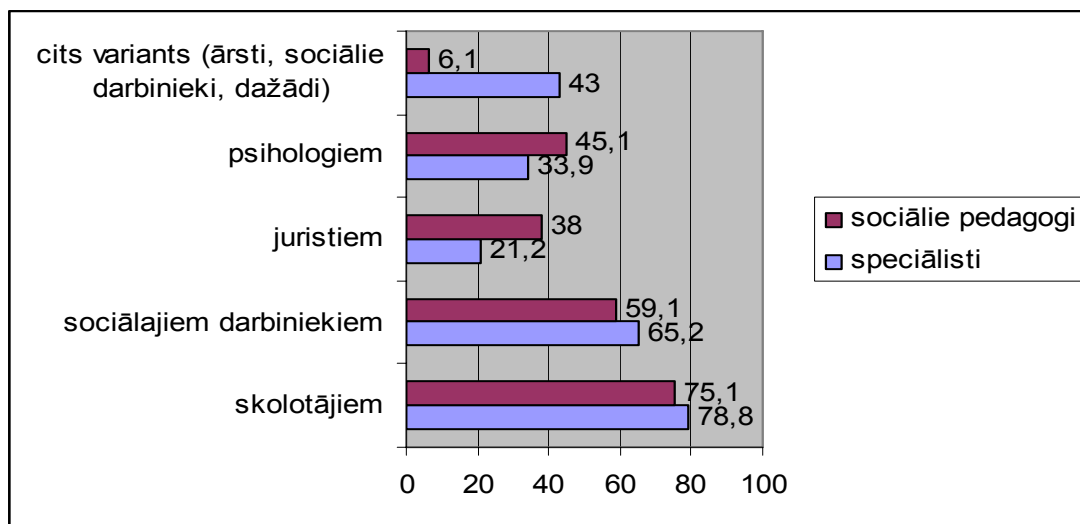
Pasākums	Laiks	Atbildīgais, piezīmes
1. Jaunā darbinieka iepazīstināšana ar amata aprakstu, iekšējās kārtības noteikumiem, instruktažas, darbaudzinātāju.	02.10.2006	Iestādes vadītājs
2. Jaunā darbinieka iepazīstināšana ar institūcijas vidi un turpmāko darba vietu.	03.10.2006	Darbaudzinātājs
3. Iepazīšanās sapulce (iepazīšanās ar jaunajiem kolēģiem) un integrācijas plāna izstrāde	03.10.-10.10.2006	Skolu direktori
4. Iepazīšanās ar iestādes bērnu personas lietām, dokumentu izpēti. ( abās skolās un bērnudārzā)	03.10.2006–17.11.2006	Pastāvīgi veic regulārus pierakstus par veicamajiem darbiem.  Kopā ar darbaudzinātāju.
5. Piedalīšanās ikdienas veicamajos darbos .	Novembris.	
6. Iepazīšanās ar kolektīva		

tradīcijām. 18. novembra pasākums Ziemassvētku balle.	22.12.2006	Individuāli, pastāvīgi. Darbaudzinātājs.
7. Pašanalīze, vīzija.		
8. Vīzijas analīze.	27.12.2005	
9. Konkrēta sociālā gadījuma patstāvīga risināšana	04.12.2006	Darbaudzināšana.
10. Gadījuma analīze, supervīzija.	04.12.2006-20.12.2006.	Nosaka kādas zināšanas trūkst un informē par iespējām apmācībai un supervīzijai. Patstāvīgi.
11. Atskaites veidošana, prezentācija.	24.12.2006	
12. Prezentācija	26.12.2006-28.12.2006	

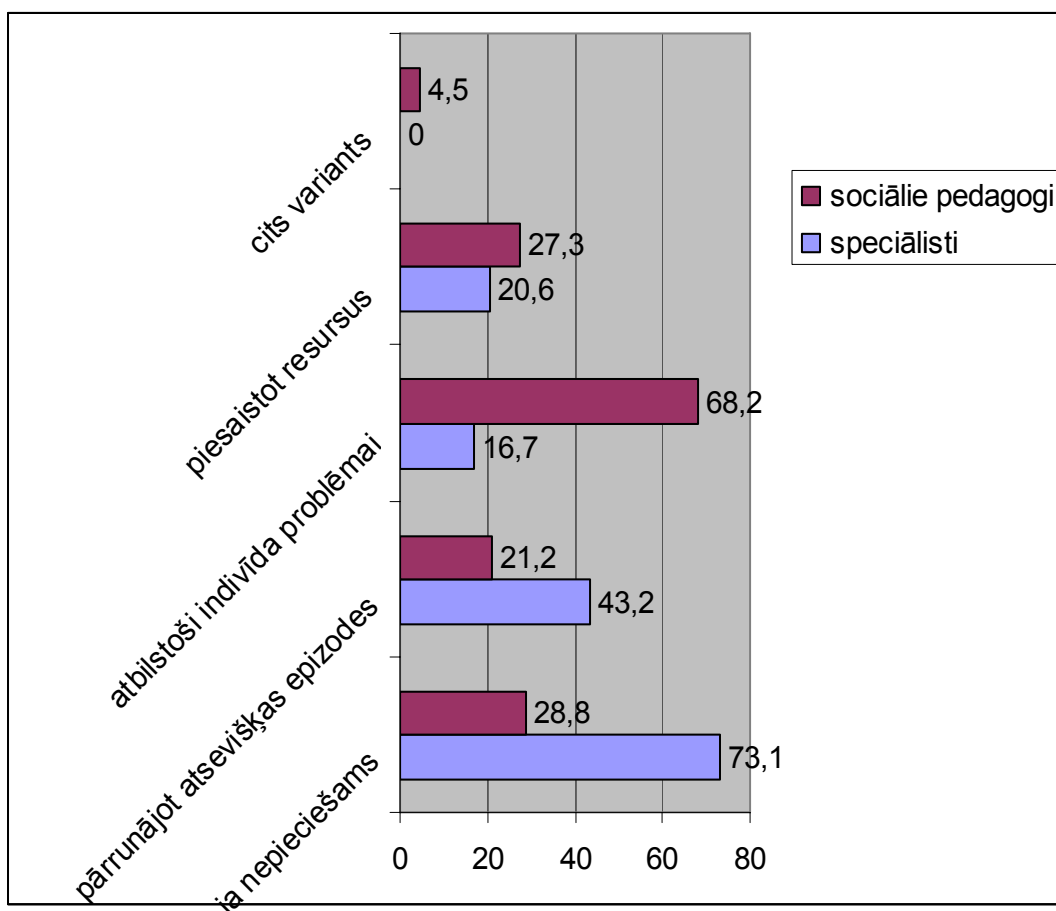
### Pašvaldības sociālā pedagoga darba laiks

Nedēļas diena	Darba laiki	Darba vieta
Pirmdiena	8.30- 14.00 15.00-18.00	Berģu pamatskola Dome
Otrdiena	8.00-16.00	Garkalnes pamatskola
Trešdiena	8.00-16.00	Berģu pamatskola
Ceturtdiena	8.30-14.30 15.00-17.00	Garkalnes pamatskola PII "Skudriņas"
Piektdiena	8.30-15.00	Dome

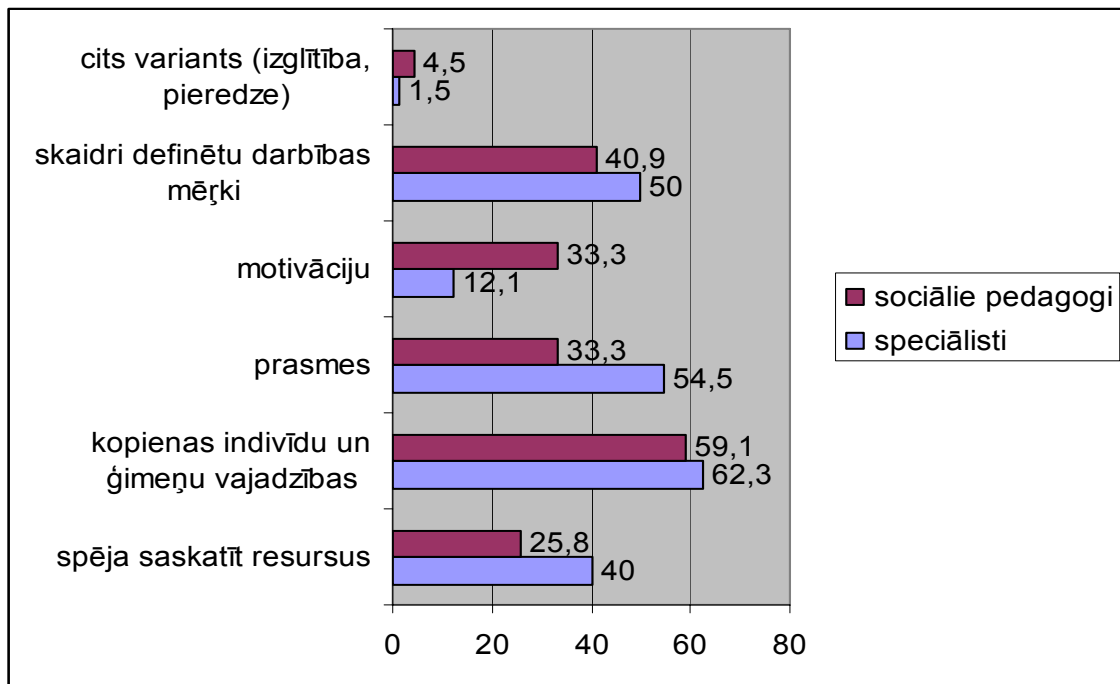
## Aptaujas anketu paralēlo jautājumu grafiskais attēlojums



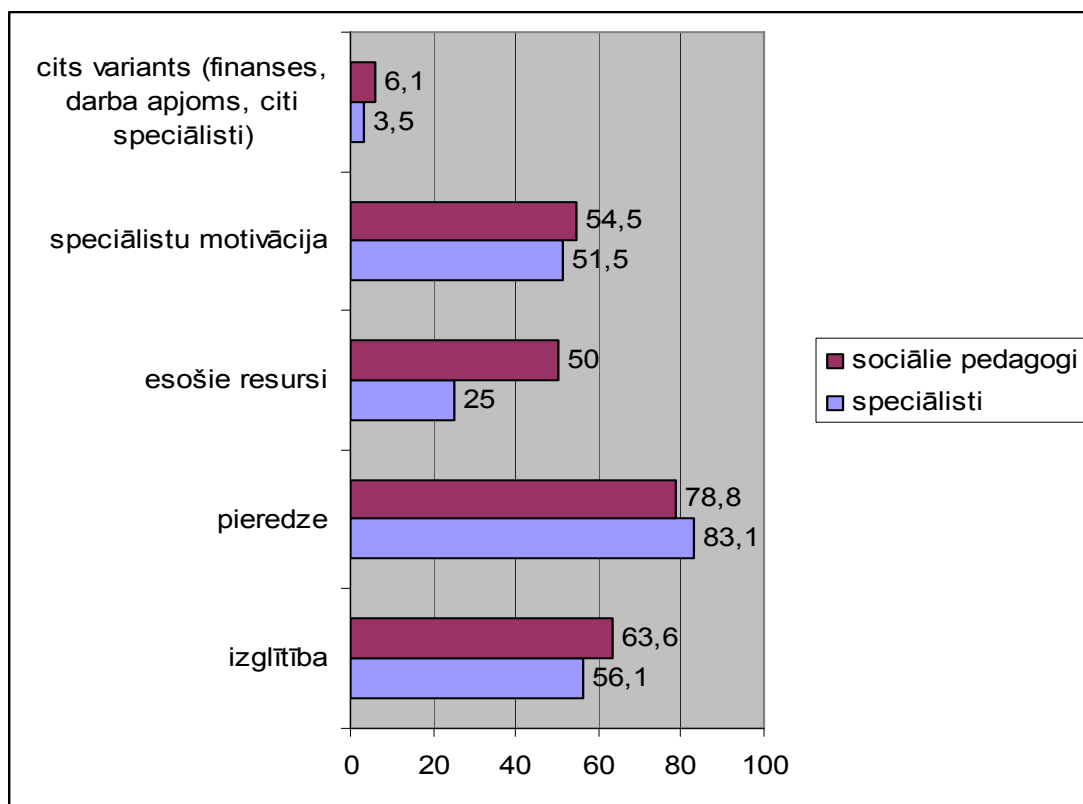
18.diagramma. Ar kādiem speciālistiem tiek veidota sadarbība kopienā?



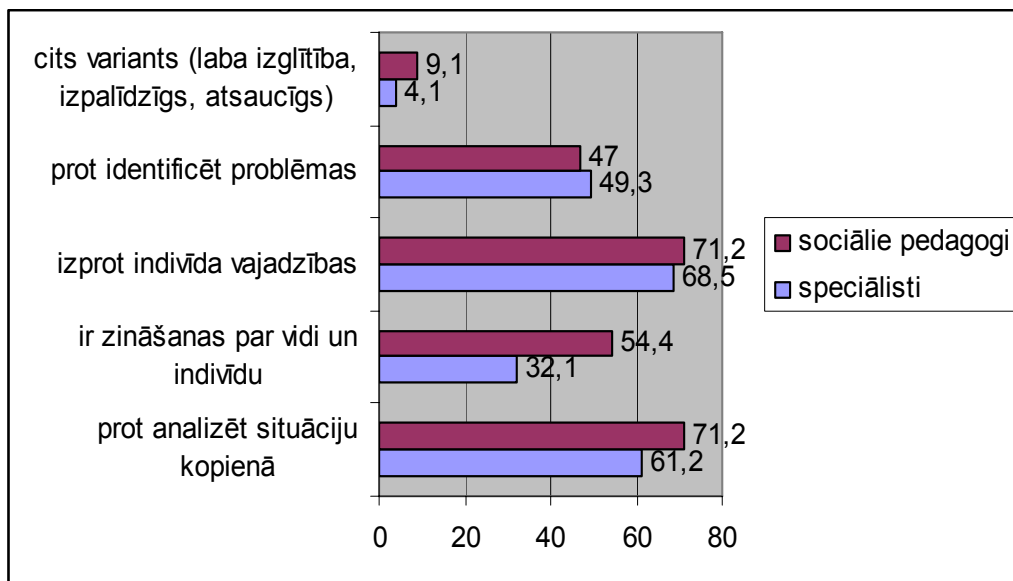
19.diagramma. Kā tiek realizēts starpprofesionāļu komandas darbs lauku kopienā?



20.diagramma. Kādus kritērijus izvirziet sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences noteikšanai?



21.diagramma. Kādi faktori ietekmē saociālā pedagoga sadarbības iespējas lauku kopienā?



22.diagramma. Kas ir sociālā pedagoga ekoloģiskā kompetence?