

LATVIJAS UNIVERSITĀTES
RAKSTI

715. SĒJUMS

Pedagoģija un skolotāju izglītība

SCIENTIFIC PAPERS
UNIVERSITY OF LATVIA

VOLUME 715

Pedagogy and Teachers' Education

SCIENTIFIC PAPERS
UNIVERSITY OF LATVIA
VOLUME 715

Pedagogy and Teachers' Education

LATVIJAS UNIVERSITĀTES
RAKSTI

715. SĒJUMS

Pedagoģija un skolotāju izglītība

Galvenā redaktore – prof. Dr. habil. paed. Irēna Žogla

Galvenās redaktores vietniece – prof. Dr. habil. Ilze Kangro

Redkolēģija

Dr. habil. paed., prof. Irēna Žogla – LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte

Dr. philol., prof. Ilze Kangro – LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte

Dr. habil. paed., prof. Tatjana Koķe – LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte

Dr. habil. paed., prof. Irina Maslo – LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte

Dr. paed., prof. Dainuvīte Blūma – LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte

Dr. paed., assoc. prof. Aivars Lasmanis – LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte

Dr. paed., assoc. prof. Baiba Kalķe – LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte

Dr. philos., assoc. prof. Vladimirs Kincāns – LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte

Dr. chem., prof. Andrejs Rauhvargers – LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte

Dr. paed. Larisa Jogi – Tallinas Izglītības zinātņu universitāte, Igaunijas Republika

Dr. paed. Riva Levenčuka – Kei Pedagoģiskā koledža, Izraēla

Dr. habil. philol., prof. Klauss Hammers – Tehniskā universitāte, Drēzdene, Vācija

Dr. habil. philol., prof. Eleonora Lassana – Viļņas Universitāte, Lietuvas Republika

Latviešu teksta literārā redaktore **Aija Lapsa**

Angļu teksta literārā redaktore **Māra Anteniške**

Maketu veidojis **Jānis Misiņš**

Visi krājumā ievietotie raksti ir recenzēti.

Pārpublicēšanas gadījumā nepieciešama Latvijas Universitātes atļauja.

Citējot atsauce uz izdevumu obligāta.

Contents

Rudīte Andersone

Mācību programmu izveides pedagoģiskie principi
The Pedagogical Principles of Curriculum Making 7

Līga Jermolajeva

Augstākās izglītības stratēģijas jautājumi
Latvijas Republikas normatīvajos aktos
*The Strategy of Higher Education
in the Legislative Acts of the Republic of Latvia* 14

Jeļena Jermolajeva

Refleksija par mācību materiāla
organizēšanu vidusskolas kultūras vēstures kursā
*Reflections on the Organization of Educational Material
in the Secondary School Course of History of Culture* 26

Elizabete Kadakovska

Diagnostiskās radioloģijas speciālistu
tālākizglītība: pieredze un problēmas
*Further Education of Diagnostic Radiology
Experts: Experience and Difficulties* 32

Baiba Kalķe

Pedagoģiskā prakse skolotāju izglītībā: vēsturiskais
aspekts mūsdienām (19. gs. vidus – 20. gs. 40. gadi)
*The Pedagogical Practice in Teachers' Education:
The Historical Aspect for Modern Education
(the middle of the 19th century – the 40ies of the 20th century)* 39

Vladimirs Kincāns

Jautājumu un atbilžu procedūra un izpratne
kā metodoloģiska un pedagoģiska parādība
*The Question-Answer Procedure and Understanding
as a Methodological and Pedagogic Strategy* 46

Viktorija Kuzina

Rotaļspēles un to valodas lingvostatistikā izpēte
Lingua-Statistical Research of Role-play and Role-play's Language 55

Daina Lieģeniece

Pedagoga „slēptā programma” viņa
darbībā ar pirmsskolas vecuma bērniem
The Hidden Curriculum of the Teacher in Pre-school Activities 62

Nora Lūse Digitālās tehnoloģijas integrētās pieejas ietvarā <i>Digital Technologies in the Framework of the Integrated Approach</i>	71
Ligita Stramkale Ciparu metode mūzikas metodikā: vēsturiskais un mūsdienu aspekts Latvijā <i>The Numeral Method in Music Methodology: The Hystorical and Present Day Aspects in Latvia</i>	76
Svetlana Surikova Sākumskolas skolēnu sociālās mijiedarbības pieredzes paplašināšanas iespēju nodrošināšana sociālās kompetences pilnveidei <i>Providing the Expandability of Primary School Pupils' Social Interaction Experience in Order to Improve Social Competence</i>	83
Dita Nīmante Iekļaušanās iespējas vispārīgglītojošā Latvijas skolā bērniem ar speciālām un īpašām vajadzībām <i>Inclusion of Children with Special and Exceptional Needs Into a Comprehensive School in Latvia</i>	101
Sarmīte Tūbele Lasīšanas traucējumi vai disleksija? <i>Reading Difficulties or Dyslexia?</i>	114
Rasma Vīgante Mācību sasniegumu vērtēšanas īpatnības skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem <i>Peculiarities of the Assessment of Educational Achievement of Students with Disabilities of Intellectual Development</i>	120
Leena Kaikkonen, Irmeli Maunonen-Eskelinen, Teresa Aidukiene Supporting Teachers' Competencies towards the Development of a More Inclusive School – Listening to the Voices of Students with Special Educational Needs in Educational Transitions	132
Gisli Thorsteinsson, Miika Lehtonen, Tom Page The Pedagogical Guiding Agent (PGA) for Guiding Learning through Simulation of Electronic Technology in Design and Technology Education	145

Mācību programmu izveides pedagoģiskie principi *The Pedagogical Principles of Curriculum Making*

Rudīte Andersone

Latvijas Universitāte

Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte

Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083

e-pasts: rudite.andersone@lu.lv

Rakstā analizēta mācību programmu būtība, mācību mērķi mācību programmās, kā arī pedagoģiskie principi, kas jāievēro mācību programmu izstrādē. Skaidrots skolotāju viedoklis par mācību programmu veidošanas principiem. Mācību programmu veidošanā skolotāji vairāk uzsver to teorētisko un produktīvo aspektu, mazāk uzmanības pievērš praktiskajam aspektam jeb skolēnu pieredzes veidošanai, kas saistīta ar mācību procesa organizācijas plānošanu un mācību metožu izvēli.

Atslēgvārdi: mācību programmas, mācību mērķi, pedagoģiskie principi.

Ievads

Divdesmit pirmajā gadsimtā raksturīgas milzīgas pārmaiņas sabiedrības dzīvē, ko ienes globalizācijas procesi, zinātnes un tehnikas, jo īpaši informācijas tehnoloģiju, attīstība. Mainās prasības izglītībai un skolu mācībām. Tādēļ ar precīzu mācību satura atlasī un tam atbilstošu mērķu un uzdevumu izvirzīšanu vien nepietiek, svarīgi ir rūpēties par ikviena skolēna jūtu un gribas attīstību.

Mācību programmu veidošanā jāievēro daži pedagoģiskie principi, kas mudina programmu īstenotājus organizēt tādu mācību procesu, kur skolēni ne tikai apgūst noteiktas zināšanas un prasmes, bet arī veido attieksmi pret apkārtējās pasaules objektiem un parādībām, bez tam arī palīdz katram skolēnam veidoties par patiesi brīvu un atbildīgu kultūras personību.

Mācību programmas jēdziens

Mācību programmas (*curriculum*) jēdziens ir skaidrots Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīcā (2000):

Mācību priekšmeta programma ir skolas izglītības programmas sastāvdaļa, kas attiecas uz atsevišķu mācību priekšmetu, ievērojot konkrētas skolas, klases, grupas mācīšanās īpatnības. Tajā formulēti mācīšanas mērķi un uzdevumi, mācību saturs, tā apguves loģiskā secība, plānojums, norādes par izmantojamiem mācību līdzekļiem, optimālo metodisko nodrošinājumu un skolēnu mācību sasniegumu vērtēšanas veidiem, metodēm, kritērijiem un kārtību.

Arī Latvijas Izglītības likumā un Latvijas Vispārējās izglītības likumā ir doti definējumi mācību programmai, kas būtiski neatšķiras no Pedagoģijas terminu vārdnīcā dotās definīcijas.

Izglītības likuma 1. pantā noteikts:

Mācību priekšmeta vai kursa programma ir izglītības programmas sastāvdaļa, kas ietver

- mācību priekšmeta vai kursa galvenos mērķus un uzdevumus,
- saturu,
- satura apguves plānojumu,
- iegūtās izglītības vērtēšanas kritērijus un kārtību,
- programmas īstenošanai nepieciešamo metožu un līdzekļu uzskaitījumu.

Savukārt Vispārējās izglītības likuma 19. pantā teikts:

Mācību priekšmeta programma ir vispārējās izglītības programmas sastāvdaļa, kuru veido mācību priekšmeta

- mērķi un uzdevumi;
- mācību saturs;
- mācību satura apguves secība un apguvei paredzētais laiks;
- mācību sasniegumu vērtēšanas formas un metodiskie paņēmieni;
- mācību satura apguvei izmantojamo mācību līdzekļu un metožu uzskaitījums.

Angļu valodā izdotajā pedagoģiskajā literatūrā šobrīd plaši lieto jēdzienu *curriculum*. *Curriculum*, ar kuru angļu valodā apzīmē gan izglītības programmu, gan mācību programmu, gan mācību plānu, cēlies no latīņu vārda *currere*, kas nozīmē “skriet”. Lai kā gaitā jēdziena saturs ir ievērojami mainījies.

Amerikāņu pedagoģijas zinātnieks M. K. Smits (*Smith, 2000*) izglītības enciklopēdijā „*Infed*” skaidro jēdziena *curriculum* attīstību:

- *Curriculum* – skrejceļš (senā Grieķija);
- *Curricula mentis* – prāta izglītošanas ceļš (*Cicerons*);
- *Curriculum* – plāns mācīšanai vai izglītībai (*A. Toms*);
- *Curriculum* – mācīšanās, kas ir plānota un skolas vadīta, notiek grupās vai individuāli skolās vai ārpus skolām (*Dž. Kerrs, V. Kellijs*);
- *Curriculum* – izglītojošās darbības projektēšana (*D. Prets*);
- *Curriculum* – zināšanu nodošanas organizācija (*M. Smits*).

M. Smīta *curriculum* jēdziena skaidrojums sasaucas ar Aristoteļa atziņām par zināšanu organizāciju, tās aspektiem:

- *teorētiskais aspekts* – mācību programma, kas ietver noteiktas zināšanas, teorijas;
- *praktiskais aspekts* –
- process, kas ietver domāšanu un darbību mācīšanās laikā;
- prakse, kas atspoguļojas domāšanā un kur darbība tiek izvērtēta pēc nodēģuma;
- *produktīvais aspekts* – produkts, ko saprot kā „iegūtās kompetences”.

Mācību programmu izstrādē visi trīs aspekti parasti arī tiek ievēroti. Programmu veidotāji rūpējas par dažādu zināšanu, teoriju ietveršanu tajās, plāno skolēnu darbību mācībās (mācību metodes), izvērtē atsevišķo darbību lietderību un kā plānoto rezultātu paredz noteiktu prasmju apguvi, kas ir pamatā kompetenču attīstībai.

Jebkuru mācību programmu var dažādi uztvert vai izprast. Tas atkarīgs no tā, no kādām pozīcijām mēs analizējam mācību programmas. Programmu izpratnes veidus

detalizētāk ir skaidrojais amerikāņu pedagogs, zinātnieks J. Gudlads (*Goodlad, 1997*). Viņš izšķir piecus programmu izpratnes veidus:

- *ideāla programma* – to definē tās veidotāji un attīstītāji;
- *formāla programma* – tās mērķi ir valsts un izglītības pārvalžu (ministriju) apstiprināti, tā ir adaptēta izglītības iestādēs;
- *saprastā jeb uztvertā programma* – tā bauda sabiedrības uzticību, jo tajā atspoguļojas sabiedrības subjektīvie uzskati par to, kas ir jāmāca;
- *operatīvā programma* – tā, kas nodarbībās tiek īstenota;
- *uz pieredzi balstīta programma* – tā, ko studenti ir pieredzējuši nodarbībās.

Jo vairāk tuvinās šīs dažādās programmu izpratnes, jo efektīvāka ir mācību programma. Tas nozīmē, ka iecerētā programma tiek arī pilnībā īstenota un atbilst sabiedrības izglītības mērķiem un vajadzībām.

Mērķi mācību programmās

Mērķi mācību programmās detalizēti, ievērojot mācību priekšmetu specifiku, atspoguļo sabiedrības kopējos izglītības mērķus. Pedagoģijas zinātnieks no Lielbritānijas J. Le Metais (*Le Metais, 1997*) mācību programmu mērķus saista ar vērtībām, kas valda attiecīgajā sabiedrībā. Izvirzot mērķus, tiek ņemtas vērā sabiedrībā nozīmīgās vērtības. Piemēram, kultūra kā vērtība parādās šādos programmu mērķos:

- Austrālijā – attīstīt izpratni un cieņu pret kultūras mantojumu,
- Anglijā – sekmēt skolēnu kulturālo attīstību skolā un sabiedrībā,
- Jaunzēlandē – attīstīt cieņu pret ētisko un kultūras mantojumu,
- Kanādā – mācīties reaģēt uz sabiedrības bilingvālo un multikulturālo raksturu,
- Korejā – saglabāt un attīstīt dabisko kultūru,
- Nīderlandē – apzināties, ka jauni cilvēki tiek audzināti multikulturālā sabiedrībā.
- Savukārt vide kā vērtība atspoguļojas šādos mācību programmu mērķos:
- Austrālijā – veicināt izpratni un interesi par sabalansēti attīstītu un globālu vidi,
- Austrijā – mācīties izjust atbildību pret vidi,
- Korejā – cienīt dabu.

Protams, katras personības attīstība ir vērtība jebkurā demokrātiskā sabiedrībā. Tā ietverta arī mācību mērķos:

- Austrālijā – veicināt brīvā laika radošu izmantošanu,
- Japānā – attīstīt spējas pozitīvā veidā tikt galā ar sabiedrības pārmaiņām,
- Korejā – attīstīt iecietību, katra cilvēka radošumu un veselību, pašpaļāvību un individualitātes apzināšanos,
- Spānijā – sekmēt progresīvu neatkarību no apkārtējās vides,
- Zviedrijā – mudināt jaunus cilvēkus saglabāt savu attieksmi kompleksajā realitātē, milzīgajā informācijas plūsmā un ātrajās pārmaiņās.

Arī Latvijā programmu mērķi ir saistīti ar sabiedrības vērtībām. Pirmās mācību priekšmetu programmas tapušas 1916. gadā, kā to izpētījusi Z. Valdmane (*Valdmane, 2001*). Mācību mērķi 1916. gada Latvijas mācību priekšmetu programmās bija divējādi un saistījās ar tā laika sabiedrības vērtībām.

1. Ideālais mērķis:

- modināt un izkopt jaunajā paaudzē tautības apziņu,
- caur pieejamu mākslu, daiļliteratūru izkopt latvisko kultūru, kas dod tiesības uz nācijas neatkarību un eksistenci;

2. Praktiskais mērķis (uzdevums):

- sagatavot skolēnus praktiskai dzīvei nākotnes Latvijā, kad tauta būs ieguvusi pašnoteikšanos un pašvaldību.

Mūsdienās gan pamatizglītībā, gan vispārējā vidējā izglītībā mācību programmu mērķi ir saistīti ar sabiedrības vērtībām – kultūru, mūžizglītību, personības attīstību u.c. Mūsdienu pamatizglītības programmu mērķi Latvijā ir definēti Valsts pamatizglītības standartā (2000):

- nodrošināt skolēnu ar sabiedriskajai un personiskajai dzīvei nepieciešamajām pamatzināšanām un pamatprasmēm;
- radīt pamatu skolēnu turpmākajai izglītībai;
- veicināt skolēnu harmonisku veidošanos un attīstību;
- sekmēt skolēnu atbildīgu attieksmi pret sevi, ģimeni, sabiedrību, apkārtējo vidi un valsti.

Savukārt vispārējās vidējās programmās mērķi ir noteikti Valsts vispārējās vidējās izglītības standartā (2000):

- nodrošināt skolēnus ar zināšanām un prasmēm, kas dod iespēju sagatavoties izglītības turpināšanai;
- veicināt skolēnu pilnveidošanos par garīgi un fiziski attīstītu personību, veidot izpratni par veselību kā dzīves kvalitātes nosacījumu;
- sekmēt skolēnu pozitīvi kritisku un sociāli aktīvu attieksmi un veidot Latvijas pilsoņa tiesību un pienākumu izpratni;
- veidot skolēnu prasmi patstāvīgi mācīties un pilnveidoties, motivēt mūžizglītībai un apzinātai karjerai.

Mācību priekšmetu programmās mācību mērķi tiek precizēti atbilstoši attiecīgā mācību priekšmeta specifikai. Arī šeit tie ir saistīti ar sabiedrības vērtībām un atspoguļo tās.

Principi, kas jāievēro mācību programmu izstrādē

Mācību programmu veidošanā tiek ievēroti noteikti principi. Tos ir analizējis Lielbritānijas pedagoģijas zinātnieks V. Kars (*Carr et al, 1983*).

- aptverto priekšmetu saskaņotība un līdzsvarotība, kuras galvenais kritērijs ir bērna/skolēna holistiska attīstība;
- apjoms un dziļums (rezultātu un mērķu atbilstība);
- iekšēja saskaņotība un priekšmetu vienotība;
- nepārtrauktība (pāreja no vienas izglītības pakāpes uz nākamo, no nezināmā uz zināmo, respekts pret cilvēka attīstības posmu īpatnībām);
- attīstība, process (pēc spirāles principa katrs nākamais posms piedāvā kvalitatīvu pieredzes pilnveidošanos, izvairīšanos no mehāniskas atkārtotības).

Savukārt Lielbritānijas pedagoģijas zinātnieks L. Stenhous (*Stenhous, 1975*) norāda uz principiem, kas jāievēro programmu plānošanas laikā:

- satura atlases princips (ko mācīties un ko mācīt);
- mācīšanas stratēģiju attīstības princips (kā mācīt mācīties);
- katra skolēna spēcīgo un vājo pušu diagnostikas princips (kā attīstīt katra skolēna spējas);
- sasniegto rezultātu izvērtēšanas princips (kā veikt izvērtēšanu).

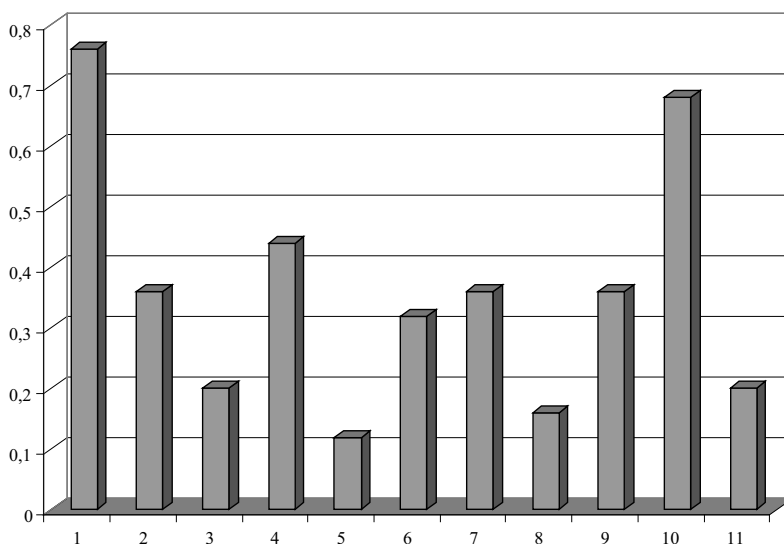
Šos principus ievēro, plānojot un izstrādājot mācību programmas. Latvijā īpaša uzmanība tiek pievērsta šādiem principiem:

- satura atlase (galveno jēdzienu noteikšana, virzība no iegaumēšanas uz pētniecību);
- mācību stratēģiju izvēle (mācīšanās un mācīšanas attiecības un vienotība);
- mācību sasniegumu vērtēšana (paņēmieni, formas un kārtība).

Programmās salīdzinoši mazāk uzmanība tiek veltīta skolēnu individuālo spēju attīstībai un mācību priekšmetu vienotībai, saskaņotībai un līdzsvarotībai.

Mācību programmu veidošanas principi skolotāju skatījumā

Aptaujājot 25 dažādu mācību priekšmetu skolotājus, ir izpētīts viņu viedoklis par principiem, kas, pēc viņu domām, ir jāievēro, veidojot programmas.



1. attēls. Skolotāju viedoklis par principiem, kas jāievēro mācību programmu izstrādē:

- 1 – Jāievēro skolēnu vecumposmu īpatnības
- 2 – Mācību priekšmetam jābūt iekšēji sakārtotam – pēctecīgam, no vieglākā uz sarežģītāko
- 3 – Jādomā, kā attīstīt katra skolēna individuālās spējas
- 4 – Jāplāno rezultātu un mērķu atbilstība
- 5 – Jāparedz katra skolēna kvalitatīva dzīves pieredzes pilnveide (mācību procesa plānošana)
- 6 – Satura atlasē jādomā, ko mācīties un kā mācīt
- 7 – Mācību priekšmetam ir jābūt saskaņotam ar līdzsvarotam ar citiem mācību priekšmetiem
- 8 – Mācību mērķi un uzdevumi jāsaista ar sabiedrības vērtībām
- 9 – Jāplāno mācīšanas stratēģijas (kā mācīt mācīties)
- 10 – Jāplāno mācīšanās stratēģijas (kā mācīties)
- 11 – Precīzi jāplāno, kā veikt sasniegto rezultātu izvērtēšanu

Skolotāji izvirza divus pamatprincipus, kas jāievēro mācību programmu izstrādē, – skolēnu vecumposmu īpatnību ievērošanu (76%) un mācīšanās stratēģiju (kā mācīties) plānošanu (68%). Kā nākošais princips tika nosaukts – rezultātu un mērķu atbilstība (44%). Un patiesi svarīgi ir ievērot būtisko saistību starp plānotajiem rezultātiem un izvirzītajiem mērķiem mācību programmās. Ja pašam programmas veidotājam nebūs skaidrs, ko viņš grib sasniegt (mērķis) un kas galā iznāks (rezultāts), tad mācību

programmas lietderība ir apšaubāma. Tad nedaudz mazākā mērā tika atzīmēta mācību priekšmeta iekšējā sakārtotība (36%), tā saskaņotība un līdzsvarotība ar citiem mācību priekšmetiem (36%) un mācīšanas (kā mācīt mācīties) stratēģiju plānošana (36%). Vis-mazāko nozīmi skolotāji piešķir tam, ka ir jāparedz katra skolēna kvalitatīvas dzīves pieredzes pilnveide jeb mācību procesa plānošana (12%).

Tāpat skolotāji vairāk uztver mācību programmu teorētisko un produktīvo aspektu, mazāk uzmanības pievērš to praktiskajam aspektam, par ko savulaik runāja Aristotelis. Tas ietver skolēnu domāšanu un darbību mācību laikā, tāpat mācību procesa plānošanu, mācību metožu izvēli. Un tas ir pietiekami svarīgs pedagoģiskais princips, kas ir jāievēro mācību programmu izstrādē.

Secinājumi

- Mācību programma būtībā ir mācību procesa un mācību satura plānojums. Tādēļ mācību programmu mērķi cieši saistīti ar sabiedrības vērtībām. Mūsdienā Latvijas mācību programmās mērķi paredz veidot skolēniem atbildīgu attieksmi pret apkārtējo pasauli, kultūras personības attīstību viņos, motivēt viņus mūžizglītībai utt.
- Pedagoģiskie principi, kas jāievēro mācību programmu izstrādē, nosaka mērķu un rezultātu atbilstību, mācīšanās un mācīšanas stratēģiju plānošanu, katra skolēna spēju attīstību, mācību priekšmeta iekšējo saskaņotību un saskaņotību un līdzsvarotību ar citiem mācību priekšmetiem, nepārtrauktību un skolēnu pieredzes pilnveidi.
- Skolotāji kā svarīgākos principus izvirza skolēnu vecumposmu īpatnību ievērošanu un mācīšanās stratēģiju plānošanu, bet kā mazāk nozīmīgu principu novērtē skolēnu pieredzes pilnveidi, tāpat mācību procesa plānošanu.
- Pētījumā atklājās nepietiekama mācību programmu izstrādes pedagoģisko principu novērtēšana praktiskās darbības plānošanā. Pētījuma turpinājumā jānosaka iemesli, kas ir pamatā skolotāju viedoklim, kā arī iespējamā darbība situācijās uzlabošanai.

Literatūra

1. Carr, W., Kemis, S. (1986) *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. – Lewes: Falmer Press.
2. Goodlad, J. (1997) *In Praise of Education*. – New York: Teachers College Press.
3. Izglītības likums. – www.likumi.lv (15.01.07.).
4. Le Metais, J., O'Donnell, S., Boyd S., Tabberer, R. (1997) *International Review of Curriculum and Assessment Frameworks: The Archive*. – London: School Curriculum and Assessment Authority.
5. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca* (2000). – Rīga: Zvaigzne ABC.
6. Smith, M.K. Curriculum Theory and Practice // *The Encyclopaedia of Informal Education*. – www.infed.org/biblio/b-curric.htm (20.01.07.).
7. Stenhouse, L. (1975) *An Introduction to Curriculum Research and Development*. – London: Heinemann.
8. Valdmane, Z. (2001) *Pirmās mācību priekšmetu programmas Latvijā*. // *Skolotājs*, Nr.6.
9. *Vispārējās izglītības likums*. – www.likumi.lv (15.01.07.).

Summary

The article presents the theoretical and empirical analysis of pedagogical aspects of curriculum making – the concepts of curriculum, the goals of curriculum, and the pedagogical principles of curriculum making. The investigation of teachers' opinions shows that teachers' tend to emphasize the theoretical and productive aspects' of curriculum, while less attention is paid to the practical aspects of curriculum.

Augstākās izglītības stratēģijas jautājumi Latvijas Republikas normatīvajos aktos

The Strategy of Higher Education in the Legislative Acts of the Republic of Latvia

Līga Jermolajeva

Latvijas Universitāte

Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte,

Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083

e-pasts: ligaj@inbox.lv

Rakstā augstākās izglītības stratēģijas galvenie virzieni analizēti, izmantojot gan spēkā esošos, gan pašlaik tikai gatavotos Latvijas Republikas normatīvos aktus, kā arī Boloņas procesa dokumentus. Kā viena no svarīgākajām problēmām tiek izvirzīta Latvijas augstākās izglītības gatavība realizēt Boloņas procesa galvenās nostādnes: vai un cik lielā mērā tās atspoguļojas LR normatīvajos aktos, kādas ir pretrunas. Svarīgākie apskatītie stratēģiskie virzieni Latvijas augstākajā izglītībā ir: studiju programma kā augstākās izglītības pamatstruktūra pašlaik un tās iespējamās izmaiņas; akadēmiskā personāla kvalifikācijas prasības no augstākās izglītības rezultātu viedokļa un prasības LR normatīvajos aktos, kā arī ar to saistītā doktorantūras attīstība; augstākās izglītības saistība ar darba tirgus prasībām. Pēc iegūtajiem rezultātiem jāsecina, ka dažādu līmeņu normatīvie dokumenti ne vienmēr ir savstarpēji saskaņoti, kas var novest pie tā, ka rodas neskaidrības arī augstākās izglītības stratēģijas apzināšanā un realizācijā.

Atslēgvārdi: augstākā izglītība, Boloņas process, globalizācija, studiju programma, studiju modulis.

Saīsinājumi:

EAIT – Eiropas augstākās izglītības telpa

ECTS – European Credit Transfer System

ES – Eiropas Savienība

ISMA – Informācijas sistēmu menedžmenta augstskola

LR – Latvijas Republika

LKA – Latvijas Kristīgā akadēmija

LLU – Latvijas Lauksaimniecības universitāte

LNA – Latvijas Nacionālā aizsardzības akadēmija

LU – Latvijas Universitāte

REA – Rīgas Ekonomikas augstskola

RPIVA – Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskola

RSEBAA – Rīgas Starptautiskā ekonomikas un biznesa administrācijas augstskola

RTU – Rīgas Tehniskā universitāte

ViA – Vidzemes Augstskola

Raksta mērķis ir noskaidrot, vai LR normatīvie akti ļauj spriest par augstākās izglītības stratēģiju un vai tajos iezīmētie attīstības virzieni tiek konsekventi risināti. Kā viena no svarīgākajām metodēm izmantota dokumentu analīze, pētot gan LR, gan ES, īpaši Boloņas procesa, normatīvos dokumentus. Augstākās izglītības stratēģiskie virzieni analizēti, ne tikai balstoties uz pašreiz spēkā esošajiem dokumentiem, bet arī tādiem, kas pašlaik tiek izstrādāti un noteiks augstākās izglītības attīstību ilgā laika posmā. Protams, šādā analizē jāņem vērā, ka normatīvo aktu projekti ir izstrādes stadijā, un turpmākajā darbā tajos iespējamas būtiskas izmaiņas. Izmantota arī statistisko datu analīze, lai konstatētu pašreizējo situāciju un noteiktu attīstības tendences.

Augstākās izglītības sistēmu ietekmē iekšēji un ārēji faktori. Latvijas augstākā izglītība nav noslēgta sistēma un attīstās kopā ar pārējo Eiropas valstu augstākās izglītības sistēmām. Augstāko izglītību gan tieši, gan netieši ietekmē globalizācija. Papildus varētu vēl minēt arī multikulturālās ietekmes Latvijas augstākajā izglītībā, saprotot multikulturālismu kā dažādu valstu un kultūru izglītības sistēmu iezīmju ienākšanu Latvijā. No otras puses, augstākajā izglītībā jā saglabā un jāveido tālāk nacionālā un valstiskā specifika.

Starptautiskā kontekstā viens no svarīgākajiem globalizācijas virzieniem pašreizējā posmā ir Boloņas procesa attīstība, kas iezīmē galveno augstākās izglītības stratēģiju: virzību uz kopēju Eiropas augstākās izglītības telpu, kuras izveidošana saistīta ar 2010. gadu.

Redzējums par to, kāda 2010. gadā būs EAIT, ir šāds:

- Eiropas augstākās izglītības sistēma ir caurskatāma un savstarpēji viegli izprotama. Tā pamatā ir organizēta divos galvenajos grādu līmeņos – pirmsdiploma studiju (bakalaura) un diplomstudiju (maģistra) līmenī;
- grādi/diplomi, kas iegūti kādā Eiropas vienotās augstākās izglītības telpas daļā, tiek atbilstoši atzīti citās šīs telpas daļās – gan studiju turpināšanai, gan darba tirgum;
- absolventi (tajā skaitā arī pirmā grāda ieguvēji) ir nodarbināmi Eiropas darba tirgū;
- gan studenti, gan mācībspēki Eiropas vienotās augstākās izglītības telpas ietvaros var brīvi pārvietoties un tie šo iespēju efektīvi izmanto;
- mūžizglītība vairs nav izolēta no augstākās izglītības: mūžizglītības ceļā iegūtās zināšanas un prasmes dod kredītpunktus, kurus iespējams ieskaitīt grādu/kvalifikāciju vai studiju moduļu apguvei nepieciešamajā studiju kopapjomā. Tajā pat laikā tie, kas izglītību iegūst mūžizglītības ceļā, efektīvi izmanto iespējas apgūt atsevišķus sev nepieciešamus augstākās izglītības programmu moduljus [4].

Boloņas deklarācijā nosprausto mērķu sasniegšanai nepieciešams ieviest Eiropas kredītpunktu sistēmu (ECTS) un Diploma pielikumu, iedibināt Eiropas mēroga sadarbību augstākās izglītības kvalitātes nodrošināšanā, atrisināt joprojām pastāvošās diplomātizācijas problēmas, rast risinājumus, kā novērtēt mūžizglītības ceļā apgūtās zināšanas un prasmes, novērst praktiskos šķēršļus mobilitātei un rast risinājumus studentu un mācībspēku sociālajām problēmām.

Galvenie posmi Boloņas procesa attīstībā ir Eiropas izglītības ministru, t.sk. augstākās izglītības ministru, tikšanās un tajās parakstītie dokumenti.

Boloņas process sākās 1999. gada 19. jūnijā, kad 29 Eiropas valstu izglītības ministri parakstīja Boloņas deklarāciju. Tālākās virzības posmi ir Prāga (2001. gada maijs), Berlīne (2003. gada septembris), Bergena (2005. gada maijs), kur jau piedalās 45 dalībvalstis. Bez šiem svarīgākajiem etapiem Boloņas process ietver arī veselu virkni visdažādāko aktivitāšu.

Analizējot šo procesu iedzīvināšanu Latvijā, ir svarīgi salīdzināt, kā šīs vispārpieņemtās nostādnes izpaužas nacionālajā likumdošanā un citos normatīvajos aktos. Normatīvajiem aktiem ir ļoti liela nozīme augstākās izglītības stratēģijas noteikšanā, jo tie nemainās (un arī nedrīkst mainīties) bieži. Pašreiz spēkā esošais Augstskolu likums darbojas kopš 1995. gada, un šis periods aptver būtiskas pārmaiņas gan sabiedrībā, gan izglītībā.

Tālāk galvenā uzmanība tiks koncentrēta uz tiem Boloņas procesa virzieniem, kuru risinājums Latvijas likumdošanā ir pretrunīgs un kur iezīmējušās problēmas. Viens no svarīgākajiem tradicionālajiem struktūras elementiem Latvijas augstākajā izglītībā ir studiju programmas. LR normatīvie akti (Augstskolu likums un Ministru kabineta noteikumi par izglītības standartiem, kā arī par profesijas standartiem) studiju programmas reglamentē detalizēti:

- programmu apjomu un īstenošanas ilgumu;
- struktūras daļas un to apjomu (A, B, C daļas vai obligātie, obligātās izvēles un brīvās izvēles priekšmeti, vai vispārizglītojošie studiju priekšmeti, profesionālās specializācijas priekšmeti un brīvās izvēles priekšmeti utt.);
- piešķiramos grādus un kvalifikācijas;
- daļēji arī saturu (profesijas standarta zināšanu tabulā dots priekšmetu uzskaitījums un raksturots to nozīmīgums).

Tas dod iespēju salīdzināt dažādas viena līmeņa studiju programmas, kontrolēt studiju kvalitāti un izsniedzamā diploma "svaru". Tomēr jākonstatē, ka šādas stingras reglamentācijas rezultātā mūsu studiju programmas ir visumā neelasīgas, sastindzis veidojums.

1. Pārejot no vienas augstskolas studiju programmas uz citas augstskolas tāda paša virziena studiju programmu un ievērojot visus normatīvo aktu nosacījumus, parasti studenta studiju ilgums palielinās vismaz par semestri.
2. Tiek apgrūtināta pāreja no 1. līmeņa studiju programmām uz 2. līmeni (profesionālā bakalaura programmām) vai arī tā vispār nav iespējama, jo nesaskan prakses apjoms un priekšmeti, kā arī to apguves dziļums.
3. Studējošo mobilitāte netiek izmantota pilnībā, jo pēc kāda studiju posma (sākot no 1 semestra apjoma) beigšanas ārvalstīs studējošais savā studiju programmā praktiski atgriežas tai pašā semestrī, no kura aizbrauca, jo programmu savstarpējā neatbilstība lielākoties ir pārāk liela.
4. Vāji darbojas brīvās izvēles kursu mehānisms, un to apjomi ir nelieli.

Jāsecina, ka pašreizējā situācija vāji atbilst Boloņas procesa nostādņām. Lai pārvarētu minētās problēmas, jāmeklē jauni risinājumi.

Kā alternatīvs variants, kas palīdzētu atrisināt lielāko daļu no uzskaitītajām problēmām, varētu būt pāreja uz citu augstākās izglītības struktūras modeli, kurš balstītos nevis uz studiju programmu kā pamatelementu, bet gan studiju moduli. Studiju moduļa jēdziens līdzšinējā LR likumdošanā nav lietots, tādēļ tā izpratne ir visai atšķirīga. Augstskolās daudzkreiz moduli saprot kā laikā koncentrētu noteikta priekšmeta apguvi, t.i., vienu priekšmetu mācās noteiktu laiku, pēc tam nokārto pārbaudījumu par šo kursu un sāk jaunu priekšmetu. Šīs izpratnes aizstāvji nereti mēdz minēt psiholoģiskus un didaktiskus argumentus šādas priekšmetu apguves priekšrocībām salīdzinājumā ar 5–10 priekšmetu apguvi vienlaicīgi. Acīmredzams, ka šādā moduļa izpratnē nav būtisku atšķirību no eksistējošās studiju programmu sistēmas. Tomēr studiju moduli var saprast arī atšķirīgi – kā patstāvīgu, pabeigtu studiju daļu. Studiju modulis šeit tiek saprasts kā vairāku studiju kursu (priekšmetu) kopums, kuru apgūstot studējošais iegūst konkrētas kompetences, kas ir skaidri formulētas, atpazīstamas darba tirgū un nodrošina izglītības

turpināšanas iespējas gan formālajā, gan neformālajā izglītībā. Augstākās izglītības modelim, kas balstīts uz moduļu principa, ir vairākas priekšrocības:

- ļauj studējošajam brīvi veidot savu studiju programmu, ņemot vērā savas vajadzības un nepieciešamību. Pašreiz katram augstākās izglītības ieguvējam jārēķinās ar to, ka iegūtā kvalifikācija nenodrošinās viņa vietu darba tirgū uz visu mūžu. Tas nozīmē, ka viena no svarīgākajām kompetencēm, kas jāiegūst izglītībā, ir ne tikai un ne galvenokārt noteikts zināšanu apjoms, bet spēja atrast vajadzīgo informāciju, patstāvīgi noteikt sev nepieciešamo zināšanu loku. Tikai tad varēs runāt par zināšanu sabiedrību;
- ir pieejams gan cilvēkiem ar augstāko izglītību, gan studējošajiem, gan cilvēkiem bez augstākās izglītības, t.i., ļauj īstenot mūžizglītības principu, dažādos dzīves posmos pēc nepieciešamības atgriežoties studēt kādā noteiktā modulī, papildinot jau esošo kvalifikāciju vai iegūstot jaunu;
- moduļa struktūra ir elastīga, vienkārši nomainīt vienu moduli ar otru.

Līdz šim jēdziens “studiju modulis” lietots augstskolu praksē, bet normatīvajos aktos tā skaidrojums netika dots. Topošais Augstākās izglītības likums ievieš šo jēdzienu, bet vienlaikus atklāj arī problēmas, kas jārisina pārejā uz šādu augstākās izglītības struktūru.

1. *Studiju moduļa un studiju programmas savstarpējā saistība.* Acīmredzot, studiju programma kā struktūras pamatvienība neizzudīs, jo tās rezultātā iegūstama noteikta kvalifikācija. Pārejot uz konsekventu moduļu principu, studiju programma jāapraksta, nosakot dažādo moduļu kombinācijas iespējas un noteikumus, jo galamērķis joprojām ir noteiktas akadēmiskās vai profesionālās kompetences (profesionālās kvalifikācijas) iegūšana. To nevar nodrošināt nejašu, savstarpēji nesaistītu studiju moduļu apvienojums. Topošajā augstākās izglītības likumprojektā pagaidām nav īstas konsekvences šī jautājuma risināšanā, jo modulis tiek uzverts tikai kā studiju programmas sastāvdaļa, netiek paredzēta dažādu studiju programmu studiju moduļu individuālas kombinēšanas iespējas.
2. *Licencēšana un akreditācija tradicionāli attiecas uz studiju programmām.* Ja tās neattiecinā uz studiju moduli, studiju programma joprojām paliek relatīvi konstanta un nemainīga, jo to nosaka ierobežotās studiju programmas maiņas iespējas akreditāciju starplaiķā.
3. *Dokumenti, kuri apliecina studiju modeļa apgūšanu.* Ja tas ir sertifikāts (apliecība u.tml.), tad nepieciešams noteikt procedūru tālākai augstākās izglītības diploma iegūšanai.

Iepriekšminēto problēmu analīze ļauj secināt, ka augstākās izglītības likuma projekta iezīmēts būtisks attīstības virziens, bet pagaidām nav precīzi definēts pamatjēdziens „studiju modulis”, kā arī nav detalizēti izstrādāta studiju moduļa un studiju programmas mijiedarbība, līdz ar to pastāv risks, ka studiju moduļa ieviešana augstākajā izglītībā neaizņems iezīmētās problēmas.

Otrs ļoti svarīgs problēmu loks saistīts ar akadēmiskā personāla kvalitāti kā neapšaubāmi vienu no būtiskākajām akadēmiskās vides sastāvdaļām.

Akadēmiskā kvalitāte tiek apliecināta zinātniskajā un metodiskajā darbā, zinātnisko un akadēmisko kompetenču pilnveidošanā un padziļināšanā. Svarīgi noteikt, kādi apstākļi to ietekmē.

Akadēmiskā personāla galvenos pienākumus varētu sadalīt 3 lielās grupās: darbs ar studentiem (lekcijas, semināri, laboratorijas un praktiskie darbi, konsultācijas utt.); metodiskais darbs (jaunu studiju kursu izstrāde, esošo atjaunināšana, metodisko materiālu

sagatavošana); zinātniskais un pētnieciskais darbs. Darba mērvienība ir tam patērētais laiks (stundās), kura aprēķināšanas kritērijus nosaka pati augstskola. Proporcijas starp šīm daļām nav stingri noteiktas un dažādās augstskolās atšķiras. Pamatprincips profesora pienākumos galveno akcentu paredz zinātniskajam un pētnieciskajam darbam un vismazāko daļu – kontaktstundām darbā ar studentiem, savukārt asistentam un lektoram ir pretējas proporcijas. Tas ne vienmēr realizējas praksē. Augstskolu praksē, ņemot vērā studentu skaita dinamisko pieaugumu, profesoram ļoti bieži ir tikpat daudz kontaktstundu kā lektoram.

Katra augstskola patstāvīgi nosaka arī akadēmiskā personāla slodzes. Te vērojamas lielas atšķirības starp augstskolām, un pat vienā augstskolā akadēmiskā personāla slodze var svārstīties no 600 līdz 1200 stundām un pat vairāk gadā. Vērtējot slodzes izpildi, bieži kā svarīgākais kritērijs tiek izvirzīts tieši nostrādāto kontaktstundu skaits. Pēdējos gados augstskolu reālajā politikā iezīmējusies tendence uzskatīt šo praktiski par vienīgo, no kā atkarīga akadēmiskā personāla darba apmaksa.

Ņemot vērā relatīvi nelielās akadēmiskā personāla algas, daudzi docētāji (sevišķi lektori un docenti) strādā vienlaicīgi vairākās augstskolās. Tas vēl vairāk palielina darba laika patēriņu darbam ar studentiem un tiešajām kontaktstundām, samazinot zinātniskā un metodiskā darba īpatsvaru.

Kā vēl viens šo procesu stimulējošs faktors jāatzīmē lielais studentu skaits uz vienu akadēmiskā personāla pārstāvi. Studējošo skaits pieaug, bet akadēmiskā personāla kopskaits praktiski gandrīz nepalielinās, tādēļ studentu skaita (23 Latvijā un 16 ES valstīs) un akadēmiskā personāla attiecība pārsniedz ES valstu attiecīgo vidējo rādītāju. Pie tam šis rādītājs ļoti atšķiras pa augstskolām. Tā, piemēram, valsts augstskolu vidējais rādītājs ir 19, privāto augstskolu 38. Valsts augstskolu grupā Banku augstskolā šis rādītājs ir 52 studenti uz vienu akadēmiskā personāla pārstāvi, pārējie augstākie rādītāji ir 26–27 (LU, RPIVA, REA, ViA). Savukārt privāto augstskolu grupā absolūtais līderis ir Biznesa augstskola Turība, kurā ir 65 studenti uz 1 akadēmiskā personāla pārstāvi, ļoti tuvu tam ir arī RSEBAA (59) un ISMA (47). Mazākais studentu skaits uz akadēmiskā personāla pārstāvi ir kultūras un mākslas augstskolās (6–10 studenti), kas izskaidrojams ar šo augstskolu specifiku. Tomēr grūti izskaidrojams fakts, ka Latvijas Nacionālajā aizsardzības akadēmijā ir tikai 3 studenti uz akadēmiskā personāla pārstāvi, kas rosina domāt par izmaksu neefektivitāti. Privāto augstskolu grupā zemākie rādītāji ir Latvijas Kristīgajai akadēmijai (10). Skaidrojot augstos rādītājus salīdzinājumā ar ES valstu vidējo rādītāju, kā galvenais cēlonis jāatzīmē vēlme samazināt studiju izmaksas. Cenšoties samazināt studiju programmas izmaksas un panākt tās finansālu efektivitāti un peļņu, cieš studiju programmas kvalitāte – tiek palielinātas studentu plūsmas, bet nepietiekoša uzmanība pievērsta tam, lai nodrošinātu seminārus, diskusijas u.c. studiju formas, kas nav iespējamas vairāku simtu studentu auditorijā.

Jāsecina, ka augstskolu prakse vāji nodrošina akadēmiskā personāla zinātnisko un metodisko darbu, vairāk orientējoties uz acumirklīgām vajadzībām – tiešo darbu ar studentiem. Acīmredzot, jāizvērtē augstskolu kapacitāte un studiju procesa pārvaldes mehānismi augstskolā, lai nodrošinātu kvalitatīvu augstākās izglītības īstenošanu.

Akadēmiskā personāla kvalitāti nosaka tā kvalifikācija.

Kā pozitīva tendence jāatzīmē asociēto profesoru skaita pieaugums augstskolās, kas varētu sekmēt profesoru skaita palielināšanos turpmākajos gados. Pēdējā gada laikā kardinali samazinājies profesoru un asociēto profesoru skaits privātajās augstskolās, ko varētu skaidrot ar konsekvētāku valsts noteikto kritēriju ievērošanu saistībā ar stingrākām prasībām normatīvajos aktos.

1. tabula

Augstskolu akadēmiskais personāls
2005./2006.ak.g. (pamatievēlēšanas vieta) [14]
The academic staff of the higher education establishments

Augstskola	Akad. person. kopā	Tajā skaitā								
		Profesori		Asoc. profesori		Docenti		Lektori	Asistenti	Pētnieki
		Skaitis	%	Skaitis	%	Skaitis	%	Skaitis	Skaitis	Skaitis
I. Valsts augstskolas										
	3664	475	13	520	14	830	23	1033	273	533
II. Juridisko personu dibinātās augstskolas										
Kopā	824	30	4	51	6	342	42	352	48	1
	4488	505	11	571	13	1172	26	1385	321	534

2. tabula

Augstskolu akadēmiskais personāls ar zinātnisko grādu
(pamatievēlēšanas vieta) [14]
The academic staff of the higher education establishments with academic degrees

Augstskola	Akadēmiskā personāla kopskaits	T. sk. ar zinātnisko grādu	% no kopskaita
Valsts dibinātās augstskolas	3664	1768	48
Juridisko personu dibinātās augstskolas	824	380	48
Kopā	4488	2148	48

Salīdzinot šos datus pa augstskolām ar iepriekš analizētajiem rādītājiem, jāsecina, ka nav viennozīmīgas atbilstības starp studējošo skaitu uz vienu akadēmiskā personāla pārstāvi un akadēmiskā personāla kvalifikāciju, tomēr atsevišķās augstskolās iezīmējas noteiktas tendences. Gan Biznesa augstskolā Turība, gan Banku augstskolā akadēmiskais personāls ar zinātnisko grādu ir 20%, t.i., krietni mazāks par vidējo rādītāju, kas varētu liecināt, ka augstāk kvalificētam akadēmiskajam personālam ir lielākas iespējas izvēlēties darba apstākļus.

Viena no svarīgākajām problēmām, kas saistīta ar akadēmiskā personāla kvalitātes saglabāšanu, ir akadēmiskā personāla vecuma struktūra. Akadēmiskais personāls, sevišķi profesori un arī asociētie profesori un docenti, noveco, bet gados jauns akadēmiskais personāls augstskolās ienāk lēni. Pēc 2006. gada datiem [14], 50–59 gadu vecuma grupā ir 25% no akadēmiskā personāla kopskaita, bet 60 gadu un vairāk vecuma grupā – 26%, t.i., kopā vairāk nekā puse no akadēmiskā personāla. Vecumā līdz 30 gadiem ir tikai 8% no akadēmiskā personāla. Akadēmiskā personāla vecuma struktūra turpina pasliktināties, it sevišķi tas attiecas uz valsts augstskolām. Taču jāatzīmē, ka dažādās augstskolās situācija ir visai atšķirīga. Nedaudz labāka situācija ir juridisko personu dibinātajās augstskolās. Pašu augstskolu pieeja problēmas risinājumam nav izteikta. Par akadēmiskā personāla atjaunināšanu domā RTU, kur ir viena no kritiskākajām situācijām (41% akadēmiskā personāla ir vecāki par 60 gadiem), bet kur ir arī 13% akadēmiskā personāla līdz 30 gadu vecumam. LLU šādas tendences praktiski nav (32% vecāki par 60 gadiem

un tikai 3% līdz 30 gadu vecumam). Tomēr, kopumā ņemot, akadēmiskā personāla atjaunošanas problēma ir viena no svarīgākajām, kas tuvākajā laikā jārisina augstskolām sadarbībā ar Izglītības un zinātnes ministriju un citām valsts institūcijām.

Raksturotā situācija apliecina nepieciešamību pēc akadēmiskā personāla sastāva atjaunošanas un zinātniskās kvalitātes pilnveidošanas. Pēdējos piecos gados doktorantu skaits Latvijā ir nepietiekošs, it sevišķi tas attiecināms uz doktora grādu ieguvušo skaitu. Tas ir niecīgs, salīdzinot ar ES valstīm. Doktora studiju rezultativitāte Latvijā ir ļoti zema. 2004./2005. ak. gadā doktora grādu aizstāvējuši 112 doktoranti (doktorantūrā studējošo kopskaits 1809), 2005./2006. – tikai 106 (kopskaits 1797) [14].

Var minēt vairākus cēloņus, kas ļauj skaidrot šos zemos rādītājus:

- 1) akadēmiskā personāla (sevišķi asistentu un lektoru) algas gan ir paaugstinātas, bet tomēr vāji konkurē ar citām tautsaimniecības nozarēm, kur tās bieži vien ir 2–3 reizes augstākas;
- 2) augstas prasības doktora grāda aizstāvēšanai. Pilna laika doktorantūras programma ilgst 3 gadus. Šajā laikā doktorantam jāabsolvē studiju programma, jā sagatavo zinātniskās publikācijas un jāpublicē tās starptautiski citējamos zinātniskos izdevumos, jāuzraksta un jāaizstāv promocijas darbs. Šādas prasības ir augstākas nekā lielai daļai Eiropas valstu, uz ko norāda starptautiskie novērtēšanas komisiju eksperti doktorantūras studiju programmu akreditācijas procesā. Nepagūstot izpildīt visas prasības doktora grāda aizstāvēšanai, daļa doktorantu pēc doktorantūras laika beigām izvēlas citu karjeru un vairs neatgriežas akadēmiskajā darbā;
- 3) birokratizēta ārējā kontrole (stingri formalizēti nosacījumi promocijas darba aizstāvēšanai) un nepietiekami demokrātiska iekšējā kontrole.

Ir izstrādāta valsts programma doktorantūras attīstībai un Latvijas zinātniskā potenciāla paaugstināšanai, bet pagaidām tā jūtamus rezultātus nav devusi. Šādā situācijā nepamatota liekas Augstākās izglītības likuma projekta izvirzītās prasības augstskolu akadēmiskajam personālam. Likuma projektā noteiktas daudz stingrākas prasības akadēmiskajam personālam nekā līdzšinējā likumā. Visus akadēmiskos amatus, sākot ar docentu, drīkst ieņemt tikai zinātņu doktori. Ieviests jauns jēdziens “studiju kursa līmenis” (1. un 2. līmeņa kursi). Akadēmiskais personāls bez doktora grāda var docēt tikai t.s. 1. līmeņa kursus, galvenokārt profesionālo prasmju apguvei. Teorētiskos kursus, kas dod lielāko apjomu programmas apguvei, drīkst docēt tikai zinātņu doktori. Ja šo prasību salīdzina ar reālo situāciju, tad šāda nostādne liekas visai nepamatota. No akadēmiskā personāla kopskaita Latvijas valsts augstskolās doktora grāds ir no 0 (LNAA) līdz 64% (LLU), vidēji 48%; juridisko personu dibinātajās augstskolās no 19% (LKA) līdz 87% (SPPA), vidēji 48%. Tātad apm. 52% docētāju varēs docēt tikai 1. līmeņa kursus (vispārējo daļu). Esošie zinātņu doktori būs spiesti docēt dažādus studiju kursus, t.sk. tādus virzienus, kuri gan atbilst iegūtajam grādam, bet kurā viņi nav specializējušies. Bez tam jāņem vērā, ka pašlaik vairāk nekā puse studiju programmu ir ar profesionālu ievirzi. Tas var radīt nepieciešamību vai nu slēgt daļu studiju programmu vai arī mākslīgi stimulēt masveida pieplūdi doktorantūrā, kuras sekas – doktorantūras prasību devalvācija, mākslīgi pazemināti kritēriji utt. Vienīgais pozitīvais rezultāts te var būt paaugstināta akadēmiskā personāla motivācija iegūt zinātnisko grādu.

Tāpat augstākās izglītības likumprojekts paredz stingru akadēmiskās kvalifikācijas pārbaudi, ko paredzēts veikt īpašiem ekspertiem. Līdz ar to likuma projekts uzrāda būtiskas pretrunas jautājumā par akadēmiskā personāla veidošanu augstskolā, kas ir augstskolas autonomijas daļa. Bez tam šāda pārbaude nevajadzīgi dublētu jau esošos licencēšanas un akreditācijas mehānismus, radītu liekus izdevumus augstskolām (līdzekļi

ekspertu darba apmaksai), kā arī problēmas ekspertu kompetences un objektivitātes izvērtēšanā.

Būtībā jautājumā par akadēmiskā personāla kvalitāti vairāk vajadzētu ņemt vērā ne tikai zinātnisko grādu, bet arī katra docētāja darba rezultātus: zinātniskās darbības rezultativitāti un regularitāti (cik un kāda līmeņa zinātniskās publikācijas sagatavotas katru gadu), kādi ir rezultāti darbā ar studentiem (docētāja reitings, viņa dotu studentu vērtējumu analīze, kolēģu viedoklis u.tml.).

Ja par vienu no svarīgākajiem mērķiem pašreizējā augstākajā izglītībā izvirzīta zinātniskā un akadēmiskā potenciāla savienošana, tad pašlaik stratēģiskais mērķis noteikts, ļoti maz rēķinoties ar reālo situāciju. Akadēmiskā personāla slodzē pārāk lielu vietu ieņem tiešais darbs ar studentiem, atstājot maz iespējas zinātniskajam un metodiskajam darbam; joprojām vāji darbojas motivācija izvēlēties akadēmisko karjeru; nav sīkāk noskaidrots, kādi faktori ietekmē tik mazskaitlīgu doktora promocijas darbu aizstāvēšanu.

Svarīgs augstākās izglītības kvalitātes rādītājs ir tās atbilstība darba tirgus prasībām. Augstākās izglītības uzdevums ir duāls: tai jādod studējošajam noteikta kvalifikācija, kas ļautu iekļauties darba tirgū. Tai pat laikā izglītības rezultātam jāiziet ārpus pašreizējo prasību līmeņa, lai sagatavotu cilvēku dzīvei mainīgos apstākļos un kvalifikāciju maiņai. Darba tirgus pieprasa pašreizējām vajadzībām atbilstošus darbiniekus, tādēļ stratēģija būtu jānosaka valstij. Valsts institūcijas pašreiz nav spējīgas dot augstskolām dažādu nozaru ilgtermiņa attīstības koncepcijas, kurās būtu paredzētas arī darbaspēka attīstības tendences un uz kurām varētu orientēties augstskolas. Tāpat valsts rīcībā nav izstrādātu mehānismu augsti kvalificētu darbinieku (cilvēku ar augstāko izglītību) piesaistei prioritārām tautsaimniecības nozarēm. Dominējošais viedoklis ir, ka darba tirgus pieprasījums visu noregulēs. Dažos gadījumos tas ir iespējams – piemēram, pieprasījums pēc informācijas tehnoloģiju speciālistiem ir saistīts ar augstu atalgojumu šīs nozares speciālistiem, kas savukārt ir labs stimuls atbilstošu studiju programmu veidošanai un atbilst arī potenciālo studentu interesēm. Diemžēl šāds modelis nav absolūts. Cits piemērs ir skolotāju izglītība. Jau ilgu laiku situācija tajā ir paradoksāla: katru gadu apmēram puse no Latvijas valsts finansētajām augstskolām īsteno dažāda līmeņa skolotāju studiju programmas. Līdz pēdējiem gadiem tajās dominēja valsts budžeta finansētās studiju vietas. Ja absolventu vairākums sāktu strādāt skolā, tiem dažu gadu laikā vajadzētu aizpildīt vakances skolās. Realitātē notiek pretējais: neaizpildīto skolotāju vietu skaits nesamazinās un šo problēmu vēl pastiprina slēptais skolotāju trūkums, t.i., ir skolotāji, kas strādā 2–3 slodzes, tādējādi it kā aizstājot trūkstošos skolotājus, kaut gan par šīs darbības kvalitāti var šaubīties. Līdzšinējie valsts pasākumi šajā nozarē bijuši nesistemātiski un neefektīvi:

- 1) skolotāju atalgojuma palielināšana pēc shēmas, kas tiek saskaņota ar arod biedrībām. Sadarbību raksturo periodiski konflikti (streiki, piketi un streiku draudi);
- 2) jauno skolotāju piesaistīšana skolai ar studiju un studējošo kredītu dzēšanas mehānismu;
- 3) atsevišķu studentu stimulēšana izvēlēties darbu skolā, maksājot studiju laikā paaugstinātas stipendijas;
- 4) atļaut strādāt skolās cilvēkiem bez pedagoģiskās izglītības.

Par pirmo divu pasākumu efektivitāti grūti spriest, jo jūtamas izmaiņas procesu norisē nav panāktas. Trešais iezīmējies tikai pēdējā gada laikā un tā rezultāti parādīsies tikai, ātrākais, pēc 4–5 gadiem, taču šis pasākums aptver ļoti nelielu studentu skaitu. Savukārt pēdējais ir situācijas izraisīts. Jāsecina, ka valsts stratēģija attiecībā „darba tirgus – augstākā izglītība” gandrīz nav jūtama.

Normatīvā līmenī augstākās izglītības rezultātu atbilstību darba tirgus prasībām pārāda ķēde “profesiju klasifikators – profesijas standarts – izglītības standarts – izglītības programma”. Pamatnostādnes “Izglītības attīstības koncepcija 2006.–2010. gadam” vairāk pievēršas procesa kvantitatīvajiem rādītājiem (cik profesiju standarti izstrādāti), bet gandrīz nemaz nedod procesa analīzi. Profesiju klasifikatora izstrādē un pilnveidošanā ieinteresētās institūcijas ir

- 1) darba devēji (institucionālā līmenī – profesionālās apvienības, darba devēju organizācijas, Darba devēju konfederācija);
- 2) darba ņēmēji (institucionālā līmenī – arodbiedrības, profesionālās apvienības);
- 3) izglītības iestādes (institucionālā līmenī – profesionālās izglītības mācību iestādes, koledžas, augstskolas).

Visu šo daļu pārstāvji iekļauti Nacionālajā trīspušu sadarbības padomes sastāvā, t.i., ir radīti priekšnoteikumi visu ieinteresēto institūciju sadarbībai. Tomēr jāatzīmē, ka minētās padomes sēdes notiek relatīvi reti un to risināto problēmu lokā jautājums par Profesiju klasifikatora aktualizēšanu nav prioritāte.

Cits aspekts aptver attiecības „Profesiju klasifikators – profesiju standarti – profesionālās izglītības standarti – profesionālās izglītības programmas”. Šeit iesaistītās puses ir valsts pārvaldes institūcijas (Labklājības ministrija, Izglītības un zinātnes ministrija), izglītības iestādes, profesionālās apvienības.

Profesijas standarts konkretizē un detalizēti izvērs Profesiju klasifikatorā minētās pamatprasības noteiktai profesijai vai amatam. Profesiju standartu izstrādē un to saistībā ar Profesiju klasifikatoru tomēr ir vairākas problēmas.

1. Profesiju standartu izstrādes iniciatori parasti ir izglītības iestādes. Lai izglītības iestāde iegūtu licenci izglītības programmas uzsākšanai, normatīvajos aktos tiek prasīts profesijas standarts vai darba devēja apstiprināta profesijas nepieciešamība. Pastāv iespēja, ka šādā situācijā izglītības iestādi vairāk interesē piedāvātās profesionālās kvalifikācijas prestižs sabiedrībā un līdz ar to iespējamais potenciālo studējošo skaits, izglītības programmu izmaksu un studiju maksas attiecības u.c. ar darba tirgus pieprasījumu tieši nesaistīti faktori. Jāatzīmē gan, ka normatīvajos aktos par profesiju standartu izstrādi (sk. literatūras sarakstā) izvirzīta prasība pēc darba devēju līdzdalības profesijas standartu izstrādē un ekspertizē. Tomēr nav noteikti kritēriji, kādi nosaka ekspertu, kā arī darba devēju pārstāvju izvēli, tādēļ te iespējama subjektīva izvēle.

2. Salīdzinot Profesiju klasifikatora profesiju nosaukumus ar profesijas standartiem, var secināt, ka izglītības iestādes cenšas izdomāt sarežģītākus profesiju nosaukumus (speciālists, izpildītājs u.c.), kaut gan būtu iespējams izmantot jau esošās Profesiju klasifikatorā, jo kā teikts klasifikatorā – tas aptver visas tautsaimniecībā reģistrētās profesijas.

3. Nav izvērtēts, vai profesiju standarti nav izstrādāti pārāk šaurai specializācijai (piemēram, eksistē trīs profesiju standarti „tulks”, „tulkotājs”, „tulks referents”, kuru zināšanu un profesionālo kompetenču prasības lielā mērā sakrīt, bez tam jāņem vērā, ka Briseles institūciju un Latvijas mazo un vidējo uzņēmumu prasības šai jomā atšķirsies diezgan kardināli) vai arī pretēji – aptver pārāk plašu profesionālo kompetenču jomu (piemēram, profesijas standarts „uzņēmējdarbības vadītājs”, kas tiek attiecināts uz jebkuru vadītāju (ieskaitot arī iestāžu vadību)).

4. Profesiju standartus analizē profesionālo apvienību vai darba devēju eksperti. Profesiju klasifikatora aktualizācijas iniciatori ir profesiju standartu izstrādātāji, pamatojoties uz ekspertu atsauksmēm. Tas rada iespēju, ka liela daļa nozares darba devēju

paliek neinformēti par profesiju standartu esamību, kā arī par savu iespēju iespaidot profesionālās izglītības rezultātus.

5. Profesiju klasifikatorā nav noteikta profesiju standartu nepieciešamība (iekļaujot jaunu kvalifikāciju, profesijas standartu var arī aizstāt amata apraksti, sertifikāti u.c. dokumenti).

Profesionālās izglītības standarti nosaka pamatprasības noteiktas izglītības pakāpes vai līmeņa programmām. Tie kopumā aptver arodizglītību, vidējo profesionālo izglītību un augstākās profesionālās izglītības līmeņus. Var secināt, ka normatīvo aktu līmenī profesionālās izglītības joma ir aptverta, tomēr ne vienmēr visos profesionālās izglītības standartos lietota vienota terminoloģija, arī to struktūra varētu būt saskaņotāka. Šos standartus veido Izglītības un zinātnes ministrija sadarbībā ar izglītības iestādēm.

Profesionālās izglītības programmas veido galvenokārt izglītības iestādes, un programmām gan pēc satura, gan struktūras jābūt saskaņotām ar profesijas standartu un atbilstošu profesionālās izglītības standartu. Pēc tam tās tiek licencētas Izglītības un zinātnes ministrijas izveidotās komisijās atbilstoši izglītības pakāpei (licence dod tiesības uzsākt programmas īstenošanu). Komisijas sastāvu veido Izglītības un zinātnes ministrijas ierēdņi, eksperti no darba tirgus parasti netiek pieaicināti. Var secināt, ka izglītības programmu veidošanā darba devēju un profesionāļu ietekme ir netieša – ar profesijas standarta starpniecību, atsauksmēm par studiju programmu. Tas pieļauj arī subjektīvas, darba tirgus pētījumos nebalstītas interpretācijas ar gadījuma raksturu, ko nosaka nebūtiski faktori (profesijas prestižs sabiedrībā, neņemot vērā reālo darba tirgus pieprasījumu, izglītības iestādes nepieciešamība nodrošināt darbu esošajam akadēmiskajam personālam vai skolotājiem atbilstoši viņu kompetencei). Šajā posmā sadarbība starp ieinteresētajām institūcijām ir vāja, un to nodrošina galvenokārt izglītības iestādes iniciatīva.

Būtu nepieciešams profesiju standartus saistīt ar kvalifikāciju ietvarstruktūru. Kvalifikāciju ietvarstruktūras izstrādi kā īpaši svarīgu uzsvēra arī Bergenas augstākās izglītības ministru komunikē 2005. gada maijā.

Komunikē atzīmēts, ka ir izstrādāta aptveroša kvalifikāciju ietvarstruktūra Eiropas augstākās izglītības telpai, “kura ietver trīs ciklus (ieskaitot arī īsākas augstākās izglītības iespēju katras valsts nacionālajā kontekstā), vispārējus, uz studiju rezultātiem un kompetencēm balstītus deskriptorus katram no cikliem, kā arī kredītpunktu diapazonu pirmajam un otrajam ciklam. Mēs uzņemamies līdz 2010. gadam izstrādāt ar EAIT aptverošo ietvarstruktūru savietojamas nacionālās kvalifikāciju ietvarstruktūras, uzsākot darbu pie to izveides līdz 2007. gadam. Mēs uzdodam Boloņas procesa starptautiskajai darba grupai ziņot par aptverošās ietvarstruktūras ieviešanu un tās tālāku attīstību.

Mēs uzsveram, ka ir būtiski nodrošināt atbilstību starp EAIT aptverošo ietvarstruktūru un to plašāko kvalifikāciju ietvarstruktūru mūžizglītībai, kura pašlaik tiek izstrādāta Eiropas Savienībā, kā arī procesa dalībvalstīs un kura ietver arī vispārējo izglītību un arodizglītību” [4].

Izglītības un zinātnes ministrijas darba grupa izstrādājusi Latvijas Kvalifikāciju ietvarstruktūru, kurā plānots saskaņot Eiropā atpazīstamu profesiju (kvalifikāciju) klasifikāciju pēc kopīgiem kritērijiem ar Boloņas procesam atbilstošu augstākās izglītības struktūru un kompetenci. Tādējādi paralēli un savstarpēji nesaskaņoti tiek izstrādāti vairāki normatīvie akti, kuri reglamentēs profesionālās kvalifikācijas nosaukumus un sistēmu. Var secināt, ka sadarbība starp iesaistītajām institūcijām atbilstoši normatīvo aktu reglamentācijai notiek, bet tā ir nepietiekoši saskaņota un regulāra.

Secinājumi

1. Analizējot Boloņas procesa kopējo nostādņu un Latvijas augstākās izglītības normatīvo aktu prasību savstarpējo atbilstību, jāsecina, ka tās ne vienmēr savstarpēji papildina viena otru. Nesaskaņotība starp globālā un nacionālā līmeņa stratēģiskajām nostādnēm un to realizācijas politiku ienes neskaidrības arī Latvijas augstākās izglītības stratēģijā.

2. Stratēģisko mērķu īstenošanu reizēm traucē normatīvo aktu pārāk sīka detalizācija un prasību formalizācija. Normatīvie akti tiek izstrādāti relatīvi šaurā lokā, to izstrādē nepietiekoši tiek ņemti vērā sociālo zinātņu pētījumi un reālā situācija.

3. Iezīmējot jaunu attīstības virzienu un struktūrvienību augstākās izglītības sistēmā (studiju moduli), nepieciešams precizēt tā nozīmi un vietu eksistējošajā sistēmā, lai izslēgtu subjektīvus traktējumus un ļautu risināt pašreizējās ar studiju programmām saistītās problēmas.

4. Stratēģiskais mērķis – panākt, lai augstskolu docētāji pamatā būtu ar doktora zinātnisko grādu – noteikts, maz rēķinoties ar reālo situāciju. Akadēmiskā personāla slo dzē pārāk lielu vietu ieņem tiešais darbs ar studentiem, atstājot maz iespējas zinātniskajam un metodiskajam darbam; joprojām vāji darbojas motivācija izvēlēties akadēmisko karjeru; nav sīkāk noskaidrots, kādi faktori ietekmē tik mazskaitlīgu doktora promocijas darbu aizstāvēšanu.

5. Pastāv izteikta nepieciešamība pēc akadēmiskā personāla sastāva atjaunošanas un zinātniskās un pedagoģiskās kvalitātes pilnveidošanas. Vērtējot akadēmiskā personāla kvalitāti, vajadzētu ņemt vērā ne tikai zinātnisko grādu, bet arī katra docētāja darba rezultātus: zinātniskās darbības rezultativitāti un regularitāti (cik un kāda līmeņa zinātniskās publikācijas sagatavotas katru gadu), kādi ir rezultāti darbā ar studentiem (docētāja reitings, viņam doto studentu vērtējumu analīze, kolēģu viedoklis u.tml.).

6. Valsts stratēģija darba tirgus un augstākās izglītības attiecību regulēšanā ir nesisistemātiska un nebalstās uz zinātniski pamatotām, ilglaicīgām prognozēm.

7. Izglītības programmu veidošanā darba devēju un profesionāļu ietekme ir netieša – ar profesijas standarta starpniecību, atsauksmēm par studiju programmu. Tas pieļauj arī subjektīvas, darba tirgus pētījumos nebalstītas interpretācijas ar gadījuma raksturu, ko nosaka nebūtiski faktori (profesijas prestižs sabiedrībā, neņemot vērā reālo darba tirgus pieprasījumu, izglītības iestādes nepieciešamība nodrošināt darbu esošajam akadēmiskajam personālam atbilstoši viņu kompetencei).

Literatūra

1. *Augstākās izglītības likuma projekts*. – www.izm.gov.lv
2. *Challenges to European Education: Cultural Values, National Identities and Global Responsibilities*. – Peter Lang Publishing, 1996.
3. *Education and Civic Culture in Post-communist Countries*. – London, 2001.
4. *“Eiropas augstākās izglītības telpa – mērķu sasniegšana”* // Eiropas Augstākās izglītības ministru konferences komunikē Bergenā 2005. gada 19.–20. maijā. – www.aic.lv
5. *Ministru kabineta 2001. gada 20. marta noteikumi Nr. 141* „Noteikumi par valsts pirmā līmeņa profesionālās augstākās izglītības standartu”. – www.likumi.lv
6. *Ministru kabineta 2001. gada 21. novembra noteikumi Nr. 481* “Noteikumi par otrā līmeņa profesionālās augstākās izglītības valsts standartu”. – www.likumi.lv
7. *Ministru kabineta 2000. gada 29. augusta noteikumi Nr. 304* „Noteikumi par profesiju standartiem”. – www.likumi.lv
8. *Ministru kabineta 2002. gada 26. marta noteikumi Nr. 131* „Profesiju standartu izstrādes kārtība”. – www.likumi.lv
9. *Kopenhāgenas 2003. gada seminārs Qualifications structures in Europe*. – <http://www.aic.lv/>
10. *Kvalifikāciju ietvarstruktūra Latvijai*. Izstrādes etapi. – www.aic.lv

11. *Oficiālā Boloņas procesa semināra materiāli* „Aptverošā kvalifikāciju ietvarstruktūra Eiropā Eiropas augstākās izglītības telpai”, Kopenhāgena, 2005. gada 13.–14. janvāris. - www.videnskabsministeriet.dk
12. *Oficiālā Boloņas procesa semināra materiāli* „Izmantojot studiju rezultātus”, Edinburga, 2004. – www.aic.lv
13. *Pamatnostādnes “Izglītības attīstības koncepcija 2006.–2010. gadam”*. – www.izm.gov.lv
14. *Pārskats par Latvijas augstāko izglītību 2005. gadā*. – IZM, 2006. – www.izm.gov.lv
15. *Pārskats par Latvijas augstāko izglītību 2006. gadā* (skaitļi, fakti, tendences). IZM, 2007. – www.izm.gov.lv

Summary

The paper analyses the main directions of higher education strategy based on the legislative acts of the Republic of Latvia that are either currently in force or under preparation, as well as on the documentation of the Bologna process. The readiness of the higher education establishments of Latvia to implement the main concepts of the Bologna process is viewed as one of the key problems, namely, whether or to what degree these concepts are embedded in the laws of the Republic of Latvia and what contradictions may arise. The main strategic directions of the higher education of Latvia are as follows: the study programme as the basic currently existing structure of higher education and the potential changes therein; qualification demands posed to academic personnel viewed from the results of higher education and the demands within the laws and regulations of the Republic of Latvia and the development of doctoral studies associated with this; the connection of higher education with the requirements of labour market. According to the obtained results, a conclusion can be drawn that the normative documents of various levels are not always mutually consistent; this, in turn, may lead to ambiguities in the formulation and implementation of the higher education strategy.

Refleksija par mācību materiāla organizēšanu vidusskolas kultūras vēstures kursā

Reflections on the Organization of Educational Material in the Secondary School Course of History of Culture

Jeļena Jermolajeva

Ekonomikas un kultūras augstskola
Lomonosova 1, korp. 1, Rīga, LV-1019
e- pasts: jjerm@latnet.lv

Rakstā uzmanība pievērsta kultūras vēstures mācību materiāla organizēšanai. Darbā tiek konstatēts, ka Latvijā nav izstrādāta vienota pieeja kultūras vēstures mācību materiāla strukturēšanā, ir analizēti šīs situācijas cēloņi. Pamatojoties uz praktiskā darba pieredzi skolā, autore izklāsta savu vīziju kultūras vēstures materiāla organizēšanā. Priekšmeta specifikai atbilstoša un loģiski izstrādāta mācību materiāla uzbūve atvieglo skolēnam kultūras vēstures satura apguvi, palīdz viņam paaugstināt mācīšanās refleksijas līmeni.

Atslēgvārdi: kultūras vēsture, mācību materiāla strukturēšana, kultūras kodols.

Ievads

Raksta mērķis ir analizēt esošo kultūras vēstures materiāla strukturēšanas praksi un piedāvāt tādu tematu uzbūvi, kas atbilst kultūras vēstures priekšmeta specifikai un atvieglo skolēniem mācību satura apguvi. Pētījuma uzdevumi ir: a) iepazīties ar Latvijas skolotāju pieredzi kultūras vēstures mācību pamattematu strukturēšanā; b) analizēt dažādus mācību materiāla organizēšanas veidus un noskaidrot pieeju daudzveidības cēloņus; c) formulēt kultūras kodola jēdzienu; d) balstoties uz šo jēdzienu, izstrādāt kulturoloģiski pamatotu un didaktiski optimālu mācību materiāla struktūru (uzbūvi).

Latvijas skolotājiem ir jau gandrīz 20 gadu pieredze kultūras vēstures mācīšanā. Atskatoties uz paveikto darbu, mēs redzam kā panākumus, tā arī to, kas prasa pilnveidošanu. Pēdējo 10 gadu laikā tika uzrakstītas un izdotas mācību grāmatas (vairākas sērijas), metodiskās izstrādnes, uzdevumu krājumi, standarts, programma. Metodisko apvienību sanāksmēs, ministrijas konsultatīvās padomes sēdēs, kultūras vēstures pedagogu asociācijas semināros notika dažādu pieeju un konceptuālo priekšstatu par kultūras vēstures kursa saturu un metodiku saskaņošana. Diskusijās izveidojās vienota izpratne, kādiem lielajiem tematiem jeb pamattematiem obligāti jābūt mācību kursā. Tie ir: aizvēstures kultūra, lielās senās civilizācijas (it sevišķi tās, kuras visvairāk ietekmēja Eiropas kultūras attīstību), antīkā kultūra, viduslaiki (iekļaujot Rietumeiropas kultūru, Bizantijas un Krievzemes kultūru), renesanse, jauno laiku kultūra, 20. gs. un mūsdienu kultūra. Sevišķa uzmanība jāvelta savas zemes un tautas kultūrai. Bez tam ir Indijas, Ķīnas, Japānas tradicionālās kultūras, kā arī islama valstu tradicionālā kultūra [1]. Pamatā tika sasniegta vienota izpratne arī par to, ko konkrēti mācīt – kādus faktus, kultūrparādības, likumsakarības ir vēlams apskatīt katrā konkrētajā tematā [2].

Kopīgo uzskatu izstrādāšanu veicināja kopš 1998. gada ieviestie centralizētie eksāmeni, kurus sagatavoja ministrijas speciālistu, pieredzes bagātu skolotāju un pieaicināto augstskolu docētāju grupa.

Pieeju daudzveidība tematu strukturēšanā

Daudz mazāk vienprātības ir jautājumā par to, kā organizēt pamattemata apguvi, kādā kārtībā apskatīt materiālu, citiem vārdiem – kā sadalīt pamattematu apakštematos, tos – vēl sīkākos paragrāfos utt. Šeit mēs redzam lielu daudzveidību. Dažādās mācību grāmatās atšķiras viena un tā paša temata struktūra (uzbūve); dažādiem tematiem ir atšķirīga struktūra vienā un tai pašā grāmatā. Piemēram, Rietumeiropas viduslaiku kultūru bieži apskata pa periodiem [3], bet renesanses kultūru – pa valstīm [4]. Dažreiz temata struktūra ir ļoti sarežģīta un grūti saskatāma (viduslaiku kultūra [5], jauno laiku kultūra gandrīz visās mācību grāmatās). 2003.–2006. gadā veicot šo pētījumu, autore savā pedagogiskajā darbā pamattematu strukturēšanā izmantoja dažādas pieejas. Kā parādīja autores intervijas ar Rīgas vadošajiem kultūras vēstures skolotājiem, viņi darbā ar skolēniem arī bieži maina pamattematu „konstrukciju”.

Rodas jautājums: varbūt tematu struktūru dažādība un daudzveidība ir attaisnojama? Kultūras ir tik dažādas, skolotāji arī ir radoši strādājoši cilvēki; tad kādēļ nivelēt pieeju dažādību temata strukturēšanā? Tomēr autores un intervēto skolotāju pieredze liecina, ka pieeju daudzveidības iemesls ir cits. Mēs *neesam apmierināti* ar materiāla organizēšanas esošo praksi. Mēs eksperimentējam ar kultūras vēstures materiāla strukturēšanu, meklējot optimālu katra temata apguves kārtību.

Pamattematu struktūru daudzveidība norāda arī uz to, ka pašā kulturoloģijas zinātnē vēl nav izstrādāta vienota pieeja konkrētas kultūras analīzē, tā joprojām ir tapšanas procesā.

Kultūras vēstures kursa specifika un pamattematu struktūra

Kultūras vēstures kursa specifika ir milzīgs satura apjoms un tā ārkārtīgā daudzveidība. Kurša integratīvais saturs iekļauj sevī materiālu no filozofijas un reliģijas, no mūzikas, literatūras, vizuālās mākslas; ir nepieciešams iepazīties gan ar cilvēku ikdienas dzīves īpatnībām, gan ar humanitāro un dabaszinātņu pamatatziņām, utt. Mācību materiāla dažādība rada bīstamību skolēniem nogrimt faktu, kultūrparādību un likumsakarību jūrā, un visai bieži tas arī notiek.

Pamatojoties uz didaktikas teorijas atziņām [6, 228; 7, 77; 8, 73], var formulēt efektīvu mācību likumsakarību: jo daudzveidīgāks un daudzazarotāks ir mācību kursa materiāls, jo labāk saskatāmai, loģiski skaidrakai ir jābūt materiāla uzbūvei/struktūrai. Pēc autores domām, mācību materiāla loģiskai skaidrībai ir īpaša nozīme mūsdienās, kad internets, masu saziņas līdzekļi, lielpilsētu vide aktīvi veicina pusaudžos „klipveida” domāšanu, bloķē sistemātiskas un loģiskas domāšanas attīstību.

Lai palīdzētu skolēniem orientēties tik apjomīgā un sarežģītā mācību priekšmetā kā kultūras vēsture, ir nepieciešams izstrādāt skaidru, salīdzinoši vienkāršu un kulturoloģiski pamatotu mācību materiāla struktūru vai shēmu, pēc kuras varētu tikt analizēta konkrēta kultūra. Vēlams arī, lai dažādu pamattematu struktūras krasi neatšķirtos. Šī prasība izriet no kultūras kā pasaules veseluma un vienības mēra izpratnes [1, 4].

Esošo pieeju analīze un kritika

Kādas ir iespējas kultūrvēsturisko tematu materiāla strukturēšanā, t.i., kādā veidā var sadalīt tematā iekļauto apjomīgo materiālu apakštematos?

Kultūras vēsturē pastāv divas „*dabiskas*” pieejas, kuras bieži tiek izmantotas mācību grāmatās un pedagoģiskajā praksē: 1) materiālu strukturē, sekojot *laika* gaitai (t.i., pēc periodiem, – hronoloģiskā pieeja), 2) tematu konstruē, pārvietojoties *telpā* (no vienas zemes uz citu, – ģeogrāfiskā pieeja). Var arī kombinēt šīs divas pieejas (piemēram, tematu “Renesanses kultūra” var strukturēt pa valstīm, bet konkrēti Itālijas renesansi – pa periodiem). Šīs pieejas ir „*dabiskas*”, jo šeit struktūra ir jau dota iepriekš, automātiski, pateicoties tam, ka cilvēks uztver pasauli kā sakārtotu laikā un telpā. Daudzos gadījumos tādi strukturēšanas veidi ir vietā, tie labi “strādā”.

Tomēr kultūras vēstures mācībās abas šīs pieejas ir kritizējamas. Kā liecina autore praktiskā darba pieredze, tās bieži apgrūtina mācību kursa apguvi. Pirmām kārtām, šeit būs daudzas nepatīkamas un nelogoiskas cilpas. Piemēram, strukturējot pēc periodiem viduslaiku kultūru (agrie viduslaiki un Karolingu renesanse – romānikas periods – gotikas perioda kultūra), par viduslaiku arhitektūru mēs runāsim atsevišķi trijās dažādās nodaļās. Gadījumā, ja mēs mācīsim renesanses kultūru pa valstīm (vai arī citādi, – ja mēs sadalīsim šo tematu divos apakštematos: a) Itālijas renesanse, b) renesanse ārpus Itālijas [9]), tad renesanses humānisms būs sašķelts, Petrarka un Roterdamas Erasmus tiks iekļauti dažādās nodaļās. Tāda tipa cilpas apgrūtina izpratnes veidošanos par renesanses humānismu un rada jucekli skolēnu priekšstatos.

Otrkārt, abas šīs pieejas, kā arī dažas to kombinācijas neatbilst vienam no galvenajiem kultūras vēstures kursa mērķiem: izprast katru kultūru kā vienotu veselumu. Piemēram, kad mēs sadalām tēmu “Viduslaiku kultūra” pēc periodiem, tad mēs gribot negribot ar to pašu akcentējam nevis viduslaiku kultūru kā vienotu veselumu, bet drīzāk uzsveram atšķirības starp kultūras izpausmēm dažādos viduslaiku periodos.

Abu minēto pieeju izplatība mācībās ir viegli izskaidrojama. Kultūras vēsture – kā arī vispār kulturoloģija – ir salīdzinoši jauna zinātne, un līdz šim brīdim tajā ir maz patiešām kulturoloģisko grāmatu un zinātnisko pētījumu, it īpaši tādu darbu, kur tiek apskatītas vairākas atšķirīgas kultūras. Tāpēc gan skolotāji, gan mācību grāmatu autori balstās galvenokārt uz pētījumiem un mācību grāmatām mākslas vēsturē, mūzikas vēsturē, literatūras vēsturē, zinātnes vēsturē, filozofijas vēsturē utt. Šīm humanitārajām zinātnēm ir ilgstoša tradīcija, katrā nozarē ir tūkstošiem grāmatu, tomēr pētniecības priekšmets šajās zinātnēs ir šaurāks nekā kulturoloģijā. Savukārt šo pētījumu un grāmatu autori parasti ir profesionāļi kādā norobežotā jomā, kuru viņi analizē tik sīki, ka viņu mērķiem pilnīgi piemērota hronoloģiskā vai ģeogrāfiskā pieeja.

Kultūras kodola jēdziens

Viens no kultūras vēstures mācību kursa uzdevumiem ir izpratnes veidošana (skolēni arī paši veido šo izpratni) par katru kultūru kā veselumu [10, 103]. Šim nolūkam labāk atbilst tāda mācību materiāla struktūra, kuras pamatā ir sadale ne pēc periodiem vai valstīm, bet pēc *kultūras jomām* (*sfērām*). Kā zināms, uz kultūru tās plašākajā nozīmē attiecas absolūti visas cilvēku dzīves sfēras: ražošana, zinātne, tehnika un tehnoloģijas, filozofija, reliģija, politika, māksla, izglītība, sports, ikdienas dzīves sfēra utt. [11, 11]. Mēs nevaram iekļaut kursā visu šo milzīgo materiālu, ir jānorobežojas ar pašu nepieciešamāko, jāizvēlas jomas, kurās kultūra ir uzskatāmāka un apliecina sevi visskaidrāk. Lai izvēlētos šīs jomas, ir derīgi vadīties no *kultūras kodola* jēdziena.

Par kultūras kodolu mēs nosaucam pašu galveno kultūrā, tās sistēmveidojošo faktoru; no kultūras kodola ir atkarīgs viss pārējais, tas dod kultūrai stabilitāti un vienotību, nosaka tās savdabību. Tas ļauj formulēt:

- a) sabiedrībā pieņemtas vērtības un ideālus;
- b) pamatpriekšstatus par pašu galveno cilvēku dzīvē: par Dievu, cilvēku, pasauli, sabiedrību;
- c) dažādu darbības veidu visraksturīgākos modeļus un normas (uz darbību attiecas gan domāšana, gan produktīvs darbs, gan daiļrade, gan uzvedība, utt.).

Temata materiāla strukturēšana, par pamatu ņemot kultūras kodola jēdzienu

Kultūras kodols dažādās cilvēka un sabiedrības dzīves sfērās (jomās) atspoguļojas nevienādi. Nosauksim tās vēlreiz, pasvītrotot tās ar dažādām līnijām atkarībā no tā, cik spilgti un uzskatāmi attiecīgajā jomā atklājas kultūras kodols:

- ražošana,
- tehnika, tehnoloģijas,
- zinātne,
- filozofija,
- relīģija (arī reliģiskās prakses īpatnības, reliģiskās kustības),
- politika (sociāli politiskās idejas un kustības),
- māksla,
- izglītība,
- sports,
- ikdienas dzīves sfēra,
- ... utt..

Ar treknu līniju pasvītrotas tās dzīves jomas, kurās īpaši spilgti atklājas katras kultūras kodols. Tāpēc šīs kultūras jomas ir *jebkura pamattemata* galvenie apakštemati. Citu kultūras jomu nepieciešamību kultūras vēstures mācībās nosaka pamattemata specifika.

Ar tievu līniju pasvītrotas jomas, kurām ir kultūrveidojošā loma *vairākās kultūrās*. Piemēram, atsevišķā nodaļa par izglītību ir nepieciešama, pēc autores domām, lai veidotos izpratne par antīko un renesanses kultūru, bet to var izlaist aizvēstures kultūras tematā.

Ar pārtrauktu līniju pasvītrotās kultūras jomas, piemēram, sports, tikai *atsevišķos gadījumos* veidos apakštematus (piemēram, sportam ir kultūrveidojoša loma senās Grieķijas un mūsdienu kultūrā).

Tātad veidojas vienāds apakštematu kopums praktiski visiem kultūras vēstures pamattematiem. Apakštematu secību var variēt, un, pamatojoties uz darba pieredzi, autore piedāvā šādu kārtību:

- ievads,
- reliģija,
- filozofija/pasaules uzskats,
- zinātnes un tehnikas sasniegumi,
- politiskās idejas un kustības,
- izglītība,
- ikdienas dzīve,
- māksla.

Tās ir pamattemata galvenie apakštemati (nodaļas). Tālāk katru nodaļu ir iespējams (ja vajag) sadalīt sīkāk pēc periodiem vai valstīm.

Šajā shēmā ļoti svarīga nodaļa ir ievads. Tam ir jāsākas ar apskatāmas kultūras īsu un skaidru “definīciju”, t.i., ar šīs konkrētās kultūras hronoloģiskajiem un ģeogrāfiskajiem rāmjiem, un ar vienu vai diviem vissvarīgākajiem šīs kultūras raksturotājiem. Tālāk jānosauc (jau sīkāk) kultūrai galvenie procesi vai iezīmes. Ievads var arī aptvert periodizāciju (ar īsu periodu aprakstu), valstu uzskaitījumu, kurās šī kultūra izpaudusies visspilgtāk, utt.

Citos apakštematos ir svarīgi atklāt un uzskatāmi parādīt kultūras kodolu, demonstrēt, kā tas izpaužas dažādās dzīves jomās. Īpaša loma kultūras vēsturē ir mākslai, jo tā ir kultūras pašportrets, kurā atspoguļojas laikmeta raksturs. Māksla palīdz skolēniem iedziļināties kultūrā, izjust to „it kā” no iekšienes. Šajā nodaļā vēlams veltīt uzmanību dažādiem mākslas veidiem.

Piedāvātā shēma ir vienkārša un piemērota dažādiem pamattematiem. Autores praktiskā pieredze liecina, ka tā atvieglo mācību kursa apguvi un veicina kultūras veseluma un vienotības izpratni. Skolēniem veidojas vienota kulturoloģiskā pieeja kultūras faktiem, procesiem un likumsakarībām. Pēc autores vērojumiem, kas balstās uz skolēnu eseju analīzi, tāda mācību materiāla strukturēšana palīdz viņiem apzinīgāk reflektēt savu mācīšanās procesu kultūras vēsturē.

Raksta apjoms neļauj sīkāk raksturot šo pieeju mācību materiāla organizēšanā. Jāatzīmē tomēr, ka ir temati, kas prasa citu strukturēšanu. Tāda, piemēram, ir savas zemes kultūras vēsture. To mēs mācāmies daudz detalizētāk, tāpēc mācību materiālu šeit labāk strukturēt tradicionāli, tas ir, pēc periodiem.

Noslēgums

Autore piedāvā kolēģiem pievērst uzmanību kultūras vēstures materiāla strukturēšanai. Izmantojot Latvijas skolotāju – praktiķu, kultūras vēstures mācību grāmatu autoru uzkrāto pieredzi, ir iespējams un arī nepieciešams koleģiāli izstrādāt vienotu pieeju pamatmatematu strukturēšanas jautājumos. Priekšmeta specifikai atbilstoša un loģiski izstrādāta mācību materiāla uzbūve atvieglo skolēnam kultūras vēstures satura apguvi, palīdz viņam paaugstināt mācīšanās refleksijas līmeni.

Secinājumi:

- 1) Latvijā tiek uzkrāta daudzveidīga pieredze kultūras vēstures mācīšanā, konkrēti – kultūras vēstures materiāla strukturēšanā;
- 2) analīze atklāj ierasto strukturēšanas veidu trūkumus; prakse liecina, ka tie apgrūtina mācību kursa apguvi;
- 3) autore izstrādāja kultūras kodola jēdzienu. Tas ir katras kultūras sistēmveidojošais faktors, tās savdabīguma un stabilitātes pamats.
- 4) kultūras kodola jēdziens ļauj veidot kulturoloģiski pamatotu, didaktiski optimālu mācību materiāla uzbūvi kultūras vēsturē.

Literatūra

1. *Kultūras vēsture. Vidējās izglītības standarts* (1997). – Rīga: LR IZM ISEC, 28 lpp.
2. *Kultūras vēsture. Mācību programma un metodiskie ieteikumi* (1998). – Rīga: LR IZM ISEC, 60 lpp.
3. Avotiņa, A., Blūma, D., Grauzdiņa, I. (2000) *Viduslaiki. Konsultants kultūras vēsturē*. – Rīga: Zvaigzne ABC, 215 lpp.
4. Lariņa, M., Blūma, D., Zitāne, L. (1999) *Jauno laiku kultūras vēsture vidusskolām: Eksp. māc. grām.* – Rīga: RaKa, 270 lpp.
5. Lariņa, M., Blūma, D., Bartoševska, V. (1998) *Seno un viduslaiku kultūras vēsture vidusskolām: Eksp. māc. līdz.* – Rīga: RaKa, 292 lpp.
6. Žogla, I. (2001) *Didaktikas teorētiskie pamati*. – Rīga: RaKa, 275 lpp.
7. Загвязинский, В. И. (2001) *Теория обучения: Современная интерпретация*. – Москва: Academia, 188 с.
8. Хуторской, А. В. (2001) *Современная дидактика*. – СПб: Питер, 536 с. (Серия «Учебник нового века»).
9. Avotiņa, A. (1999) *Renesanse. Konsultants kultūras vēsturē*. – Rīga: Zvaigzne ABC, 112 lpp.
10. Jermolajeva, J. (1997) *Dialogiskā pieeja mācībās mūsdienīgu skolā (disertācija)*. Rīga: LU, 170 lpp.
11. Mūrnieks, A. (1998) *Ieskats kultūras un reliģiju vēsturē. I daļa: Aizvēsture. Austrumu civilizācijas*. – Rīga: RaKa, 404 lpp.

Summary

To be efficient, the teaching should be based on a clear and systematic approach to the organisation of educational material; the more so if this material is plentiful and diverse. The specific nature of the course of History of Culture strongly demands that the educational material is thoroughly organised; the task yet to be adequately resolved.

The existing teaching practice, as well as textbooks, use different structuring models to analyse different cultures. In an often used chronological model the structuring of the educational material is based on historical periods. The geographical model studies the culture of one country first, moving next to the culture of another country, and so on. The theme planning may combine these two approaches. Sometimes themes are organized in a rather complicated and confused way.

In the present article the ways of structuring of the educational material of the History of Culture are analysed and examined from the point of view of efficient teaching. A culturological approach is proposed, which enables to organize the main themes of the course in a unified way.

Key words: *history of culture, structuring the educational material, core of culture.*

Diagnosticiskās radioloģijas speciālistu tālākizglītība: pieredze un problēmas

Further Education of Diagnostic Radiology Experts: Experience and Difficulties

Elizabete Kadakovska

Latvijas Universitāte

Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte

Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083

e-pasts:elizabetek@yahoo.com

Rakstā analizēts teorētisks pētījums par diagnosticiskās radioloģijas speciālistu tālākizglītības problēmām Eiropas Savienības (ES) un citās valstīs, lai izvērtētu problēmas, kas apzinātas medicīnas tālākizglītībā, un pieredzi to risināšanā. Latvijā (kā ES dalībvalstī) risināmās problēmas ir gan līdzīgas, gan atšķirīgas, līdz ar to citu valstu speciālistu gūtā pieredze un secinājumi paver iespējas izvērtēt Latvijas tālākizglītības situāciju medicīnā pasaules kontekstā.

Atslēgvārdi: tālākizglītība, medicīna, izglītības pilnveide.

Ievads

Tālākizglītība medicīnā ir sistemātiska izglītošanās un profesionāla pilnveidošanās, lai saglabātu esošās un iegūtu jaunas zināšanas, iemaņas un kompetenci, veicinot mācīšanos darba vietā un profesionālajā vidē. Par ikdienišķu parādību medicīnā kļuvis eksponenciālais nepieciešamo zināšanu apjoma pieaugums un tehnoloģiju straujā attīstība. Gan šo iemeslu dēļ, gan arī tādēļ, ka mainās slimību izpausmes un demogrāfija, pieaug pacientu zināšanu apjoms, mainās pacientu attieksme pret veselības aprūpi, medicīnā strādājošo speciālistu nepārtraukta tālākizglītība kļuvusi par dzīves nepieciešamību. Pēcdiploma tālākizglītība ļauj speciālistam iegūt jaunas zināšanas un iemaņas, uzlabot tās, attīstot kompetenci un profesionalitāti. Medicīnā tālākizglītība un līdz ar to augsta profesionālā kompetence nodrošina labākus rezultātus pacientu aprūpē (saslimšanas profilakse, diagnostika, terapija) (Benett, 2000). Latvijā kā diagnostiskie radiologi pašreiz praktizē gan tie ārsti, kas pēc augstskolas beigšanas un darba citā medicīnas specialitātē, beidzot desmit mēnešus ilgušus kvalifikācijas kursus, kļuvuši par radiologiem, gan ārsti, kas pēc medicīnas augstskolas beigšanas 4 gadus turpinājuši izglītību diagnosticiskās radioloģijas rezidentūrā. Visbiežāk rezidentūras studijas ir medicīnas izglītības turpinājums bez praktiskā darba pieredzes diagnosticiskajā radioloģijā vai citā medicīnas specialitātē. Lai arī tālākizglītībā esošās problēmas ir nojaušamas (specialitātē nodarbināti un kvalifikācijas kursus apmeklē diagnostiskie radiologi, kuri ieguvuši dažādu izglītību un kuriem ir atšķirīga dzīves un darba pieredze), tomēr Latvijas līdzšinējā pieredze tālākizglītībā un problēmas, kas ar to saistītas, vēl nav pētītas. Šis ir **teorētisks pētījums**, kura **mērķis** ir iepazīt literatūru par medicīnas un īpaši diagnosticiskās radioloģijas

tālākizglītības problēmām, izvērtējot pēcdiploma izglītības situāciju Latvijas medicīnā, iepazīties ar citu valstu pieredzi šo problēmu risināšanā, jo medicīna kā nozare un medicīnā strādājošo izglītība ir ne tikai Latvijas problēma. Gan Eiropas Savienībā, gan citur pasaulē ir diagnostisko radiologu trūkums, kā arī problēmas to tālākizglītības nodrošināšanā un organizēšanā.

Medicīnas darbinieku tālākizglītības organizēšanas pieredze

Lielbritānijas valdība jau 1998. gadā izveidoja nacionālo veselības aprūpes informācijas stratēģiju, lai modernizētu veselības aprūpi (*Burns, 1998*). Uz pierādījumiem balstīta medicīna un pārdomāta klīniskā darba vadīšana (tai skaitā arī tālākizglītības atbalstīšana) ir tie stratēģiskie pasākumi, ar kuriem risināma esošā krīzes situācija medicīnā. Minētajā Lielbritānijas valdības pieņemtajā stratēģijā paredzēts, ka „veselības aprūpes profesionāļiem ir nepieciešama vienkārši sasniedzama vietējā un nacionālā informācijas datu (zināšanu) bāze, jo tas tiešā veidā ietekmē pacientu aprūpi”. Tomēr daudzveidīgā informācija un tās lielais apjoms ir ne tikai vērtība, bet arī liela problēma kā studējošajiem, tā strādājošajiem mediķiem (*Greiner, 2003*).

Kā noskaidrots 1995. gadā aprakstītā pētījumā (*Davidoff, Haynes, Sackett, 1995*), „katram ārstam katru dienu būtu jāizlasa 19 specializētu žurnālu raksti, lai pārzinātu visu jauno informāciju”.

Lielbritānijā tālākizglītību medicīnā regulē Karaliskās koledžas nolikumi (*Royal College of Physicians*), saskaņā ar kuriem nepieciešama:

- vispārīgo medicīnas zināšanu un iemaņu turpmāka attīstīšana;
- specifisku zināšanu un kompetences attīstīšana;
- saskarsmes iemaņu, izglītošanās un mācīšanās iemaņu sekmēšana;
- izpratnes uzlabošana par vadības problēmām, auditu, pētniecību, klīnisko efektivitāti, klīnisko vadību.

Tomēr jāreķinās ar esošo situāciju un profesionālajām problēmām, kas kopīgas daudzām valstīm, tas ir, pieaugoša darba intensitāte apgrūtina uz pieredzi balstītu izglītošanos, samazina laiku, kuru ārsts varētu veltīt savas pieredzes izvērtēšanai un sadarbībai ar kolēģiem (*Carr, 2003*).

Pēc 2003. gadā ASV publicētiem datiem (*Greiner, 2003*), galvenie trūkumi, kas ietekmē tālākizglītību, ir šādi:

- naudas trūkums;
- pārlicēģa pacienta aprūpe, neveltējot pietiekošu uzmanību izglītībai un izglītošanai;
- pārāk lēni tiek apgūta jauna pieredze;
- nav koordinētu uzskatu par medicīnas tālākizglītību;
- nav integrēta novērtēšanas procesa (akreditācija, licencēšana);
- pierādītu pamatojumu trūkums;
- trūkst vadītāju (līderu) ar vīziju par nākotnes attīstības iespējām;
- pārāk liela specialitāšu savrupība;
- veselības aizsardzības profesionāļu vidē (sabiedrībā) valdošās normas un tradīcijas neatbalsta tālākizglītības nepieciešamību;
- pārāk plašs un virspusējs apgūstamo zināšanu apjoms un pārāk liela konkurence;
- nepietiekama informācijas aprīte profesionāļu vidū.

Lai arī minētie trūkumi konstatēti ASV medicīnas tālākizglītībā, situācija Latvijā ir līdzīga (lai arī šāda veida pētījumi nav bijuši), jo ārstu trūkuma dēļ te raksturīgas

problēmas, kas konstatētas 2001. gadā Austrālijā veiktā pētījumā (*Australian Medical Association*):

- pietrūkst laika formālām un neatkarīgām studijām,
- mazinās motivācija mācīties noguruma dēļ,
- ilgo darba stundu un lielā darba apjoma dēļ pietrūkst nepieciešamās supervīzijas (kontroles) un trūkst efektīvas mācīšanās atgriezeniskā saite.

Daudzās pasaules valstīs (ASV, Lielbritānijā, Vācijā u.c.) pastāv stingra darba kvalitātes kontrole un kļūdu uzskaitē un analīze, kas Latvijā nenotiek. Klīnisko gadījumu, klīnisko kļūdu analīze ir veids, kā samazināt līdzīgu kļūdu iespējamību nākotnē, un arī iespēja izglītoties.

Problēmas medicīnas darbinieku tālākizglītībā

Pastāv ne tikai tālākizglītības organizēšanas problēmas, bet arī mainās sabiedrības attieksme – sabiedrība vairs nevēlas pieņemt veco „ārsts – pacients” attiecību modeli, kurā ārsts ir visu ziņošs, varošs un pilnībā kontrolē informācijas pieejamību un vienpersoniski pieņem lēmumus. Līdz ar vispārējo sabiedrības izglītības līmeņa paaugstināšanos un interneta pieejamību pacientam bieži ir pašam savs viedoklis un pat modernāka informācija par risināmo problēmu nekā ārstam. Pacienta pārliecība un iepriekšējā pieredze ārstam ir saistoša, pacients kļuvis par līdzvērtīgu sadarbības partneri, kuram nepieciešams pārliecinošs pamatojums paredzamajām darbībām. Līdz ar to sabiedrība sagaida, ka medicīnas profesionālis ir ne tikai eksperts savā jomā, bet arī spēj darboties ar jaunu, liela apjoma informāciju un pilnveido saskarsmes iemaņas (stresa menedžments, sarunu vadīšana).

Medicīnas izglītību noteikti ietekmē sabiedrībā kopumā notiekošās pārmaiņas. Lai notiktu veiksmīga tālākizglītība, videi (sabiedrībai) jābūt izglītību atbalstošai. Diemžēl nav pierādījumu (veikts nepietiekams pētījumu apjoms), kas apstiprinātu ciešu saistību starp izglītības profesionālo līmeni (izglītības līmeni) un veselības aprūpes kvalitāti, kā arī nav pierādījumu, ka kādam atsevišķam mācīšanās veidam būtu priekšrocības. Saskaņā ar *Belfield C.H.* darba rezultātiem, iemesli, kādēļ netiek veikti šādi pētījumi, ir šādi:

- trūkst motivācijas tos veikt;
- nav vienotas terminoloģijas;
- nav kopīga rīcības plāna, kas ļautu aprakstīt esošo situāciju;
- grūti pierādīt un pamatot secinājumus par profesionālā līmeņa un veselības aprūpes kvalitātes mijiedarbību;
- pārāk ilgs laiks starp „rīcību” un „sekām”.

Problēmas diagnostiskās radioloģijas speciālistu tālākizglītībā

Gan Eiropas Savienības, gan ASV un citu valstu medicīnas tālākizglītības programmas pārsvarā balstās uz profesionālo iemaņu attīstīšanu – sagatavot ārstu radioloģijas klīniskajai praksei un iesaistīt akadēmiskajā medicīnā un pētniecībā. Tradicionālā medicīnas profesionālā pēcdiploma izglītība ir šauri specializēta, problēmu risināšana notiek no konkrētās specialitātes viedokļa (diagnozes noteikšana, atbilstoša rīcība pēc protokola). Šādas izglītības rezultāti ir specialitātes apgūšana bez saskares ar citām specialitātēm (citām medicīnas nozarēm), sekas – ne students izglītības procesā, ne konkrētas specialitātes ārsts (radiologs, ķirurgs vai terapeits) klīniskajā darbā vai tālākizglītības procesā nespēj palūkoties uz risināmo jautājumu kompleksi (*Saba, 2000*).

Medicīnas izglītībā pašreiz ir daudz intuitīvas un tradicionālas rīcības, kurai nav zinātniska pamatojuma (*Van der Vlenten, 2000*). Galvenā mācīšanās metode ir lekcijas, kas diemžēl studentam vai kursantam neļauj pielietot un pārbaudīt iegūtās zināšanas (*Wass, 2001*).

Speciālistam, kurš strādā ar jaunajiem ārstiem vai piedalās citu kolēģu pēcdiploma izglītībā, jāspēj būt ne tikai profesionālim, bet arī labam skolotājam. Tas tiek paveikts intensīvā darbā, strādājot viens pret vienu ar docētāju (*supervisoru*) ikdienas darbā, interpretējot daudzus klīniskos gadījumus un apmeklējot klīniskās konferences.

Ārstam jākontaktējas ar citu specialitāšu ārstiem un izmeklējamajiem pacientiem, lai uzlabotu komunikācijas iemaņas. Tālākizglītībā jāpalīdz saprast, kā klīniskā pieredze saistāma ar formālās izglītības aktivitātēm, kā labāk pielietot akadēmiskās zināšanas, jābūt pieejamam cilvēkam, kurš palīdz novērtēt sasniegto un saskatīt kļūdas, pārvarēt grūtības.

Lai uzņemtos docētāja (*supervisoru*) funkcijas medicīnas tālākizglītībā, nepieciešams speciālists, kurš ir ne tikai savas nozares profesionālis, bet arī spēj atbalstīt kursanta vēlmi mācīties (un iedrošina pārdomāt un analizēt apgūto (*Lewkonja, 2001; Havelock, 1995*), kā arī skaidri pārzina, ko kursants paredzējis iemācīties tam atvēlētajā laikā.

Ne tikai Latvijā, bet arī citās Eiropas Savienības valstīs un citās pasaules valstīs nav nepieciešama obligāta pedagogiskā izglītība, lai strādātu tālākizglītības jomā. Tikai atšķirībā no Latvijas citās valstīs tiek nodrošināta stingra tālākizglītības kontrole. Jau iepriekš minētās problēmas Latvijā – nepietiekams ārstu skaits, nepietiekama ieinteresētība situācijas konteksta izpratnē – radījušas tādas problēmas kā tālākizglītības kontroles trūkums, iesaistīto ārstu intereses trūkums darbā ar jaunākiem kolēģiem, pie tam trūkst ārstu, kas ir ne tikai nozares profesionāļi, bet arī ieinteresēti atbalstīt kolēģu tālākizglītību.

Medicīnas darbinieku tālākizglītības pilnveides nosacījumi

Amerikas Savienotajās Valstīs veiktie pētījumi (*Bennett, 1993, 1995; Fox, 1994*) par tālākizglītību medicīnā atklāja šī procesa divus aspektus.

1. Pašnoteiktā mācīšanās – cilvēks vēlas izprast, ko un no kā var iemācīties (kolēģu pieredze, speciālā medicīniskā literatūra, formālās tālākizglītības programmas). Minēto pētījumu rezultātā tika noskaidrots, ka šim mācīšanās tipam ir 3 stadijas:

- 1) saprast un novērtēt personīgo nepieciešamību mācīties,
- 2) paplašināt kompetenci, kas nepieciešama ikdienas praksē,
- 3) mērķtiecīgi mācīties, lai risinātu konkrētas problēmas un uzlabotu savu profesionālo līmeni.

2. Mācīšanās iestādē – medicīnas profesionālis mācās arī saskarsmē ar pacientiem, sadarbojoties ar kolēģiem un citu specialitāšu mediķiem. Katra medicīnas iestāde ir organizācija ar savām vērtībām, normām, domāšanas veidu, mācīšanās tradīcijām, kas mācīšanos var veicināt vai kavēt (*Senge, 1990; Watkins, 1993*).

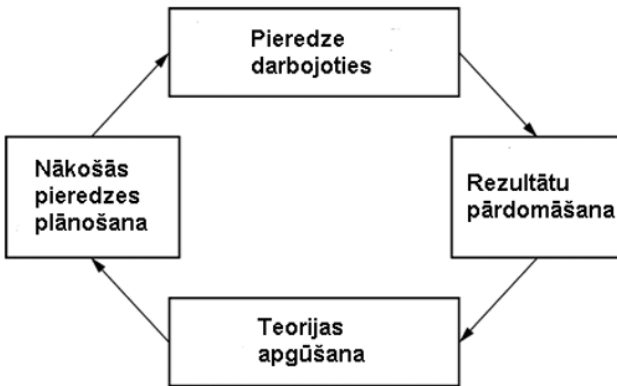
Šie pētījumi liecina par to, ka nepieciešama ne tikai individuālās tālākizglītības pilnveidošana, bet nepieciešami arī pētījumi par faktoriem, kas organizācijas līmenī varētu kavēt vai veicināt tālākizglītību.

Ejot līdzī mainīgajam laikam, arī medicīnas tālākizglītībai jāmainās (*Johnson, 2001*):

- 1) pasniedzējs palīdz mācīties, nevis māca (*Knowles, 1978*);
- 2) tālākizglītība jāorganizē, ņemot vērā ārstu darba laiku (tālākizglītība, regulāri, īsi specializācijas kursi, taču nodrošinot iespēju komunicēties gan ar savas specialitātes kolēģiem, gan citu specialitāšu pārstāvjiem citās medicīnas iestādēs, arī citās valstīs);

- 3) supervizors var nebūt ārsts vai būt citas specialitātes ārsts – lai nodrošinātu citu iemaņu attīstīšanu, lai nodrošinātu iespēju uzlūkot problēmas no citas specialitātes skatu punkta, (*Kilminster, 2001*);
- 4) jāuzsver un jāapzinās kursanta ieguvumi mācīšanās laikā (*S. Jordan 2000.* gadā publicētā darbā konstatēta parādība, ka tikai 5% mācīšanās procesu pētījumu (retrospektīvi izanalizētas 2000 publikācijas par pēcdiploma izglītību) pievērsta uzmanība kursu satura klīniskajai nozīmībai un kursanta ieguvumiem).

Formālās izglītības programmas var uzlabot, pievēršot vairāk uzmanības studijās iesaistīto cilvēku pārdomām (analīzei) par iegūtajām teorētiskajām zināšanām un to lietojumu ikdienas praksē, vērtējot to no katra personīgās pieredzes pozīcijas (*Parsell, 2001*). Kā vienu no neformālās izglītības veidiem varētu minēt eksperimentālo mācīšanos. 1984. gadā D. A. Kolbs aprakstīja 4 stadiju eksperimentālās mācīšanās modeli (sk. 1. att.).



1. attēls. Četru stadiju eksperimentālās mācīšanās modelis (pēc Kolb D.A., 1984)

Ņemot vērā, ka tālākizglītībā iesaistītie cilvēki ir ārsti ar iepriekšēju darba un dzīves pieredzi, domāju, ka šis mācīšanās modelis varētu būt lietojams, lai iedrošinātu praktizējošos ārstus iesaistīties izglītības procesā (zināšanas netiek pasniegtas kā gala produkts, cilvēks tās apgūst pats, analizējot jauno informāciju caur esošās pieredzes un zināšanu prizmu).

Galvenie eksperimentālās mācīšanās nosacījumi, kurus D. A. Kolbs uzskatīja par svarīgiem, ir šādi:

- 1) kursants ir iesaistīts aktīvā pieredzes apgūšanā,
- 2) kursantam pieredze kritiski jāizvērtē,
- 3) kursantam ir zināma neatkarība no docētāja,
- 4) docētājs var ietekmēt kursanta pieredzi,
- 5) kursants kļūst atvērtāks pieredzei,
- 6) kursantam tiek nodrošināts atbalsts,
- 7) eksperimentālā mācīšanās jāatbalsta ar citām mācīšanās aktivitātēm.

Lai modelis darbotos, nepieciešams laiks rezultātu pārdomāšanai un apspriešanai (Latvijas situācijā, diemžēl, laiks ir deficīts „produkts”). Vērtējot Kolba modeli, kā arī iepriekš minēto, redzam, ka pasniedzējam jāspēj darboties 3 galvenajās lomās (*Freeth, 2001*):

- 1) izglītojošā – attīstīt mācīšanās plānu, palīdzēt kursantam saprast, kā mācīties efektīvāk, analizēt attīstību, nodrošināt pašnovērtēšanas iespējas;
- 2) atbalstošā – analizēt problēmas, kas radušās darbošanās procesā un palīdzēt tās risināt;
- 3) organizatoriskā – novērtēt kursanta darbu pēc esošajiem standartiem.

Ja ārsts paredzējis izvēlēties praktiķa – klīnicista karjeru vai pievērsties ne tikai praktiskajam, bet arī akadēmiskajam darbam, tālākizglītība veidojama atbilstoši izvēlētajam virzienam. Katras specialitātes ārstam jāapzinās, ka veiksmīgs darbs medicīnā iespējams, darbojoties komandā, sadarbojoties dažādu specialitāšu ārstiem. Šādas sadarbības centrā atrodas pacients (tā aprūpe), bet darbību nodrošina:

- 1) kvalitātes uzlabošana –
 - a) kļūdu, risku konstatēšana,
 - b) drošības pasākumi,
 - c) nepārtraukta kvalitātes kontrole un tās uzlabošana;
- 2) uz pierādījumiem balstītu metožu izmantošana;
- 3) informāciju tehnoloģiju izmantošana.

Nevar kursantam mācīt informācijas tehnoloģiju lietošanu, ja viņam šīs tehnoloģijas nav pieejamas, kā arī nevar sagaidīt, ka cilvēks būs atvērts jaunai informācijai, ja uzskatīs, ka visu zina vislabāk un nav nepieciešamības pēc „jaunām gudrībām”.

Secinājumi

1. Pieaugošā darba intensitāte apgrūtina uz pieredzi balstītu izglītošanos, samazina laiku, kuru ārsts varētu veltīt savas pieredzes izvērtēšanai un sadarbībai ar kolēģiem.
2. Lai tālākizglītība būtu veiksmīga, videi (sabiedrībai) jābūt izglītību atbalstošai.
3. Tālākizglītība, kas neveicina saskarsmi ar citu specialitāšu ārstiem, neveicina spēju klīniskās problēmas risināt kompleksi.
4. Nepieciešama ne tikai individuālas tālākizglītības pilnveidošana, bet arī pētījumi par faktoriem, kas organizācijas līmenī varētu kavēt vai veicināt tālākizglītību.

Literatūra

1. Australian Medical Association (2001). *Risk Assessment of Junior Doctors Rosters*. – Australia: AMA.
2. Belfield, C.H., Tomas, H., Bullock, A., *et al.* (2001) Measuring Effectiveness for Best Evidence Medical Education. A Discussion // *Medical Teacher*, 23(2): 164–170.
3. Bennett, N.L., Casebeer, L.L. (1995) Evolution of Planning in CME // *J Continuing Educ Health Professions*, 15: 70–79.
4. Bennett, N.L., Fox, R.D. (1993) Challenges for Continuing Professional Education // Curry L., Wergin J.F., eds. *Educating Professionals: Responding to New Expectations for Competence and Accountability*. – San Francisco: Jossey Bass.
5. Bennett, N.L., Davis, D.A., Easterling, W.E., *et al.* (2000) Continuing Medical Education: a New Vision of the Professional Development of Physicians // *Acad Med*, 75: 1167–1172.
6. Burns, F. (1998) *Information for Health: an Information Strategy for the Modern NHS 1998–2005, a National Strategy for Local Implementation*. – London: NHS Executive.
7. Carr, S. (2003) Education of Senior House Officers: Current Challenges // *Postgraduate Medical Journal*, 79: 622–626.
8. Davidoff, F., Haynes, B., Sackett, D., *et al.* (1995) Evidence Based Medicine; a new journal to help doctors identify the information they need // *BMJ*, 310: 1085–1086.

9. Fox, R.D., Davis, D.A., Wentz, D. (1994) The Case for Research in Continuing Medical Education // Davis D.A., Fox R.D., eds. *Physicians as Learners*. – Chicago: AMA Press.
10. Freeth, R. (2001) Supervision // *BMJ*, 323: 2–3.
11. General Medical Council (1998). *The New Doctor*. – London: GMC.
12. General Medical Council (1999). *The Doctor as Teacher*. – London: GMC.
13. Greiner, A.C., Knebel, E. (2003) *Health Profession Education: A Bridge to Quality* / Committee on the Health Professions Education Summit (Board on Health care Services). – Washington D.C.: The National Academies Press, P.133.
14. Havelock, P., Hasler, J., Flew, R., et al. (1995) *Professional Education for General Practice*. – Oxford: Oxford University Press.
15. Johnson, N. (2001) Training of Junior Doctors: the Responsibility of Consultants and Trainers // *Postgrad Med J*, 77: 745–746.
16. Jordan, S. (2000) Educational Input and Patient Outcomes: Exploring the Gap // *Journal of Advanced Nursing*, 31(2): 461–471.
17. Kilminster, S.M., Delmotte, A., Frith, H., et al. (2001) Teaching in the New NHS: the Specialised Ward Based Teacher // *Med Educ*, 35: 437–443.
18. Knowles, M. (1978) *The Adult Learner – a Neglected Species*. – Houston: Gulf Publishing.
19. Kolb, D.A. (1984) *Experiential Learning – Experience as the Source of Learning and Development*. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
20. Lewkonia, R. (2001) Medical Revalidation and Education – Directed Self-learning // *Med Educ*, 35:426–427.
21. Parsell, G. (2001) Senior House Officer Training: Time for Reform // *Med Educ*, 35: 92–93.
22. Royal College of Physicians (2001). *A Core Curriculum for Senior House Officers in General (Internal) Medicine and the Medical Specialties*. – London: RCP.
23. Saba, G.W. (2000) Preparing Healthcare Professionals for the 21st Century: Lessons from Chiron's Cave. Families, Systems & Health // *The Journal of Collaborative Family Medicine Health Care*, 18(3): 353–364.
24. Senge, P. (1990) *The Fifth Discipline*. – New York: Doubleday.
25. Van der Vloten, C., Mennin. (2000) Issues and Strategies for Reform in Medical Education: Lessons from Eight Medical Schools // *Academic Medicine*, (Supplement) 73(9).
26. Wass, V., Shatzer, J., Jones, R. (2001) Assessment of Clinical Competence // *Lancet*, 357(9260): 945–949.
27. Watkins, K., Marsick, V. (1993) *Sculpting the Learning Organization: Lessons in the Art and Science of Systematic Change*. – San Francisco: Jossey Bass.

Summary

The rapid increase in quantity and complexity of medical knowledge requires the redefinition of the educational aims in postgraduate studies (and lifelong learning).

Postgraduate and continuing medical education differ from undergraduate education in that they go beyond increasing knowledge and skills to the practical improvement of the practitioner's competence and performance, ultimately leading to better patient's health. An effective education programme facilitates the process of achieving information. One must keep in mind the objectives of their education during the study process to achieve an optimal outcome. The lack of doctors and the lack of interest in continuing education create the lack of control in continuing education permeating Latvia, and the low interest of young doctors in their field. A theoretical research about the problems of continuing education in diagnostic radiology in the EU and other countries is analysed in this paper. It was done to define problems of further education in diagnostic radiology and the ways to solve them. Further education needs well-planned, practical learning programmes in addition to the already established academic programmes of postgraduate education. These programmes should probably focus more on the interaction between the practitioners in different medicine specialties and the development of positive experience in medical society to foster the idea of life-long learning.

**Pedagoģiskā prakse skolotāju izglītībā:
vēsturiskais aspekts mūsdienām
(19. gs. vidus – 20. gs. 40. gadi)**

***The Pedagogical Practice in Teachers' Education:
The Historical Aspect for Modern Education
(the middle of the 19th century – the 40ies of the 20th
century)***

Baiba Kaļķe

Latvijas Universitāte

Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte

Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083

e-pasts: baiba.citur@apollo.lv

Šī raksta mērķis: izanalizēt 5 Latvijas skolotāju semināru (Vidzemes, Irlavas, Valkas pagastskolu, Baltijas, Valkas–Valmieras) un 5 skolotāju institūtu (Rīgas, Jelgavas, Rēzeknes, Daugavpils, Valsts Centrālā pedagoģiskā) pedagoģisko prakšu organizāciju no 19. gs. vidus līdz 20. gs. 40. gadiem un iezīmēt mūsdienās aktualizējamās idejas. Pētījuma gaitā secināts, ka ikvienai mācību iestādei bija bāzes skola, kurā topošie skolotāji hospitēja stundas un vadīja tās. Īpaša uzmanība tika veltīta konceptu izstrādei un novadīto stundu analīzei, kā arī audzēkņu iesaistīšanai audzināšanas darbā (īpaši Latvijas brīvvalsts laikā). Lai sekmētu teorijas un prakses vienotību, semināru un institūtu mācību spēki sadarbojās ar paraugskolu skolotājiem.

Atslēgvārdi: skolotāju semināri, skolotāju institūti, pedagoģiskā prakse, bāzes jeb paraugskola.

Ievads

Mācību procesa kvalitāte vienmēr ir bijusi pedagoģijas teorijas un prakses uzmanības centrā. Lai nodrošinātu veiksmīgu mācību un audzināšanas darbu skolā, topošo skolotāju sagatavošanā jāakcentē kā teorijas, tā prakses jautājumi. Būtisku vietu studijās ieņem pedagoģiskā prakse, kurā tiek apvienotas akadēmiskās zināšanas ar skolas ikdienas procesu. Praksēm ir īpaša nozīme topošo skolotāju profesionālās kompetences sekmēšanā, profesionālajā izaugsmē.

19. gs. vidū un otrajā pusē Latvijā tika izveidoti vairāki skolotāju semināri (Vidzemes skolotāju seminārs (1839–1887), Irlavas skolotāju seminārs (1841–1900), Valkas pagastskolu skolotāju seminārs (1871–1887), Baltijas Skolotāju seminārs (1870–1919), Valkas–Valmieras skolotāju seminārs (1894–1919)). Visu semināru mācību plānos bija iekļauta pedagoģiskā prakse. Latvijas brīvvalsts laikā skolotāju sagatavošana galvenokārt notika 5 skolotāju institūtos (Rīgas Skolotāju institūtā (1922–1940), Jelgavas Skolotāju institūtā (1923–1940), Daugavpils Valsts skolotāju institūtā (1922–1940), Rēzeknes Valsts skolotāju institūtā (1925–1944), Valsts Centrālajā pedagoģiskajā institūtā (1925–1930)), kuri prakšu organizāciju ar mazām izmaiņām bija pārmantojuši no

skolotāju semināriem. IZanalizējot desmit mācību iestāžu pedagoģisko prakšu norisi, varēja saskatīt vairākas kopīgas iezīmes, kas rakstā tiks analizētas.

Bāzes jeb paraugskolas ikvienā seminārā un institūtā

Bāzes skolu nodibināšana pie ikvienas skolotāju sagatavošanas institūcijas bija pamats kvalitatīvākai skolotāju darbībai. Ja nebūtu atvērtas šādas skolas, tad nevarētu realizēt daudzas nozīmīgas idejas.

Vidzemes skolotāju seminārā tika izveidota bāzes skola, visiem četriem kursiem kopējais stundu skaits pedagoģijas teorijā un praksē bija 17 stundas nedēļā. Valkas pagastskolu skolotāju seminārā (1871–1887) mācību ilgums bija tikai divi gadi. Neraugoties uz īso mācību laiku, uzmanība tika pievērsta arī praksei. Pie semināra darbojās pagastskola, kurā semināristi praktizējās gan Bībeles stāstu un katķisma mācīšanā, gan vadīja lasīšanu, rakstīšanu, aritmētiku, dziedāšanu. Nedēļā pedagoģiskajai praksei 2. klasē I semestrī bija paredzētas 2 stundas, II semestrī – 4 stundas. Praktiskajai darbībai atvēlētās stundas palielinājās 1. (augstākajā) klasē – I semestrī – sešas stundas, II semestrī – septiņas stundas (Skolotāju izglītība Latvijā, 2001). Cara valdības atvērtajā Baltijas Skolotāju seminārā pirmajā gadā vēl nebija bāzes skolas, jo seminārā darbojās tikai 1. un 2. klase. 1871./1872. mācību gadā 3. klases audzēkņi vingrinājušies „praktiskā stundu pasniegšanā”. Šim nolūkam noderējusi Krievu–igauņu–latviešu skola, ko Rīgas Pētera–Pāvila pareizticīgo brālība atvērusi 1870. gadā. Sākumā skolā bijušas tikai divas klases, bet, sākot ar 1871. gada septembri, atvērtas vēl divas paralēlklases” (Baltijas Skolotāju seminārs, 1940, 36), kurās skolotāji būšot semināristi no Baltijas Skolotāju semināra.

1915. gadā notika semināra evakuācija uz Čistapoli. Jau septembrī pašā pilsētas nomalē tika atvērta semināra paraugskola. Skolēni komplektēti no bēgļu un atfistībā atpalikušiem pilsētnieku bērniem (apmēram 40). Semināra audzēkņi sākuši praktizēties 1916. gada janvārī, skolā strādājuši 3 skolotāji (Baltijas Skolotāju seminārs, 1940).

Valkas–Valmieras skolotāju seminārā praksei 3. (augstākajā) klasē bāzes skolā tika atvēlētās sešas stundas nedēļā. Metodiski norādījumi par dažādu mācību priekšmetu mācīšanu tika sniegti 2. klasē, tad tika atkārtoti 3. klasē, lai „audzēkņi praktisko stundu programmas varētu sastādīt ar lielāku noteiktību un pazītu stundu sagatavošanai vajadzīgās mācību grāmatas” (Valkas–Valmieras Skolotāju seminārs, 1936, 70).

1922. gadā darbību uzsāka Rīgas Skolotāju institūts. Tajā pašā gadā tika dibināta arī paraugskola, kas izvietota institūta telpās. 1926./27. mācību gadā tā bija pilna sešklasīgā skola ar 149 skolēniem.

Arī Jelgavas Skolotāju institūtā (1923–1940) nozīmīga vieta studiju procesā bija pedagoģiskajai praksei. Institūtam bija sava paraugskola, kurā līdz 1934. gadam divās jaunākajās klasēs darbs tika organizēts pēc apvienotās mācības principa, bet vecākajās klasēs – pēc vielas koncentrācijas principa, kur radniecīgus mācību priekšmetus mācīja viens skolotājs (Staris, Ūsiņš, 2000).

Daugavpils Valsts skolotāju institūtā topošo skolotāju prakses vajadzībām darbojās pirmskola un bērnudārzs. Pamatskolā institūts bieži uzņēma bērnus, kas bija izslēgti no citām skolām dažādu pārkāpumu dēļ. Sākotnēji pilsētā uz jaundibināto skolu skatījušies ar lielu neticību. 1924./25. mācību gadā te mācījušies tikai 12 skolēni, bet paraugskola ātri vien attaisnojusi savu nosaukumu, un 1935./36. mācību gadā skolēnu skaits pieaudzis līdz 202. Bijušie pamatskolas skolēni atceras: ”Institūta audzēkņi mācībās priekšmetu pasniegšanai bija ļoti labi sagatavojušies. Viņi bieži vien izskaidroja uzdoto mācības vielu daudz plašāk nekā skolotāji; it sevišķi to var teikt par Latvijas vēsturi, kur

mācību viela bija tik interesanta un institūta audzēkņu paskaidrojumi bija tik plaši, ka vēlākos gados ģimnāzijā jau gandrīz visa mācības viela bija zināma no pamatskolas laikiem” (Daugavpils Valsts skolotāju institūts, 1981, 137).

Praksi topošie skolotāji ieguva, arī aizvietojo citās Daugavpils skolās saslimušos skolotājus. 1935./36. mācību gadā katrs 6. klases audzēknis dabūjis praktizēties minētājās mācību iestādēs.

Institūtā mācīja arī lauksaimniecības praktiskās iemaņas, jo lauku skolotāju uzdevums bija palīdzēt tās apgūt saviem skolēniem skolas un mazpulku lauciņos, tādēļ prakse tika organizēta dārzkopības skolās, piemēram, Višķos, Ziedoņos (Atmiņu grāmata, 1991).

Rēzeknes Valsts skolotāju institūtā (1925–1944) pedagoģiskā prakse tika organizēta mēģinājumu pamatskolā. 1926./27. mācību gadā katram abiturientam bija jānovada 10 stundas, kuras vērtēja ar „4”, „3”, „2”; ar „2” novērtētās stundas neieskaitīja. 1930./31. mācību gadā tika ierosināts arī vērtējums „5”, kā tas bija citos institūtos. 1935./36. mācību gadā paraugskolu pārvietoja uz institūta telpām, lai institūta audzēkņi vairāk varētu kontaktēties un nodarboties ar bērniem, tuvāk viņus iepazītu (Rēzeknes Valsts skolotāju institūts, 1998).

Mūsdienu skolotāju sagatavošanā atkal būtu nepieciešams veidot bāzes skolas, kas ļautu kvalitatīvāk norītēt praksei. Varētu gan rasties sarežģījumi, jo ir liels studentu skaits un bāzes skola nespētu nodrošināt prakses vietas; tādēļ lietderīgāk būtu sadarboties ar vairākām skolām, kurās pedagogi būtu sagatavoti šim procesam.

Prakses norise: stundu hospitēšana, stundu patstāvīga vadīšana, stundu analīze

Kā savās atmiņās atceras Baltijas Skolotāju semināra audzēkņi, ”šis, tā saucamās praktiskās jeb mēģinājuma, stundas pieskaitāmas vērtīgākajam, ko seminārs saviem audzēkņiem deva. Te varēja vērot ne vien paraugus – pietiekoši rutinētus šīs paraugskolas skolotājus viņu ikdienas darbā, bet arī kļūdas, ko savās pirmajās stundās izdarīja klases biedri. Vēlāk, kopīgi iztirzājot un novērtējot tās, kļuva skaidri daudzi metodiski jautājumi. Un, ja kursu beigušiem audzēkņiem bija robi teorētiskajā izglītībā, tad šīs stundas bija pietiekoši asinājušas viņu praktiskās pedagoģijas maņas, un, sperot pirmos soļus klasē jau kā īsti skolotāji, semināra absolventi stāvēja skolēnu priekšā droši un prata uzturēt skolotāja autoritāti, kā arī sekmīgi veikt savu darbu” (Baltijas Skolotāju seminārs, 1940, 114). Prakse bija noteikta 18 stundas nedēļā. Tā bija organizēta šādi: katru dienu skolā strādāja 3 semināristi – viens vadīja stundu, otrs bija viņa palīgs, bet trešais – protokolists, kurš sīki hospitēja stundu. Protokolā bija jāizsaka pašam savas domas, spriedumi. Nedēļas beigās tika organizēta sapulce, kurā semināra direktors deva slēdzienus gan par novadītajām stundām, gan par protokolliem paraugskolas skolotāja stundās un pēc tam tās jāanalizē. Izanalizējot sasniegtos rezultātus, direktors un semināra padome uzskatīja par nepieciešamu 1872./73. mācību gadā ”dot audzēkņiem iespēju pamatīgāk iepazīties ar darbu klasē vispār un atsevišķu priekšmetu mācīšanu atsevišķi” (Baltijas Skolotāju seminārs, 1940, 40). Katram semināristam gada laikā bijis jānostrādā vairāk nekā 70 stundas. 1875. gadā arī 2. klases audzēkņiem II semestrī, kad tie bija noklausījušies stundas mācību priekšmetu metodikā, bija grupās pa 2–3 jāapmeklē stundas. 3. klases semināristiem bija jāizstrādā stundas konspekts, pēc kura jānovada stunda visu klasesbiedru klātbūtnē.

1876./77. mācību gadā pie semināra tika nodibināta īpaša pirmmācības skola (saukta arī par parauga jeb mēģinājuma skolu), lai varētu praktizēties vecāko klašu audzēkņi

(šajā mācību gadā notika arī pāreja uz 4 gadu mācībām). 3. un 4. klases audzēkņi devās praksē.

Mācību plānā, kas apstiprināts 1904. gadā, skolā tika paredzētas 12 praktiskās stundas, no tām 8 stundas – paraugstundas, 4 stundas – nodarbību analīzei.

Kad skola tika pārcelta uz Kuldīgu, prakses kārtība nedaudz mainījās: 3. klases semināristi vadīja stundas pēc klātesošā ministrijas skolas skolotāja norādījumiem bez konspekta, bet 4. klases audzēkņi – pēc iepriekš izveidota konspekta. Tas bija jāparāda attiecīgā mācību priekšmeta skolotājam, kas sniedza rekomendācijas, iesakot, ja vajadzīgs, izdarīt grozījumus. Pēc izlabošanas konspekts bija jānodod semināra direktoram. Praktikants tika atbrīvots no mācībām seminārā tajā dienā, kad jāvada stunda, lai varētu sagatavot nepieciešamos mācību līdzekļus. Bez 4. klases audzēkņiem stundā piedalījās semināra direktors, attiecīgā mācību priekšmeta skolotājs seminārā un paraugskolas skolotājs.

Valkas–Valmieras skolotāju seminārā 2. klases audzēkņim II pusgadā, tāpat kā Baltijas Skolotāju seminārā, bija jāvēro un jāanalizē bāzes skolas skolotāju vadītās stundas. Vecāko klašu audzēkņi veidoja rakstisku konspektu, kuru pārbaudīja semināra skolotāji. Mēģinājuma stundas tika analizētas pedagoģiskajās konferencēs, kur „direktors virza debates, lai audzēkņi izceltu tajās tikai svarīgus jautājumus un lai tās nepārvērstos tukšās pārrunās un personīgās vārdu maiņās” (Valkas–Valmieras Skolotāju seminārs, 1936, 71).

Paralēli tam, ka 4. klases audzēkņiem bija 6 prakses stundas nedēļā, katru nedēļu diviem no viņiem vēl vajadzēja piedalīties visās mācību stundās paraugskolā, kur viņi palīdzēja skolotājam skolas darbā, strādāja ar atsevišķām skolēnu grupām.

Kad 1903. gadā semināru pārveido par četrgadīgu mācību iestādi, pēdējā klasē tiek palielināts arī stundu skaits praksei – 12 stundas nedēļā.

Stundas Rīgas Skolotāju institūtā vēroja kā 5., tā 4. klases audzēkņi (institūts bija piecgadīgs). Bija jānovada obligātās 8 stundas: 2 matemātikā, 2 latviešu valodā, 1 dabas zinībās, 1 ģeogrāfijā, 1 vēsturē un 1 pēc paša abiturienta izvēles kādā no pārējiem pamatskolas mācību plānā iekļautajiem priekšmetiem. Daudzi absolventi atceras institūta direktora L. Bērziņa teikto: „Kas drebēdams neies klasē, tas drebinādamies nāks no klases laukā” (Atmiņu gaismā, 1990, 414).

Stundu sagatavošana un vadīšana notika līdzīgi kā iepriekšminētajos skolotāju semināros. „Šāds abiturientu darbs paraugpamatskolā gan mazliet traucē mierīgo skolas gaitu un padara to raibu, bet šos traucējumus atkal pilnā mērā atsver tas entuziasms un pamatīgā sagatavošanās pasniedzamajām stundām, ar kādu abiturienti stājas pie stundu pasniegšanas, tā ka galu galā no abiturientu iejaukšanās skolas darbā nekādā ziņā necieš pamatskolēnu sekmes” (Rīgas Skolotāju institūts, 1928, 20).

Sākot ar 5. kursu, Jelgavas Skolotāju institūta audzēkņi I pusgadā vēroja skolotāju stundas, tās analizēja un rakstīja protokolus, ar kuriem iepazīstināja kursa biedrus, II pusgadā paši vadīja stundas skolotāju uzraudzībā. 6. kursa abiturienti veidoja plānu mācību priekšmetu vielas sadalījumam, iepazīnās ar mācību grāmatām un palīgļīdzekļiem, izstrādāja konspektus, vadīja stundas, kurās piedalījās visi kursa biedri, kā arī skolotājs, institūta direktors un inspektors. ”Katra stundas vērotāja rokā zīmulis zibēt zibēja, piezīmju blokā atzīmējot praktikanta katru mazāko kļūdu un arī savus pozitīvos vērojumus” (Gaismas pils viesi, 1987, 30). Ļoti pamatīga bija stundu analīze – vispirms skolotājs–praktikants uzstājās ar ziņojumu, tad tika uzklauts referents no kursa biedru vidus. Izteikties varēja visi, kas piedalījušies stundā.

Daugavpilī praktisku darbību skolā audzēkņi sāka trešajā, bet, pārejot uz sešgadīgu mācību kursu, – ceturtajā mācību gadā. 4. klases audzēkņi hospitēja, bet 5. un 6. klases audzēkņi pasniedza stundas. Katram institūta beidzējam bija jānovada 9 praktiskās stundas latviešu valodā, vēsturē, dabas zinībās vai ģeogrāfijā, matemātikā, apkārtnes mācībā, dziedāšanā, vingrošanā, zīmēšanā, rokdarbos. Šajās stundās piedalījās mācību priekšmeta metodikas skolotājs un visi kursa audzēkņi. Novadītās stundas vērtēja, šīs analīzes mērķis bija gan paaugstināt profesionālo kompetenci, gan sekmēt drosmi atzīt savas un citu kļūdas, gan prasmi novērtēt citu, neaizskarot personības (Daugavpils Valsts skolotāju institūts, 1981).

Abiturienti Rēzeknes Valsts skolotāju institūtā bija jānāca visi pamatskolas priekšmeti, jāpiedalās citu atklātajās stundās, to analizē un vērtēšanā. „Stundas konspektā bija jānorāda datums, klase, stundas temats, mācību līdzekļi, praktiskie darbi, stundas gaita, atzīmējot mājas darbu pārbaudes veidu, jautājumus un iespējamās skolēnu atbildes, jaunās vielas izklāstu un nostiprināšanu, mājas uzdevumu. Uzrakstīto konspektu skolotājs caurskatīja, laboja un konsultēja praktikantu. Pārrakstīto konspektu vēlreiz izskatīja metodikis, tad drīkstēja iet stundā. Gadījās, ka konspekts bija jāpārraksta divas un vairāk reizes. Stundā konspektu pasniedza direktoram, stundas laikā arī citi hospitētāji varēja pārbaudīt, vai stundas gaita atbilst uzrakstītajam” (Rēzeknes Valsts skolotāju institūts, 1998, 81–82).

Valsts Centrālais pedagoģiskais institūts bija divgadīgs. Abosursos praksē bija noteikta stundu hospitēšana. Bija sīki izstrādāts, kas stundā jāvēro: jāredz un jāvērtē skolotāji un skolēni viņu savstarpējās attiecībās, jānovēro skolotāja darba apstākļi un darba tehnika, atsevišķi paņēmieni, ētiskās, estētiskās un sabiedriskās audzināšanas elementi, jācenšas saskatīt skolotāja rīcības nolūks un jāapsver sekas. Lai kontrolētu hospitēšanu un diagnosticētu, kā attīstās audzēkņos novērošanas spējas, katram audzēknim noteiktos termiņos jāiesniedz mācību gada laikā 8 pārskati, kas tika pārrunāti kopā ar pedagoģijas pasniedzēju. 1. kursa II pusgadā notika ikviena audzēkņa mēģinājuma stunda. 2. kursā bija noteiktas 8–10 praktiskās stundas institūta paraugpamatskolas klasēs. Tika izanalizēts, ka audzēkņi vidēji vienas praktiskās stundas sagatavošanai velta vidēji 9 stundas, visvairāk (12,9 un 11,8 stundas) – dabaszinību un ģeogrāfijas, vismazāk (6,4 un 5,4 stundas) – glītrakstīšanas un rokdarbu stundai (Valsts Centrālais pedagoģiskais institūts, 1931, 116).

Šobrīd praksē pārāk maz uzmanības tiek pievērsts studentu patstāvīgo stundu kvalitātei. No pagātnes būtu pārņemama pieredze stundu konspektu veidošanā, ievērojot pakāpenību, t.i., students izveidoto konspektu iesniedz gan skolas konkrētā mācību priekšmeta skolotājam, gan prakses vadītājam augstskolā. Lai paaugstinātu studentu kompetenci praktiskajā darbībā, svarīgi būtu organizēt semināru nodarbības, kurās tiktu analizēta studentu darbība patstāvīgi vadītajās stundās. Šīs stundas vajadzētu hospitēt vairākiem kursa biedriem, kuri arī uzstātos ar ziņojumiem šajās nodarbībās.

Audzinašanas darbs bāzes skolās

Topošajiem skolotājiem bija jāiedziļinās arī ar audzināšanu saistītajās problēmās. Skolā Baltijas skolotāju semināra praktikantiem bija ne tikai jānāca, bet arī jātiek galā ar disciplīnas problēmām: ”Skolā gan bija tādi palaidnīgi bērni. Bieži gadījās, ka dažus no mūsu vecākiem biedriem skolēni saņēma ar urrā saucieniem un tāpat izvadīja no klases” (Baltijas Skolotāju seminārs, 1940, 494).

Īpaša uzmanība šim darbam tika veltīta Latvijas brīvvalsts laikā. „Bez stundu pasniegšanas abiturienti vēl jāņem aktīva dalība kā pamatskolēnu audzināšanā, tā arī dežūrās paraugskolā, lai tādā kārtā abiturienti dabūtu arī iejusties skolas dzīvē un būtu

sagatavoti savam turpmākajam uzdevumam,” rakstīja M. Celms, šīs skolas matemātikas skolotājs, ģeometrijas mācību grāmatas autors (Rīgas Skolotāju institūts, 1928, 20–21). Institūta audzēkņi laboja skolēnu burtnīcas, rīkoja pasākumus, piemēram, pamatskolas eglītes vakara sagatavošana bija pilnīgi abiturientu klases ziņā (Atmiņu gaismā, 1990). Rēzeknē 5. klasei bija jādežurē skolas gaitenī, jānodrošina tur un klasēs kārtība (Rēzeknes Valsts skolotāju institūts, 1998). Valsts Centrālajā pedagoģiskajā institūtā starpbrīdī praktikantam bija jāvēro kā skolēni, tā skolotāja darbība, īpašu uzmanību pievēršot nedisciplinētībai un tās novēršanas iespējām (Valsts Centrālais pedagoģiskais institūts, 1931).

Diemžēl pašlaik uzmanība praksē tiek veltīta vairāk mācību procesam, atstājot novārtā audzināšanu. Apzinot šī brīža situāciju audzināšanas jomā, būtu jāakcentē darbs ar klasi audzinātāja stundā un ārpustiklas nodarbībās.

Mācību spēku un bāzes skolotāju sadarbība

Piedaloties prakšu organizēšanā un vadīšanā, var vērot koordinācijas trūkumu starp prakšu vadītājiem augstskolā un prakšu vadītājiem skolā. Ne vienmēr abām pusēm ir skaidri prakšu uzdevumi un sadarbības iespējas, tādēļ ierosmi varētu smelties pagātnes mantojumā.

Semināru un institūtu mācību spēki topošos skolotājus sagatavoja gan teorētiski, gan praktiski, jo vadīja ne tikai nodarbības mācību iestādē, bet sniedza paraugstundas bāzes skolās. Lai darbs skolās ritētu sekmīgi un būtu sistemātisks un plānveidīgs, pasniedzēji sadarbojās ar bāzes skolu skolotājiem. Ļoti nozīmīga šī sadarbība bija Rēzeknes institūtā, jo visi paraugskolas skolotāji bija pilntiesīgi institūta pedagoģiskās padomes locekļi, tādējādi abpusēji varēja vienoties par daudziem ar praksi saistītiem jautājumiem, kā arī savstarpēji bagātināties pieredzē, lai pilnveidotu prakses norisi.

Secinājumi

1. Katrā skolotāju seminārā un institūtā tika nodibināta bāzes skola. Parasti tā atradās tuvumā, taču bija precedenti, kad tās tika izvietotas pašā institūta ēkā, tā vēl vairāk tuvinot teorētiskās zināšanas ar praktiskajām, jo topošajiem skolotājiem ik brīdi bija redzams skolā notiekošais. Mūsdienu praksē ļoti būtiski būtu atjaunot šādas bāzes skolas. Lielā studentu skaita dēļ, protams, tā nevar būt viena skola, taču jāmēģina veidot tādu prakšu organizācijas modeli, kurā nozīmīgu vietu ieņemtu bāzes skolas (speciāli prakšu mērķiem sagatavotas), nevis studentu pašu izvēlētas mācību iestādes.

2. Vērojot prakšu norisi, var secināt, ka mūsdienās pārāk maza uzmanība tiek pievērsta mācību spēku un skolotāju sadarbībai. Nepieciešamas ir prakses ievada un nobeguma konferences, kurās piedalītos arī skolu prakšu vadītāji.

3. Diemžēl pašlaik netiek risināts jautājums par mācību spēku paraugstundu vai pasākumu vadīšanu, pārņemot šo ideju no skolotāju semināriem un institūtiem. Tas būtu nepieciešams, lai praksē varētu aprobēt pedagoģisko teoriju dažādus aspektus.

4. Jāveido prakšu centri, kas koordinētu studentu, pasniedzēju un skolotāju darbību. Jāparedz lielāks kontaktstundu skaits mācību spēkiem, kas vada praksi, lai tās laikā būtu studentiem līdzās un sniegtu nepieciešamo atbalstu.

5. Lietderīgāk uz mācību iestādi doties vismaz 2 praktikantiem, lai, kā tas bija pirms gadsimta, mācītos viens no otra un blakus būtu cilvēks līdzīgā situācijā.

6. Skolotāju semināros un institūtos ļoti liela uzmanība bija pievērsta stundu hospitēšanai – bāzes skolas skolotāju, mācību spēku, studentu vadītās stundas tika vērotas

un analizētas. Mūsdienās būtu ieteicams veidot speciālas semināru nodarbības prakses laikā, kurās tiek apspriests skolā redzētais, lai pilnveidotos tādas prasmes kā novērošana, analīze, vērtēšana.

7. Lielāka atbildība par topošo skolotāju stundu kvalitāti jāuzņemas mācībspēkiem, pārbaudot stundu konspektus, iesakot efektīvākus, optimālākus dažādu pedagoģisko pārādiību risinājuma veidus, pēc novadītajām stundām vienmēr jāorganizē īpašas nodarbības, kurās izanalizētu stundas gaitu, tā veidojot skolotāja kompetenci. Mūsdienās pagātnes mantojums skolotāju prakšu organizēšanā varētu būt nozīmīgs un tā aktualizācija (realizācija) varētu būtiski uzlabot šodienas skolotāja sagatavošanu.

Literatūra

1. *Atmiņu gaismā (1990)*. – Kalamazū, 535 lpp.
2. *Atmiņu grāmata – 1934–1940 (1991)*. – Daugavpils: Latviešu biedrības izdevums, 175 lpp.
3. *Baltijas Skolotāju seminārs 1870–1919 (1940)*. – Rīga: Bīpiņa grāmatu un nošu spiestuve, 599 lpp.
4. *Daugavpils Valsts skolotāju institūts 1920–1940 (1981)* / Šķirmanta J., Raidoņa A. sak., 246 lpp.
5. *Gaismas pils viesi. Jelgavas Valsts skolotāju institūts*. (1987). – Mičigana, 224 lpp.
6. *Rēzeknes Valsts skolotāju institūts 1925–1944 (1998)*. – Rēzekne: Latgales Kultūras centra izdevniecība, 354 lpp.
7. *Rīgas Skolotāju institūts (1928)*. – Rīga: A. Krēsliņa grāmatu spiestuve, 70 lpp.
8. *Skolotāju izglītība Latvijā*. (2001). – Rīga: RaKa, 173 lpp.
9. Staris, A., Ūsiņš, V. (2000) *Izglītības un pedagoģijas zinātnes attīstība Latvijā pirmās brīvvalsts laikā*. – Rīga: Zinātne, 306 lpp.
10. *Valkas–Valmieras Skolotāju seminārs 1894–1919 (1936)*. – Rīga: Grāmatu apgādība A. Gulbis izdevniecība, 156 lpp.
11. *Valsts Centrālais pedagoģiskais institūts 1925.–1930 (1931)*. – Jelgava: k./s. „Jelgavas Ziņas” grāmatu spiestuve, 231 lpp.

Summary

The aim of this article is to analyse the organization of pedagogical practice in 5 pedagogical seminars and institutes of Latvia from the middle of the 19th century to the 40-ies of the 20th century. The research shows that each seminar and educational establishment set up a base school, where the future teachers were observing and delivering lessons. Special emphasis was laid on the lesson plan and lesson analysis and the pupils' involvement in educational activities (especially during the period of the independence of Latvia). To facilitate the unity of theory and practice, the pedagogical staff of seminars and institutes collaborated with the teachers of the base schools.

Jautājumu un atbilžu procedūra un izpratne kā metodoloģiska un pedagoģiska parādība

The Question-Answer Procedure and Understanding as a Methodological and Pedagogic Strategy

Vladimirs Kincāns
Latvijas Universitāte
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083
e-pasts: vladimirs.kincans@lu.lv

Rakstā ir vērtēta jautājumu un atbilžu procedūra sapratnes veicināšanai pedagoģiskos diskursos. Jautājumu un atbilžu procedūra caurvij visu mācību procesu. Tieši tās ietekmē veidojas kritiskā domāšana un izziņas kāre, top didaktiskie uzdevumi, notiek informācijas apjēgšana un veidojas uzskati, pilnveidojas mācību organizatoriskās formas.

Jautājumu un atbilžu formu, no vienas puses, var uzskatīt par mērķtiecīgu pedagoga darbības sistēmu, organizējot studentu mācību procesu, no otras – par paša studenta mācību metodi, ar kuras palīdzību viņš attīsta savu māku patstāvīgi iegūt zināšanas.

Atslēgvārdi: izglītība, jautājums, atbilde, vaicāšana, izpratne, dialogs, radošums.

Ievads

Modernā pedagoģija akcentē nevis informācijas iegaumēšanu, bet tās izpratni, tādējādi izvirzot arvien jaunas prasības kā docētājiem, tā studentiem. Mainoties izglītības raksturam un pastiprinoties radošuma aspektiem, var manīt arvien pieaugošo nepieciešamību jautājumu un atbilžu metodiku plašāk izmantot gan studiju struktūrā, gan jebkurā citā kognitīvā darbībā vispār. Jautājumu un atbilžu saziņas veidošana ir viens no sarežģītākiem pedagoģijas uzdevumiem. Ne velti jautājumu un atbilžu procedūras heuristikais potenciāls šobrīd ir kļuvis par vienu no galvenajiem pedagoģijas teorētiķu un praktiķu uzmanības centriem. Tieši tāpēc pastāv cerība, ka praktiskā vajadzība rosinās pedagoģiskās domas pētniecisko interesi par izvaicāšanas loģiku, bet jautājumu un atbilžu procedūra iegūs savu teorētisko patstāvību un ieņems pienācīgu vietu pedagoģijā.

Šī raksta mērķis ir aplūkot jautājumu un atbilžu procedūras ietekmi sapratnes veicināšanā. Šai problēmai joprojām tiek veltīts nepelnīti maz uzmanības. Tieši otrādi, jautājumu un atbilžu forma ilgāku laiku vispār netika uzskatīta par teorētiskās analīzes objektu nedz loģikas vai lingvistikas jomā, nedz pedagoģijas vai kādas citas zinātnes kontekstā. Par šīs tematikas nepopularitāti liecina, piemēram, tāds fakts, ka H. G. Gādamera grāmatā „Patiesība un metode” šis jautājums tiek iztirzāts tikai vienā apakšnodaļā. Lai gan, viņaprāt, šīs „humanitāro zinātņu loģikas” nozīmi esot grūti pārvērtēt, jo „ciešā saikne starp jautājumu un izpratni ir tieši tā, kas hermeneitikai ļauj uzkrāt tās patieso pieredzi” [1, 333–341].

Jautājumu un atbilžu heuristiskā un zinātniskā vērtība

Tik nevērīgi teorētisko analītiķu attieksmei pret „izvaicāšanas” problemātiku, protams, ir savs vēsturiskais pamatojums. Formālā loģika sākotnēji interesējās tikai par pabeigtiem/pierādītiem apgalvojumiem vai noliegumiem. Jautājums kā viena no iespējamām zinību formām, kam pirmoreiz nopietni pievērsās Aristotelis, šo jēdzienu lokā neiekļuva. Tāpēc nebūt par nejausību nav uzskatāma R. Karnapa negatīvā attieksme pret jautājumu kā domāšanas formu. Savas grāmatas ievadā viņš raksta: „Mūsu pētījumi attiecas tikai uz stāstījuma teikumiem un neskar cita veida, piemēram, jautājuma, pavēles u.c. teikumus” [7, 8].

Līdzīga attieksme pret jautājumu piemīt ne tikai R. Karnapam. Klasiskā neopozitīvisma laika zinātne izvairījās no „jautājumu” problemātikas tās psiholoģiskās noslodzes dēļ. Izvaicāšana un jautājuma teikuma struktūra tieši saistījās ar subjekta psiholoģisko stāvokli – ticību, vēlmēm, pārlicību un centieniem. Tieši tāpēc formālā loģika „jautāšanu” atstāj aiz striktās domāšanas robežām, uzskatot to par domāšanas formu, ko nevar aplūkot no galveno loģikas jēdzienu – patiesības un maldu – pozīcijām. Loģikas zinātnei ir tiesības nodarboties tikai ar patiesi ticamiem un neticamiem, kā arī loģiski pareiziem un loģiski nepareiziem teikumiem.

Atteikšanās no jautājuma teikumu izpētes loģikā kļuvusi gandrīz vai par tradīciju. Kā pārlicinošu piemēru var minēt pasāžu no 20. gadsimta mācību grāmatas: „Loģika neizskata jautājuma un pavēles teikumus, jo tajos izteiktās domas nevar uzskatīt par spriedumiem vai zināšanām” [5, 16].

Tikai 20. gadsimta vidū sāka mainīties attieksme pret jautājumu un atbilžu procedūru kā teorētiskās analīzes objektu, kad par to sāka interesēties loģikas, lingvistikas un metodoloģijas speciālisti.

Starpdisciplinārie loģikas un lingvistiskie pētījumi apliecināja, ka jautājumu un atbilžu analīzē jau izveidojušās nopietnas tradīcijas. Platona vēstījuma dialogā ietilpst visdažādākie jautājumu un jautājumu un atbilžu procedūras izmantošanas paraugi. Patiesībā Aristotelis jautājumu ir izcēlis kā īpašu teoretizēšanas formu. Savukārt Bekona metodoloģijā ietilpa jautājumu uzdošanas un atbilžu saņemšanas māka. Jautājumu un atbilžu loģiku izstrādāja Dekarts, Kants, Tulmins, Polani, Hābermāss, Fromms, Haidegers, Kolingvuds, Gadamers un citi filozofi.

Īpašo jautājuma vietu sapratnes panākšanā izcēla R. Kolingvuds (*Robin George Collingwood*). Pretēji tradicionālai loģikai viņš veido savu „jautājumu un atbilžu loģiku”. Kolingvuds uzskata, ka zināšanu kopums nesastāv tikai no „teikumiem”, „spriedumiem”, „atziņām” vai citiem apstiprinošās domāšanas aktiem (neatkarīgi no tā, kā tos dēvē loģika) un no tā, ko viņi apliecina. Zināšanas vienlaicīgi apzīmē gan aktīvu izpēti, gan to, kas tiek pētīts. Zināšanas veido viss šis kopums, kā arī jautājumi, uz kuriem tās var atbildēt. Tāda loģika, kas pievērš uzmanību gatavām atbildēm un ignorē jautājumus, ir melīga loģika [8, 39]. Kolingvudam patiešām bija taisnība – formālā loģika ļoti maz interesējās par tādu zinību formu kā jautājums. Kolingvuds ļoti negatīvi izturējās pret tādu propozicionālās loģikas struktūru, kas ignorē jautājumu un atbilžu procedūru un tās uzbūves principus.

Šāda nostāja, protams, neskar propozicionālās loģikas lomas vai iegūto zināšanu modeļa veidošanas vērtējumu tajos aspektos, kur tie ir efektīvi. Loģiku, kas fiksē domāšanas gatavo rezultātu, bet neskar tās priekšnoteikumus, var uzskatīt gan par vispārīgās teorijas, gan atsevišķu izteikumu loģiskās struktūras analīzes spēcīgu paņēmienu. Ar tās palīdzību tiek organizēta noteikta informācija, ko izmanto programmnodrošinājumā un datortehnoloģijās.

Vienlaikus mūsdienu zinātnisko pētījumu attīstības līmenis šodien jau pieprasa jautājuma kā domāšanas formas tālākus pētījumus.

Savulaik, atzīmējot jautājuma heuristisko un zinātnisko vērtību, P. Kopņins rakstīja: „Jautājums – tas nav vienkārši jūtas pamudinošs emocionāls izteikums, bet gan sarežģīta un specifiska īstenības izziņāšanas forma. Izvaicāšanā noteikti slēpjas kādas agrāk iegūtas un relatīvi nostiprinātas zināšanas un jaunu, daudz saturīgāku apgalvojumu vai noliegumu iedīgļi. Jautājums pēc savas dabas ir kustīgs, pāreja no viena, pabeigta sprieduma uz otru, kura iesākumi meklējami jautājumā” [9, 64].

Tā kā zināšanas atrodas nemitīgā kustībā (ko netieši stimulē arī izvaicāšana), tad jebkuru to formu nedrīkst uzskatīt par pabeigtu un gatavu rezultātu apkopojumu. Metaforiskais izteikums „uzdot jautājumus dabai” pēc būtības zināmā mērā izsaka zinātnieku intencijas? pasaules apguves procesā. Eksakto zinātņu pārstāvjiem šāda dabas uztvere nerada iebildumus, jo viņu izpratnē pētīt un izprast kādu parādību nozīmē radīt nepārprotamu teoriju, kas kļūtu par reālu faktu interpretācijas līdzekli. Zinātne un zinātnieki izzina, uzdodot jautājumus dabai. Zinātnes specifikas ietekmē pētnieks uzdod jautājumus tā, it kā viņš vienlaikus pētītu tieši to, no kā gaida atbildi. Pie kam tas nav vienkāršs, bet gan tāds jautājums, kas iekļaujas zināmā izvaicāšanas kārtībā, kam dots noteikts mērķis – eksperiments. Dabisku procesu, faktu vai notikumu pārvēršot par objektu, zinātnieks saņem vajadzīgo atbildi. Eksperiments, kas apstiprina izvaicāšanas tiesīgumu, ir nepieciešams vienojošs posms starp jautājumu un atbildi. Tāpēc jautājumam ir principiāla nozīme, jo tā spēja brīvi konvertēties atbildē arī ir tas, ko dēvē par zinātnisku atklājumu.

Jautājumu un atbilžu parādība pedagogijā

Vēl nozīmīgāka vietu jautājumu un atbilžu procedūra ieņem humanitārās zinātnēs. „Bez saviem, protams, nopietniem un īstiem, jautājumiem, – raksta Bahtins, – nevar radoši izprast neko svešu un nezināmu” [2, 335]. Patiešām, dabai mēs neko nevaicājam, un tā mums arī nesniedz nekādas atbildes. Mēs uzdodam jautājumus sev un noteiktā veidā organizējam novērojumus un eksperimentus, lai iegūtu atbildi [3, 293]. Tieši tāpēc jautājumu un atbilžu komunikatīvā attieksme pret izpētāmo būtībā ļoti organiski iekļaujas humanitāro zinātņu laukā. Te jebkurš pētījums pārvēršas par vaicājumu un atbilžu došanu, par savdabīgu domu apmaiņu un dialogu.

Izglītības sistēma ir viens no spilgtākajiem un nozīmīgākajiem piemēriem, kas demonstrē jautājumu un atbilžu procedūras nozīmi izpratnes sasniegšanā. Tā jau pēc savas būtības ir dialogizēta, jo orientējas galvenokārt uz jautājumu un atbilžu sistēmu. Jautājumu un atbilžu formas pedagoģiskās iespējas, no vienas puses, saistās ar to, ka ikvienā vaicājumā tiek norādīts gan uz daļēju zināšanu nenoteiktību, gan arī vajadzību tās papildināt vai precizēt. Izglītības procesā tad arī notiek šo vajadzību realizācija.

No otras puses, jautājumu un atbilžu forma tiešā vai netiešā veidā ir iesaistīta jebkurā izglītības posmā, kaut vai tad, kad pedagogs formulē savus jautājumus tā, lai panāktu vēlamu rezultātu. Vairākums pedagoga jautājumu tiek veidoti kaut vai atkarībā no tā, kāds ir viņa darbošanās gala mērķis un arī no recipientu dažādām kontekstuālās atkarības iespējām. Jautājumu, it sevišķi sistematizēti veidoto, kārtība determinē atbildes. Savukārt atbildes atklāj dažādu pabeigtu izteicienu variantus. Jebkurā gadījumā atbildi vienmēr izraisa jautājums un atbilde ir atkarīga no jautātāja un atbildētāja mērķa, pragmatiskiem, komunikatīviem un citiem uzstādījumiem. Jautājumu un atbilžu loma mācību procesā nav pārvērtējama: tie īstenībā caurvij visu mācību procesu. Pateicoties jautājumiem, veidojas studentu alternatīvā domāšana un izziņas kāre, top didaktiskie uzdevumi, notiek informācijas apjēgšana un veidojas uzskati, pilnveidojas mācību organizatoriskās formas.

Vaicāšanas pedagoģiskās iespējas ir tieši atkarīgas no jautājuma struktūras un kopējās jautājumu un atbilžu procedūras. Katrā jautājumā ir ietverta noteikta zināšanu līmeņa sistematizācija neatkarīgi no tā, kāda joma – zinātniskā, sadzīves vai tml. – tiek pārstāvēta. Tieši jautājumos un atbildēs realizējas studentu izglītošanas procesa pedagoģiskie un audzināšanas mērķi. Tā, piemēram, izglītības informatīvais mērķis ir jautātāja vēlme izdarīt korekcijas savu zināšanu bāzē, saņemot no pedagoga tam nepieciešamo informāciju. Jautājumu un atbilžu procedūra paver jaunas iespējas jau sasniegtajiem rezultātiem, piedāvā dažādus, bet ne strikti viennozīmīgus secinājumus no jau esošām premisām.

Ar to arī dialoga jeb jautājumu un atbilžu metode atšķiras no tradicionālās mācīšanās, kas par zināšanu augstāko virsotni uzskata iespējami lielāka skaita skaitļu un fakti iegaumēšanu. Uz jautājumu un atbilžu loģikas bāzēta izglītība neveido vis vienkāršu zināšanu summu, bet ieliek audzēkņa rokās izziņas metodi.

Pēc studentu jautājumu rakstura var spriest par viņu attīstības līmeni un apgūto zināšanu pakāpi. Ar jautājumu un atbilžu procedūras palīdzību students var izmantot personīgo pieredzi, iekļaujot zināšanas jaunā mācību vai dzīves situācijā, zināmajā saskatīt nezināmo, aptvert pētniecības priekšmetu plašākā kontekstā un ieteikt savu risinājuma metodi.

Tradicionālā pedagoģija galveno uzmanību veltīja zināšanu ieguvei, nostiprināšanai un pārbaudei. Par daudzu pedagoģisko sistēmu aksiomu bija pieņēmums, ka zināšanas ir tas, kā studentam nav, un pedagoga uzdevums ir šos robus aizpildīt. Teoriju līmenī atzina, ka izglītības sociālā funkcija ir cilvēka sekmīgai dzīvei nepieciešamo zināšanu un pieredzes sniegšana. Savukārt daudzas izglītības sistēmas tikai deklarē, ka par savu prioritāti izvirza veidot personību saskarsmes pieredzi un māku adekvāti komunicēties kolektīvā, apgūt nacionālās kultūras pamatprincipus, spēt uzrādīt adekvātu sociālo pieprasījumu, formulēt dzīves plānus un savu „vietu” sabiedrībā, un, visbeidzot, apgūt tam visam nepieciešamo teorētisko zināšanu minimumu. Paradoksāli, bet pēdējās (t.i., teorētiskās zināšanas) izvirzās pirmajā vietā. Tā rezultātā mācību iestāde kļūst par vietu, kur pedagogs nodod studentam savas zināšanas, pats pārvēršoties par informācijas pārraides mašīnu.

Taču docētājs nav tikai zinību translators, viņa misija ir to iedzīvināšana savos studentos. Patiesībā jau profesora vienīgais uzdevums ir pamodināt studentā viņa esības spēkus. Lai cik dīvaini tas arī neliktos, bet prāts, atmiņa, griba, rūpes, atbildības sajūta un daudzas citas cilvēka īpašības, tostarp profesionālā kompetence, kur izpaužas viņa patības garīgais spēks, paliek ārpus daudzu mācību iestāžu uzmanības loka. Principiālas izmaiņas šādā situācijā iespējamas tikai tad, ja pedagoģiskā doma līdzās visam pārējam tiks virzīta arī uz jautājumu un atbilžu procedūras ieviešanu mācību procesā. Iedot studentam prātu nav iespējams, taču var attīstīt viņā vēlmi apjēgt un izprast nezināmo, gatavību patstāvīgi domāt. Jo pasaule, kurā dzīvo modernā jaunatne, līdzās zināšanu translācijai aktualizē daudz būtiskākus jautājumus, kuru ignorance var apdraudēt pašus cilvēces eksistences pamatus. Mūžsenie Kanta jautājumi – „kas es esmu” un „kas man jādara” – atkal kļuvuši vitāli nozīmīgi.

Jautājumu un atbilžu procedūru kā vispārēju pasaules apgūšanas paņēmieni var pielīdzināt arī izziņas un pilnveidošanās aktam, kura laikā apgūst garīgo vērtību esību. Tāpēc jautājumi kļūst par formu un saturu savas personības meklējumiem labā un ļaunā, patiesības un skaistuma pasaulē. Cilvēks ir runājoša un vaicājoša būtne, un tāpēc viņa mācībām (ar efektīvām jautājumu un atbilžu procedūrām) vajadzētu uzturēt un attīstīt šīs atributīvās īpašības. Zināšanas, jo īpaši praktiskās, nav apgūstamas ar teorētisku kanonu palīdzību, bet gan saskarsmes procesā, tostarp uzdodot uzvedinošus jautājumus un saņemot atbildes.

Jautājumu un atbilžu procedūra nav tikai verbālās saziņas forma, bet arī pedagoģijas procesā iesaistīto pušu kopīgas esamības iespēja. Par šīs procedūras būtiskāko iezīmi uzskata dialoga dalībnieku abpusējo ieinteresētību. Jautātāju un atbildētāju pusēm jāvēršas tieši vienai pret otru, jābūt savstarpēji atklātām un pretimnākošām. Varbūt viens no pedagoga sarežģītākajiem uzdevumiem ir jautājumu un atbilžu komunikatīvā organizācija. Šādas saziņas uzdevums ir, izmantojot izvaicāšanas metodi, atklāt katra klausītāja potenciālu, kas, protams, iespējams tikai tad, ja pedagogs katrā konkrētā individuālā saskata konkrētu personību visā viņas subjektīvajā bagātībā. Zināšanu apjoma pieaugums un izpratnes paplašināšanās izziņas procesā iespējama tikai tad, ja pedagogs savā studentā redz nevis vienkāršu īpašību, tieksmju un ierobežojošo faktoru summu, bet uztvers viņu kā noteiktu veselumu un neatkārtojamo individualitāti. Tikai tādā gadījumā students pedagoga apziņā nostāsies kā dzīvs cilvēks ar visu savu priekšrocību un trūkumu bagāžu, nevis kā manekens ar piekārtām „birkām”: nejēga, nenobriedusi personība, infantilā paauzde, patērētājs u.tml.

Patiesību sakot, jāteic, ka nemitīgi notiek mēģinājumi „atsvaidzināt” nodarbības ar jautājumiem un diskusijām. Diemžēl daudzās pedagoģiskās sistēmās jautājumu un atbilžu procedūram atvēlētas tikai lietišķas funkcijas, tās izmanto kā retorikas figūras, nevis pēc to ontoloģiskās būtības. Ikviens pedagogs droši vien vairākkārt ir pārliecinājies, cik grūti auditorijai nākas pāriet no receptīvās nostādnēs uz produktīvu dialogu. Tāpēc jau lekciju un stundu vairākums, labākā gadījumā, ir ļoti savdabīga komunikācijas forma, kurā atbild uz jautājumiem, ko neviens neuzdod. Sliktākā gadījumā – tas ir pedagoga uzurpēts monopols: uzdot jautājumus un neatbildēt uz auditorijas jautājumiem. Tādējādi uz pasniedzēju (kā zinātnes pārstāvi un kā pedagoģiskā procesa vadošo pusi) gulstas atbildība par nespēju izveidot efektīvu jautājumu un atbilžu procedūru.

Īstu jautājumu un atbilžu procedūru raksturo komunikatīvo pušu iekšējā nosacītība, proti, kad viens cilvēks nevar dzīvot bez otra. Jautājumu un atbilžu forma īstenībā ir pedagoga mērķtiecīgas darbības sistēma, organizējot studenta mācību procesu izglītības satura pilnīgai apguvei. No otras puses, tā ir paša cilvēka mācību metode, ar kuras palīdzību viņš attīsta savu prasmi zināšanas iegūt patstāvīgi.

Praksē jautājumu un atbilžu procedūru parasti realizē tādā veidā un secībā, kā to redz pedagogs. „Studentam” jāatbild uz „pasniedzēja” jautājumiem. Lai gan pedagoģiskais process kļūtu daudz efektīvāks tad, ja pedagogs nodarbības gaitu spētu izkārtot tā, ka students pats uzdotu jautājumus pasniedzējam un tādējādi mācību dialogs ritētu arī atgriezeniskā virzienā. Ar jautājumu un atbilžu procedūras palīdzību veidotā atgriezeniskā saite mācību procesā ļauj saprast studenta jautājumu kā viņa izziņas instrumentu. No tā, cik labi viņš pārvaldīs šo instrumentu, būs atkarīga jauno zināšanu iegūšanas un izpratnes efektivitāte.

Diemžēl izglītības pragmatiskais uzstādījums izvaicāšanas polifonisko jēgu ļoti bieži reducē uz vienkāršu zināšanu pārbaudes funkciju. Vairākums testu, kā arī pasniedzēju uzdoto jautājumu nav domāti ne izpratnes veicināšanai, ne personības radošā potenciāla stimulēšanai, bet informētības noskaidrošanai. Testi nereti līdzinās krustvārdu mīklām, kur viens jautājums seko otram bez jebkādas loģikas un tēmas attīstības. Tieši tāpēc skolēni un studenti dažreiz daudz zina, bet īstenība nesaprot to, par ko viņi runā vai raksta.

Ne velti jautājumu un atbilžu procedūras heuristiskais potenciāls šobrīd ir kļuvis par vienu no galvenajiem pedagoģijas teorētiku un praktiķu uzmanības centriem. Tā kā pēdējā laikā ir kardināli mainījies izglītības raksturs, tad var saprast arvien pieaugošo nepieciešamību jautājumu un atbilžu metodiku plašāk izmantot gan pasniegšanas struktūrā, gan jebkurā citā kognitīvā darbībā vispār.

Viens no galvenajiem pamatnoteikumiem veiksmīgai komunikācijai starp studentu un pasniedzēju ir pēdējā izpratne par to, ko students jau zina un ko nezina vai nesaprot. Pie kam šī sagatavotības līmeņa rekognoscēšana būtu jāveic ne tikai testēšanas veidā, bet nepārtraukti visa mācību gada laikā, jo iegūtais rezultāts katrā nākošā situācijā būs tieši atkarīgs no iepriekš iegūto zināšanu sapratnes līmeņa, ar ko pedagogam jātiek galā, izmantojot hermeneitikas tradīcijas. Galu galā jebkurš jautājums apraksta kādu nezināmu sfēru, kas atsedz noteiktu informāciju par zināmo. Te zināmais dialektiski savienojas ar nezināmo, kas tieši raksturīgs „hermeneitiskā apļa” situāciju atrisināšanai.

Uzdot jautājumus un saņemt uz tiem pareizas vai apmierinošas atbildes var tikai tad, ja pats jautājums loģiski izriet no tā zināšanu krājuma, kāds piemīt vaicātājam, un viņam atbilstošā sapratnes līmeņa. Jebkurā gadījumā izvaicāt ir grūtāk nekā sniegt atbildes. Jautājumam loģiski jāizriet no personas zināšanu krājuma. Pareizi uzdots jautājums īstenībā nozīmē, ka atbilde jau daļēji ir zināma. Nopietnai izvaicāšanai nepieciešamas zināšanas par to, ko un kā jautāt. Tieši tāpēc spārnotais teiciens par to, ka labi uzdots jautājums jau nozīmē to, ka esat saņēmis pusi atbildes, atspoguļo reālo situāciju. Šo patiesību lieku reizi apstiprina fakts, ka jautājums satur zināmu sapratnes devu, ko pēc atbildes saņemšanas jau var uztvert kā iepriekšējo izpratni. V. Vinogradovs par to raksta: „Jautājumā kaut kas tiek izteikts, paziņots un saprasts” [4, 84].

Ja cilvēkam trūkst iepriekšēja priekšstata par interesējošo lietu, tad viņš nespēs uzdot nevienu jautājumu. Ar jautājuma palīdzību indivīds cenšas precizēt vai paplašināt savu zināšanu līmeni. Students apzinās, ka viņa sapratne vai zināšanas ir nepilnīgas, un izlemj, kādā virzienā vajadzētu iet, lai tās pilnīgotu. Pēc tam, kad ir saņemta atbilde uz interesējošu jautājumu, atbildē ietvertā informācija var kļūt par bāzi nākošiem jauniem jautājumiem.

Nereti labākas jautājuma sapratnes labad jānoskaidro vairāki tā specifiskā formā ietvertie apgrūtinājumi. Ja mēs tos saprotam, tad arī nekādas neskaidrības nerodas un par tām nav jādomā. Taču, ja rodas šaubas par sapratnes kvalitāti, tad tā jākonkretizē, izzinot neskaidros momentus. Katram indivīdam atkarībā no viņa piederības noteikta cilvēces kultūrvēsturiskā attīstības posma sociālai atmiņai ir savs zināšanu līmenis un izpratne, tāpēc arī viņš parasti ir spējīgs atbildēt uz attiecīga līmeņa jautājumiem. Tādējādi pats jautājums satur zināmu izpratnes līmeni, jeb, lai izveidotu un uzdotu jautājumus, nepieciešams attiecīgs zināšanu kopums un tam atbilstošs sapratnes līmenis.

Uzskatāms piemērs šai ziņā ir bērnu jautājumi. Tie parasti nesaistās ar viņu priekšstatiem par pasauli. Tieši otrādi, katrs jauns „kāpēc?” rodas tieši tāpēc, ka, balstoties uz viņa apgūto informāciju un izpratni, patstāvīgi iegūt atbildi nav iespējams. Bet ja nu reiz tā, tad pēc pareizās atbildes jāgriežas pie pieaugušā autoritātes. Zināmā personības attīstības pakāpē šāda zināšanu „pieaudzēšanas” forma ir pilnīgi attaisnojama un saprotama.

Diemžēl līdzīga veida apelēšana pie autoritātēm, lai rastu atbildes uz sev vajadzīgiem jautājumiem, piemīt ne tikai bērnu apziņai. Nespēdama patstāvīgi tikt galā ar uzdevumu, apziņa steidz pēc palīdzības pie autoritatīva avota. Tas var būt gan cilvēks, gan zinātnieku apvienība, gan noteiktu zināšanu apkopojums vai tml. Svešu atbilžu iegau-mēšana noved pie tā, ka students zaudē vēlmi vispār meklēt kaut ko jaunu. Starp viņu un nodarbības saturu neizveidojas nekāda saikne, viņi paliek pilnīgi svešinieki. Zinātgribošā apziņā nav vietas svešām atbildēm. Radoša attieksme pret nodarbību, oriģināli jautājumi veido paša vaicātāja personību. Tāds students droši diskutē ar pasniedzēju par apspriežamā jautājuma saturu, veido argumentācijas iemaņas, attīsta izpratnes spējas. Vienkārši mācību process ir jāorganizē tā, kā to gadu tūkstošiem dara mūsu Lielā skolotāja – dzīve. Proti, lai cilvēks visu mūžu būtu spiests vingrināt gan atmiņu, gan – pat vairāk – spēju patstāvīgi jautāt, atbildēt un risināt uzdevumus.

Vairāku uzdevumu atrisināšana nebūt nav uzskatāma par matemātiķu privilēģiju. Visa cilvēces izziņas gaita nav nekas cits kā nepārtraukts jaunu un jaunu uzdevumu – jautājumu, problēmu, sarežģītumu – rašanās un atrisināšanas process. Zinātniskās tēzes un formulas saprot tikai tāds cilvēks, kurš saskata tajās ne tikai frāzes, bet vispirms jau atbildes uz samērā noteiktiem un aktuāliem jautājumiem, uz jautājumiem, kas radušies praksē un tāpēc prasa tūlītējas atbildes. Tādējādi viens no svarīgākajiem pedagoga uzdevumiem ir attīstīt studentu izvaicāšanas spējas.

Jebkura zinātne sākas ar neskaidriem jautājumiem un radušos problēmu formulējumu. Līdzīgi sava personība jāveido katram indivīdam. Kā gan mēs vērtētu, piemēram, tādu matemātikas pasniegumu, kura mērķis būtu iekalt mācību grāmatas beigās nodrukātās pareizās atbildes, nerādot ne pašus uzdevumus, ne to atrisinājumu iespējas? Taču daudzus priekšmetus bieži pasniedz tieši šādā nejdzīgā veidā. Studenti saņem pilnīgi gatavas, cilvēces attīstības gaitā radušās, atbildes, tādējādi negūstot priekšstatu par to, par kādiem jautājumiem tās ir meklētas. Diemžēl vairākums pedagogu pārāk bieži ievadkursu savā priekšmetā sāk ar kvazizinātniskām „definīcijām” [6, 73]. Lai gan neviena zinātne nav cēlusies no strikta satura formulējuma. Ar definīcijām un apzīmējumiem zinātniskie pētījumi beidzas. Kāpēc gan tieši izglītībā visam būtu jānotiek pilnīgi otrādi?

Šai sakarā derētu ņemt vērā teorētisko atzinumu, ka atbildes vajadzētu analizēt tiešā kontekstā ar jautājumiem. Kaut ko par saprotamu mēs varam uzskatīt tikai tad, ja pārziņām pirms tam apspriestā jautājumu būtību. Pretējā gadījumā var izrādīties, ka jēdziens tiks saprasts pavisam citā sakarā, nekā bija domāts, un ka, pārveidojot jautājuma ievirzi, var mainīties arī tā pamatjēga.

Vēloties izprast vienu vai otru parādību, vaicātāja jautājumiem jābūt ar savu jēgu, precīziem. Ja uzstādīsiet aplamu jautājumu, saņemsiet arī aplamu atbildi, kā rezultātā vaicātājam radīsies nepareizs priekšstats par viņu interesējošo problēmu. Nepareizs jautājums uzvedina domu uz neauglīga ceļa, kas nenodrošina vispusīgu un pilnīgu īstenības attēlojumu. Un otrādi, pareizi formulēts jautājums šķetina tālāk sprieduma pavedienu, kas, patiesi attēlojot īstenību, noved pie jauniem secinājumiem, kas pasaulē spēj ietiekties vēl dziļāk un precīzāk [10, 225].

Šis apgalvojums pilnīgi atbilst prasībai jebkura priekšmeta pētniecībā vadīties pēc tā, kas tam patiesi piemīt, nevis pēc tā, ko tam labprāt piedēvētu. Ko nozīmē vadīties pēc priekšmetam piemītošām īpašībām? To, ka ar pētāmo objektu saistās tikai tam raksturīgi jautājumi un problēmas, ka uz jebkuru pētāmo objektu attiecas ļoti specifiski jautājumi, var pārliecināties, apgūstot senlaiku literatūru, kas satur atbildes uz kādu konkrētu jautājumu. Šajos gadījumos jautājumu un atbilžu formu pat izmanto kā stilistisku paņēmieni, kā tas notika, piemēram, ar „Pagaidu gadu stāstiem”, „... Kā radusies Krievzeme?” un „Kurš Kijevas kņazistē pirmais valdīt sāka, un no kurienes krievu zeme cēlusies?” Vai, piemēram, Īru sāgu sākums: „Kāpēc Artu dēvē par vientuļnieku? – nav grūti pateikt. Reiz...”, „Kā padzina dēlus veiksminiekus? – nav grūti atbildēt. Reiz...” [12, 58].

Pirmais (iepriekšējais) jautājums ir būtisks ne tikai tāpēc, lai labāk izprastu tam sekojošos, bet arī tāpēc, lai vienlaicīgi varētu realizēt didaktiskās funkcijas. Pilnvērtīgai izglītībai ir svarīgi gan artikulēt jautājumus, gan iemācīties tos formulēt pietiekoši precīzi un korekti. „Uzskatīsim, ka katras zinību sistēmas ietvaros ir iespējams precīzi noformulēt jautājumus un noteikt, vai daži teikumi var kļūt par to atbildēm. Tā ir pietiekoši spēcīga abstrakcija, jo īstenībā problemātisko situāciju nav viegli uztautstīt. Ne mazāk sarežģīti ir noformulēt korektus jautājumus un paredzēt iespējamās atbildes, bet vēl grūtāk ir pārliecināties par alternatīvu atbilžu neesamību. No visiem šiem faktoriem abstrahēsīsimies, t.i., uzskatīsim, ka to visu mēs jau mākam darīt” [11, 58]. Mana pedagoģiskā pieredze liecina, ka jautājuma formulējums nebūt nav triviāla metodiska

problēma. Diemžēl daudziem studentiem nav pa spēkam vienkārša jautājuma izteikšana, nerunājot nemaz par to, lai ieteiktu dažādas variācijas, precizētu un noslīpētu korektāku stilu. Izvaicāšanas piedāvājums parasti aprobežojas ar jautājuma vietniekvārdiem „kas”, „kurš”, „kur”, „kāpēc” u.tml. vai arī ar jautājuma teikumiem, kurus gan neievada šie vietniekvārdi, toties atbildei pilnīgi pietiek ar noliedzīgo „nē” vai apstiprinošo „jā”. Šāda situācija novērojama pat tad, kad zināšanu daudzums par vajadzīgo tematu ir samērā apjomīgs. Acīmredzot trūkst izvaicāšanas iemaņu un domāšanas attīstības treniņa.

Savukārt nekorekti formulēts jautājums norāda uz to, ka jautātājam izveidojies nepilnīgs, aplams vai pat pilnīgi nav nekāda priekšstata par aplūkojamo problēmu un iztirzājamo jautājumu. Izteikuma skaidrība un precizitāte atkarīga no sapratnes motīviem. Atkarībā no tā, ko jautātājs vēlēšies saprast, veidosies jautājuma saturs. Ja mēs gribam uzzināt, piemēram, ar ko atšķiras Dēmokrita un Epikūra filozofijas, tad mums tas noteikti neizdosies, analizējot abu sengrieķu pētījumu mērķus un uzdevumus vai arī studējot viņu jēdzienus un kategoriālo aparātu. Kā zināms, jēdzieni un kategoriālais aparāts ir konservatīvs veidojums, kuru var izmantot pēc satura un ievirzes dažādas filozofijas sistēmas. Tāpat metodi var izmantot domātāji, kas atbalsta ļoti dažādus, arī pretējus, uzskatus. Neveiksmīgi var beigties arī mēģinājumi izskaidrot šo domātāju uzdotos jautājumus un uzdevumus. Te pilnībā jāpiekrīt Gādameram, kurš apgalvo, ka mūsu paaudzei var arī nebūt svarīgi tie jautājumi, kas nodarbināja sengrieķus. Uz šiem jautājumiem atbildes jau sen ir rastas, un tāpēc tie mūs vairs neinteresē. Patiesi, šinī gadījumā Dēmokrita un Epikūra mērķi sakrīt, taču, turpinot sekot viņu domas gaitai, nepamanīsim atšķirības viņu filozofijās. Lai tās saprastu, ir nepieciešams visus jautājumus pārceļt Dēmokrita un Epikūra domāšanas stila analīzes plaknē.

Nereti vaicātāja nespēju pārvaldīt situāciju demonstrē etiķetes sfēra, konkrētāk, neaktīvu jautājumu uzdošana. To saturs var mainīties atkarībā no situācijas, taču vienojošais jebkurā gadījumā būs vaicātāja neprasme saistīt vienkopus dažādu informāciju. Uzdot netaktisku jautājumu nozīmē nezināt/ignorēt kādu papildu apstākli, kas ir principiāli svarīgs noteiktā situācijā. Izsakot netaktisku jautājumu, vaicātājs apzināti ignorē noteiktā sabiedrībā akceptētus spēles noteikumus. Tīšs pieklājības normu pārkāpums uzskatāms par tādu kā atteikšanos no zināšanas nezināšanas labā. Taču „nezināšana” neveicina izvaicātnāku, jo pašos pirmsākumos lemta neveiksmei. Uz netaktiskiem jautājumiem dotas atbildes mēdz būt ļoti daudzveidīgas un ir atkarīgas no atbildētāja psiholoģiskā tipa un attieksmes pret vaicātāju. Taču jebkurā gadījumā „aplams,” jautājums radīs „aplamu” jeb, precīzāk izsakoties, nepatiesu atbildi. Pat tajos gadījumos, kad saņemsiet pieklājīgu atbildi, tā drīzāk dos izkropļotu priekšstatu par lietu būtību, nekā pietuvinās jautātāju patiesai izpratnei. Tādējādi pareizi un, atsevišķos gadījumos, arī taktiski uzdots jautājums, pirmkārt, norāda virzienu, kur meklējama sapratne, otrkārt, atklāj to, ka ir jau panākta zināma sapratne par to, kas vēl būtu interpretējams.

Secinājumi

Pat ļoti nedaudz un koncentrēti analizējot jautājumu un atbilžu procedūru un tās izmantošanas aspektus mācību procesā, atklājas, ka uz izpratni mērķēta izglītība gan pasniedzējam, gan studentam avanscēnā izvirza pavisam citas prasības. Pasniedzējam jāklūst par auditorijā notiekošā pētnieku un analītiķi. Savukārt students nekad nedrīkst būt vienaldzīgais, „īrais” subjekts. Pirms censties izprast visu lekcijās „priekšā celto”, viņš jau zināmā mērā redz un saprot apkārt notiekošo un pats sevi šajos konkrētajos apstākļos. Ar to pedagoģija, kas akceptējusi jautājumu un atbilžu procedūru, atšķiras no tādas, kur pasniedzējs vienkārši ienāk auditorijā un „uzliek savu plati”. Varam secināt, ka jautājumu un atbilžu formu, no vienas puses, var uzskatīt par mērķtiecīgu pedagoga

darbības sistēmu, organizējot audzēkņu mācību procesu, no otras – par paša audzēkņa mācību metodi, ar kuras palīdzību viņš attīsta savu māku patstāvīgi iegūt zināšanas.

Literatūra

1. Gadamer, H.-G. (1975) *Truth and Method*. – New-York, P.333–341.
2. Бахтин, М.М. (1979) Эстетика словесного творчества. – Москва, с. 335.
3. Бахтин, М.М. (1979) Эстетика словесного творчества. – Москва, с. 293.
4. Виноградов, В.В. (1950) Синтаксис русского языка акад. А.А. Шахматова // Вопросы синтаксиса современного русского языка. – Москва, с. 84.
5. Городецкий, И.Д. (1916) *Логика. Учебник для гимназии и самообразования*. – Энергия, с. 16.
6. Ильенков, Э.В. (2004) *Воспитание ума*. – Москва, с. 73.
7. Карнап, Р. (1971) *Философские основания физики. Введение в философию науки*. – Москва: Прогресс, с. 8.
8. Коллингвуд, Р.Дж. (1980) *Идея истории. Автобиография*. – Москва, с. 339.
9. Копнин, П.В. (1962) Гипотеза и познание действительности. – Киев, с. 64.
10. Копнин, П.В. (1973) Диалектика, Логика, Наука. – Москва, с. 225.
11. Попович, М.В. (1980) Доказательство и смысл теоретических утверждений // *Актуальные проблемы логики и методологии науки*. – Киев, с. 58.
12. Топоров, В.Н. (1971) О структуре некоторых архаических текстов соотносённых с концепцией «мирового дерева» // *Труды по знаковым системам (Тарту)*, 248(5): 58.

Summary

The aim of this article is to study the role of the question-answer procedure in the context of pedagogic discourse. On the one hand, the question-answer procedure is the system of purposeful actions of a pedagogue, which systematizes the activity of a student and facilitates comprehension; on the other hand, it is an educational technique of the student him/herself, a method used to gain knowledge independently.

The question-answer procedures basically are interwoven with the entire process of education. Owing to questions, critical thinking is formed, educational interests are developed, didactic tasks are formulated, study materials are understood, opinions are born, and organizational forms of education are improved. The organization of question-answer communication stands among the most complicated challenges in pedagogy.

It is not accidental that the heuristic potential of the question-answer procedures becomes a key factor attracting education theoreticians and practitioners nowadays. With regard to the altering meaning of education, namely, emphasizing creativity, one may speak about the growing necessity to employ question-answer techniques on a wider basis both in the structure of education and any other cognitive activity.

Modern education, which is aimed at comprehension instead of memorizing, requires more from both pedagogue and student. Therefore, it is possible that the interest of the scientific community in the logic of questioning will be revived once again, and the question-answer procedures will be theorized and practiced in pedagogy.

Key words: *Creativity; self-affirmation; typological forms of sensuality; dispute; forms of creativity.*

Rotaļspēles un to valodas lingvostatistikā izpēte

Lingua-Statistical Research of Role-play and Role-play's Language

Viktorija Kuzina

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskola
Imantas 7. līnija, Rīga, LV-1083

Rotaļspēles ir viens no visefektīvākajiem līdzekļiem pirmsskolas vecuma bērnu sensoro spēju un viņu valodas attīstībā. Rotaļspēļu valodas pētījums ir veikts Letonikas projekta „Bērnu valodas pētījumi Latvijā: lingvistiskais, sociālais un kultūras aspekts” ietvaros. Šī darba mērķis izpētīt rotaļspēļu valodu (lingvostatistikais aspekts mācību līdzekļos, kuri paredzēti pirmsskolas iestādēm. Pateicoties lingvostatistikajiem kritērijiem, izpētīta rotaļspēļu leksikas statistiskā struktūra, kā arī iegūts vārdšķiru lietojuma raksturojums. Šāds pētījums ir noderīgs bērnu valodas pētniekiem, mācību līdzekļu autoriem, bērnudārzu darbiniekiem, metodiķiem u.c.

Atslēgvārdi: rotaļspēles, lingvostatistika, vārda lietojuma biežums, biežuma zonas, vārdšķiru lietojums.

Ievads

Mūsu valstī un citur pasaulē kā pedagogi, tā psihologi ir pievērsuši lielu uzmanību bērnu rotaļām, pat radījuši īpašas rotaļu sistēmas pirmsskolas vecuma bērnu attīstības sekmēšanai (F. Frēbelis, M. Montesori, A. Usova, L. Vengers u.c.). Viņu pētījumi [1–5] liecina, ka rotaļas ir viens no visiedarbīgākajiem līdzekļiem bērna intelektuālā attīstībā, tās var uzskatīt par cilvēces kultūras pirmavotu. Pirmsskolas izglītībā galvenokārt tiek akcentēta rotaļa un spēle kā bērnu audzināšanas un socializācijas līdzeklis, bet nepietiekami tiek novērtēta rotaļa kā līdzeklis, kas palīdz bērnam tuvoties cilvēces un savas tautas kultūrai.

Teorijā un praksē nosacīti tiek izdalītas vairākas rotaļu grupas:

- simboliskās, radošās rotaļas, ko, balstoties uz savu pieredzi, izdomā (rada) paši bērni;
- spēles, rotaļas ar noteikumiem, ko pārsvarā ir izdomājuši pieaugušie, lai īstētu kādu audzināšanu uzdevumu;
- rotaļspēles ar noteikumiem jeb intelektuālās rotaļas, kas ir virzītas uz bērnu domāšanas, valodas, iztēles, atmiņas attīstību.

Garīgu gandarījumu bērns gūst gan paša izdomātajās rotaļās, gan pieaugušo ieteiktajās. Šīs rotaļas it kā viena otru papildina.

Pedagoģiskajos izdevumos [6–14] pieaugušo sastādītās rotaļas bērniem apzīmē ar dažādiem jēdzieniem – rotaļas, spēles, rotaļas un spēles, didaktiskās rotaļas, attīstošās rotaļas, rotaļspēles. Mēs šajā darbā lietojam jēdzienu „rotaļspēles”, ar to saprotot bērna rotaļas ar jau izstrādātu saturu, noteiktu struktūru (tajā ietilpst uzdevumi, rotaļspēles iecere, noteikumi, rotaļas situācija, darbības, rotaļspēles rezultāti).

Šī darba mērķis ir izpētīt rotaļspēļu valodu (lingvostatistiskais aspekts) mācību līdzekļos, kuros ietvertas dažādu veidu rotaļspēles, kā, piemēram, rotaļspēles ar priekšmetiem, izmantojot rotaļlietas, sadzīves priekšmetus, dabas materiālus, vārdiskās rotaļspēles u.c. Rotaļspēļu valodas un citu jautājumu izpēte nepieciešama, lai īstenotu vienu no Letonikas projektiem „Bērnu valodas pētījumi Latvijā: lingvistiskais, sociālais un kultūras aspekts” (raksta autore ir šī projekta dalībniece).

Šajā rakstā ir izmantoti šādi atslēgas vārdi: rotaļspēles, lingvostatistika, vārda lietojuma biežums, biežuma zonas, vārdšķiru lietojums.

Rotaļspēļu nozīme pirmsskolas vecuma bērnu attīstībā

Rotaļspēles ir viens no visefektīvākajiem līdzekļiem pirmsskolas vecuma bērnu sensoro spēju un viņu valodas attīstībā. Jebkurā rotaļspēlē ir akcentēts kā sensomotoriskais aspekts, tā arī emocionālais (vēlme darboties), kognitīvais (aktivizē izziņas procesus) un sociālais aspekts (bērns sadarbojas ar bērnu, bērns sadarbojas ar pieaugušo). Tā kā rotaļspēlēs tiek izmantoti gan dažāda lieluma, gan dažādu formu priekšmeti (ovāls, aplis, trijstūris, taisnstūris u.c.), priekšmeti dažādās krāsās, bērns rotaļājoties attīsta savu sensoro sistēmu, iepazīst priekšmetu krāsas, formas, to īpašības (piemēram, apaļš, gluds, ciets, mīksts u.c.), nosaka priekšmetu atšķirības un līdzības, apgūst arī darbības paņēmienus, mācās novērtēt savas vājās un stiprās puses. Rotaļspēlēs bērniem ne tikai jāiegūst prasme noteikt priekšmetus, izdalīt atsevišķas pazīmes un īpašības, bet arī jāmeklē tās izteikt vārdos. Dažāda satura rotaļspēlēs tiek nostiprināti priekšmetu, darbību u.c. nosaukumi.

Rotaļspēles rada bērnam emocionālu komfortu, līdzsvaru, apmierinājumu, prieka, brīvības un drošuma izjūtu [15, 25]. Rotaļājoties bērniem pilnveidojas kustības, tie attīsta domāšanu, iztēli, jaunradi (īpaši, ja ir vēlme un prasme izmantot dažādus mākslas veidus), gūst plašu pārdzīvojumu spektru, tādējādi veidojot estētisku apkārtnes uztveri. Bērnu pozitīvas attīstības rezultāts rotaļspēlēs ir viņa zinātkāre, iniciatīva, darbīgums, prasme domāt, radīt un pašizteikties [16]. Skolotāja uzdevums ir veicināt bērnu iniciatīvu, veidot aktīvu vidi.

Lai uzzinātu, kāda ir bērnu attieksme pret rotaļspēlēm, kuras rotaļspēles bērniem vislabāk patīk, kā arī par audzinātāju izmantotajiem mācību līdzekļiem, tika veikta audzinātāju anketēšana Jūrmalas bērnodrāzē „Taurenītis” un 2 Rīgas bērnodrāzos. Anketēšanas organizēšanā piedalījās arī RPIVA studenti. Kā rāda mūsu aptaujas dati, bērni pārsvarā aktīvi piedalās rotaļspēlēs, izsaka vēlēšanos atkārtoti spēlēt vienā vai otrā rotaļā, mājās pat māca tās savam brālīm vai māšai. Piemēram, audzinātāja Lienīte, kura audzina 4-gadīgos bērnus, raksta: „Mani bērni labprāt spēlē rotaļspēles, izpilda daudzveidīgas rotaļu darbības, kas prasa intelektuālu, fizisku un gribas piepūli, labi izprot un ievēro rotaļas noteikumus, priecājas par piedalīšanos rotaļās”.

Audzinātāja Rūta, kura audzina piecgadīgos bērnus, pievērš lielu uzmanību bērnu vārdu krājuma bagātināšanai, tāpēc viņa raksta: „Maniem bērniem patīk spēlēties ar vārdiem (piemēram, kaķiem izdomā vārdus – Pinkainītis, Murītis, Dusmīgais u.c.), fantazēt, veidot atskaņas. Savā darbā izmantoju vārdiskās rotaļas, kurās ietverti uzdevumi, lai nostiprinātu, precizētu un paplašinātu vārdu krājumu, mācītu pareizu skaņu izrunu, attīstītu bērniem sakarīgu runu. Jāatzīst, ka daudzu vārdu (piemēram, svešvārdu) nozīme viņiem ne vienmēr ir skaidra, tāpēc tādu vārdu nozīmju skaidrojums ir nepieciešams. Novēroju, ka bērni nelabprāt lieto darbības vārdus un īpašības vārdus.”

Aptaujas rezultātā mēs uzzinājām, kuras rotaļspēles bērniem patīk vislabāk. Aptaujā noskaidrojām šādu rotaļspēļu iedalījumu [par to sk.: 17, 26]:

- 1) pēc lietojuma materiāla – rotaļspēles ar priekšmetiem (izmantojot rotaļlietas, sadzīves priekšmetus, dabas materiālus), iespīstās galda spēles (pāra kartītes, loto, domino, saliekamie klucīši u.c.), vārdiskās rotaļspēles;
- 2) pēc rotaļas satura – rotaļspēles, kas iepazīstina bērnus ar apkārtējiem priekšmetiem, dabu, pieaugušo cilvēku darbu, matemātiku;
- 3) pēc bērnu darbības – zināšanu, apgūtās valodas veicināšanas, veiklības, mākslas rotaļas;
- 4) pēc rotaļas intelektuālās slodzes – lomu rotaļas, sacensības.

Pamatojoties uz minēto rotaļspēļu iedalījumu, audzinātājas savās anketās norādīja, ka bērnu intereses un piedalīšanos dažādās rotaļspēlēs nosaka apkārtne, kurā viņi dzīvo, gadalaiki, kā arī tas, vai bērni rotaļājas telpā, pagalmā, mežā vai pļavā. Ir bērni, kuriem labāk patīk lomu rotaļas, citiem – kustību rotaļas.

Apkopojot audzinātāju atbildes uz jautājumu: „Kurus mācību līdzekļus Jūs izmantojat?” – tika noskaidrots, ka lielākā daļa audzinātāju savā darbā izmanto metodisko līdzekļi „Mana rotaļspēle” [18], tāpēc mēs izvēlējamies šo grāmatu, veicot rotaļspēļu valodas kvalitatīvi kvantitatīvo izpēti.

Rotaļspēļu valodas lingvostatistikā izpēte

Pirmsskolas izglītības iestāžu programmās ir piešķirta nozīmīga vieta bērnu valodas attīstīšanai, veltot īpašu uzmanību rotaļspēļu izmantošanai dažādās nodarbībās, lai bagātinātu viņu vārdu krājumu, nostiprinātu pareizu skaņu izrunu. Šim nolūkam tiek izstrādāti rotaļspēļu mācību līdzekļi [17], kuru autori ir balstījušies uz šādiem rotaļspēļu organizēšanas priekšnoteikumiem:

- 1) rotaļspēlei jābūt pedagoģiski, psiholoģiski, anatomiski, fizioloģiski un metodiski pamatotai;
- 2) rotaļspēlei jāatbilst bērna intelektuālās attīstības līmenim un interesēm, tā nedrīkst būt ne par grūtu, ne arī par vieglu, jo tādā gadījumā zūd motivācija rotaļāties, zinātkāre, rotaļspēles pievilcība.

Jāatzīst, ka mācību līdzekļa „Mana rotaļspēle” autori ir ievērojuši iepriekšminētos rotaļspēļu organizēšanas priekšnoteikumus.

Rotaļspēļu uzdevumos ietverts izziņas aspekts (dažādu darbības paņēmieni, zināšanu, prasmju apguve) un audzināšanas aspekts (bērnu sadarbības, saskarsmes paņēmieni apguve). Katrs intelektuāls uzdevums saistīts ar prāta un gribas piepūli, kas var sniegt bērnam apmierinājumu.

Mācību līdzekļa „Mana rotaļspēle” izstrādē ir piedalīties 71 cilvēks no dažādiem Latvijas novadiem (pārsvarā bērnudārzu audzinātājas, metodīķes, pirmsskolas skolotājas, arī bērnudārzu vadītājas un viens audzētāja tētis). Tā kā rotaļspēles domātas pirmsskolas vecuma bērniem, tajās ņemtas vērā bērnu vēlmes, intereses, viņu attīstības līmenis.

Grāmatā ietverta 91 rotaļspēle. Kopējais vārdu skaits – 1123, vārdlietojumu skaits – 10 812. Vārda vidējais biežums jeb itērācijas indekss – 9,6.

Kā zināms, lingvostatistikajos pētījumos leksiku parasti sadala 3 biežuma zonās:

- 1) visbiežāk lietotā leksika (no 10 līdz 100, no 101 līdz n);
- 2) samērā bieži lietotā leksika (no 5 līdz 9);
- 3) retāk lietotā leksika (no 1 līdz 4).

Ja rotaļspēļu leksiku sadalīsim 3 biežuma zonās, tad iegūsim vārdu saraksta statistisko struktūru (1. tab.).

1. tabula

Rotaļspēļu leksikas sadalījums biežuma zonās

Biežuma zonas	Vārdu skaits (%) vārdu sarakstā	Vārdlietojumu skaits (%) tekstos
1 – 4	67,2	16,0
5 – 9	15,4	11,4
10 – 100	16,5	51,2
101– n	0,9	21,4

No 1. tabulas izriet, ka rotaļspēļu tekstos biežāk lietotie vārdi atrodas biežuma zonās 10 – n (tiem pievērsta liela uzmanība analizēto tekstu vārdšķiru analizē).

Rotaļspēļu leksikas lingvostatistikās apstrādes rezultātā tika iegūts vārdšķiru statistiskais raksturojums. Vārdšķiru lietojuma savstarpējās attiecības parādītas 2. tabulā.

2. tabula

Vārdšķiru lietojuma savstarpējās attiecības

Vārdšķiras	Vārdu skaits % no kopējā vārdu skaita	Rangs	Vārdlietojumu skaits % no vārdlietojumu kopskaita	Rangs
Lietvārds (S)	48,6	1	30,1	1
Darbības vārds (V)	34,8	2	23,5	2
Īpašības vārds (Adj)	7,6	3	6,9	6
Apstākļa vārds (Adv)	6,5	4	7,4	4
Vietniekvārds (Pn)	0,7	5	13,6	3
Skaitļa vārds (Num)	0,5	6,5	1,5	9
Prievārds (Pp)	0,5	6,5	5,2	7
Saiklis (Con)	0,4	8	7,1	5
Partikula (Pt)	0,2	9	4,5	8
Izsaukmes vārds (Int)	0,1	10	0,1	10

Lietvārdu skaitā ietverti arī īpašvārdi, piemēram, Jānītis, Nezinītis, Krāsu Rūķis, Leopolds, Bimbo u.c. Tabulā nav iekļauti saīsinājumi (piem., utt., u.c.), to ir 0,1% no kopējā vārdu skaita un no vārdlietojumu kopskaita.

No 2. tabulas izriet, ka rotaļspēļu tekstos kā vārdu skaita, tā vārdlietojumu skaita ziņā visbiežāk lietoti lietvārdi (1. rangs), tāpēc sāksim ar šīs vārdšķiras apskatu. Šajos tekstos konstatēti šādi biežāk lietotie lietvārdi (tie sakārtoti alfabēta secībā): *aplis, aplītis, acs, actiņa, attēls, bērns, bumba, bumbiņa, burts, burtiņš, cipars, elements, figūra, figūriņa, forma, galds, galva, garums, grozs, groziņš, īpašība, kāja, kājiņa, kartīte (kartiņa), klucītis, krāsa, krūzīte, kvadrāts, lācītis, lapiņa, laukums, lauva, lauvēns, lelle, lelliņa, lente (lenta), lentīte, lielums, lieta, māja, mājiņa, māmiņa, mamma, māriņa, materiāls, mutīte, muguriņa, ornaments, ovāls, poga, punktiņš, punkts, puse, raksts (ornaments), riņķis, riņķītis, rotaļa, rotaļlieta, rūķis, rūķītis, saulīte, secība, skaits, skaņa, sloksnīte, šallīte, šķīvītis, taisnstūris, taurenītis, tauste, trijstūris, uzdevums, varde, vardīte, vārds, vidus, vieta, zābaciņš, zaķis, zaķītis, ziediņš, zieds, zivs, zivtiņa, zvaigznīte u.c.* Šo vārdu lietojums izskaidrojams ar bērnu iepazīstināšanu ar lietu pasauli, kura ir ļoti daudzveidīga. Tās ir lietas, ar ko mazulis saskaras ikdienā – rotaļlietas, sadzīves lietas u.c.

Saskarsmē ar lietām bērns apgūst skaņas, burtus, vārdus (arī jēdzienus), teikumus, ciparus, skaitu. Svarīgi, lai audzinātāja pievērstu uzmanību pareizai svešvārdu (piemēram, getras, fliterītis, panno, figūra, elements u.c.) lietošanai. Rotaļspēļu tekstos ir konstatēti

teikumi, kuros lietoti pat vairāki svešvārdi, piemēram: *Nolikt kvadrātiņu uz analoga kvadrātiņa! Noklāt laukuma katru otro sleju: horizontāli, vertikāli, pa diagonāli, šaha veidā! Atrast un uzlikt kvadrātus, kuri ir uz melna fona, uz sarkana fona, uz balta fona!* utt. Tas nozīmē, ka bērniem ir jāizskaidro svešvārdu nozīme, ja tā tiem nav saprotama.

Audzinātājas un bērnu sirsnīgās attiecības veido pozitīvu attieksmi pret rotaļbiedriem, pieaugušajiem, lietām, tāpēc šajos tekstos ir lietots samērā daudz deminutīvu, izsakot pamazinājumu un reizē arī mīlinājumu, piemēram, *pelīte, ķepiņa, lentīte, mājiņa, riņķītis, rūķīti, saulīte, šallīte, māmiņa, zivtiņa* utt. Bieži vien pamazinājuma vārdi tiek lietoti rotaļspēļu virsrakstos, piemēram, „Apģērbsim rūķīšus”, „Burvju zābacīni”, „Bizbizmārite ar bērniņiem” u.c.

Veicot populāra un bērnodārzos visbiežāk izmantotā mācību līdzekļa „Mana rotaļspēle” (R., 1998) virsrakstu valodas analīzi, konstatējām, ka 35 virsrakstos no 91 (kopējais rotaļspēļu skaits šajā izdevumā) ir lietoti deminutīvi, piemēram, *tārpiņš, mārīte, astonķājītis, taurenītis, zivtiņa, riņķītis, vardīte, mājiņa, klucītis, brīnumķārbiņa, vagoniņš, draudziņš, daudzķājītis, ziediņš, cimdiņš, ķipariņš, brīnumzābaciņš, Jānītis, vabolīte, maisiņš* u.c. Pārsvārā šie vārdi tiek lietoti kopā ar īpašības vārdiem, piemēram, *jautrais tārpiņš, krāsainie astonķājīši, krāsainās zivtiņas, krāsainie riņķīši, krāsainie, daudzveidīgie klucīši, raibie taurenīši, jautrie klucīši*.

Rotaļspēļu tekstos otrā biežāk lietotā vārdšķira ir darbības vārdi (2. rangs kā vārdu skaita, tā vārdlietojumu skaita ziņā). Biežāk lietotie darbības vārdi ir šādi: piemēram, *aizpogāt, aizsiet, aizvērt, aizvilkt, apģērbt, aplūkot, apskatīt, atpazīt, atrast, atšķirt, būt, griezt, grupēt, ielikt, ievietot, izdomāt, izlikt* (izliec materiālus augošā vai dilstošā secībā), *izrotāt, izvēlēties, nosaukt, noskaidrot, noteikt, novietot, novilkt, pacelt, padot, paņemt, parādīt, pateikt, pastāstīt, pievienot, sacīt, sagrupēt, sakārtot, sakrist* (būt vienādiem), *salīdzināt, salikt, sameklēt, saskaitīt, saukt, siet, uzlikt, uzvarēt, uzvilkt, uzziņēt, varēt, veidot, veikt, zīmēt* u.c., kuras rotaļspēļu tekstos bieži lieto pavēles izteiksmes formās (piemēram: *Parādi man baltas krāsas klucīti! Grupē priekšmetus pēc formas, lieluma un krāsas! Atrodi vienādus taurenīšus! Sakārto rūķīšus augošā un dilstošā secībā pēc lieluma! Salīdzini un nosauc paklāja gaišāko, tumšāko, spilgtāko krāsu!* u.c.); nenoteiksmē pavēles izteiksmes formu nozīmē (piemēram: *Noteikt lentes platumu, garumu pēc krāsas! Uzvilkt un novilkt noteiktas krāsas getras astonķājim! Atrast divas pēc formas vienādas zivtiņas!* u.c.); īstenības izteiksmes formās (piemēram: *Katrs bērns izvēlas vienu mašīnu un vienas krāsas bumbiņu komplektu; Ar skaitāmpantiņu palīdzību katrs dalībnieks sameklē spēles pamatnē noteiktu laukumu; Otra daļa bērnu ar attiecīgajām kartītēm sameklē atbilstošu bērnu un cilvēciņu sejas izteiksmes* u.c.); vajadzības izteiksmes formās (piemēram: *Jāpabaro lielās zivtiņas un jāieliek atbilstoša lieluma un krāsas trauciņos! Jānosauc ģeometriskās figūras un to krāsas! Jāsaliec gājputni mākonīšos pēc lieluma!* u.c.). Jāatzīmē, ka detalizēta darbības vārdu kategoriju un formu analīze tiks dota atsevišķā rakstā.

Katra rotaļspēle ietver sevī noteiktu uzdevumu, ko īsteno bērns. Bērns, izpildot rotaļas uzdevumus, darbojoties ar lietām, apgūst ne tikai praktiskās darbības – *uzlikt, uzvilkt, novilkt, pacelt, izņemt, ievietot, ielikt, griezt, zīmēt* u.tml., bet vienlaicīgi attīstās arī viņa izziņas darbība – *salīdzināt, grupēt, novērot, izdomāt, atrast* (piemēram, priekšmetu pēc noteiktām pazīmēm), *noteikt* (piemēram, ģeometriskās figūras – ovālu, apli, trijstūri, kvadrātu) u.c., tāpēc biežāk lietoto darbības vārdu sarakstā nav darbības vārdu ar priedēkli *ne-*, jo tie nemudina bērnus darboties.

Pateicoties bērna maņai – redzei, dzirdei, taustei, garšai, ožai –, bērnam veidojas priekšstats par lietām, kā arī to īpašībām (krāsu, lielumu, formu, daudzumu, izvietojumu). Izpētītajos tekstos konstatēti visbiežāk lietotie īpašības vārdi (3. un 6. rangs):

apaļš, balts, brūns, ciets, daudzi, dažāds, dzeltens, gaišs, garš, košs, krāsains, krāšņs, līdzīgs, liels, lillā, mazs, melns, mīksts, oranžs, ovāls, pareizs, pelēks, plats, pretējs, raibs, rozā, tumšs, sarkans, vairāki, vienāds, violets, zaļš, zils u.c. Tādi vārdi kā *gaišs, garš, liels, mazs, plats* rotaļspēļu tekstos lietoti kā pamata, tā arī pārākā un vispārākā pakāpē, jo audzinātāja rotaļspēļu darbību virza uz uzdevuma izpildi – nostiprināt jēdzienus: *lielāks, vislielākais; mazāks, vismazākais*. Kā izriet no vārdu saraksta, ar rotaļspēļu palīdzību bērni nostiprina zināšanas par pamatkrāsām, kā arī apgūst krāsu toņu un nokrāsu sistēmu.

Apstākļa vārdi pētītajos tekstos ieņem 4. vietu pēc vārdu skaita un pēc lietojuma biežuma. Minēsim šādus biežāk lietotos apstākļa vārdus: *apakšā, atkal, atpakaļ, ātrāk, ātri, augšā, cik, daudz, iekšā, ilgāk, ilgi, kā, kad, kopā, lejā, mazāk, pareizi, priekšā, skaidri, skaļi, skaļāk, stiprāk, stipri, šodien, tā, tad, tagad, tāpat, tikko, tuvāk, tuvu, uzmanīgi, vairāk, vēl, visapkārt, visātrāk, vispirms, visvairāk* u.c. Rotaļājoties bērni apgūst arī tādus vārdus kā *lejā, priekšā, augšā* u.c., kas saistīti ar priekšmetu izvietojumu. Rotaļspēļu tekstos bieži sastopami vārdi *daudz, maz, vairāk, mazāk, cik*. Kā zināms, tekstos tie var funkcionēt gan kā apstākļa vārdi, gan kā skaitļa vārdi. Vārds *cik* biežāk ievada jautājuma teikumus (piemēram: *Cik punktu taurenītim? Cik mārītei kājiņu?* u.c.).

Vietniekvārdi rangu ziņā ieņem 5. vietu pēc kopējā vārdu skaita un 3. vietu pēc vārdlietojuma skaita. Pie biežāk lietotajiem pieder šādi vietniekvārdi: *cits, jūs, kāds, kas, katrs, kurš, mans, mēs, pats, savs, šis, tāds, tas, tu, viņš, viss*. Vārdi *kas, kurš, kāds* bieži lietoti jautājuma teikumos (piemēram: *Kas tur aug? Kas ir mainījies? Ar kādu ciparu var apzīmēt punktu skaitu?* u.c.).

Spriežot pēc vietniekvārdu un citu vārdšķiru saraksta, kā arī teikumu analīzes, varam secināt, ka rotaļspēļu valodai ir raksturīgas sarunvalodas stila iezīmes (piemēram, izmantoti vārdi ar mīlinājuma, pamazinājuma nozīmi, sufiksi ar subjektīvu vērtējumu (sunītis, suņuks), teikumi ir vienkārši, atbilst sarunvalodas praktiskajam raksturam – sazināties, apmainīties ar domām ātri, koncentrēti. Sarunvalodā ļoti bieži tiek lietoti jautājuma, izsaukuma un rosinājuma teikumi [19, 97].

Pirmsskolas vecuma bērniem tiek piedāvātas matemātiska rakstura rotaļspēles, kurās sniedz lielas iespējas paplašināt un nostiprināt viņu zināšanas par daudzumu un skaitu (piemēram, *viens, divi, trīs, maz, daudz* u.c.), kā arī, salīdzinot priekšmetus, apgūt to lielumu (piemēram, *garāks – īsāks, vienāds, augstāks – zemāks*), noteikt formu (piemēram, *aplis, kvadrāts, trijstūris*). Tādējādi bērniem veidojas elementāri matemātiskie priekšstati. Rotaļspēļu laikā bērni apgūst prasmi skaitīt, izmantojot pamata un kārtas skaitļa vārdus, mācās lietot arī prievārdus *aiz, virs, līdz, no, pa, pie, starp, uz, zem* u.c., saikļus *un, bet, vai, ka* u.c., partikulas *kā, nē, nu, tik, tikai* u.c. Kaut gan rotaļspēļu tekstos palīgvārdu (Pp, Con un Pt) skaits ir niecīgs, tiem piemīt ļoti liela tekstveides spēja. Kā zināms, jebkurā tekstā tie ir visbiežāk lietotie vārdi.

Tāpat lingvostatistiskie kritēriji ļauj dziļāk ielūkoties un izpētīt jebkura stila leksiku (arī rotaļspēļu leksiku). Šāds pētījums ir noderīgs bērnu valodas pētniekiem, mācību līdzekļu autoriem, bērnodārzu darbiniekiem, metodiķiem u.c.

Secinājumi

Rotaļspēle ir nopietna bērna darbība, kurā viņš apgūst pieredzi valodas, literatūras, dabaszinību un citās jomās.

Kā rāda aptaujas dati, bērnu intereses un piedalīšanos dažādās rotaļspēlēs nosaka apkārtnē, kurā viņi dzīvo, gadalaiki, kā arī tas, vai bērni rotaļājas telpā, pagalmā, mežā vai plāvā. Ir bērni, kuriem labāk patīk lomu rotaļas, citiem – kustību rotaļas.

Pateicoties lingvostatistikajiem kritērijiem, ir izpētīta rotaļspēļu leksikas statistiskā struktūra, kā arī iegūts vārdšķiru statistiskais raksturojums.

Rotaļspēļu tekstos visbiežāk lietoti lietvārdi, un šo vārdu lietojums izskaidrojams ar bērnu iepazīstināšanu ar lietu pasauli, kas ir ļoti daudzveidīga. Šajos tekstos ir lietots samērā daudz deminutīvu, izsakot pamazinājumu un mīlinājumu.

Rotaļspēļu tekstos otrā biežāk lietotā vārdšķira ir darbības vārdi, kurus bieži lieto pavēles izteiksmes formās. Biežāk lietoto darbības vārdu sarakstā nav darbības vārdu priedēkli *ne-*, jo tie nemudina bērnus darboties.

Izpētītajos tekstos konstatēti visbiežāk lietotie īpašības vārdi, kuri lietoti kā pamata, tā arī pārākā un vispārākā pakāpē. Kā izriet no vārdu saraksta, ar rotaļspēļu palīdzību bērni nostiprina zināšanas par pamatkrāsām, kā arī apgūst krāsu toņu un nokrāsu sistēmu.

Spriežot pēc vietniekvārdu un citu vārdšķiru saraksta, kā arī teikumu analīzes, varam secināt, ka rotaļspēļu valodai ir raksturīgas sarunvalodas stila iezīmes.

Literatūra

1. Pučure, I. (2000) Rotaļa – pirmsskolas vecuma bērnu pašapziņas sekmētāja // *Bērns kā vērtība ģimenē un pirmsskolā*. – Rīga, 37.–45. lpp.
2. Dzintere, D., Boša, R. (2000) Rotaļspēles kā bērna „Es” attīstītājas // *Bērns kā vērtība ģimenē un pirmsskolā*. – Rīga, 15. lpp.
3. Хейзинга, Й. (1992) *Номо Ludens в теме завтрашнего дня*. – Москва: Прогресс.
4. Dzintere, D. (2000) Rotaļa kā īpaša kultūras forma un kultūras apguves veicinātāja // *Bērns kā vērtība ģimenē un pirmsskolā*. – Rīga, 30.–36. lpp.
5. Jonīte, V. (1997) *Spēles kā bērnu sensoro spēju attīstītājas*. – Rīga.
6. Elisone, Š., Greja, Dž. (1996) *365 radošo spēļu dienas bērniem no 2 gadu vecuma*. – Rīga: Iljus.
7. Jonīte, V. (1996) Krāsu un figūru spēles plaknē kā bērnu sensoro spēju attīstītājas. – Rīga: Mācību apgāds.
8. Ozoliņa, E. (1991) Bērna rotaļas // *Izglītība*, Nr.7.
9. *Rotaļa (1992)*. – Rīga: Zvaigzne.
10. *Spēles un vingrinājumi pirmsskolas vecuma bērnu domāšanas attīstībai (1996)*. – Rīga: Ped. centrs „Eksperiments”.
11. Švarca, B. (1997) *Mācīšanās ar rotaļām un spēlēm*. – Rīga: Sorosa fonds.
12. Lieģeniece D. (1995) *Rotaļas nozīme bērna pašattīstības sekmēšanā*. – Liepāja.
13. Kalmāne, A. (2005) Rotaļāšanās kā zināšanu apguve // *Izglītība un Kultūra*, 16.07.2005.
14. Vecmane, S. (2005) Spēle – bērna darbs izaugsmei // *Izglītība un Kultūra*, 16.07.2005.
15. Kaņepēja, R. (2003) Pirmsskolas izglītības programma un tās īstenošana // *Es gribu iet skolā*. – Rīga, 25. lpp.
16. Dzintare, D., Pučure, I. (2003) Radošā rotaļa un spēles // *Es gribu iet skolā*. – Rīga, 48. lpp.
17. Dzintare, D., Boša, R. (1997) *Rotaļspēles*. – Rīga: Mācību apgāds, 26. lpp.
18. *Mana rotaļspēle (1998)*. – Rīga.
19. Rozenbergs, J. (1995) *Latviešu valodas stilistika*. – Rīga: Zvaigzne ABC, 97. lpp.

Summary

Nowadays a lot of attention is drawn to the children's role-play at pre-primary school level in our country as well as in the world. Role-play promotes the development of a child's sensory abilities and child's language.

A role-play was chosen to carry out the qualitative and quantitative research of the role-play's language.

The result of the role-play lexis linguā-statistical processing revealed the zones of the frequency of role-play lexis and also the statistical characteristics of the parts of speech. Moreover, it was discovered that the language of the role-play involves features of colloquial speech.

Pedagoga „slēptā programma” viņa darbībā ar pirmsskolas vecuma bērniem

The Hidden Curriculum of the Teacher in Pre-school Activities

Daina Lieģeniece

Liepājas Pedagoģijas akadēmija

Lielā iela 14, Liepāja, LV-3401

e-pasts: pedagogija@lieppa.lv

Pētījumā atklāti jēdzieni „slēptā programma”, „mijiedarbība”, ilustrējot to ar pedagoga starpperonu komunikācijas kompetences raksturotājiem (kritērijiem). Pētījumā aplūkoti divi aspekti:

- „slēptās programmas” metodoloģiskais skaidrojums saistībā ar pedagoga pieredzes refleksiju un mijiedarbības daudzšķautņaino raksturu;
- empīriskā pētījumā iepazīti un analizēti pedagoga starpperonu komunikatīvo kompetenci raksturojošie konstrukti.

Atslēgvārdi: slēptā programma, socializācija, audzināšana, mācīšana, mijiedarbība, konstrukti, starpperonu komunikatīvā kompetence, kritēriji, raksturotāji, pedagogu grupas (entuziasti, entuziasti un pesimisti, entuziasti un vienaldzīgie).

Ievads

Pēdējos gados intensīvas izglītības reformas realizācijas laikā paralēli jauniešiem izglītības sistēmā notiek meklējumi izglītības kvalitātes nodrošināšanā. Izglītības kvalitāti ietekmē pedagoga „slēptā programma”.

Jēdziens „slēptā programma”. „Slēptā programma” ir tas „**citādaiss**”, ko audzēknis paralēli ir iemācījies, apgūdam akadēmisko saturu skolā [11].

Jēdziens „slēptā programma” saistās ar izglītības sociologa Braiana Džeksona (*Jackson*) vārdu. Darbā „Klases dzīve” („*Life in the classroom*”, 1968) viņš akcentēja ideju, ka skolas nav tikai līdzeklis vienkāršai vienas paaudzes zināšanu nodošanai otrai paaudzei. Izglītība ir socializācijas process. Kā norāda B. Džeksons, šajā sakarā uzmanība jāpievērš normu un vērtību apguvei, kas notiek **sociāli konstruētā mācīšanas un mācīšanās procesā** [10].

Jēdziens „slēptā programma” ir ļoti plašs, un to nevar aplūkot tikai no viena teorētiskā viedokļa. Jēdziens ietver sevī plašas socializējošas ietekmes un procesus, no kuriem daži ir savstarpēji saistīti, bet citi relatīvi patstāvīgi.

Ja mēs atzīstam galveno jēdziena ideju – audzēkņi apgūst lietas, kas netiek tieši mācītas – tad „slēptā programma” attiecas uz mācību un audzināšanas procesa organizāciju. Tādējādi mēs nonākam pie audzēkņa un pedagoga mijiedarbības problēmas pedagoģiskajā procesā. Jau mūsu iepriekšējos pētījumos („Kopveseluma pieeja audzināšanā”, 1997, 1999; „Ievads andragoģijā jeb mācīšanās „būt” pieaugušo vecumā”, 2002)

no kopveseluma metodoloģijas aspekta ir uzsvērtā atziņa, ka **pedagogs ar savām vērtībām tieši vai netieši ietekmē bērna vērtību veidošanās procesu.**

Jēdziena „mijiedarbība” specifiskā izpratne pētījumā. Pirmsskolas vecuma bērnu audzināšanu un attīstību ietekmē mijiedarbības partneru (pieaugušais – bērns, bērns – bērns) vērtības. Mijiedarbība ietekmē bērna mācīšanos un socializāciju.

Audzināšanas kvalitātes izpratne būtiski mainās, aktualizējot ne tikai mijiedarbības kvalitāti kā rezultātu (piemēram, vai bērns ir sagatavots skolai), **bet arī kā procesu, kas virzīts uz bērna dzīves kvalitātes nodrošinājumu („es labi jūtos”) un pašmotivētas darbības attīstību.**

Mūsu turpmākie pētījumi ir ļāvuši identificēt vairākus „slēptās programmas” izpausmes veidus, ko raksturo pedagoga mijiedarbība ar audzēkni.

Mācīšanas un mācīšanās, audzināšanas sociālais raksturs pētniekiem liek domāt par šādiem mijiedarbības kā socializācijas procesa kritērijiem:

- pedagoga pašizjūta;
- savas profesionālās darbības un attieksmes pret bērniem refleksija un izpratne personīgās jēgas līmenī.

Rakstā aplūkotā **pētījuma mērķis:**

- 1) atklāt „slēptās programmas” metodoloģisko skaidrojumu saistībā ar pedagoga pieredzes refleksiju un mijiedarbības daudzšķautņaino raksturu;
- 2) empīriskā pētījumā iepazīt pedagoga starppersonu komunikatīvās kompetences izpaudumus.

Pētījuma metodoloģija

Respektējot jēdziena „slēptā programma” atklāja B.Džeksona ideju, ka izglītība kā socializācijas process notiek *sociāli konstruētā mācīšanas un mācīšanās procesā*, uzskatām, ka pirmsskolas izglītības institūcijā izglītības darba kvalitāte ir atkarīga no pedagoga vērtībām un kompetences.

Izmantotās pētījuma metodes „pedagoga pašpieredzes refleksija” ticamība un problemātika

Mācīšanos parasti uzskata par *personiskās pieredzes veidošanos*, ko ietekmē personiskā identitāte un kas atklājas tēlos, ko savukārt izraisa *indivīda personiskās, privātās un profesionālās pieredzes saplūšana*” [5, 166].

Līdzās statistiskai analīzei tā tiek atklāta un iepazīta stāstījuma veidā, atsevišķas pieredzes analīzē, tādos jēdzienos kā „varbūtība” un „ticamība”. Praktiski un teorētiski piekrīt, ka liela daļa no pedagoga darba pieredzes paliek neizskaidrota. Respektējot subjektīvo, situatīvo, specifisko un īpašo skolotāju pieredzē, zināšanās un prasmēs, ir grūti aplūkot šo jautājumu, ierobežotu tikai epistemoloģisko ainu formālajās un praktiskajās jomās.

Dialektiskās attiecības starp „zināt ko” (*knowing what?*) un „zināt kā” (*knowing how?*) mācīšana atklāj veikuma (kas ar to domāts?) sarežģītību, nenoteiktību, nestabilitāti, vienreizīgumu un vērtību konfliktu.

Bieži pedagoga darbība notiek bez apjēgtas refleksijas un procesa pārdomāšanas. To ierobežo laiks, vieta, situācija. Kā uztvert to, kas ir tik personīgs un acumirkliģis? G. Fenstermahers (*Fenstermacher*) šāda rakstura zināšanas apraksta kā „aroda un situatīvās zināšanas” [8, 32–34].

Šo pedagogu kompetences veikumu var apjaust caur analīzi, un tādējādi **pedagoga darbība ir atvērta refleksijai un pārdomām.** Kompetences zināšanas atklāj

personības pretrunīgo sarežģītību, kur zināšanas, vērtības un pārlicība ir savijušās vienā nedalāmā vienībā [8].

Respektējot iepriekš minētās atziņas, pētījums balstījās uz pedagoga pieredzes refleksiju.

Ievērojot mūsu piedāvātos kritērijus, pētījumā iekļautajiem pedagogiem savu profesionālo darbību vajadzēja atklāt ar saviem atslēgas vārdiem (konstruktiem).

Tādēļ tālākajā tekstā aplūkosim personības konstruktus skaidrojumu.

Personības konstrukti

Dž. Kellijs (*George Kelly*) ieviesa jēdziena „personīgo konstruktus psiholoģija”, kas ietekmēja komunikācijas pedagoģiju un sociālo psiholoģiju. Dž. Kellijs uzskatīja, ka „koncepts” (*concept*) klasiskajā izpratnē ir zaudējis saikni ar cilvēku, kas to veido [13].

Konstrukts kalpo, lai „atšķirtu objektus un tos apvienotu” [8, 9]. Dž. Kellijs piekrīt Ļ. Vigotska viedoklim par to, ka cilvēki ne tikai veido konstruktus, bet tie *palīdz mums izvēlēties un iekļauties daudzveidīgās cilvēkiem raksturīgās aktivitātēs*. „Konstrukts ir informatīvas atsaukšanās avots, ko izgudro (izdomā) cilvēks, lai pierādītu savu personisko orientāciju pret dažādiem notikumiem, ar kuriem viņš vai viņa nejausi sastopas” [8, 20]. Tādējādi **konstrukts parāda cilvēka attieksmi**. Dž. Kellijs norāda, ka cilvēka pieredzes ietekmē veidojas konstrukti. *Tos ir svarīgi izprast, lai paredzētu viņa rīcību*.

Cilvēka kognitīvās darbības sarežģītība parādās daudzveidīgos kognitīvos konstruktos, kuri tiek identificēti ar aprakstošiem vārdiem. Pētnieki, kuri balstās uz konstruktisma metodoloģiju, ir atraduši korelācijas starp sarežģītām konstruktus sistēmām un sekojošiem uzvedības stratēģiju līmeņiem [1, 7]. Ir atklāts, ka, jo vairāk cilvēkam ir konstruktus, kurus viņš izmanto, lai diferencētu cilvēkus, jo efektīvāk viņš var izprast otra viedokli un tādējādi sekmīgāk izmantot komunikāciju, lai ietekmētu citus.

Pedagoga un bērna mijattiecības kā bērna mācīšanas un mācīšanās, audzināšanas un attīstības procesa sastāvdaļa

Šo jautājumu aplūkosim mums nozīmīgu vairāku teoriju un pētījumu skatījumā. Ļ. **Vigotskis** uzskata, ka mācīšanas un mācīšanās process sekmē bērna attīstību, veido jaunas mentālās formācijas un sekmē augstāku psihisko procesu attīstību [14]. Tas nozīmē, ka mācīšana ir mijiedarbības veids, kas stimulē attīstību, jo tā ir internalizēta darbība un kā tāda tā var parādīties mijattiecībās ar vecākiem, vienaudžiem un pedagogiem.

Ir daudz pētījumu par mācīšanu un mācīšanos, bet maz – par mijattiecībām starp pedagogu un bērnu, to ietekmi uz bērna izglītību kopumā un uz mācīšanās situāciju dinamiku un kvalitāti.

K. Kazdena (C. Cazden), Hārvarda Universitātes izglītības zinātņu profesore, ir pētījusi sarunas klasē, lai iepazītu skolotāja runu sākumskolas klasēs. Pētījumi (1972, 1986, 1988) balstīti uz sociālā interakcionisma pozīcijām un orientēti, lai saprastu bērnu mācīšanos mijattiecību ietekmē. Viens no viņas atklājumiem – skolotāja runu raksturo vara, distance, sava stāvokļa apzināšanās [4].

Minētās autoras pētījumi apliecina arī [4, 325]: ja savukārt pedagogs mācību procesu un mācīšanu uzskata kā palīdzību bērnam, lai viņš (t.i., bērns) pārietu no „aktuālās attīstības zonas uz tuvākās attīstības zonu”, tad, strādājot ar dažāda līmeņa bērniem, pedagogs palīdz bērnam pārvarēt grūtības.

Citi pētījumi [12] liecina, ka skolotāji sociālās mijiedarbības procesā nedalās ar bērniem emocijās, jūtās un tās neizrāda.

Iepriekšminēto pētījumu un prakses analīze apliecina, cik būtiska mijiedarbības procesā pedagogam ir starppersonu komunikācijas kompetence, jo tā tieši un netieši ietekmē bērna sociālo situāciju un izaugsmi.

Pedagoģa starppersonu komunikācijas kompetence

Metodoloģiski radniecīgas mūsu izstrādātajai kopveseluma pieejai audzināšanā ir J. Džinglingas (*Jingling*, 2004) idejas un attiecību veidošanas modelis komunikācijā, ko ietekmē indivīda zināšanas, prasmes, motivācija, „Es” identitāte, morālās vērtības.

Mūsu praktiskā pētījuma datu analīzē balstāmies uz vairākiem pētījumiem, kuros pamatoti šādi kritēriji pedagoģa starppersonu komunikatīvās kompetences iepazīšanai:

- spēja sadarboties un nodarbināt bērnus (*Spitzberg & Cupach*, 1984, 1968);
- radošums un individuālā pieeja kompetentas uzvedības nodrošināšanā (*Spitzberg & Cupach*, 1984);
- empātija un bērna jūtu izpratne un attīstība (*Jingling*, 2004);
- savas un citu rīcības emocionālā interpretācija (spēja runāt par jūtām (*Buck*, 1975));
- morālā identitāte: izpratnes veidošana par to, kas motivē pašu pedagoģu („morālo principu lietošana, lai definētu sevi” (*Damon*, 1999);
- morālā ietekme uz citu vērtībām (likumu izvirze, disciplinēšana, kontrole, novērtēšana u.c. (*Baumrind*, 1989));
- prasmes starppersonu attiecību pārvaldīšanā saistībā ar indivīda kognitīvās darbības, jūtu sfēras u.c. personības aspektu izpratni un prognozēšanu mijattiecībās ar citiem (*Spitzberg & Cupach*, 1984);
- pedagoģa „Es” apzināšanās un sevis vadīšana (kontrolē).

Uzskatām, ka nozīmīgs kritērijs starppersonu komunikatīvās kompetences izpratnei vai attīstībai ir **sevis apzināšanās un sevis vadīšana**.

Pārlicība par savas komunikatīvās uzvedības efektivitāti ietver sevis un citu apzināšanos. Literatūrā ir aprakstīti divi sevis apzināšanās stāvokļi: objektīvais un subjektīvais. Objektīvais sevis apzināšanās stāvoklis ir vērsti iekšēji uz sevi, subjektīvais – uzmanību pievērš ārēji, uz vidi. Pirmajā gadījumā „pats” ir pārdomu objekts, kuru interesē, kādu iespaidu viņš atstāj uz citiem. Otrajā gadījumā „pats” ir vairāk nodarbināts ar vides ietekmi uz sevi un nevis ar savas darbības ietekmi uz vidi.

B. Spitzbergs un V. Kupahs (*Spitzberg & Cupach*) atzīmēja, ka „objektīvi sevi apzinājošie cilvēki stratēģiski kontrolē savu uzvedību, lai radītu vēlamu iespaidu uz citiem” [16, 78]. Viņus raksturo augsta paškontrolē.

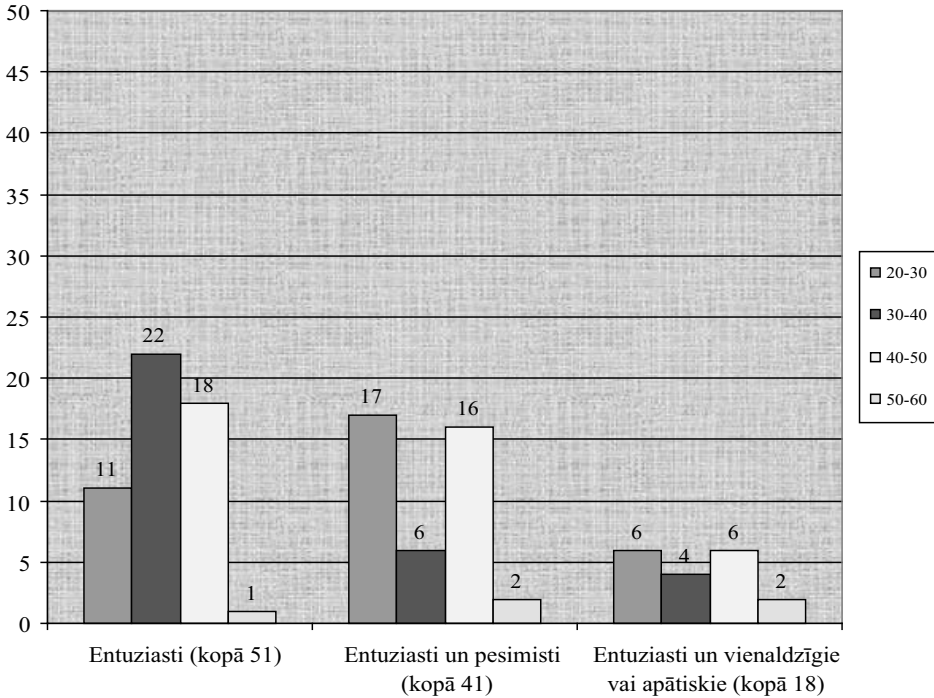
Sevis vadīšana raksturo indivīda tendenci „pārvaldīt sociālo vidi ar atbilstošu mijiedarbību un adaptāciju attiecīgajā kontekstā” [16, 123]. Tomēr pētījumi liecina, ka sevis vadīšana (atbildības uzņemšanās, kontrole) ir svarīga, bet nav pietiekoša attiecību kompetences veidošanas raksturotāja [16, 80].

Katrs indivīds atkarībā no komunikācijas mērķiem vai situācijas var izmantot gan objektīvo, gan subjektīvo sevis apzināšanos. Vienlaicīgi var izmantot tikai vienu. Indivīda sevis apzināšanās ietekmē mijiedarbību ar citiem.

Pētījumā iegūtie dati par starppersonu komunikatīvo kompetenci

Pētījumā iekļautajiem 110 pirmsskolas iestāžu pedagoģiem tika piedāvāts identificēt savu dominējošo pašizjūtu darba situācijās. Analizējot iegūtos datus, nosacīti varējām izdalīt 3 grupas: „entuziasti vai daļēji entuziasti” (51 cilvēks), „entuziasti (daļēji

entuziasti) un vienlaikus pesimisti (daļēji pesimisti)” (41 cilvēks) un „entuziasti (daļēji entuziasti) un vienlaikus vienaldzīgie vai apātiskie” (18 cilvēki). Vecuma grupu iedalījums atspoguļots 1. attēlā.



1. attēls. Pedagogu pašizjūta

Analizējot katras grupas identificētās *problēmas*, var secināt, ka visām grupām ir līdzīgs problēmu loks:

- bērnu uzvedība (hiperaktivitāte, neaudzinātība u.c.);
- kolēģu negatīvā attieksme („citu pedagogu nievājošā attieksme pret maniem centieniem”);
- vadības negatīvā attieksme (neiedziļināšanās problēmās, pastiprināta kritika);
- sabiedrības negatīvā attieksme.

Otrās un trešās grupas pedagogi („entuziasti un vienlaikus pesimisti”, „entuziasti un vienaldzīgie”) šo problēmu loku ir papildinājuši ar sadzīves problēmām (materiālo nodrošinājumu), psiholoģisko izdegšanu un savu nespēju kontrolēt situāciju („nevaru panākt iecerēto”).

Analizējot pedagogu norādītos konstruktus, kuri raksturo viņu starppersonisko komunikatīvo kompetenci, tika atklātas vairākas likumības (1. un 2. tabula).

Pirmās grupas pedagogu („entuziastu”) izvēlētos konstruktus savas pieredzes raksturošanai var attēlot tabulā (sk. 1. tabulu).

„Entuziastu” starppersonu komunikatīvās kompetences raksturotāji salīdzinājumā ar pārējo divu pedagogu grupu raksturotājiem atspoguļoti 2. tabulā.

1. tabula

„Entuziastu”starppersonu komunikatīvās kompetences raksturotāji
The characteristics of person-to-person communicative competence of the “enthusiasts”

N. p. k.	Konstrukti (pašrefleksija)	Kādi kompetences aspekti atklāti
1.	iedrošina	morālā ietekme
2.	atbalsta	
3.	uzmundrina	
4.	disciplinē	
5.	darbs ar vecākiem	
6.	uzslavē	novērtēšana
7.	rosina	motivēšana
8.	ieinteresē	
9.	māca domāt	kognitīvās sfēras attīstība mijattiecībās
10.	māca meklēt likumsakarības	
11.	māca eksperimentēt	
12.	sadarbojas	spēja sadarboties un nodarbināt bērnus
13.	skolotājs	
14.	rotaļnieks	
15.	māca savstarpējās attiecības	
16.	darba devējs un līdzdarītājs	
17.	noteikumi	situācijas kontrole
18.	uzslavē tos, kuriem neveicas	radošums un individuāla pieeja
19.	individuālais darbs	
20.	neizceļ vienu	
21.	personības izpratne	prasme izprast personību
22.	uzklausišana	
23.	pedagogs mīl bērnus	morālā identitāte (Damon, 1999): izpratne par to, kas motivē pašu
24.	„būt ieinteresētai par katru bērnu”	sevis apzināšanās un sevis vadīšana
25.	„būt godīgai pret bērniem”	
26.	pacietība	
27.	cenšas būt saprotoša draudzene savas grupas bērniem	

2. tabula

**Starppersonu komunikatīvās kompetences raksturotāju salīdzinājums
trīs pedagogu grupās**

The comparison of the characteristics of person-to-person communicative competence in three groups of teachers

Atklātie kompetences aspekti	Pašrefleksijas konstruktū skaits		
	1. gr. Entuziasti E	2. gr. Entuziasti pesimisti EP	3. gr. Entuziasti vienaldzīgie EV
1. Morālā ietekme	5	4	1
2. Motivēšana	4	1	4
3. Kognitīvā attīstība	5	2	1
4. Spēja sadarboties un nodarbināt bērnu	7	4	-
5. Situācijas kontrole	6	-	3
6. Morālā identitāte (ped.)	4	-	-
7. Pedagoģa sevis apzināšanās un vadība	6	1	-
8. Radošums un individuālā pieeja	4	-	1
9. Prasme izprast personību	6	-	2
10. Novērtēšana	4	3	-
11. Empātija, bērna jūtu attīstība	8	4	1

Tādējādi redzam, ka pedagogu grupai, ko nosacīti dēvējam par „entuziastiem un vienaldzīgajiem vienlaikus”, neparādās konstruktīvi, kas liek reflektēt sevi kā pedagogu (pedagoģa morālā ietekme uz bērnu, spēja sadarboties, sevis apzināšanās un vadība).

Savukārt pedagogu grupa „Entuziasti, kuri vienlaikus ir arī pesimisti” nenorāda konstruktus, kuri apliecinātu viņu radošumu un individuālo pieeju bērnam, prasmi izprast bērnu, kontrolēt situāciju, kā arī apzināties savu morālo identitāti.

Secinājumi un diskusija

Meklējumi izglītības kvalitātes nodrošināšanā pirmsskolas izglītības iestādē rosina iedziļināties „slēptās programmas” (*hidden curriculum*) aspektos, kurus izraisa pedagoģa mijiedarbība ar bērnu.

Ja atzīstam, ka „slēptā programma” ir tas „citādaiss”, ko bērns ir iemācījies, apgūstot akadēmisko saturu [11], tad kļūst saprotama pedagoģa socializējošā ietekme uz bērnu. Pedagoģa starppersonu komunikatīvā kompetence gan ietekmē, gan ir atkarīga no viņa vērtībām un personības veseluma kvalitātēm.

Pētījuma rezultātā secināts, ka mijiedarbības procesa kvalitāte ir atkarīga no pedagoģa starppersonu komunikatīvās kompetences. Secinājuma argumentācija balstās uz starppersonu komunikatīvās kompetences kritēriju atklāsmi zinātniskās literatūras analīzes gaitā (*Jingiling, 2004; Spitzberg & Cupach, 1984; Damon, 1999 u.c.*) un empīrisko pētījumu (aptaujāti 110 pirmsskolas pedagoģi).

Praktiskajā pētījumā iesaistītie pedagogi atklāj savu darbību raksturojošos konstruktus, kuri tika analizēti, un to izpaudumi salīdzināti trīs nosacītās pedagogu grupās („entuziasti”, „entuziasti un pesimisti”, „entuziasti un vienaldzīgie vai apātiskie”).

Identificēto problēmu analīze atklāj, ka visām grupām problēmu loks ir vienāds. Problēmas izraisa bērnu, kolēģu, vadības, sabiedrības negatīvā attieksme. Otrās un trešās grupas pedagogi akcentē un ir papildus izdalījuši sadzīves problēmas (materiālo nodrošinājumu), psiholoģisko izdegšanu un savu nespēju kontrolēt situāciju pirmsskolas iestādē (3.grupa). Pedagogu norādīto konstruktu analīze ļāva atklāt vairākas likumības jeb tendences. Galvenās no tām:

- 3. grupas pedagogu („entuziasti un vienaldzīgie vai apātiskie”) pašrefleksijā neparādījās konstrukti, kuri apliecinātu pedagoga sfēru refleksēt to, ko nosaka viņa „Es” (par to liecina tādu starppersonu komunikatīvās kompetences kritēriju trūkums kā *pedagoga morālā ietekme uz bērnu, spēja sadarboties, sevis apzināšanās un vadība*);
- 2. grupas pedagogi („entuziasti un pesimisti”) nenorāda konstruktus, kuri apliecinātu viņu radošumu un individuālo pieeju bērnam, prasmi izprast bērnu, kontrolēt situāciju, kā arī apzināties savu morālo identitāti un savas iespējas bērnu morāles veidošanā. Atklātās likumības var uzskatīt tikai par „slēpto programmu” raksturojošām tendencēm, kas atklājas pedagoga mijattiecībās ar bērnu, jo pētījumā iekļauti un iepazīti ar viņu atklāto konstruktu palīdzību tikai 110 cilvēki.

Literatūra

1. Applegate, I.L. & Delia, I.G. (1980) Person-centred Speech, Psychological Development, and the Contexts of Language Usage // R.St. Clair & H.Giles (Eds.) *The Social and Psychological Contexts of Language*. – Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
2. Baumrind, D. (1989) Rearing Competent Children. // W. Damon (Ed.) *Child Development Today and Tomorrow*. – San Francisco: Jossey-Bass, pp.349–378.
3. Buck, J. (1975). Nonverbal Communication of Affect in Children // *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, pp.644–653.
4. Cazden, C.B. (1988) *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. – Portsmouth, NH: Heineman.
5. Clandinin, D.J. (1992) Narrative and Story in Teacher Education // *Teachers and Teaching: From Classroom to Reflection* / Russell, H. – London: Palmer Press, pp.124–166.
6. Damon, W. (1999, August). The Moral Development of Children // *Scientific American*, pp.73–78.
7. Delia, J.G., Kline, S.L. & Burlison, B.R. (1979). The Development of Persuasive Communication Strategies in Kindergarteners through Twelfth-graders // *Communication Monographs*, 46, pp.241–256.
8. Fenstermacher, G.D. (1994) The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching // *Review of Research in Education*, 20 / L.Darling Hammond (Ed.). – Washington, D.C.: American Educational Research Association, pp.3–56.
9. Forman, E.A. & Cazden, C.B. (1985) Exploring Vygotskian Perspectives in Education: The Cognitive Value of Peer Interaction // I.V.Wertsch (Ed.) *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. – Cambridge, UK.: Cambridge University Press, pp.323–347.
10. Hidden curriculum (1989) // A.Orstein & D.Levine. *Foundations of Education*. – Houghton Mifflin Company, p.380.
11. <http://www.pipeline.com/~rgibson/hiddencurriculum.htm>2004.05.21
12. Goodlad, J.I. (1983) *A Study of Schooling. Some Findings and Hypotheses*. – Phi Delta Kappan, 64, pp.465–470.
13. Kelly, G.A. (1979) The Autobiography of a Theory // B.Maher (Ed.) *Clinical Psychology and Personality: The Collected Papers of George Kelly*. – New York: Wiley. (Original work published 1969), pp.46–65.
14. Leontiev, A.N. & Luria, A.R. (1968) The Psychological Ideas of L.Vygotsky. // B.B. Wolman (Ed.) *Historical Roots of Contemporary Psychology*. – New York: Harper and Row, pp.338–367.

15. Jurasaitė-Harbison, E. Personal Reflection as the Means to Research the Implicit Side of Teaching. // *Decade of Reform: Achievements, Challenges, Problems. I ATEE Spring University*. – Riga: Ass. of Teacher Education in Europe, The University of Latvia, pp.83–89.
16. Spitzberg, B.H. & Cupach, W.R. (1984) *Interpersonal Communication Competence*. – Beverly Hills, CA: Sage.

Summary

The article deals with some aspects of the concept “hidden curriculum” depending on the teacher’s interaction with children. The phrase “hidden curriculum” was originally coined by Brian Jackson (“Life in Classroom”, 1968). The basic idea behind the concept of the hidden curriculum is that pupils learn things that are not actually taught in the formal curriculum and, in this respect, the concept of the hidden curriculum refers to the way the learning process is organized. Our investigation deals with socializing influences of a kindergarten teacher depending on his/her communicative and relational competence. We have examined verbal constructs of 110 kindergarten teachers describing these competences and their attitude to their duties at work. The article ends with a discussion offering new insights to teachers in social relationships as means of children’s socialisation depending on the teacher’s values.

Digitālās tehnoloģijas integrētās pieejas ietvarā

Digital Technologies in the Framework of the Integrated Approach

Nora Lūse

Latvijas Lauksaimniecības universitāte
Lielā iela 2, Jelgava, LV-3001
e-pasts: luseno@llu.lv

Digitalizēto studiju materiālu izvēli topošo informātikas un mājturības skolotāju izglītībā Latvijas Lauksaimniecības universitātē noteica studiju priekšmeta *Mākslas pedagogija* specifika, kurš pamatojas integrēti sakārtotā mācību saturā. Integrētā pieeja mākslas veidu apguvei topošo skolotāju izglītībā nodrošina saistību, kāda pastāv starp studiju priekšmeta *Mākslas pedagogija* mērķi, uzdevumiem un satura izvēli, kā arī digitalizētajiem studiju materiāliem un mācību darba organizācijas formām. Integrētās pieejas būtība sakņojas mākslas veidos (literatūra, teātris, mūzika, vizuālā māksla, deja) radīto daiļdarbu tematiskajā vienotībā, kas ļauj analizēt nozīmīgu stilistisku problēmu, pievēršoties sistēmiskai domāšanai un iepriekš apgūtās informācijas sintezēšanai vienotā priekšstatā. Integrētā pieeja līdzsvaro *Mākslas pedagogijas* priekšmeta satura apguvi vienlaicīgi trijos segmentos – kognitīvajā, afektīvajā un komunikatīvajā, kas ļauj teorētiski pamatot digitālo tehnoloģiju lietošanu topošo skolotāju mācību darba organizācijas formu dažādošanai. Izmantojot digitālās tehnoloģijas, studiju priekšmeta satura apguve integrētās pieejas ietvaros tiek dažādotā trijās formās (operas projekts, multimedālie vingrinājumi, *Web* konference).

Atslēgvārdi: digitālās tehnoloģijas, mākslas veidi, integrētā pieeja.

Ievads

Izglītības ieguve universitātes studijās šodien ir saistīta ar datora lietošanu, un internets augstskolas studijās tiek lietots kā līdzeklis studiju kvalitātes nodrošināšanai līdzīgi tradicionālajai tāfelei, krītam, flomāsteram, kodoskopam (Kanders, 2002; Koper, 2000). Informācijas tehnoloģiju izmantošana augstskolā nodrošina tālmācības studiju iespējas, studentu pētniecisko darbu konsultēšanu, eksāmenu kārtošānu videokonferenču veidā, darbu datorklasēs ar interneta pieslēgumu (Snoek, 2001).

LLU Tehniskās fakultātes Izglītības un mājaisaimniecības institūtā akreditētā pamatstudiju programma *Mājas vide un informātika izglītībā* paredzēta informātikas un mājturības skolotāju sagatavošanai Latvijas pamatskolām. Tā kā skolotāja aktivitāte ir noteicošais mācību procesa sasniegumu faktors, tad topošo informātikas un mājaisaimniecības skolotāju mācību izziņas stimulēšanai studijās tiek izmantotas digitālās tehnoloģijas.

Digitālo tehnoloģiju izmantošanas specifiku nosaka datorā ievadīto datu krājums, ko iespējams interpretēt kā audiovizuālo informāciju (attēli, skaņa, kustība) digitālā formātā. Digitālā formāta datu kvalitāte nemainās, tos kopējot. Mākslas veidos ar digitālo tehnoloģiju palīdzību tiek atklāta cita realitāte, radot iluzoru pasauli, kurā skaidri uztveramo pieredzi nomaina digitālajā telpā pārraidāmā informācija (Ryan, 1994).

Piedāvātā raksta mērķis ir analizēt digitālo tehnoloģiju izmantošanas specifiku topošo skolotāju mākslas izziņas rosināšanai un mācību darba organizācijas formu dažādošanai.

Integrētā pieeja mākslas veidu apguvē

Pedagoģiskajos pētījumos ir rodamas atziņas, ka stabilākas zināšanas tiek gūtas sekmīgāk un intelektuālā attīstība norisinās straujāk, ja atsevišķās izzināmo parādību īpatnības tiek iepazītas ar vispārīgu likumsakarību palīdzību, tādējādi nonākot pie jaunām zināšanām meklējumu ceļā (Čehlova, Grinpauks, 2003). Topošo skolotāju izglītībā nepieciešamību sintezēt atmiņā fiksēto informāciju sistēmiskās satura vienībās, saglabājot uzveres un saprotamās nozīmes veselumu, nosaka integrētajā pieejā sakārtotā *Mākslas pedagoģijas* priekšmeta saturs.

Integrācija kā atsevišķu daļu apvienošana vienotā veselumā sekmē tādu mācīšanos, kuras mērķis, līdzekļi, process un rezultāts ir savstarpēji saistīti (Žogla, 2001). Šāda pieeja nodrošina saistību starp studiju priekšmeta *Mākslas pedagoģija* mērķi, uzdevumiem un satura izvēli, kā arī digitalizētajiem studiju materiāliem un mācību darba organizācijas formām. Integrētās pieejas būtība pamatojas dažādos mākslas veidos (literatūra, teātris, mūzika, vizuālā māksla, deja) radīto daiļdarbu tematiskajā vienotībā, kas ļauj analizēt nozīmīgu stilistisku problēmu, pievēršoties sistēmiskai domāšanai, iepriekš apgūtās informācijas sintezēšanai vienotā priekšstatā un heuristiska rakstura vingrinājumu izpildei.

Integritātes princips *Mākslas pedagoģijas* studijās topošo skolotāju izglītībā sakņojas hermeneitiskajā virzienā filosofijā, kas daiļdarba izpratni aplūko kā veseluma un tā atsevišķo daļu saistību dialogiskā skaidrojumā. Mākslas veidu apguve un izpratne kā ikviena izpratne pēc būtības ir dialogiska, un daiļdarba saprašana izpaužas dialogā starp autoru un darba uztvērēju (lasītāju, skatītāju, klausītāju), kā rezultātā tiek nonākts pie izpratnes (Kūle, 1989).

Integrētās pieejas kritēriji

Integrētā pieeja līdzsvarotu *Mākslas pedagoģijas* studiju priekšmeta satura apguvi piedāvā strukturēt vienlaicīgi trijos tā segmentos – kognitīvajā, afektīvajā un komunikatīvajā. Kognitīvais segments ietver studenta subjektīvās mākslas izziņas rosināšanu, balstoties uz apzinātiem domāšanas procesiem (daiļdarba informatīvā pamata analīze un daiļdarba mērķa heuristika). Afektīvais studiju priekšmeta satura segments orientē uz intensīvu, sakāpinātu un īslaicīgu, studentam personīgi nozīmīgu mākslinieciska pārdzīvojuma klātbūtni un argumentētu daiļdarba interpretāciju kādā no pieciem mākslas veidiem. Komunikatīvais segments paredz studenta un pedagoga savstarpēju sadarbību un mijiedarbību studiju priekšmeta satura apguvē, ko pastiprina studenta viedokļa prezentācija un aktivitāte patstāvīgā darba uzdevumu izpildē.

Izziņas aktivitāte, arī mākslas izziņas aktivitāte ir noturīga personības īpašība, kuras intensitātes pakāpe ir galvenais akadēmisko sasniegumu faktors (Čehlova, 2002). Studiju priekšmeta *Mākslas pedagoģija* satura apguvē tiek paplašināta mākslas izziņa, sistematizējot zināšanas un iegūto jauno pieredzi līdzsvaroti kognitīvajā, afektīvajā un komunikatīvajā segmentā. Izmantojot digitālās tehnoloģijas studiju priekšmeta satura apguvei integrētās pieejas ietvaros, praktiskām nodarbībām paredzētie digitalizētie studiju materiāli dažādo integrētās pieejas realizācijas formas mācībās.

Integrētās pieejas realizācijas formas

Operas projekts

Mūzikas klausīšanās ir viena no īstenības izzināšanas formām, kurai piemīt emocionāli vērtējoša attieksme. Sistemātiska mūzikas klausīšanās ļauj nonākt līdz skaņdarba jēgas izpratnei. Operas klausīšanos un tās satura analīzi līdzās literārajām asociācijām pastiprina izrādes noskatīšanās auditorijā DVD ierakstā, ko papildina tās pašas operas izrādes apmeklējums Latvijas Nacionālajā operā. Klausoties operas izrādi digitālā ierakstā auditorijā, tiek noskaidrota kultūrvēsturiskā situācija un rekonstruēti impulsi, kuri rosinājuši komponistu uz daiļdarba rašanos. Operas izrādes apmeklējums teātrī sagatavotam studentam ļauj salīdzināt uzvedumu ar iepriekš iepazīto ierakstu digitālā formātā un personīgā mākslas izziņas darbībā nonākt līdz secinājumiem par mūzikas interpretācijas variantu daudzveidību.

Topošo skolotāju priekšzināšanas par mūziku un operas žanru kā sintētisku mākslas veidu vārda, mūzikas, aktierspēles, dejas un scenogrāfijas vienībā ir diferencētas. Opermākslas saprotamība ir svarīgs studentu mākslas izziņas darbības nosacījums, lai padziļinātu zināšanas par minētā žanra specifiku un nostiprinātu izpratni par akadēmiskās mūzikas klausīšanās nozīmi cilvēka izglītošanās un audzināšanā. Saprašana ir saistīta ar mākslas darba interpretācijas dažādību. Šādu daudzveidību nodrošina daiļdarba daudznozīmīgums, tā mākslinieciskais veselums formas un satura vienībā, kas ļauj vienu un to pašu mākslas darbu atbilstoši katra individualitātei tulkot savādāk.

Opermākslas ieraksta klausīšanās digitālajā formātā DVD filmā un reālajā skatuves uzvedumā teātrī dažādo nodarbības *Mākslas pedagogijas* priekšmeta satura apguvē, aktivizējot studenta mākslas izziņu stilistikā aspektā un klasiskās un romantiskās opermākslas salīdzinājumā. Izmantojot par kritērijiem kognitīvo, afektīvo un komunikatīvo operas projekta apguves aspektu, studentu mācību izziņas aktivizēšanās tiek novērtēta pēc izstrādātajiem rādītājiem. Kognitīvajā aspektā – informācijas analīze par operas tapšanu un operas galvenā mērķa izpēti; afektīvajā aspektā – studenta personīgi nozīmīga mākslinieciskā pārdzīvojuma klātbūtne un operas interpretācijas argumentēts izklāsts; komunikatīvajā aspektā – studenta viedokļa prezentācija un patstāvīgā darba uzdevumu izpildes aktivitāte.

Multimediālie vingrinājumi

Multimediālie vingrinājumi piecu mākslas veidu veseluma izpratnei tiek piedāvāti digitālā formātā, lai aktivizētu studentu mākslas izziņu vienlaicīgi trijos aspektos – kognitīvajā, afektīvajā un komunikatīvajā. Multimediālo vingrinājumu tematiskā vienotība ļauj studentam meklējumdarbībā nonākt pie mākslas veidu stilistikās attīstības veseluma izpratnes, pievērsties analītiskai un sistēmiskai domāšanai, salīdzināšanai un vispārināšanai, kas sekmē daiļdarba jēgas saprašanu.

Kognitīvajā aspektā multimediālie vingrinājumi ir orientēti uz studenta mākslas izziņas aktivizēšanu. Afektīvajā aspektā tiek piedāvāts vingrinājumā ietverto Eiropas mākslas daiļdarbu klāsts personīgi nozīmīgam emocionālam pārdzīvojumam. Komunikatīvais aspekts paredz studenta un pedagoga vai studentu grupas savstarpēju sadarbību *Mākslas pedagogijas* priekšmeta satura apguves vingrinājumu izpildē, ko pastiprina studentu pašizveidoto multimediālo vingrinājumu prezentācijas.

Multimediālie vingrinājumi piedāvā topošajiem skolotājiem aktualizēt jau uzkrātās zināšanas un paplašināt priekšstatus par Eiropas mākslas vērtībām, sekmējot vēstures un mākslas mijsakarbību izpratni. Vingrinājumu digitālais formāts pieļauj audiokomponentu un videokomponentu apvienošanu, piedāvājot studentiem vienlaicīgi izmantot literāra

teksta fragmentus (literatūrā – dzeja, proza; teātra mākslā – luga), skaņu (akadēmiskās mūzikas paraugi), attēlus, animāciju un videokadrus (dejas mākslas, kinomākslas fragmenti).

Multimediālie vingrinājumi ietver tematiski vienotus, atšķirīgos vēsturiskos laikmetos, stilos un mākslas veidos radītus daiļdarbu paraugus. Multimediālā vingrinājuma *Pīķa Dāma* saturs ietver:

1. A. Puškins. *Pīķa Dāma* (noveles teksts).
2. P. Čaikovskis. *Pīķa Dāma* (operas izrādes ieraksts DVD).
3. O. Kiprenskis. A. S. Puškina portrets (digitālā attēlā).
4. F. Rokotovs. A. P. Strujskas portrets (digitālā attēlā).
5. V. Borovikovskis. M. V. Lopuhinas portrets (digitālā attēlā).

Multimediālo vingrinājumu izpildes novērtēšanā kā kritēriji tiek izmantoti kognitīvais, afektīvais un komunikatīvais aspekts. Kognitīvajā aspektā ir paredzēta vingrinājumā ietvertu daiļdarbu informatīvā pamata analīze un katra daiļdarba mērķa heuristiska risināšana. Afektīvajā aspektā tiek paredzēta studentam personīga mākslinieciskā pārdzīvuma klātbūtne un daiļdarbu argumentēta interpretācija. Komunikatīvajā aspektā tiek paredzēta studenta aktivitāte pētnieciskas ievirzes uzdevumu izpildē un sava viedokļa prezentācija. Izmantojot digitālās tehnoloģijas (digitālais foto, digitālais video), topošie skolotāji līdzīgas ievirzes tematiski vienotus multimediālus vingrinājumus izveido un prezentē patstāvīgi.

Web konference

Interneta izmantošana topošo skolotāju izglītībā ir saistīta ar studentu datorprasmēm piekļūt tīmeklī atrodamajiem mācību materiāliem, kas ir sasniedzami neatkarīgi no vietas un laika, kuru students ir izvēlējis, lai mācītos (datorklasē, kopmītnē, bibliotēkā, mājās). Integrētās pieejas ietvaros nodarbību dažādībai kā studiju darba forma tiek lietota *Web* konference, kas, ievērojot topošo skolotāju izglītības ieguves specifiku, pilnveido ne tikai studentu prasmes IT jomā, bet arī ir orientēta uz akadēmiskās rakstīšanas treniņu kopsavilkumu sagatavošanā.

Studentu akadēmiskie sasniegumi ir atkarīgi no vairākiem faktoriem, kuru starpā studiju materiālu kvalitātei, pieejamībai un mācībās ieguldītā darba un laika patēriņam ir būtiska nozīme. Mācoties pie datora ar interneta pieslēgumu, studentu starpā iespējama sinhrona vai asinhrona saziņa. Studentiem tiek nodrošināta sadarbība ar docētāju, kā arī paša patstāvīgais darbs bez docētāja klātbūtnes. Ar kopsavilkumiem – sava paveiktā darba rezultātu – studenti *Mākslas pedagoģijas diskusiju telpā* var iepazīties, tos analizēt un savstarpēji novērtēt. Digitālajā diskusiju telpā tiek izvietoti diskusiju temati un studentu viedokļi kopsavilkumu formā, ar kuriem dalībniekiem ir iespējams iepazīties. *Web* konference kā studiju darba forma piedāvā realizēt interaktīvu mācīšanos, iesaistot studentus kopsavilkumu satura rediģēšanā un būtiski palielinot dzimtās latviešu valodas lietojamību internetā.

Mācību materiālu pieejamība un izmantošana topošo skolotāju izglītībā elektroniskā versijā ir iespējama katram individuāli un neatkarīgi no laika izvēles. Mākslas pedagoģijas vēsturiskās domas pirmavotu digitalizācija ļauj studentiem efektīvi lietot mācību materiālus, izmantojot savas datorprasmes pirmavotu kopēšanai, citēšanai un uzkrāšanai personīgajās elektroniskajās bibliotēkās.

Web konference jeb *Mākslas pedagoģijas diskusiju telpa* tiek izveidota kā elektroniska studiju vide ar iepriekš sagatavotiem digitalizētiem mācību materiāliem. Šādu telpu, kurā tiek īstenota *Web* konference, datortīklā nodrošina datorsistēma ar atbilstošu programmatūru. Lietojot *Web* konferenci *Mākslas pedagoģijas* studiju priekšmeta satura apguvei didaktiskajā aspektā, tiek ievērotas studentu individuālās īpašības un

datorprasmes, pielāgojot topošo skolotāju mācīšanos viņu individualitātei, kad students pats plāno savu zināšanu apguvi un regulē patstāvīgā darba apjomu.

Kā kritērijus izmantojot *Web* konferences kognitīvo, afektīvo un komunikatīvo aspektu, studentu mācību darba aktivitāte tiek vērtēta pēc augšminētajiem kritērijiem. Kognitīvajā aspektā – mākslas pedagoģijas vēsturiskās domas informatīvā pamata analīze un pirmavota mērķa heuristika. Afektīvajā aspektā – studenta personīgi nozīmīgā zināšanu esamība un pirmavota argumentēta interpretācija. Komunikatīvajā aspektā – studenta viedokļa prezentācija par pirmavotu un aktivitāte kopsavilkumu sagatavošanā un diskusiju telpā.

Secinājumi

1. Integrētajā pieejā sakārtotā studiju priekšmeta satura apguve tiek līdzsvarota trijos segmentos vienlaicīgi (kognitīvajā, afektīvajā, komunikatīvajā).

2. Integrētajā pieejā sakārtotais studiju priekšmeta saturs digitālo tehnoloģiju specifiku (neierobežots laiks, individuālais un grupu darbs) izmanto Eiropas mākslas veidu veseluma apguvei.

3. Digitālo tehnoloģiju izmantošana studijās dažādo augstskolas mācību darba organizācijas formas (operas projekts, multimedijālie vingrinājumi, *Web* konference).

Literatūra

1. Čehlova, Z. (2002) *Izziņas aktivitāte mācībās*. – Rīga: RaKa, 136 lpp.
2. Čehlova, Z., Grinpauks, Z. (2003) *Skolēnu integratīvo prasmju veidošanās*. – Rīga: RaKa, 114 lpp.
3. Kanders, U. (2002) Vispārīgā didaktika un mūsdienu informācijas tehnoloģijas // *Skolotājs*, Nr. 3, 21.–27. lpp.
4. Koper, R. (2000) *Educational Technology Foundations of Electronic Environments*. – <http://eml.ou.nl/introduction/articles.htm>.
5. Kūle, M. (1989) *Ceļš saprašanas labirintos*. – Rīga: Zinātne, 111 lpp.
6. Ryan, M. (1994) *Virtual Reality and Literary Theory: Postmodernism Culture*. – http://muse.jhu.edu/journals/postmodern_culture/V005/5.1ryan.html.
7. Snoek, M. (2001) Scenarios for the Future of Teacher Education in Europe // *ATEE 27th Annual Conference*, August 27 – September 1, pp.47–52.
8. Žogla, I. (2001) *Didaktikas teorētiskie pamati*. – Rīga: RaKa, 275 lpp.

Summary

The goal of teachers' training at the university is the development of a student's personality. Digital technologies are improving the teaching-learning process at the university. This article analyses the forms of organizing the teaching-learning of the Pedagogy of Art as a study subject in the training of informatics and home economics teachers' at the Latvian University of Agriculture. Digital technologies are the key factor for changes in the organization of teachers' education as the traditional academic print-reading world is being changed. The integrated approach in the curricular practice of the Pedagogy of Art emphasises the holistic understanding of five art forms (literature, drama, music, visual art, and dance). The focus on integrated approach helps to make coherent sense of students' art perception and assess the contents of the subject in three aspects: Cognitive, affective, and communicative. The integrated approach permits organizing the teaching-learning process in a variety of forms (opera project, multimedia exercises, Web conferencing, etc).

Key words: *Digital technologies; art forms; the integrated approach.*

**Ciparu metode mūzikas metodikā:
vēsturiskais un mūsdienu aspekts Latvijā**
*The Numeral Method in Music Methodology:
The Historical and Present Day Aspects in Latvia*

Ligita Stramkale
Latvijas Universitāte
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083
e-pasts: ligita.stramkalne@lu.lv

Rakstā no vēsturiskā un mūsdienu aspekta tiek analizēta ciparu metode mūzikas metodikā. Lai noteiktu mūsdienu pieredzi ciparu metodes izmantošanā mūzikas metodikā, tika salīdzināts un analizēts mūzikas mācību grāmatu un līdzekļu saturs, kā arī apkopoti anketēšanā iegūtie rezultāti.

Intervijā tika noskaidrots, ka topošie mūzikas skolotāji augstākajās mācību iestādēs tiek metodiski sagatavoti darbam ar ciparu metodi.

Atslēgvārdi: ciparu metode, mūzikas metodika, relatīvā solmizācija.

Ievads

Mūzikas valodas pamatu apguve ir neatņemama mūzikas stundas sastāvdaļa vispārizglītojošā skolā. Jau pirmajā klasē skolēns apgūst visas pirmās oktāvas skaņas un dzied pēc notīm dažādus intonāciju vingrinājumus. Mūzikas metodikā vienmēr ir bijis aktuāli pilnveidot skolēnu prasmi solfedzēt. Lai gūtu pēc iespējas labākus rezultātus, metodikā Latvijā ir izstrādājuši vairākas solmizācijas metodes: ciparu metodi, trijskaņu metodi, tonikas Sol-fa metodi, relatīvo nošu lasīšanas metodi u.c. Šajā rakstā tiks analizēta I. Palēviča 19. gadsimta beigās izstrādātā ciparu metode.

Mūzikas metodikā nereti tiek izmantoti līdzekļi, kas vairāk raksturīgi citām zinātnēm. Piemēram, cipari ir matemātikas kategorija, tomēr arī mūzikā tos lieto, lai atspoguļotu skaņu skaitliskās attiecības. Ciparu metodi mūzikas metodikā izmanto, lai apzīmētu pakāpes. Attieksme pret ciparu izmantošanu mūzikas apgūvē vēsturiski ir mainījusies. Arī mūsdienu mūzikas skolotājiem ir atšķirīgs viedoklis par nepieciešamību mūzikas apgūvē vispārizglītojošajā skolā lietot ciparu metodi.

Ciparu metodes vēsturiskās attīstības izmaiņas un mūsdienu skolotāju dažādā nostāja tās izmantošanā mūzikas metodikā noteica pētījuma mērķi un tam atbilstošas metodes.

Pētījuma mērķis: analizēt ciparu metodes izmantošanas vēsturisko attīstību un noteikt tās pielietošanas iespējas mūzikas apgūvē mūsdienu vispārizglītojošajā skolā.

Pētījuma metodes:

- teorētiskās literatūras un avotu analīze,
- salīdzinošā analīze,

- anketēšana,
- intervija.

Pētījumā iegūtie rezultāti

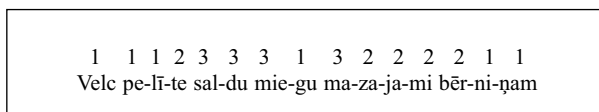
Mūzikas metodikā izmantotās ciparu metodes pirmsākumi Latvijā

Ciparu kā skaņu apzīmējumu rašanās pirmsākumi ir meklējami Francijā. 1742. gadā franču filozofs Ž. Ž. Ruso Parīzes Zinātņu akadēmijā prezentē izstrādāto muzikālās reformas projektu. Šis izgudrojums paredzēja vienkāršotu nošu pierakstu, aizvietojo notis līnijas un notis ar ciparu apzīmējumiem. Izstrādātais projekts neguva atbalstu un nenesa filozofam ne slavu, ne bagātību. Tomēr šī ideja pakāpeniski guva pielietojumu mūzikas metodikā Francijā, Vācijā un citās Eiropas valstīs.

Indriķis Palevičs (1862–1940), strādādams *Skolotāju sabiedriskās tirdzniecības skolā* (1907–1915) un būdams Irlavas kolonijas direktors (1921–1925), pedagoģiskajā darbībā saskārās ar vairākām problēmām. Viena no tām – kā pilnveidot skolēna muzikālo dzirdi – arī bija viens no svarīgākajiem tā laika mūzikas apguves uzdevumiem skolā. I. Palevičs neatlaidīgi meklē piemērotāko metodi. Pirmkārt, viņš secina, ka labāku rezultātu iespējams sasniegt, ja muzicēšanā iesaistīti ne tikai skolēni, bet arī skolotāji, jo kopīga muzicēšana ir viens no labākajiem muzikālās audzināšanas līdzekļiem. Otrkārt, lai skolēni labāk varētu uztvert un izprast skaņu attiecības, nepieciešams mūzikas metodikā pilnveidot un attīstīt skaņu simbolu sistēmu. I. Palevičs ideju aizgūst no Vācijas mūzikas metodikas. Viņš pārņem jau mūzikas apgūvē Vācijā izmantoto ciparu metodi. Tas bija pirmais mēģinājums Latvijas mūzikas metodikā ieviest relatīvo nošu sistēmu.

Ciparu metodes teorētisko pamatojumu un praktiskajai muzicēšanai domātos uzdevumus I. Palevičs apkopo grāmatā „*Dziedāšanas mācība tautas skolām*”, kas laika gaitā ir izdota vairākos izdevumos. Grāmata ir domāta mūzikas apguvei trīs gadu garumā. Pirmajā mācību gadā tiek dziedātas dziesmas pēc dzirdes, otrajā mācību gadā – izprasti nošu rakstīšanas pamati un tikai trešajā mācību gadā tiek apgūts viss mācību grāmatā norādītais saturs.

Sākotnēji I. Palevičs melodijas rakstīšanai izmantoja ciparus, apakšā pierakstot arī tautasdziesmas vārdus (sk. I. attēlu).



1. attēls. Melodijas pieraksts ar ciparu palīdzību (Palevičs, 1923, 8)

Laika gaitā, pedagoģiskajā praksē aprobējot ciparu metodi, nonāk pie secinājuma, ka vislabāk tomēr mūzikas apguves sākumposmā pierakstā izmantot notis, bet dziedot izrunāt nevis nošu nosaukumus, bet ciparus atbilstoši konkrētās tonalitātes pakāpei. Skolotājiem iesaka ciparus saukt šādi: nevis „pirmā”, „otrā”, „trešā” pakāpe, bet gan „viens”, „div” un „trīs”, kas ir vienas zilbes vārdi un dod iespēju tautasdziesmu izdziedāt.

Ciparu metode paredz skolēna patstāvīgā darba prasmju pilnveidi. Lai to panāktu, tiek izmantoti vairāki uzdevumu veidi. Piemēram, tiek dota ciparu virkne, kura skolēnam jānodzied vai arī jāuzraksta ar notīm uz nošu līnijām. Ieteicams skolēnam pēc dzirdes apgūtās latviešu tautasdziesmas melodijas uzrakstīt ar cipariem.

I. Palevičs uzskatīja, ka šīs metodes ieviešana mūzikas apguvē dod panākumus, jo cipari bērnam nav sveši, savukārt nošu nosaukumi („do”, „re”, „mi” utt.) sākumposmā ir tikpat neizprotami kā ķīniešu valoda. Ciparu izmantošana mūzikas apguves sākumposmā dod iespēju ievērot vienu no didaktiskajiem principiem – mācību piemērotības, atbilstības un saprotamības principu. I. Palevičs dziedāšanas skolotājiem iesaka ciparu metodi izmantot tikai mūzikas apguves sākumposmā.

I. Paleviča ciparu metode kā īpatnējs relatīvās solmizācijas veids tiek gan atzinīgi novērtēta, gan uzskatīta par nekam nederīgu mūzikas apguvē. Piemēram, Bebru Juris (Bebru Juris, 1894) neapšaubā I. Paleviča sasniegumus darbā ar ciparu metodi, tomēr izsaka domu, ka mācību procesā, izmantojot absolūtos nošu nosaukumus, rezultāti būtu līdzīgi. K. Gulbenietis kādā no saviem rakstiem žurnālā „*Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*” atzinīgi novērtē I. Paleviča darbu mūzikas pedagoģijas jomā un norāda uz konkrētiem panākumiem, uzsvērdams, ka skolotāja metodiskās darbības rezultātā „skolēni iemācās ne vien dziedāt „no lapas”, bet arī dotam tekstam izdomāt melodiju un tai piekabinēt otro, arī trešo un ceturto balsi” (Gulbenietis, 1937).

Savukārt citās publikācijās tiek negatīvi vērtēta I. Paleviča pieeja solfedžēšanas apguvē. Kādā no rakstiem žurnālā „*Mūzikas Nedēļa*” ciparu metode tiek kritizēta, uzskatot, ka tā ir neracionāla un savam laikam neatbilstoša (Dziedāšanas mācības metodikas trūkums skolās, 1924). I. Palevičs, atbildot uz šo kritiku, norāda, ka viņam ir veiksmīgi izdevies savienot notis un ciparus vienā sistēmā, „atstājot acīm notis, bet izpildījumā lietojot ciparus”(Palevičs, 1924). Arī, analizējot grāmatas „*Dziedāšanas mācība tautas skolām*” saturu, var redzēt, kā tiek attīstīta ciparu metode, tādējādi cenšoties novērst gan paša konstatētos šīs metodes trūkumus, gan mūzikas kritiķu norādītās nepilnības.

Ciparu metode padomju periodā

Padomju periodā ciparu izmantošana solfedžēšanā netika atzīta. A. Eidiņš darbā „*Muzikālās audzināšanas metodika*”, analizējot muzikālās dzirdes attīstīšanas vēsturi, min trīs cēloņus, kas noteica ciparu metodes izmantošanas neizdošanos mūzikas metodikā. Pirmkārt, skolotājiem trūka nepieciešamās sagatavotības, otrkārt, ciparu nosaukumi solfedžēšanā bija neērti un, treškārt, atsevišķu pakāpju dziedāšana bija nepietiekami sagatavota un nostiprināta (Eidiņš, 1974). Arī I. Jākobsone, analizējot dziedāšanas mācīšanas metodiku atziņas, izsaka domu, ka „laika gaitā ciparu sistēma nav attaisnojusies un izzudusi arī no Rietumeiropas skolām” (Jākobsone, 1974).

Padomju perioda mūzikas metodikā atsakās no ciparu izmantošanas solfedžēšanā, tomēr cipari kā tādi tiek izmantoti, apgūstot taktsmērus (sk. 2. attēlu), uztakti u.c. mūzikas valodas elementus.

Cipars 4 norāda, ka taktī ir 4 daļas. Katra no tām atbilst vienai ceturtdaļnotij.



2.attēls. Ciparu izmantošana taktsmēra apguvē (Eidiņš, 1981)

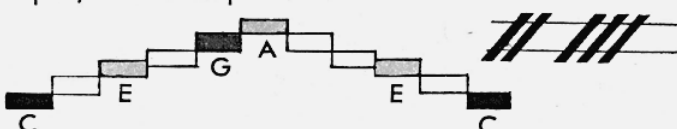
Bez relatīvās solmizācijas padomju periodā tomēr nevarēja iztikt. Par to liecina tas, ka, nepieņemot ciparus kā relatīvās solmizācijas veidu, tika meklēta un atrasta cita iespēja. 20. gadsimta 60. gados Latvijas vispārīzglītojošajās skolās mūzikas apguvē sāk izmantot pakāpju nosaukumus: jo, le, mi, na, so, ra, ti, jo, kas tiek papildināti ar atbilstošām rokas zīmēm. Rokas zīmes tika izmantotas, lai veicinātu noturīgu skaņu priekšstatu veidošanos. Līdzīgi kā ciparu metode, ko ieteica izmantot tikai mūzikas apguves sākumposmā, arī relatīvā nošu lasīšanas metode paredz, ka rokas zīmes jāpielieto tik ilgi, kamēr skolēns spēj nodziedāt vingrinājumu no lapas.

Ciparu metode mūsdienu mūzikas metodikā

Mūsdienu vispārīzglītojošā skolā skolotājs mūzikas apguvē var izmantot vairāku autoru piedāvātās mācību grāmatas un mācību līdzekļus mūzikā. 1.–4. klasē mūzikas skolotāja rīcībā ir vairāk nekā trīs mācību līdzekļu komplekti. Šajā rakstā salīdzināsim tikai dažu mūzikas mācību grāmatu un mācību līdzekļu saturu, īpašu uzmanību pievēršot ciparu metodes izmantošanas iespējām mūzikas apguvē.


A. Stabulnieces un Ē. Siliņa piedāvātās mūzikas mācību grāmatas un mācību līdzekļi (Stabulniece, Siliņš, 1996) pamatojas uz relatīvo nošu lasīšanas metodi (jo, le, mi utt.), kur katra pakāpe tiek apzīmēta ar atbilstošu rokas zīmi un krāsu (sk. 3. attēlu). Mūzikas instrumentu spēlē tiek izmantoti skaņu absolūto augstumu apzīmējumi (C, D, E utt.).

Salīdzini pakāpes, dziedī un spēlē!



Dziedi melodiju ar pakāpju nosaukumiem un vārdiem!

2 j m s m | s m j j | j m s m | s m j



Man bij dziesmu trīs pūriņi ā-be-lī-šu dārzi-ņā.

3. attēls. Relatīvā solmizācija mūzikas apguvē

I. Nelsones un L. Rozenbergas izstrādāto mācību grāmatu mūzikā saturs nenosaka, ka skolotājam savā pedagoģiskajā darbībā obligāti būtu jāizmanto pakāpju nosaukumi jo, le, mi utt., jo tie nav fiksēti mācību grāmatā. Tomēr metodiskie ieteikumi skolotājiem paredz dziedāšanā pēc notīm izmantot tieši pakāpju nosaukumus (jo, le, utt.) un rokas zīmes.

Iepriekš minēto mūzikas mācību grāmatu satura analīze parāda to, ka 20. gadsimta 90. gados vēl joprojām mūzikas metodikā pamatojās uz padomju periodā izstrādāto pieeju solfedžēšanā.

Mūsdienu mūzikas metodikā cipari kā relatīvās solmizācijas veids tiek izmantoti I. Čerpinskas un I. Vilkārse izstrādātajās 2. un 3. klases mūzikas mācību grāmatās un burtnīcās. 1. klasē, spriežot pēc mūzikas mācību grāmatu un burtnīcu satura, skolēniem mūzikas apguvē nav paredzēts izmantot ciparus. Katras jaunas pakāpes apguve 1. klasē ir saistīta ar attiecīgās skaņas apguvi vijoles atslēgā kā Do-mažora pakāpe. Skolēni apgūst nošu nosaukumus „sol”, „mi”, „la” utt., to atrašanos līnijkopā un klaviatūrā. 1. klasē solfedžēšanā tiek izmantoti iepriekš apgūtie nošu nosaukumi.

2. klasē (Čerpinska, Vilkārse, 2001), iepazīstinot skolēnus ar Do-mažora gammu, un 3. klasē (Čerpinska, Vilkārse, 2002), apgūstot Sol-mažoru un Fa-mažoru, paralēli nošu nosaukumiem tiek doti cipari (sk. 4. attēlu).

Dziedi Do mažora gammu dažādos ritmos!

1 2 2 3 4 4 5 6 6 7 1' 1'

do re re mi fa fa sol la la si do' do'

1' 1' 7 6 6 5 4 4 3 2 2 1

do' do' si la la sol fa fa mi re re do

4. attēls. Ciparu izmantošana gammas apguvē

Arī dziedot vingrinājumus konkrētā tonalitātē, tiek izmantoti cipari, tomēr lielāka uzmanība tiek pievērsta solfedžēšanas spēju attīstīšanai, izmantojot absolūto nošu nosaukumu sistēmu. Mācību grāmatu autores atzīst, ka „ciparu metode domāta kā palīgs mūzikas teorētisko zināšanu sistematizēšanai, nevis kā praktiskās dziedāšanas pašmērķis” (Čerpinska, Vilkārse, 2002, 3). Tādēļ tiek ieteikts nepārvērst ciparu metodes apguvi par mūzikas mācību galamērķi.

Intervējot Daugavpils Universitātes asociēto profesori S. Ērlihu, kura mūzikas un mākslas fakultātes studentiem docē studiju kursu „Mūzikas mācību metodika”, noskaidroju, ka topošie mūzikas skolotāji studiju procesā tiek metodiski sagatavoti darbam ar ciparu metodi. Tanī pat laikā topošie mūzikas skolotāji apgūst arī relatīvo nošu lasīšanas metodi. Tas pierāda to, ka studentus sagatavo darbam ar visām solfedžēšanas metodēm un arvien svarīgāks mūzikas metodikā kļūst nevis tas, ar kādām metodēm tiek attīstītas skolēna solfedžēšanas prasmes, bet gan rezultāts, kuru paredz pamatizglītības standarts mūzikā.

Pētījumā noskaidrojām 34 mūzikas skolotāju uzskatus par ciparu metodes izmantošanu mūzikas apguvē vispārīgākajā skolā. Iegūto rezultātu analīze rāda, ka pedagoģiskajā darbībā 57% no mūzikas skolotājiem ciparu metodi izmanto daļēji, 28% neizmanto nemaz un tikai 15% skolotāju mūzikas satura apguvē izmanto ciparu metodi. Cēloņi, kas nosaka, ka tikai 15% mūzikas skolotāju mūzikas satura apguvē izmanto ciparu metodi, ir šādi:

- mūzikas skolotāji Latvijā izmanto dažādas mūzikas mācību grāmatas un mācību līdzekļus, kas savukārt apgrūtina darbu ar ciparu metodi;

- mazākumtautību skolēniem ir paredzēts mazāks stundu skaits mūzikā, tāpēc vairāk uzmanības tiek pievērsts dziedāšanas prasmju pilnveidei un mazāk – solfedžēšanai;
- mūzikas skolotāji ar lielāku darba stāžu joprojām pedagoģiskajā darbībā izmanto relatīvo nošu lasīšanas metodi (jo, le, mi), jo viņi uzskata, ka šī metode vislabāk pilnveido skolēna solfedžēšanas prasmi.

Mūzikas skolotāji, kas atzinīgi novērtē ciparu metodes izmantošanu mūzikas apguvē, uzskata, ka šī pieeja mūzikas metodikā palīdz skolēnam izprast noturīgo un noturīgo pakāpju attiecības skaņkārtā, kā arī skolotājam dod iespēju daudzveidot solfedžēšanas un gammas apguves procesu.

Secinājumi

1. Mūzikas metodika Latvijā nekad nav bijusi sastingusi mācība. Mūzikas metodikā vienmēr radoši meklējuši un pielāgojuši konkrētai sabiedrībai labāko metodiskās darbības modeli, lai tādējādi attīstītu skolēnu prasmi solfedžēt.

2. Pirmās brīvvalsts laikā mūzikas metodikā nebija vienotas paradigmas, jo labākie mūzikas skolotāji, pamatojoties uz individuālo pieredzi, izstrādāja, pamatoja un publicēja savu pieeju mūzikas apguvē. Tas deva iespēju mūzikas skolotājam izvēlēties viņam pieņemamu mācību metodi mūzikas valodas pamatu apguvei.

3. Padomju gados cipari kā īpašs relatīvās solfedžēšanas veids netika atzīti, jo šī pieeja, tāpat kā daudzas citas iezīmes tika uzstāfīta par buržuāziskās Latvijas parādību. Padomju laika mūzikas metodikā tika noliegta pirmās brīvvalsts laika labākā pieredze. Tomēr bez relatīvās solmizācijas nevarēja iztikt arī šajā periodā. Ciparu metode tika aizvietota ar relatīvo nošu lasīšanas metodi.

4. Mūsdienās mēs attīstām izglītības sistēmu, ne tikai adaptējot labāko ārzemju pieredzi, bet arī aktīvi pētām un analizējam pirmās brīvvalsts laika pedagogu, psihologu utt. atziņas. Mūzikas metodika nav izņēmums. Ciparu metode mūzikas apguvē tiek izmantota I. Čerpinskas un I. Vilkārses izstrādātajās mūzikas mācību grāmatās un mācību līdzekļos. Mūsdienās mūzikas metodika paredz, ka skolotājs solfedžēšanā var izmantot vairākas metodes: ciparu metodi, relatīvo nošu lasīšanas metodi utt. Arvien aktuālāka kļūst konkrētu skolēna muzicēšanas prasmju attīstīšana un mazāk svarīga ir kādas no teiktas mūzikas apguves metodes priekšrocību izvirzīšana.

Literatūra

1. Bebru Juris (1984) *Dziedāšanas mācība*. Paleviču Indriķa sastādīta // *Baltijas Vēstnesis*, 31.marts.
2. Čerpinska, I., Vilkārse, I. (2002) *Mūzika 3. klasei. Skolotāja grāmata*. – Rīga: Zvaigzne ABC, 63. lpp.
3. Dziedāšanas mācības metodikas trūkums skolās (1924) // *Mūzikas Nedēļa*, 13: 260.–262. lpp.
4. Eidiņš, A. (1974) *Muzikālās audzināšanas metodika*. – Rīga: Zvaigzne, 252 lpp.
5. Eidiņš, A., Lazareviča, H. (1981) *Muzikālā audzināšana 3. klasei*. – Rīga: Zvaigzne, 8. lpp.
6. Gulbenietis, K. (1937) Indriķa Paleviča 75 gadi // *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, 7/8: 75. lpp.
7. Jākobsons, I. (1974) *Dziedāšanas mācīšanas metodiķu atziņas*. – Rīga, 18. lpp.
8. Palevičs, I. (1923) *Dziedāšanas mācība tautas skolām*. – Rīga, 8. lpp.
9. Palevičs, I. (1924) *Dziedāšanas mācība mūsu skolā*. // *Mūzikas Nedēļa*, 17: 367. lpp.
10. Stabulniece, A., Siliņš, Ē. (1996) *Mūzika 2. klasei*. – Rīga: Zvaigzne ABC, 27. lpp.

11. Vilkārese, I., Čerpinska, I. (2001) *Mūzika 2. klasei.* – Rīga: Zvaigzne ABC, 143. lpp.
12. Vilkārese, I., Čerpinska, I. (2002) *Mūzika 3. klasei.* – Rīga: Zvaigzne ABC, 145. lpp.

Summary

The use of the numeral method in music methodology is analyzed from the aspects of the historical experience in Latvia.

In order to define the present day experience of using the numeral method in music acquisition, the content of textbooks and teaching materials was compared and the music teachers' survey results were studied.

According to the results of the interviews, it was clarified whether the future music teachers are methodologically prepared to deal with the numeral method.

Key words: *Numeral method; the methodology of music teaching; relative solmization.*

Sākumskolas skolēnu sociālās mijiedarbības pieredzes paplašināšanas iespēju nodrošināšana sociālās kompetences pilnveidei

Providing the Expandability of Primary School Pupils' Social Interaction Experience in Order to Improve Social Competence

Svetlana Surikova

Latvijas Universitāte

Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte

Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083

e-pasts: svesur@apollo.lv

Rakstā ir apkopoti 2004./2005. mācību gada I semestrī veiktās vienas klases sociālkultūras konteksta analīzes rezultāti, īpašu uzmanību pievēršot sākumskolēnu mācīšanās organizācijas un sadarbības prioritāšu konstatēšanai, kā arī skolēnu savstarpējo attiecību, sadarbības iespēju un sociālās kompetences līmeņa izpētei klasē. Ņemot vērā klases sociālkultūras konteksta analīzes rezultātus, izstrādāta un 2004./2005. mācību gada II semestrī realizēta programma „Sociālās mijiedarbības pieredze” ar nolūku sekmēt skolēnu sociālās kompetences pilnveidi, veicinot sociālo sagatavošanos mikrogrupu darbības ieviešanai mācību procesā, klases mikrovides uzlabošanu, īpašu uzmanību pievēršot bērnu neformālajām savstarpējām attiecībām klases audzinātāja stundās, projektu nedēļā, sociālajos treniņos sadarbībā ar skolas psihologu. Pamatojoties uz iepriekšminētās programmas realizēšanas rezultātiem, sniegti ieteikumi mikrogrupu darbības ieviešanai sākumskolas pedagoģiskajā procesā.

Atslēgvārdi: klases sociālkultūras konteksts, sociālā kompetence, sociālās mijiedarbības pieredze, efektīva vide.

Saīsinājumi:

SK – sociālā kompetence,

AKM – apmierinātība ar klases mikrovidi,

SP – sociālā pieredze.

Ievads

Mūsdienās Eiropas sabiedrība izvirza jaunas prasības izglītības attīstībai. Ziņojumā „Mācīšanās ir zelts”, ko Starptautiskā Komisija par izglītību 21. gadsimtam sniegusi UNESCO, Žaks Delors uzsvēra, ka nākotnes skatījumā „attiecības ar materiāliem un tehnoloģijām būs sekundāras salīdzinājumā ar pašu cilvēku attiecībām, arvien aktuāla kļūst prasība izkopt cilvēciskās īpašības, kas patiesībā ir spējas nodibināt stabilas, efektīvas attiecības starp cilvēkiem. Tādējādi izglītībai jāiet pa divām takām, kas viena otru papildina: no vienas puses, pakāpeniski jāatklāj citi cilvēki, un, no otras puses, jādalās pieredzē par kopīgiem mērķiem visu mūžu, risinot konfliktus, mācoties saskatīt to, cik

dažādi ir cilvēki, un apzināties, cik ļoti līdzīgi un cits no cita visi ir atkarīgi ” (Mācīšanās ir zelts, 2001, 79–86). Līdz ar to ir aktualizējusies sociālā kompetence sociālkultūras mācīšanās kontekstā, kas daudz kultūru informatīvajā sabiedrībā raksturo mijšakarību starp individuālo un sociālo aspektu, starp izziņas darbību un sociālo mijiedarbību.

Šī pētījuma kontekstā ar jēdzienu „sociālā kompetence” saprot *cilvēka sociālās pieredzes konstruēšanas iespējās pamatotu sociālās mijiedarbības un izziņas darbības spēju un pieredzes individuālu kombināciju, kas nodrošina efektīvu mijiedarbību ar apkārtējiem cilvēkiem starppersonu attiecību sistēmā, ļauj rast līdzsvaru starp individuālo un sociālo perspektīvu*. Sociālās kompetences pilnveides objektīvais aspekts ir izziņas darbības un sociālās mijiedarbības pieredzes konstruēšanas iespēju nodrošināšana, veidojot efektīvu sociālkultūras mācīšanās vidi. Sākumskolēnu sociālās kompetences pilnveides nosacījumus sociālkultūras mācīšanās kontekstā nosaka dažādu zinātnieku atziņas par savdabīgumu, kāds piemīt bērnam mijiedarbībai ar pieaugušajiem un vienaudžiem, un atšķirīgu ietekmi uz bērna attīstību kopumā, t.sk. bērna sociālās kompetences attīstību un pilnveidi (Выготский, 1991, 1996, 2004; Лисина, 1982; Цукерман, 1984a, 1984b; Lieģeniece, 1999 u.c.) un atziņas par sociālās mijiedarbības un izziņas darbības mijšakarībām mācību procesā (Фестингер, 1999; Piažē, 2002; Špona, 2001; Maslo, 1995; Žogla, 2001; Lieģeniece, 1999; Tiļļa, 2003; Перре-Клермо, 1991; Крепо, Жариж, 1996 u.c.). Lai sekmētu bērnu sociālās kompetences pilnveidi, sākumskolas mācību procesā jārada efektīva sociālkultūras mācīšanās vide, kurā skolēniem būtu nodrošinātas daudzveidīgas iespējas konstruēt savu sociālo pieredzi, mijiedarbojoties ar dažādiem vienaudžiem un skolotājiem, mācīties meklēt līdzsvaru starp divām perspektīvām – individuālo un sociālo, sasniegt sev nozīmīgus mērķus, ievērojot citu intereses un vajadzības. Efektīvās mācību vides veidošanas priekšnoteikums ir skolas un ģimenes sadarbība (Christenson, 2004), skolotāja un skolēnu konstruktīva mijiedarbība (Zsolnai, 2002; Henson, 2003; Maļicka, 2004), kā arī pozitīva mijiedarbība starp pašiem skolēniem (Sālbergs, 2003; Henson, 2003). Katram skolotājam, īpaši klases audzinātājam, jāapzinās, ka „skolas darba centrā atrodas mācības, tomēr vienlaikus svarīga ir arī sadzīve daudzu gadu garumā, tā ir kopējā dzīve ar daudziem dažādiem cilvēkiem, kuras laikā katrs skolēns iegūst lielu sociālo mācību pieredzi” (Plaude, 2003, 79), tādēļ ir svarīgi pārzināt situāciju klasē un veicināt „labvēlīgu, drošu vidi, pieņemšanas un sadarbības gaisotni, lai katrs skolēns izjustu savu piederību klasei un iemācītos veidot draudzīgas attiecības ar vienaudžiem” (Maļicka, 2004, 52).

Raksta mērķis ir apkopot 2004./2005. mācību gada 1. semestrī Rēzeknes 6. vidusskolas 3. klasē veiktās sociālkultūras konteksta analīzes rezultātus; aprakstīt uz konteksta analīzes pamata izstrādātās programmas „Sociālās mijiedarbības pieredze” realizēšanas procesu; formulēt ieteikumus mikrogrupu darbības ieviešanai sākumskolas pedagoģiskajā procesā.

1. Klases sociālkultūras konteksta analīze

Sociālkultūras konteksta analīze ir ļoti būtisks jebkura pētījuma komponents, tādēļ pētījuma „Sākumskolēnu sociālās kompetences pilnveide mikrogrupu darbībā” ietvaros tika veikta sociālkultūras konteksta analīze trīs līmeņos: makrolīmenī (pilsētā), mezolīmenī (skolā) un mikrolīmenī (klasē). 2004./2005. mācību gada I semestrī tika veikts pētījums ar mērķi noskaidrot Rēzeknes 6. vidusskolas 3. klases skolēnu mācīšanās organizācijas un sadarbības prioritātes, kā arī izpētīt viņu sociālās kompetences līmeni, savstarpējās attiecības un sadarbības iespējas mikrolīmenī, klases sociālkultūras konteksta analīzei pielietojot šādas metodes: skolēnu aptauja, individuālās pārrunas ar skolēniem un viņu vecākiem, skolēnu personu lietu analīze u.c.

1.1. Klases vispārīgais raksturojums

Pētījumā iesaistītā Rēzeknes 6. vidusskolas 3. klase ir sākusi eksistēt 2002. – 2003. mācību gada 1. septembrī, tobrīd tajā bija 19 skolēni (8 meitenes un 11 zēni). Pirmā mācību gada vidū no Izraēlas atbrauca vēl viens zēns ar savu ģimeni un uzsāka mācības šajā klasē. Tātad sociālkultūras konteksta analīzes uzsākšanas brīdī, 2004. – 2005. mācību gada I semestrī, Rēzeknes 6. vidusskolas 3. klasē mācījās 20 skolēni (8 meitenes un 12 zēni). Pētījuma laikā visa iegūtā informācija konfidencialitātes saglabāšanas nolūkos, kā arī skolēnu vārdi tika kodēti: meitenes apzīmētas ar lielo burtu M un aiz tā sekojošu kārtas numuru (t.i., M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8), savukārt zēni – ar lielo burtu Z un aiz tā sekojošu kārtas numuru (t.i., Z1, Z2, Z3, Z4, Z5, Z6, Z7, Z8, Z9, Z10, Z11, Z12). Divi skolēni ir dzimuši 1994. gadā, 2 skolēni – 1996. gadā un 16 skolēni – 1995. gadā. Pirms skolas 14 skolēni ir apmeklējuši bērnudārzu, 6 skolēni nav to apmeklējuši. Pēc ģimenes sastāva klasi nosacīti var dalīt divās grupās: 10 nepilnas ģimenes (nav tēva) un 10 pilnas ģimenes (ir tēvs un māte). Diviem skolēniem no nepilnām ģimenēm tēvi ir miruši, pārējie tēvi pametuši ģimeni citu iemeslu dēļ. Skolēnu vecāku nodarbinātība ir šāda: 4 mātes nestrādā, 13 mātes un 8 tēvi strādā Latvijā, 3 mātes un 2 tēvi strādā ārpus Latvijas. Astoņiem skolēniem nav brāļu un māsu, 7 skolēniem ir viens brālis, 2 skolēniem ir viena māsa, 2 skolēniem ir viens brālis un viena māsa, 1 skolēnam ir viens brālis un divas māsas. Pēc vecāku sniegtajiem datiem, klasē ir 8 latviešu tautības skolēni un 12 krievu tautības skolēni. Tādējādi varam secināt, ka klase pēc skolēnu dzimuma, tautības, ģimenes sastāva u.c. pazīmēm nav viendabīga.

1.2. Skolēnu mācīšanās organizācijas un sadarbības prioritātes

Vācijas zinātnieki Ulrihs Barkholcs un Hanss Ginters Homfeldts apgalvo: „Ja vēlies izmēģināt pedagoģisku koncepciju, vispirms jānoskaidro praktiskā situācija, galveno uzmanību pievēršot adresāta vēlmēm” (Barkholcs, Homfeldts, 2004, 81). Tādējādi, analizējot sociālkultūras kontekstu, tika veikta aptauja, lai noskaidrotu Rēzeknes 6. vidusskolas 3. klases skolēnu mācīšanās organizācijas un sadarbības prioritātes. 2004./2005. mācību gada 1. semestrī prioritāšu konstatēšanai un klases kolektīva sociālās struktūras izpētei aptaujāti divdesmit 3. klases skolēni, tajā skaitā 8 meitenes (40%) un 12 zēni (60%). Ņemot vērā jaunākā skolas vecuma bērnu īpatnības, tika izstrādāta aptauja, kas ietvēra sevī 9 uzdevumus – jautājumus:

1. Tev patīk strādāt: 1) vienam (vienai); 2) kopā ar dažiem bērniem; 3) kopā ar visu klasi; 4) cits variants.
2. Lai strādātu ar dažiem bērniem kopā, tev jāprot: 1) klausīties; 2) savstarpēji palīdzēt; 3) cits variants.
3. Strādājot kopīgi vienā grupā, bērniem nav jādara ... (kas?).
4. Cik bērniem, ieskaitot tevi, jābūt grupā, lai tu varētu veiksmīgi strādāt?
5. Grupai, kurā tu gribētu strādāt, jābūt veidotai: 1) tikai no meitenēm; 2) tikai no zēniem; 3) no meitenēm un no zēniem.
6. Tev patīk: 1) vadīt; 2) pakļauties; 3) gan vadīt, gan pakļauties; 4) cits variants.
7. Izvēlies no savas klases 3 bērnus, ar kuriem tu gribētu strādāt kopā vienā grupā, un pieraksti viņu vārdus un uzvārdus!
8. Ar kuriem bērniem no klases tu negribētu strādāt kopā vienā grupā?
9. Kuru bērnu no klases biedriem tu nozīmētu par savas grupas kapteini (galveno cilvēku)?

1. tabula

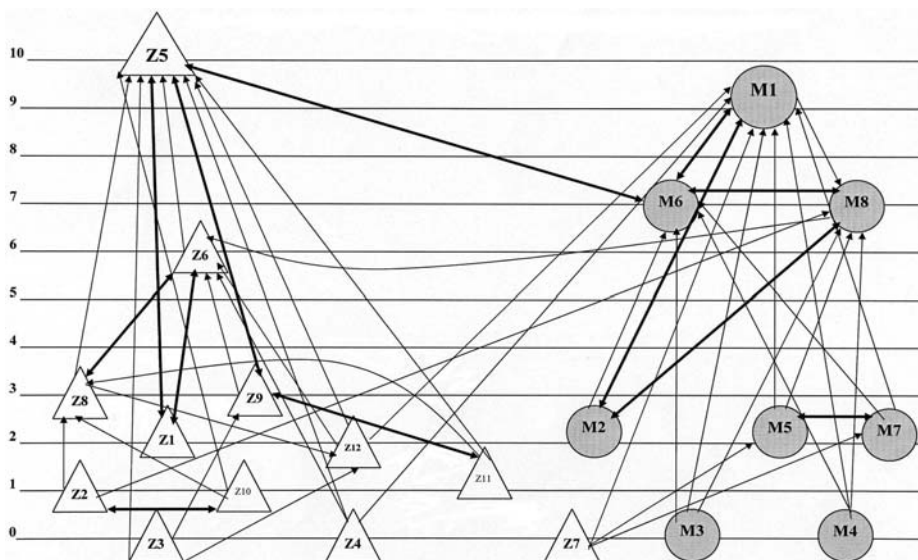
**Rēzeknes 6. vidusskolas 3. klases skolēnu aptaujas 1.–6. jautājuma rezultātu apkopojums
(2004./2005. m. g. I sem.)**

*The results of questions 1-6 of the questionnaire completed by the students of Form 3 of
Rēzekne Secondary School No. 6 (year 2004-2005, semester 1)*

Nr. p. k.	Analīzes aspekts	Atbildes variants	Izvēļu skaits
1. jautājums	Mācību darba organizācijas forma	1. vienam (vienai) – individuālā darbība	4
		2. kopā ar dažiem skolēniem – grupu darbība	8
		3. kopā ar visu klasi – frontālā darbība	8
		4. cits variants	0
2. jautājums	Konstruktīvā darbība	1. savstarpēji palīdzēt	3
		2. klausīties	0
		3. centīgi, kārtīgi, veiksmīgi strādāt	6
		4. uzturēt draudzīgas attiecības	8
		5. dalīties ar materiāliem, idejām u.c.	4
		6. prasīt padomu, kopīgi apspriest u.tml.	2
		7. sagatavoties darbam	1
3. jautājums	Nekonstruktīvā darbība	1. trokšņot, kliegt, skaļi sarunāties	12
		2. blēņoties	3
		3. kauties	8
		4. ķīdoties, naidoties	7
		5. strīdēties, lamāties	5
		6. neklausīties, runāt starpā	6
		7. celties no vietas, staigāt pa klasi, skraidīt	1
		8. nodarboties ar kaut ko neatbilstošu	3
		9. noraksfīt no citiem	2
		10. aizvainot, saukāt	1
		11. grūsfīties, daudzīties	2
		12. steigties	1
4. jautājums	Grupās skaitliskais sastāvs	1. divi cilvēki (diāde)	3
		2. trīs cilvēki (triāde)	2
		3. četri cilvēki	8
		4. pieci cilvēki	4
		5. seši cilvēki	2
		6. astoņi cilvēki	1
5. jautājums	Grupās sastāvs pēc dzimuma	1. tikai no meitenēm (homogēnais)	7
		2. tikai no zēniem (homogēnais)	7
		3. no meitenēm un no zēniem (heterogēnais)	6
6. jautājums	Lomu izvēle	1. vadīt – vadītāja loma	8
		2. pakļauties – padotā loma	2
		3. vadīt un pakļauties – vadītāja un padotā loma	10
		4. cits variants	0

Apkopojot bērnu atbildes uz aptaujas 1.–6. jautājumu (1. tabula), konstatējām, ka lielākā daļa skolēnu (16 no 20) dod priekšroku cilvēku kopībai, jo par prioritāro mācību darba organizācijas formu uzskata grupu darbību vai frontālo darbību; par konstruktīvās darbības un sadarbības pamatprasmēm skolēni galvenokārt uzskata prasmi

uzturēt draudzīgas attiecības un efektīvi (centīgi, kārtīgi, veiksmīgi) strādāt; savukārt par nekonstruktīvās darbības izpausmēm, kas traucē sadarbību, uzskata trokšņošanu, kliegšanu, skaļu sarunāšanos, kaušanos, ķildošanos u.tml.; vairāk nekā puse skolēnu (12 no 20) dod priekšroku 4–5 cilvēku grupām; lielākā daļa skolēnu (14 no 20) vēlētos strādāt homogēnās meiteņu vai zēnu grupās, tikai 6 skolēni dod priekšroku heterogēnajām zēnu un meiteņu grupām; puse skolēnu (10 no 20) prot iejusties gan vadītāja, gan padotā lomā.



1. attēls. Klases sociālās struktūras attēlojums sociogrammā (aptaujas 7. jautājums)

The representation of the social structure of the class in a sociogram (question 7 of the questionnaire)

1.3. Skolēnu savstarpējās attiecības un sadarbības iespējas

Lai noskaidrotu klases iekšējo struktūru, bērnu savstarpējās attiecības, katra bērna sociometrisko statusu un sadarbības iespējas klasē, iepriekš minētās aptaujas ietvaros tika pielietots sociometrijas tests (aptaujas 7.–9. jautājums). Sociometrijas jautājumi formulēti saskaņā ar Morisa Balsona, Roberta Ņemova, Jakova Kolominska un Jakoba Levi Moreno atziņām un ieteikumiem (Balsons, 1996; Коломинский, 2001, 2003; Морено, 2004; Немов, 1994). Apkopojot bērnu atbildes uz aptaujas 7. jautājumu (*Izvēlies no savas klases 3 bērnus, ar kuriem tu gribētu strādāt kopā vienā grupā, un pieraksti viņu vārdus un uzvārdus!*), tika izveidota datu sociomatrica, uz tās pamata tapusi klases sociālās struktūras sociogramma (1. attēls). Šai sociogrammai ir 10 līmeņi (katra līmeņa skaitliskais apzīmējums sakrīt ar noteiktu izvēļu skaitu, piem., 7. līmenim atbilst 7 izvēles, 6. līmenim – 6 izvēles, 5. līmenim – 5 izvēles utt.). Zēni apzīmēti ar trīsstūri, meitenes – ar aplīti. Abpusēji pozitīvā izvēle apzīmēta ar biezu nepārtrauktu līniju, kuru abos galos noslēdz bultiņas, vienpusēji pozitīvā izvēle apzīmēta ar tievu līniju, ko noslēdz bultiņa, kura norāda virzienu no tā, kas izvēlas, uz to, kuru izvēlas. Tika konstatēts, ka no veiktajām 58 pozitīvajām izvēlēm 24 izvēles bija abpusēji pozitīvas. Saskaņā ar sociometrijas testa vērtēšanas skalu (2. tabula), klasē ir divi līderi jeb „zvaigznes” (skolēns Z5 – līderis zēnu vidū un skolniece M1 – līdere meiteņu vidū), kas ieguvuši

Sociometrijas testa vērtēšanas skala
The assessment scale of the sociometric test

Sociometriskais statuss	Vērtēšanas skala (ja klasē ir 20 skolēni)
Atstumtais	nav pozitīvu izvēļu, ir tikai negatīvas izvēles
Neievērotais	nav ne pozitīvu, ne negatīvu izvēļu
Daļēji atzītais	ir 1–2 pozitīvas izvēles jeb 1–14%
Atzītais	ir 3–7 pozitīvas izvēles jeb 15–39%
Zvaigzne	vairāk nekā 7 pozitīvas izvēles jeb 40% un vairāk

lielāko izvēļu skaitu. Viņi atrodas augstākajā (skolēns Z5 desmitajā, skolniece M1 devītajā) sociogrammas līmenī. Skolēni, kas ieguva 3–7 izvēles, “ir atzītie”. To vidū ir 3 zēni (Z8, Z9, Z6) un 2 meitenes (M6, M8). Skolēni, kas saņēmuši 1–2 izvēles, ir “daļēji atzītie”. To skaitā ir 5 zēni (Z2, Z10, Z1, Z12, Z11) un 3 meitenes (M2, M5, M7). Piecus skolēnus (3 zēnus – Z3, Z4, Z7 – un 2 meitenes – M3, M4) nav izvēlējis neviens, tie ir “neievērotie”. Labvēlības līmenis klasē ir samērā zems, jo “neievēroto” un “daļēji atzīto” kopējais skaits gandrīz 2 reizes pārsniedz “zvaigžņu” un “atzīto” kopējo skaitu (13 > 7). Kā jau iepriekš tika minēts, abpusēji pozitīvo izvēļu skaits klasē ir 24 (t.sk. 6 – zēnu vidū, 5 – meiteņu vidū, 1 abpusēji pozitīvā izvēle tika konstatēta starp meiteni un zēnu). Tā kā meiteņu ir mazāk nekā zēnu, var secināt, ka meiteņu attiecības ir ciešākas un draudzīgākas nekā zēnu attiecības (meiteņu vidū 5 pret 8 ir 62,5%, zēnu vidū 6 pret 12 ir 50%). Klases saliedētības indekss ir 0,126 jeb 12,6%, kas tika aprēķināts pēc formulas (Hеmоv, 1994, 470):

$$S_1 = \frac{\sum_{a.i.}}{\sum_{max}}, \quad (1)$$

kur S_1 – saliedētības indekss;

$\sum_{a.i.}$ – abpusēji pozitīvo izvēļu summa;

\sum_{max} – abpusēji pozitīvo izvēļu maksimālais skaits.

Savukārt abpusēji pozitīvo izvēļu maksimālais skaits tika aprēķināts pēc formulas (Hеmоv, 1994, 470):

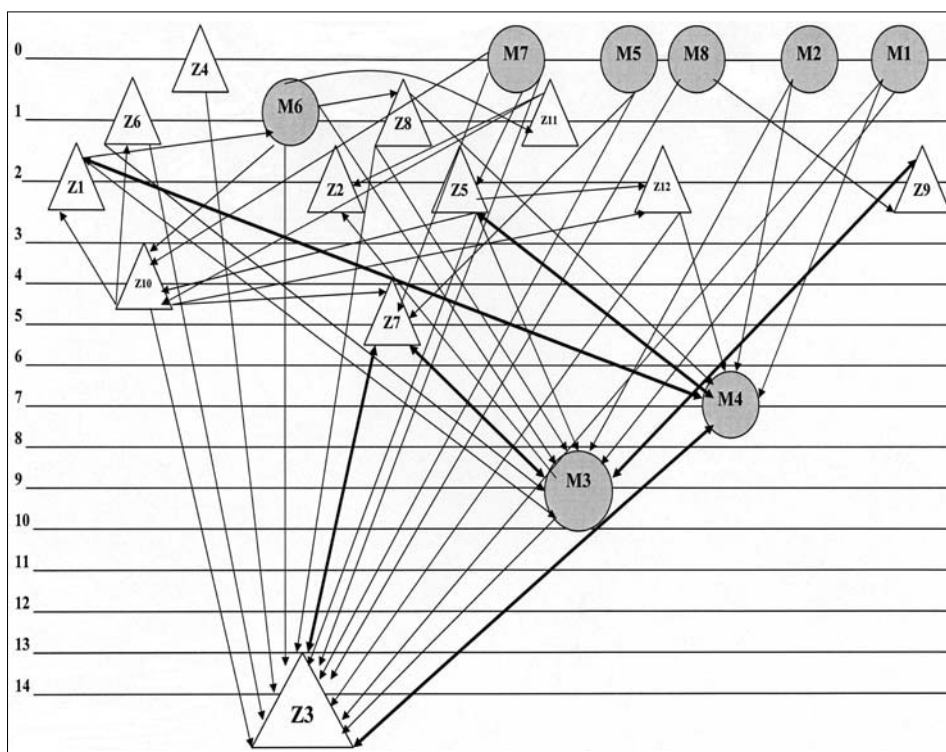
$$\sum_{max} = \frac{n(n-1)}{2} \quad (2)$$

kur \sum_{max} – abpusēji pozitīvo izvēļu maksimālais skaits;

n – klases skolēnu skaits.

Tādējādi secinājām, ka klases saliedētības līmenis ir samērā zems, kaut gan klases dalīšana grupējumos (apakšgrupās) nav vērojama, toties klasi sašķeļ dzimumu atšķirības, jo tikai 2 meitenes ir izvēlējušās zēnus un tikai 4 zēni, izvēloties partnerus grupu darbībai, ir ņēmuši vērā meitenes.

Apkopojot bērnu atbildes uz aptaujas 8. jautājumu (*Ar kuriem bērniem no klases tu negribētu strādāt kopā vienā grupā?*), tika izveidota datu sociomatrica, uz tās pamata tapusi klases sociālās struktūras sociogramma (2. attēls). Šai sociogrammai ir 14 līmeņi (katra līmeņa skaitliskais apzīmējums sakrīt ar noteiktu izvēļu skaitu, piem., 7. līmenim atbilst 7 izvēles, 6. līmenim – 6 izvēles, 5. līmenim – 5 izvēles utt.). Zēni apzīmēti ar trīsstūri, meitenes – ar aplīti. Abpusēji negatīvā izvēle apzīmēta ar biezu nepārtrauktu līniju, kuru abos galos noslēdz bultiņas, vienpusēji negatīvā izvēle apzīmēta ar tievu līniju, ko noslēdz bultiņa, kura norāda virzienu no tā, kas noraida, uz to, kuru noraida.



2. attēls. Klases sociālās struktūras attēlojums sociogrammā (aptaujas 8. jautājums)

The representation of the social structure of the class in a sociogram (question 8 of the questionnaire)

No 53 negatīvajām izvēlēm 12 izvēles bija abpusēji negatīvas. Klasē tika konstatēti 4 „atstumtie” (Z3, Z7, M3, M4), t.i., skolēni, kas nesaņēma nevienu pozitīvo izvēli, bet saņēma tikai negatīvās izvēles. Tādējādi no 5 iepriekš minētajiem „nieievērotajiem” skolēniem 4 skolēni pārgāja „atstumto” rangā. Apkopojot katra bērna iegūtās pozitīvās un negatīvās izvēles, uzmanība galvenokārt tika pievērsta iegūto pozitīvo izvēļu skaitam, savukārt negatīvās izvēles tika ņemtas vērā tikai tad, ja skolēns nebija ieguvis nevienu pozitīvo izvēli; ja skolēns bija ieguvis kaut vienu pozitīvo izvēli, iegūto negatīvo izvēļu skaits netika ņemts vērā vispār. Klasē tika konstatētas 2 sociometriskās „zvaigznes” (Z5, M1), 5 „atzītie” (Z6, Z8, M6, Z9, M8), 8 „daļēji atzītie” (Z1, Z2, M2, M5, M7, Z10, Z11, Z12), 1 „nieievērotais” (Z4) un 4 „atstumtie” (Z3, M3, Z7, M4). Atstumto vidū ir divas meitenes un divi zēni, t.sk. viens zēns (Z3) ir no pilnas ģimenes, divas meitenes (M3, M4) un viens zēns (Z7) ir no nepilnām ģimenēm.

Balstoties skolēnu savstarpējo attiecību un sadarbības iespēju mikrogrupā analīzes sistēmā un ņemot vērā bērnu atbildes uz aptaujas 7. un 8. jautājumu, sastādījām skolēnu individuālās sociokartes, kurās apkopojām informāciju par katra bērna attieksmi pret katru bērnu klasē, devām īsu savstarpējo attiecību raksturojumu, veicot sadarbības iespēju analīzi mikrogrupā (3. tabula). Apkopojot iegūtos datus, konstatējām, ka starp klasesbiedriem dominē neitrālas, vienpusēji negatīvas un vienpusēji pozitīvas attiecības (4. tabula).

3. tabula

Skolēna Z1 sociokarte (2004./2005. m. g. I semestris)
A pupil's Z1 socio-chart (year 2004-2005, semester 1)

Savstarpējo attiecību zona	Attiecību raksturojums (apzīmējums)	Sadarbības iespējas	Analīzes rezultāti
Stabilu pozitīvu attiecību zona	Abpusēji pozitīvas (++)	Sadarbība ir vēlama	23 saiknes (koeficients 0,06 jeb 6%)
Nestabilu attiecību zona	Neitrālas (/ /)	Sadarbība ir iespējama	209 saiknes (koeficients 0,55 jeb 55%)
	Vienpusēji pozitīvas (/ + vai + /)		53 saiknes (koeficients 0,14 jeb 14%)
Stabilu negatīvu attiecību zona	Abpusēji negatīvas (- -)	Sadarbība nav vēlama diādē, bet ir iespējama triādē	12 saiknes (koeficients 0,03 jeb 3%)
	Polāras (- + vai + -)		16 saiknes (koeficients 0,04 jeb 4%)
	Vienpusēji negatīvas (/ - vai - /)		67 saiknes (koeficients 0,18 jeb 18%)

4. tabula

Skolēnu savstarpējo attiecību un sadarbības iespēju analīze mikrogrupā: sistēma un rezultāti

The analysis of students' relationship and collaboration opportunities in a microgroup: System and results

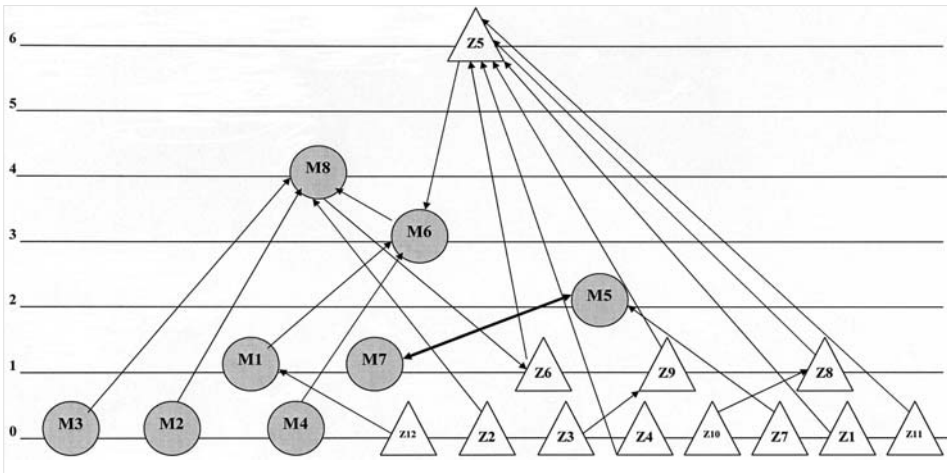
Nr.	Skolēna Z1 attieksme pret klasesbiedriem		Klasesbiedru attieksme pret skolēnu Z1		Attiecību raksturojums	Sadarbības iespējas mikrogrupā (diādē, triādē)	
1.	Z1	/	M1	/	Z1	neitrālas	sadarbība ir iespējama
2.	Z1	/	Z2	/	Z1	neitrālas	sadarbība ir iespējama
3.	Z1	/	Z3	/	Z1	neitrālas	sadarbība ir iespējama
4.	Z1	/	M2	/	Z1	neitrālas	sadarbība ir iespējama
5.	Z1	/	Z4	/	Z1	neitrālas	sadarbība ir iespējama
6.	Z1	+	Z5	+	Z1	abpusēji pozitīvas	sadarbība ir vēlama
7.	Z1	+	Z6	+	Z1	abpusēji pozitīvas	sadarbība ir vēlama
8.	Z1	-	M3	/	Z1	vienpusēji negatīvas	sadarbība nav vēlama diādē, bet ir iespējama triādē
9.	Z1	/	Z7	/	Z1	neitrālas	sadarbība ir iespējama
10.	Z1	-	M4	-	Z1	abpusēji negatīvas	sadarbība nav vēlama diādē, bet ir iespējama triādē
11.	Z1	/	M5	/	Z1	neitrālas	sadarbība ir iespējama
12.	Z1	/	Z8	/	Z1	neitrālas	sadarbība ir iespējama
13.	Z1	-	M6	/	Z1	vienpusēji negatīvas	sadarbība nav vēlama diādē, bet ir iespējama triādē
14.	Z1	/	M7	/	Z1	neitrālas	sadarbība ir iespējama
15.	Z1	/	Z9	/	Z1	neitrālas	sadarbība ir iespējama
16.	Z1	/	Z10	-	Z1	vienpusēji negatīvas	sadarbība nav vēlama diādē, bet ir iespējama triādē
17.	Z1	/	Z11	/	Z1	neitrālas	sadarbība ir iespējama
18.	Z1	/	Z12	/	Z1	neitrālas	sadarbība ir iespējama
19.	Z1	/	M8	/	Z1	neitrālas	sadarbība ir iespējama

Apkopojot bērnu atbildes uz aptaujas 9. jautājumu (*Kuru bērnu no klases biedriem tu nozīmētu par savas grupas kapteini (galveno cilvēku)?*), tika izveidota vēl viena klases sociālās struktūras sociogramma (3. attēls). Šai sociogrammai ir 6 līmeņi. Tajā pielietotie apzīmējumi ir identiski aptaujas 7. jautājuma analīzes gaitā aprakstītajiem apzīmējumiem. No veiktajām 20 pozitīvajām izvēlēm tikai 1 izvēle bija abpusēji pozitīva. Klasē konstatēti divi līderi (skolēns Z5 – līderis zēnu vidū un skolniece M8 – līdere meiteņu vidū), kas ieguvuši lielāko izvēļu skaitu. Viņi atrodas augstākajā (skolēns Z5 sestajā, skolniece M1 ceturtajā) sociogrammas līmenī. Jauniegūtie dati apstiprināja līdera Z5 statusa ticamību un apstrīdēja līderes M1 statusa ticamību salīdzinājumā ar aptaujas 7. jautājuma analīzes rezultātiem.

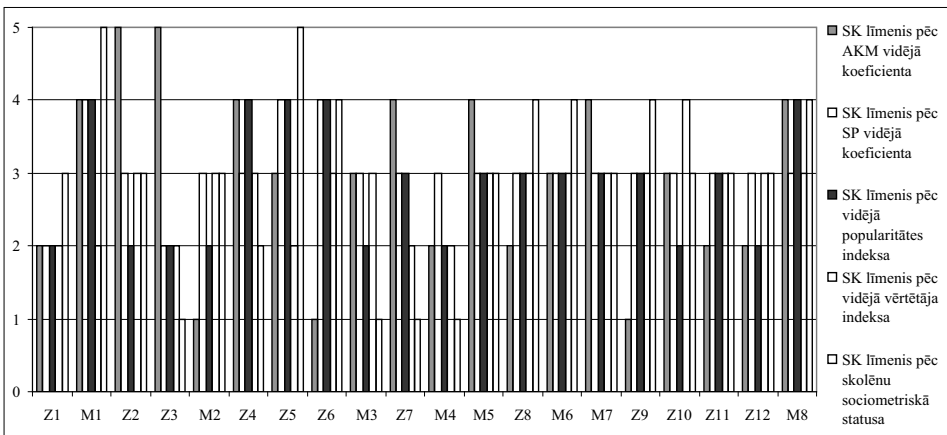
Analizējot sociālkultūras kontekstu mikrolīmenī, vēlējamies noskaidrot Rēzeknes 6. vidusskolas 3. klases skolēnu subjektīvo attieksmi pret līdzcilvēkiem ne tikai skolā, bet arī ārpus tās, tādēļ pielietojām metodiku „Skolēna sociālās saiknes pašanalīze” (Baldiņš, Raževa, 2001, 28–29). Katram skolēnam tika izsniegta lapa, kurā savs vērtējums attiecīgajām personām bija jānorāda ar ballēm: 2 – vienmēr; 1 – dažreiz; 0 – nekad, analizējot katru sociālo saikni pēc 7 kritērijiem (*1. uzklāsu padomus; 2. man ir svarīgs viņa viedoklis; 3. varu uzticēties; 4. zinu, ka sapratīs; 5. zinu, ka palīdzēs; 6. zinu, ka aizsargās; 7. gribu līdzināties*). Apkopojot bērnu atbildes, noteicām katra skolēna dominējošo autoritāti. Autoritātes koeficienti klasē ir šādi: klases audzinātājam – 0,89, mātei – 0,85, draugam – 0,74, tēvam – 0,70, brālim – 0,66, māšai – 0,66. Tāpat klases skolēnu vidū vislielākā autoritāte ir klases audzinātājam, mātei, draugam. Interesi ir izraisījis fakts par bērnu subjektīvo attieksmi pret saviem tēviem nepilnās ģimenēs: 7 bērni no 10 nepilnām ģimenēm ir veikuši pašanalīzi sociālajai saiknei ar tēvu, savukārt 6 bērni no iepriekš minētajiem 7 bērniem tēva autoritāti ir novērtējuši ļoti augstu.

1.4. Sākumskolēnu sociālās kompetences līmenis

Šī pētījuma kontekstā par sākumskolēnu sociālās kompetences pilnveides vērtēšanas pamatkritēriju uzskatāma katra skolēna sociālā pieredze, kuras novērtēšanas procesā piedalījās katra skolēna vecāki, klases audzinātāja, krievu valodas skolotāja, angļu valodas skolotāja, sporta skolotāja, mūzikas skolotāja un katrs skolēns pats. Par sākumskolēnu sociālās kompetences pilnveides vērtēšanas papildkritērijiem uzskatāmi divi – katra skolēna sociālais tēls un apmierinātība ar klases mikrovidi; to vērtēšanas procesā piedalījās tikai paši skolēni (katrs skolēns vērtēja katru skolēnu un katrs skolēns vērtēja klases mikrovidi). Sākumskolēna sociālās kompetences pilnveides pirmā kritērija – *skolēna sociālais tēls klasē* – novērtēšanai tika pielietots savstarpējais novērojums kopā ar sociometrijas testu (Balsons, 1996; Коломинский, 2001, 2003; Морено, 2004) un reitingu „Biedru vērtējums” (Albrehta, 1998, 93–94; Baldiņš, Raževa, 2001, 25). Sākumskolēna sociālās kompetences pilnveides otrā kritērija – *skolēna sociālā pieredze* – novērtēšanai tika pielietots novērojums kopā ar 9–10 gadus veca bērna sociālās kompetences pazīmju novērtējumu (skolotāji, vecāki), kā arī pašnovērojums ar pašnovērtējumu (pats skolēns). Sākumskolēna sociālās kompetences pilnveides trešā kritērija – *skolēna apmierinātība ar klases mikrovidi* – novērtēšanai tika pielietots novērojums kopā ar metodiku „Savstarpējās attiecības” (Baldiņš, Raževa, 2001, 25–27). Visām pētījumā pielietotajām sākumskolēnu sociālās kompetences pilnveides vērtēšanas metodēm sākotnēji bija dažādas vērtēšanas skalas, līdz ar to tās bija jāsakārto vienotā sistēmā, tas tika panākts ar standartizēšanu piecos līmeņos: 1. līmenī jeb zemajā, 2. līmenī jeb kritiskajā, 3. līmenī jeb vidējā, 4. līmenī jeb optimālajā, 5. līmenī jeb augstajā. Apkopojot sākumskolēnu sociālās kompetences līmeņa novērtēšanas rezultātus pēc skolēnu apmierinātības ar klases



3. attēls. Klases sociālās struktūras attēlojums sociogrammā (aptaujas 9. jautājums)
The class social structure representation in the sociogram (question 9 of the questionnaire)



4. attēls. Katra skolēna sociālās kompetences līmeņa mērījums pirms programmas „Sociālās mijiedarbības pieredze” realizēšanas sākumskolas pedagoģiskajā procesā
The measurement of the social competence level of every student before the realization of the programme “Social interaction experience” during the pedagogical process in a primary school

mikrovīdi (AKM) vidējā koeficienta, sociālās pieredzes (SP) vidējā koeficienta, vidējā popularitātes indeksa (klases biedru attieksme pret katru bērnu), vidējā vērtētāja indeksa (bērna attieksme pret katru klases biedru) un sociometriskā statusa, konstatējām, ka klasē pārsvarā dominē vidējais sociālās kompetences līmenis (4. attēls). Tā kā sākumskolēnu sociālās kompetences pilnveides vērtēšanas mērījums mācību procesā tika veikts pirms programmas „Sociālās mijiedarbības pieredze” izstrādāšanas un realizēšanas, to būtībā var uzskatīt par sociālkultūras konteksta mikrolīmenī analīzes sastāvdaļu, jo tas ir

palīdzējis noteikt sākumskolēnu sociālās kompetences esošo līmeni. Apkopojot Rēzeknes 6. vidusskolas 3. klases sociālkultūras konteksta analīzes rezultātus, konstatējām, ka

- klase pēc skolēnu dzimuma, tautības, ģimenes sastāva u.c. pazīmēm nav viendabīga;
- klases skolēnu vidū vislielākā autoritāte ir klases audzinātājam, mātei, draugam;
- lielākā daļa skolēnu (16 no 20) dod priekšroku kopībai, jo 8 skolēniem patīk strādāt kopā ar dažiem skolēniem, 8 skolēniem patīk strādāt kopā ar visu klasi;
- puse skolēnu (10 no 20) labprāt iejūtas gan vadītāja, gan padotā lomā;
- klasē konstatētas 2 sociometriskās „zvaigznes” (Z5, M1), 5 „atzītie” (Z6, Z8, M6, Z9, M8), 8 „daļēji atzītie” (Z1, Z2, M2, M5, M7, Z10, Z11, Z12), 1 „neievērotais” (Z4) un 4 „atstumtie” (Z3, M3, Z7, M4);
- starp klasesbiedriem dominē neitrālas, vienpusēji negatīvas un vienpusēji pozitīvas attiecības; meiteņu attiecības ir ciešākas un draudzīgākas nekā zēnu attiecības;
- klasē pārsvarā dominē vidējais sociālās kompetences līmenis;
- klases saliedētības līmenis ir samērā zems, kaut gan klases dalīšanās grupējumos (apakšgrupās) nav vērojama, toties klasi sašķel dzimumu atšķirības, jo tikai 2 meitenes ir izvēlējušās zēnus un tikai 4 zēni, izvēloties partnerus grupu darbībai, ir ņēmuši vērā meitenes.

2. Programmas „Sociālās mijiedarbības pieredze” izstrādāšana un realizēšana sākumskolas pedagoģiskajā procesā

Ņemot vērā klases sociālkultūras konteksta analīzes rezultātus, kā arī pētījuma hipotēzes pieņēmumu: „Sākumskolēnu sociālā kompetence pilnveidojas mikrogrupu darbības ieviešanas procesā, ja tiek veikta efektīva sociālkultūras mācīšanās vide, kuras pamatā ir gan vienaudžu mijiedarbība, gan bērnu mijiedarbība ar skolotāju, kas nodrošina līdzsvaru starp individuālo un sociālo perspektīvu meklēšanas iespējām”, tika izstrādāta programma „Sociālās mijiedarbības pieredze” ar nolūku sekmēt skolēnu sociālās kompetences pilnveidi, veicinot sociālo sagatavošanos mikrogrupu (2–3 cilvēku grupu) darbības ieviešanai mācību procesā, klases mikrovides uzlabošanu, tīpašu uzmanību pievēršot bērnu neformālajām savstarpējām attiecībām klases audzinātāja stundās, projektu nedēļā, sociālajos treniņos sadarbībā ar skolas psihologu. Programmas „Sociālās mijiedarbības pieredze” realizēšanā paredzēti divi posmi ar vienotiem pamatnosacījumiem, bet atšķirīgu saturu (5. tabula). Katrā programmas „Sociālās mijiedarbības pieredze” realizēšanas posmā priekšplānā izvirzās dominējošā mācību darba organizācijas forma, kas nosaka skolotāja, vienaudžu un katra atsevišķa skolēna darbības diapazonu (6. tabula).

Mikrogrupu darbības ieviešanas pirmajā posmā mācību darbs matemātikas un latviešu valodas stundās tika organizēts frontāli, t.i., klase strādāja skolotāja vadībā, veicot uzdevumus kolektīvi. Šajā posmā centāmies pievērst skolēnu uzmanību konstruktīvās sociālās mijiedarbības būtībai un tās organizācijas noteikumiem. Kopīgi ar bērniem secinājām, ka konstruktīvas sociālās mijiedarbības izpausmes ir šādas: klausīties citus, ņemt vērā viņu teikto, izteikt savus priekšlikumus, neaizskarot nevienu personīgi, prast vienoties utt.; savukārt par nekonstruktīvās sociālās mijiedarbības izpausmēm tika uzskatītas šādas: pārāk daudz runāt, neklausīties citus, neņemt vērā viņu teikto, kritizēt cilvēkus, aizskarot viņus personīgi, neprast vienoties un pieņemt kompromisu utt. Kopīgi ar bērniem tika sastādīts klausīšanās un runāšanas noteikumu saraksts: nav jārunā

5. tabula

Programmas „Sociālās mijiedarbības pieredze” koncepcija
The conception of the programme “Social interaction experience”

Mikrogrupu darbības ieviešanas posmi		
1. posms	2. posms	
Pamatnosacījumi	Efektīva sociālkultūras mācīšanās vide	
	Sistēmiska un sistemātiska vienaudžu mijiedarbība	
	Bērnu konstruktīva mijiedarbība ar skolotāju	
	Individuālo un sociālo perspektīvu līdzsvara meklēšanas iespējas	
	Katra skolēna sociālā tēla, sociālās pieredzes un apmierinātības ar klases mikrovidi pilnveides iespējas	
Starpsubjektu (starppersonu) dialogs	Mācību kultūru dialogs	
Sociālā konflikta risināšana	Sociokognitīvā konflikta risināšana	
Refleksijas un metakognīcijas komponenti	Sociālo mērķu izvirzīšana, sociālās mijiedarbības plānošana un organizēšana	Kopīgo mērķu izvirzīšana, kopdarbības plānošana un organizēšana
	Sociālo lēmumu pieņemšana	Kopīgo lēmumu pieņemšana
	Sociālās uzvedības normu ievērošana, sociālā kontrole un regulācija	Savstarpējā atbildība, kontrole un regulācija
	Skolotāja un klases biedru novērtējums, pašnovērtējums	Savstarpējais novērtējums, pašnovērtējums
Savstarpējā ietekme un psiholoģiskā iedarbība	Savstarpējā palīdzība, stimulēšana	
Savstarpējo attiecību kultūra, tolerance	Savstarpējā empātija	

6. tabula

Programmas „Sociālās mijiedarbības pieredze” trīs darbības diapazoni
Three action ranges of the programme “Social interaction experience”

Posmi	Dominējošā mācību darba organizācijas forma	Skolotāja darbība	Vienaudžu darbība	Skolēna darbība
1. posms	Frontālā darbība	Skolotājs pilnīgi kontrolē un regulē skolēnus. Mācību process notiek skolotāja vadībā.	Vienaudži nepiedalās mācību procesa vadīšanā, kvalitatīvi veic darbību tikai ar pieaugušā palīdzību, vērojama pilnīga atkarība no pieaugušā. Skolēni mācās blakus, nevis kopā.	Skolēns kvalitatīvi veic darbību tikai ar pieaugušā palīdzību, vērojama pilna atkarība no pieaugušā, nav atkarīgs no vienaudžiem.
2. posms	Frontālā darbība ar mikrogrupu darbības elementiem	Skolotājs daļēji kontrolē un regulē skolēnus, jo viņš daļēji deleģē savus pienākumus skolēniem. Mācību process daļēji notiek skolotāja vadībā.	Vienaudži daļēji kontrolē un regulē viens otru. Mācību process daļēji notiek vienaudžu vadībā. Attīstās vienaudžu daļēja savstarpējā kontrole un regulācija. Skolēni mācās blakus un kopā.	Skolēns kvalitatīvi veic darbību ar pieaugušā un vienaudžu palīdzību, vērojama daļēja atkarība no pieaugušā un vienaudžiem. Arbilstoša darbība tiek veikta skolotāja vadībā kopīgi ar citiem skolēniem ar dalītu atbildību. Attīstās vienaudžu daļēja savstarpējā kontrole un regulācija.

visiem vienlaikus; jāskatās uz runātāju (skolotāju vai skolēnu); jāreaģē ar žestiem un mīmiku uz runātāja frāzēm (“jā”, “nē”, “varbūt”, “nav skaidrs” u.tml.), lai netraucētu runātāju bez īpašas vajadzības; jāklausa katrs runātājs; jākritizē cilvēka teiktais, nevis pats runātājs.

Tad klase tika dalīta nosacītās komandās, nemainot solu un krēslu izvietojumu klases telpā. Mācību darbs tika organizēts tiešā skolotāja vadībā bez skolēnu tiešās sadarbības, bet ar sacensības elementiem starp nosacītajām skolēnu komandām. Tādējādi mācību stundās tika veicināta skolēnu aktivitāte un uzmanība, viņu piederības apzināšanās kādai cilvēku kopībai; tika stingri kontrolēta un vērtēta ne tikai mācību darbība, bet arī bērnu uzvedība; uzsvērts katra bērna (kādas komandas locekļa) nozīmīgums un atbildības sajūta par savu rīcību, uzvedību, zināšanām u.c. Šajā posmā tika izstrādāts un aprobēts dinamiskais skolēnu aktivitātes uzskaites/reģistrēšanas un vērtēšanas veids. Katra skolēna atbilde tika vērtēta un fiksēta uz tāfeles ar plusa zīmi (ja atbilde ir pareiza, interesanta u.tml.) vai ar mīnusa zīmi (ja atbilde nav pareiza). Stundas beigās kopīgi ar bērniem tika skaitīti katras komandas nopelnītie “+” un “-”, tādējādi nosakot uzvarējušo komandu. Stundas laikā bija vērojama negatīva tendence: skolēni skaitīja plusus un mīnus, kas savukārt negatīvi ietekmēja viņu uzmanību. Tad tika mēģināts fiksēt “+” un “-” uz papīra lapas, nevis uz tāfeles. Secinājām, ka šim uzskaites veidam ir gan savas priekšrocības (tāfele ir brīva; bērnu uzmanība netiek izklaidēta; skolotājam vieglāk un ātrāk veikt uzskaiti), gan trūkumi (bērni neredz sava darba rezultātu atspoguļojumu; nav ārējā stimula aktīvi strādāt).

Skolēnu balsošanas rezultāti liecināja par to, ka visi bērni par labāku uzskata iepriekšējo uzskaites/reģistrēšanas un vērtēšanas paņēmieni (pierakstīt “+” un “-” uz tāfeles). Šis paņemiens atkal tika pielietots praksē. Tomēr pārāk liels zīmju daudzums apgrūtināja to skaitīšanu stundu beigās. Tas aizņēma daudz laika. Tādēļ nolēmām samazināt vērtējuma zīmju skaitu, vērtējot un fiksējot uz tāfeles tikai nozīmīgākos momentus. Lielākā uzmanība tika pievērsta disciplīnai. Tas ietekmēja skolēnu uzvedību gan pozitīvi (tika sekmēta skolēnu paškontrolē, savstarpējā kontrole, disciplinētība), gan negatīvi (parādījās sūdzībnieki; ar disciplīnas pārkāpējiem neviens negribēja strādāt u.c.). Ņemot vērā sākumskolas vecuma bērnu īpatnības (paškontroles trūkums, liela ietekmējamība, nenoturīga uztvere un uzmanība, tēlainās domāšanas pārsvars, liela emocionalitāte u.tml.), centāmies kontrolēt ar “pievilcīgāku” reģistrēšanas un vērtēšanas procesu (ziedu audzēšana, māju būvēšana, konfekšu vākšana, sveču dedzināšana utt.), t.i., komandu aktivitāte tika fiksēta zīmējumu veidā uz tāfeles. Šis paņemiens ir guvis lielu atzinību skolēnu vidū. Kaut gan šis paņemiens prasa no skolotāja lielu aktivitāti, uzmanību un kustīgumu (jāvada stunda un vienlaikus jāfiksē uz tāfeles skolēnu darba rezultāti zīmējuma veidā), beigās tomēr ieguvēji bija visi: gan skolēni, gan skolotājs. Tādējādi individuālās atbildības un pozitīvas savstarpējās atkarības nodrošināšana šajā posmā tika panākta, veidojot nosacīto mācību komandu identitātes simbolu (komandas nosaukums, krāsa, emblēma utt.); piešķirot punktus (“+”, “-”, zīmējuma elementi u.c.), izsakot mutvārdu uzslavu vai atzinību par katra skolēna aktīvu līdzdalību savas komandas labā; piešķirot mācību komandai vienu vērtējumu par kopīgo gala rezultātu un darbu vienotā mērķa labad; pakāpeniski samazinot skolēnu skaitu vienā komandā (no 7 līdz 3 cilvēkiem); saskaitot komandu iegūtos punktus kopā, tādējādi uzsverot klases kopīgās aktivitātes līmeni.

Paralēli mācību stundās veiktajam darbam starpbrīžos un klases audzinātāja stundās tika organizētas vairākas frontālās pārrunas ar bērniem, analizējot dažādas dzīves situācijas. Par pamatu tika ņemtas šādas tēmas:

- Cilvēks ir kādas kopības sastāvdaļa. (Pamattēze: “Cilvēks vienmēr tieši vai netieši ir iekļauts kādā kopībā: ģimenē, klasē, darba kolektīvā, draugu kompānijā u.tml.”)

- Kas ir sadarbība? (Pamattēze: “Sadarbība ir savstarpēja atkarība, savstarpēja palīdzība un līdzatbildība, kas balstās uz savstarpēju uzticēšanos un cieņu”.)
- Kur un kad sadarbība ir nepieciešama? (Pamattēze: “Sadarbība ir nepieciešama tur, kur ir 2 un vairāki cilvēki; sadarbība ir nepieciešama tad, kad rodas problēmsituācija, kas prasa vairāku cilvēku spēku saplūšanu.”)
- Dzīves situācijas, kas prasa sadarbību. (Pamattēze: “Sadarbība var tikt īstenota gandrīz jebkurā dzīves situācijā: gan rotaļā, gan mācībās, gan darbā.”)
- Kas jāprot un jāzina sadarbojoties? (Pamattēze: “Cilvēkam jāapgūst gan akadēmiskās zināšanas un prasmes, piem., prast lasīt, rēķināt u.tml., gan sociālās zināšanas un prasmes, piem., prast uzmundrināt citu, lūgt atbalstu utt.”)

Mikrogrupu darbības ieviešanas otrajā posmā klases audzinātāja stundās tika organizēti vairāki sociālie treniņi sadarbībā ar skolas psihologu, lai veicinātu katra skolēna sociālā tēla, sociālās pieredzes un apmierinātības ar klases mikrovidi pilnveidi. Vingrinājumu un spēļu kompleksi sociālajiem treniņiem tika veidoti, izmantojot dažādus metodiskos līdzekļus (Maļicka, 2004; Lieģeniece, 1999; Lapiņa, Rudiņa, 1997 u.c.), sociālo treniņu gaitā tika nodrošināti pozitīvas savstarpējās atkarības un atbildības apstākļi, lai skolēni mācītos izprast uzticēšanās un sadarbības nozīmi; cienīt cita cilvēka jūtas, domas, novērojumus, priekšlikumus utt.; saskaņot savu rīcību ar cita cilvēka rīcību; uzklaut otru un nepārtraukt; lūgt palīdzību un palīdzēt citiem; sadalīt pienākumus; panākt vienošanos, pieņemot kopīgu lēmumu u.tml. Projektu nedēļā skolēni klases audzinātājas vadībā strādāja pie projekta „Draudzība”. Projekta mērķis bija veicināt bērnu neformālo savstarpējo attiecību izpēti un pilnveidi, klases kolektīva saliedēšanu, vecāku iesaistīšanos bērnu mācību un audzināšanas procesā. Plānojot projektu nedēļas gaitu, tika veikta pedagoģiskās un psiholoģiskās literatūras izpēte par sākumskolas vecuma bērnu savstarpējo attiecību, t.sk. draudzības īpatnībām (Ньюкомб, 2003; Капрара, Сервон, 2003; Зауш-Годрон, 2004; Кош, 2005; Крайг, Бокум, 2004; Vorbach, Foster, 2003 u.c.). Projektu nedēļas gaitas plānošanas laikā tika sagatavoti vairāki darba materiāli (dažādu tautu sakāmvārdi, parunas, dziesmas un dzejoļi par draudzību, darba lapas un anketas bērniem, vēstules bērnu vecākiem, atklātnes draugiem u.c.), kuri tika izmantoti projektu nedēļā. Projekta laikā katram bērnam nodrošinājām iespēju konstruēt savu sociālās mijiedarbības pieredzi, mijiedarbojoties ar klases audzinātāju, klases biedriem un ģimenes locekļiem, meklējot līdzsvaru starp individuālo perspektīvu (sava izpratne, intereses, viedoklis u.tml.) un sociālo perspektīvu (citu izpratne, intereses, viedoklis u.tml.), piem., katram skolēnam bija iespēja salīdzināt:

- savu izpratni par draudzību ar cita klases biedra (sava drauga) izpratni, piekrist vai nepiekrist un, ja nepieciešams, papildināt savu izpratni, ņemot vērā klases biedra (sava drauga) izpratni, pierakstot papildinājumus savā lapā ar citu krāsu;
- savas intereses un vēlmes ar cita klases biedra (sava drauga) interesēm un vēlmēm, saskaņot tās, vienoties, atrast kompromisu, veidojot kopīgu kolāžu (izvēlēties burtus, krāsas, attēlus u.c. elementus);
- savu izpratni par labāko draugu ar savas ģimenes locekļa (piem., sava tēva vai mātes) izpratni, piekrist vai nepiekrist un, ja nepieciešams, papildināt savu izpratni, ņemot vērā savas ģimenes locekļa (sava tēva vai mātes) izpratni, vienoties par kopīgām labākā drauga īpašībām, kopīgi veidot radošo darbu (atrast oriģinālu risinājumu attēlojumam);
- savu izpratni par vienu krievu tautas sakāmvārdu ar savas ģimenes locekļa (piem., sava tēva, mātes, māsas, vecmāmiņas u.c.) izpratni, piekrist vai nepiekrist un, ja nepieciešams, papildināt savu izpratni, ņemot vērā savas ģimenes locekļa izpratni, kopīgi veidot radošo darbu (sacerējumu) u.c.

Nemot vērā to, ka sākumā darbs tikai ar vienu partneri atvieglo sadarbību, tādēļ ieteicams sākt ar darbu pāros (diādēs) (Luca, 2004; Витковская, 1997; Čehlova, 2002). Matemātikas un latviešu valodas stundās turpinot strādāt pārsvarā frontāli, t.i., skolotāja vadībā, mikrogrupu darbības elementi pakāpeniski tika ieviesti mācību procesā, ievērojot ieviešanas secību.

- Pēc skolēnu iniciatīvas veidotas diādes (uz draudzības pamata).
- Pēc jauktās (skolēnu un skolotāja) iniciatīvas veidotas diādes (pamatojoties gan uz skolēnu draudzību, gan uz sociometrijas testa un novērojuma rezultātiem).
- Pēc skolotāja iniciatīvas veidotas diādes (pamatojoties uz sociometrijas testa un novērojuma rezultātiem).
- Pēc nejaušības principa veidotas diādes.

Tad mikrogrupu locekļu skaits tika palielināts līdz 3 un mikrogrupu darbības elementu pakāpeniska ieviešana mācību procesā matemātikas un latviešu valodas stundās tika turpināta, ievērojot ieviešanas secību.

- Pēc skolēnu iniciatīvas veidotas triādes (uz draudzības pamata).
- Pēc jauktās (skolēnu un skolotāja) iniciatīvas veidotas triādes (gan uz draudzības pamata, gan uz sociometrijas testa un novērojuma rezultātu pamata).
- Pēc skolotāja iniciatīvas veidotas triādes (uz sociometrijas testa un novērojuma rezultātu pamata).
- Pēc nejaušības principa veidotas triādes.

Tā kā Rēzeknes 6. vidusskolas 3. klasē II semestrī mācības turpināja 18 skolēni (divi skolēni pārtrauca mācības šajā skolā sakarā ar dzīves vietas maiņu), skolēnu skaits precīzi dalījās gan 9 diādēs, gan 6 triādēs.

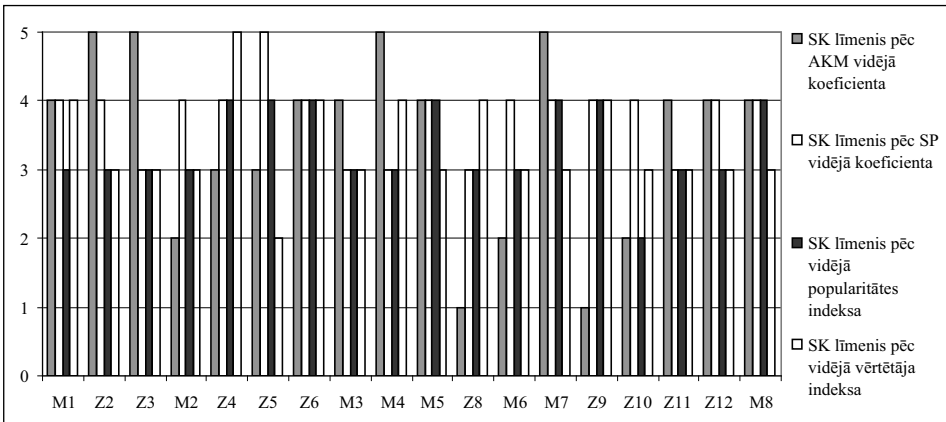
Rezultātu apkopojums un secinājumi

Apkopojot Rēzeknes 6. vidusskolas 3. klases skolēnu sociālās kompetences pilnveides vērtēšanas mērījuma rezultātus pēc programmas „*Sociālās mijiedarbības pieredze*” realizēšanas sākumskolas pedagoģiskajā procesā (5. attēls), konstatējam šādas pozitīvas izmaiņas 18 skolēniem (salīdzinājumā ar 1. mērījuma rezultātiem, sk. 4. attēlu):

- 9 skolēniem sociālās kompetences līmenis pēc vidējā popularitātes indeksa (klases biedru attieksme pret katru bērnu) ir paaugstinājies;
- 7 skolēniem sociālās kompetences līmenis pēc vidējā vērtētāja indeksa (bērna attieksme pret katru klases biedru) ir paaugstinājies;
- 12 skolēniem sociālās kompetences līmenis pēc sociālās pieredzes vidējā koeficienta ir paaugstinājies;
- 7 skolēniem sociālās kompetences līmenis pēc apmierinātības ar klases mikrovidi vidējā koeficienta ir paaugstinājies.

Nemot vērā šī pētījuma pieredzi, ieteicama šāda mikrogrupu darbības ieviešanas secība sākumskolas pedagoģiskajā procesā:

- frontāli strādājot mācību stundās, pievērst skolēnu uzmanību konstruktīvās sociālās mijiedarbības būtībai un tās organizācijas noteikumiem;
- dalot klasi nosacītās komandās un turpinot strādāt frontāli, sekmēt skolēnu piederības apzināšanos kādai cilvēku kopībai, individuālās atbildības un pozitīvas savstarpējās atkarības veidošanos;
- organizējot frontālās pārrunas ar bērniem starpbrīžos vai klases audzinātāja stundās, veicināt skolēnu izpratni par sadarbības būtību un nozīmi cilvēku dzīvē;



5. attēls. Katra skolēna sociālās kompetences līmeņa mērījums pēc programmas „Sociālās mijiedarbības pieredze” realizēšanas sākumskolas pedagoģiskajā procesā
The measurement of the social competence level of every student after the realization of the programme “Social interaction experience” during the pedagogical process in a primary school

- organizējot sociālos treniņus audzināšanas stundās (sadarbībā ar skolas psihologu), strādājot pie kopīgiem klases projektiem, nodrošināt katram skolēnam iespēju konstruēt savu sociālo pieredzi, meklējot līdzsvaru starp individuālo perspektīvu (sava izpratne, intereses, viedoklis u.tml.) un sociālo perspektīvu (citu izpratne, intereses, viedoklis u. tml.);
- ņemot vērā mācību priekšmeta īpatnības, pakāpeniski ieviest mikrogrupu darbību mācību stundās, ievērojot šādu mikrogrupu veidošanas secību: pēc skolēnu iniciatīvas (uz draudzības pamata); pēc jauktās (skolēnu un skolotāja) iniciatīvas; pēc skolotāja iniciatīvas (uz sociometrijas testa un novērojuma rezultātu pamata); pēc nejaušības principa.

Kā rāda šī pētījuma pieredze, mikrogrupu darbības ieviešana sākumskolas pedagoģiskajā procesā nodrošina daudzveidīgas mijiedarbības iespējas, paplašina līdzsvara meklēšanas iespējas starp individuālo un sociālo perspektīvu, veicinot katra skolēna sociālā tēla, sociālās pieredzes pilnveidi un apmierinātību ar klases mikrovidi.

Literatūra

1. Albrehta, Dz. (1998) *Pētīšanas metodes pedagoģijā*. – Rīga: Mācību grāmata, 104 lpp.
2. Baldiņš, A., Raževa, A. (2001) *Klases audzinātāja darbs skolēnu personības izpētē*. – Rīga: Pētergailis, 76 lpp.
3. Balsons, M. (1996) *Kā izprast klases uzvedību*. – Lielvārde: Lielvārds, 208 lpp.
4. Barkholcs, U., Homfeldts, H.G. (2004) Vienādas metodes nesniedz vienādus rezultātus: skolas kultūras nozīme kooperācijas ieviešanā // *Kooperatīvā mācīšanās*. – Rīga: RaKa, 81.–93. lpp.
5. Christenson, S.L. (2004) The Family-school Partnership: An Opportunity to Promote the Learning Competence of All Students // *School Psychology Review*, 33(1): 83–104.
6. Čehlova, Z. (2002) *Izziņas aktivitāte mācībās*. – Rīga: RaKa, 136 lpp.
7. Henson, K.T. (2003) Foundations for Learner-centered Education: A Knowledge Base // *Education*, 124(1): 5–16.
8. Lapiņa, L., Rudiņa, V. (1997). *Apgūsim demokrātiju. Skolotāja rokasgrāmata: Interaktīvās mācīšanas metodes*. – Rīga: Zvaigzne ABC. – 136 lpp.

9. Lieģeniece, D. (1999). *Kopveseluma pieeja bērnu audzināšanā (5-7 gadu vecumā)*. – Rīga: RaKa. – 262 lpp.
10. Luca, I.M. (2004). Kooperatīvie mācību modeļi pamatskolās. *Kooperatīvā mācīšanās*. – Rīga: RaKa. – 117.–135. lpp.
11. *Mācīšanās ir zelts*. (2001). Ziņojums, ko Starptautiskā Komisija par izglītību divdesmit pirmajam gadsimtam sniegusi UNESCO. – R.: UNESCO LNK. – 255 lpp.
12. Maļicka, J. (2004). *Piederības izjūta un mācību motivācija*. – Rīga: RaKa. – 129 lpp.
13. Maslo, I. (1995). *Skolas pedagoģiskā procesa diferenciācija un individualizācija*. – Rīga: RaKa. – 172 lpp.
14. Piažē, Ž. (2002). *Bērna intelektuālā attīstība*. – Rīga: Pētergailis. – 319 lpp.
15. Plaude, I. (2003). *Sociālā pedagoģija*. – Rīga: RaKa. – 188 lpp.
16. Sālbergs, P. (2003). Kā veicināt efektīvu mācīšanos skolā? *Skolotāja rokasgrāmata: aktīvās mācību metodes un demokrātiskas skolas vides veidošana*. – Rīga: Rīgas Skolotāju izglītības centrs. – 22.–27. lpp.
17. Špona, A. (2001). *Audzināšanas teorija un prakse*. – Rīga: RaKa. – 162 lpp.
18. Tiļļa, I. (2003). *Pusaudžu sociālkultūras kompetences pilnveide otrās svešvalodas mācību procesā: sociālā pedagoģija: promocijas darbs*. – Rīga: LU. – 250 lpp.
19. Vorbach, A.M., Foster, S.L. (2003). *The Relationship between Emotional Competence and Social Competence in Early Adolescence*. Paper presented at the 2003 Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development (70th Anniversary, Tampa, FL, April 24–27, 2003).
20. Zsolnai, A. (2002). Relationship between Children's Social Competence, Learning Motivation, and School Achievement // *Educational Psychology*, 22(3): 317–329.
21. Žogla, I. (2001). *Didaktikas teorētiskie pamati*. – Rīga: RaKa. – 275 lpp.
22. Витковская, И.М. (1997). Как организовать групповую учебную работу младших школьников // *Начальная школа*, 12: 53–79.
23. Выготский, Л.С. (1991). *Педагогическая психология*. / Под ред. В.В.Давыдова. – Москва: Педагогика. – 480 с.
24. Выготский, Л.С. (1996). История развития высших психических функций // *Психологическая наука и образование*, 2: 5–8.
25. Выготский, Л.С. (2004). *Вопросы детской психологии*. – Санкт-Петербург: СОЮЗ. – 224 с.
26. Зауш-Годрон, Ш. (2004). *Социальное развитие ребёнка*. – Санкт-Петербург: Питер. – 123 с.
27. Капрара, Дж., Сервон, Д. (2003). *Психология личности*. – Санкт-Петербург: Питер. – 640 с.
28. Коломинский, Я.Л. (2001). *Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности)*. – Минск: Тетра Системс. – 432 с.
29. Коломинский, Я.Л. (2003). *Социальная психология школьного класса*. – Минск: ФУ Аинформ. – 312 с.
30. Кон, И.С. (2005). *Дружба*. – Санкт-Петербург: Питер. – 330 с.
31. Крайг, Г., Бокум, Д. (2004). *Психология развития*. – Санкт-Петербург: Питер. – 940 с.
32. Крепо, Ж., Жариж, К. (1996). Вербальные взаимодействия и модель устойчивых/неустойчивых состояний знания // *Иностранная психология*, 6: 13–19.
33. Лисина, М.И. (1982). Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и со сверстниками // *Вопросы психологии*, 4: 18–35.
34. Морено, Я.Л. (2004) *Социометрия: экспериментальный метод и наука об обществе*. – Москва: Академический проект. – 315 с.
35. Немов, Р.С. (1994) *Психология*. В 2 кн. Кн.1: Общие основы психологии. – Москва: Просвещение, Владос, 575 с.
36. Ньюкомб, Н. (2003) *Развитие личности ребёнка*. – Санкт-Петербург: Питер, 640 с.
37. Перре-Клермо, А.-Н. (1991) *Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей*. – Москва: Педагогика.
38. Фестингер, Л. (1999). *Теория когнитивного диссонанса*. – Санкт-Петербург: Ювента, 317 с.
39. Цукерман, Г.А. (1984а) Сотрудничество со сверстниками как необходимое условие развивающего обучения: Сообщение 1 // *Новые исследования в психологии*, 1(30): 18–22.
40. Цукерман, Г.А. (1984б) Сотрудничество со сверстниками как необходимое условие развивающего обучения: Сообщение 2. // *Новые исследования в психологии*, 2(31): 23–27.

Summary

The article gives the summary of the results of socio-cultural context analysis carried out during year 2004-2005, semester 1 in Form 3 of Rēzekne Secondary School No. 6, paying special attention to discovering the primary school pupils' learning organization and collaboration priorities, and also to the research of the pupils' relationship, opportunities of their collaboration, and the social competence level in the class. Taking into consideration the results of this analysis, the programme "Social Interaction Experience" was worked out and realized during year 2004-2005, semester 2 in order to promote students' social competence and social preparation, introduce the activities in microgroups into the study process, improve the class ambience, taking special notice of children's informal relationship during specific class-oriented lessons. Project weeks and social trainings in collaboration with the school psychologist were also included. Based on the results of the realization of the programme, some recommendations have been made that it is necessary to introduce microgroup work into primary school pedagogical process.

Key words: *The class' socio-cultural context; social competence; experience of social interaction; effective environment.*

Iekļaušanās iespējas vispārīzglītojošā Latvijas skolā bērniem ar speciālām un īpašām vajadzībām

Inclusion of Children with Special and Exceptional Needs into a Comprehensive School in Latvia

Dita Nīmante

Latvijas Universitāte

Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte

Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083

e-pasts: ditas@latnet.lv

Raksta mērķis ir analizēt vienu no visvairāk pēdējos gados pedagoģiskajā vidē pārspriestajiem jautājumiem – kā bērni ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaujas Latvijas vispārīzglītojošā skolā. Lai to varētu veikt, autore analizē, kādas bērniem ar speciālām un īpašām vajadzībām ir iekļaušanās iespējas izglītības sistēmā kopumā, iekļaušanās iespējas vēsturiskā attīstībā un mūsdienās. Rakstā autore tiecas aprakstīt esošo situāciju, kā arī sniegt teorētisku pamatojumu gan vēsturiskajiem procesiem, gan šī brīža procesiem izglītībā. Teorētisko pamatojumu par bērniem ar speciālām un īpašām vajadzībām autore ir radusi A. Adlera, Ļ. Vigotska, M. Meisones un R. Reiserā atziņās, viņu iekļaušanos vispārīzglītojošā skolā cieši saistot ar sociālo modeli izglītībā vai sociālo pedagoģiju, kā arī iekļaujošu izglītību, kas nodrošina sociālā modeļa realizāciju izglītībā un vienlaikus ir kā atbilde uz sabiedrības prasību pēc iekļaujošas sabiedrības veidošanas.

Izpētot teorētisko literatūru, kā arī veicot dokumentu analīzi, autore secināja, ka izglītības sistēmas piedāvājums bērniem ar speciālām un īpašām vajadzībām vistiesākā mērā ir bijis atkarīgs no tā, kā bērns tiek uztverts vai kāda ir bijusi attieksme pret bērnu. Atkarībā no tā izglītības sistēma piedāvājusi dažādas pieejas problēmas risināšanā – sākot ar izolāciju, tad segregāciju, pāreju uz integrāciju un beidzot ar iekļaujošu izglītību. Rakstā šī problēma tiek aktualizēta Latvijas izglītības kontekstā, taču tā prasa nopietnāku tālāku un dziļāku analīzi.

Veicot pilotpētījumu, izmantojot padziļinātu interviju un analizējot iegūtos rezultātus, bija mērķis noskaidrot, vai Latvijas izglītības iestādēs ir radīti priekšnoteikumi iekļaujošai izglītībai, un kādi ir iemesli, kas to nosaka. Tika noskaidrots, ka pilotpētījumā iesaistītās 5 izglītības iestādes uzņēma visus skolēnus, un šo faktu nosaka ne vien reglamentējošie dokumenti un normas, bet arī katras skolas politika un vecāku pieprasījums un ieinteresētība. Tas norāda, ka skolās ir radīts priekšnoteikums iekļaujošas izglītības attīstībai.

Atslēgvārdi: sociālā pedagoģija, izolācija, segregācija, integrācija, iekļaujoša izglītība.

Ievads

Jautājums par bērniem ar speciālām vajadzībām un bērniem ar īpašām vajadzībām pēdējos gados ir aktualizējies ne vien kā jautājums, kas ir nonācis sabiedrības uzmanības centrā, bet arī pedagoģiskajā vidē par to tiek diskutēts un aktīvi meklēti efektīvākie risinājumi. Nosacīti te varētu izšķirt divas bērnu grupas, par kurām notiek diskusijas. Pirmkārt, tie ir bērni ar speciālām vajadzībām, kuru statuss un iespējas izglītības sistēmā ir skaidri noteiktas LR reglamentējošos dokumentos (Nīmante, 2007). Izglītības

reglamentējošos dokumentos definētas 8 apakšgrupas: vājredzīgie/neredzīgie, vājdzirdīgie/nedzirdīgie, izglītojamie ar fiziskās attīstības traucējumiem, izglītojamie ar garīgās attīstības traucējumiem, izglītojamie ar somatiskām saslimšanām, izglītojamie ar valodas traucējumiem, izglītojamie ar psihoneiroloģiskām saslimšanām, izglītojamie ar psihiskās attīstības aizturi un mācīšanās grūtībām. (Speciālās pamatizglītības programmas izglītojamajiem ar speciālām vajadzībām paraugs, 2005). Atzinums par bērna speciālajām vajadzībām (atzinumu izsniedz pedagoģiski medicīniskā komisija) nodrošina bērnam iespējas saņemt speciālos pakalpojumus izglītības sistēmā. Bērniem ar speciālām vajadzībām izglītības sistēma piedāvā vairākas izglītības iegūšanas formas. Vecāki var izvēlēties gan segregatīvas izglītības formas – speciālās skolas – piedāvājumu, kā arī integratīvas formas – speciālās klases vispārizglītojošās skolās un atsevišķos gadījumos arī vispārizglītojošā klasē, mācoties pēc integratīvām programmām.

Otrkārt, tie ir bērni ar īpašām vajadzībām, kuru statuss, jēdziena izpratne, kā arī iespējas izglītības sistēmā ir neskaidras, jo nav atspoguļotas normatīvajos dokumentos (Nīmante, 2007). Veicot analīzi, nākas secināt, ka tie ir bērni, kuri dažādu iemeslu dēļ kādā savas dzīves posmā nespēj pietiekamā līmenī apgūt vispārizglītojošo izglītības programmu, kuriem ir nepieciešama papildu palīdzība un atbalsts, kā arī tie bērni, kuru vecāki nav piekrituši bērnu aizvest uz pedagoģiski medicīnisko komisiju pēc atzinuma par speciālajām vajadzībām, tādējādi arī nevarot saņemt atbilstošu izglītības pakalpojumu. Tā kā izglītības pakalpojums ir tieši piesaistīts diagnozei, rodas paradoksāla situācija, kad pakalpojums ir tieši piesaistīts nevis bērnam, viņa vajadzībām, bet gan bērna „apzīmogošanai”, kas nosaka, ka bērns var saņemt pakalpojumu (Nīmante, 2007).

Latvijas vispārizglītojošo skolu realitāte ir tāda, ka skolās šobrīd ir daudzveidīga bērnu pārstāvniecība. Kopš pagājušā gadsimta astoņdesmito gadu beigām skolās ir aizsācies integrācijas process, kura rezultātā bērni ar speciālām vajadzībām ienāk vispārizglītojošā skolā (Nīmante, 2007). Savukārt bērni ar īpašām vajadzībām vienmēr ir bijuši vispārizglītojošā skolā un klasē. Pēdējā laikā arvien plašāk tiek aktualizēta problemātika, kas sasītas ar bērniem ar īpašām vajadzībām. Kuri ir tie bērni, kuriem ir vislielākie šķēršļi mācību procesā? Ko darīt situācijā, kad bērns ir skolā, bet patiesībā pilnvērtīgi nepiedalās mācību procesā? Kā likvidēt šķēršļus pilnīgai līdzdalībai mācību procesā? Cik šādu bērnu ir un ko skolas dara, lai mazinātu šādu iekšēju „izstumšanu”? Kā skolas var palīdzēt šādiem bērniem? Ko skola jau šobrīd dara un kādus risinājuma ceļus meklē? Ko piedāvā šī brīža sistēma un kāds ir risinājums? Šie ir tikai daži jautājumi, uz kuriem būtu jārod atbilde. Raksta mērķis nav rast atbildes uz visiem jautājumiem.

Raksta mērķis, pirmkārt, ir sniegt pamatojumu esošajiem procesiem izglītībā, kas nosaka, kādas bērniem ar dažādām vajadzībām ir iekļaušanās iespējas vispārizglītojošā skolā. Otrkārt, analizējot pilotpētījuma rezultātus, noskaidrot, vai vispārizglītojošā skolā ir radīti nepieciešamie priekšnoteikumi iekļaujošai izglītībai, kas to ir noteicis un kādi ir bijuši iemesli?

Jautājumi

Kādas bērniem ar dažādām vajadzībām ir iekļaušanās iespējas Latvijas izglītības sistēmā, tai skaitā vispārizglītojošā skolā?

Vai tiek realizēts galvenais priekšnoteikums iekļaujošai izglītībai, respektīvi, vai visi bērni tiek uzņemti vispārizglītojošās izglītības iestādēs, kas to ir noteicis?

Metodes

- Teorētiskās literatūras analīze
- Normatīvo dokumentu analīze
- Padziļinātās intervijas ar skolas vadības pārstāvjiem. (direktoriem vai direktoru vietniekiem) Latvijas Valsts un ESF finansiāli atbalstīta un IAC (Izglītības attīstības centra) realizēta projekta „Vienādas iespējas visiem jeb kā mazināt sociālo atstumtību” pilotpētījuma ietvaros.

Pilotpētījuma laiks: 2006. gada 1. oktobris – 2006. gada 9. novembris.

Pētījuma bāze

Latvijas Valsts un ESF (Eiropas Sociālais fonds) finansiāli atbalstīta un IAC (Izglītības attīstības centrs) realizēta projekta „Vienādas iespējas visiem jeb kā mazināt sociālo atstumtību” dalībnieki – 5 izglītības iestādes no 3 Latvijas reģioniem.

Skolu atlases kritēriji:

- skola ir vispārizglītojoša,
- atsevišķu skolas pārstāvju dalība projektā,
- līdzšinējā praktiskā darbība un ieinteresētība iekļaujošas izglītības veicināšanā savā skolā,
- ir pārstāvētas dažādas izglītības pakāpes: starp 5 izglītības iestādēm ir gan pamatskola (1. un 2. pakāpes), gan vidusskola un ģimnāzija,
- pārstāv dažādus Latvijas rajonus, reģionus.

Skolu raksturojums

Sabiles vidusskola

Skolēnu skaits – 362

Skolotāju skaits – 52

Bērni ar speciālām vajadzībām - 34

Apzināti bērni ar īpašām vajadzībām

Licencētas programmas – 8 (pamatizglītības, vispārizglītojošā vidējās izglītības, pirmsskolas, pedagoģiskās korekcijas programma 1.–9. klasei, pedagoģiskās korekcijas programma (9. klases izlīdzinošā), speciālās pamatizglītības programma bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem (A–B līmenis), speciālās pamatizglītības programma bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem (C līmenis), mazākumtautību pamatizglītības 1. posma (1.–6. klasei) izglītības programma).

Rīgas 84. vidusskola

Skolēnu skaits – 895

Skolotāju skaits – 108

Bērni ar speciālām vajadzībām – 34

Apzināti bērni ar īpašām vajadzībām

Licencētas programmas – 4 (pamatizglītības, vispārizglītojošā vidējās izglītības vispārizglītojošā virziena, vispārizglītojošā vidējās izglītības humanitārā soc. virziena, vispārizglītojošā vidējās izglītības profesionālā virziena programma).

Skolā darbojas: Ilgstoši slimojošo izglītojamo apmācības centrs un Bērnu attīstības un izglītības centrs.

Šķības pamatskola

Skolēnu skaits – 183

Skolotāju skaits – 28

Bērni ar speciālām vajadzībām – 7

Apzināti bērni ar īpašām vajadzībām

Licencētas programmas – 5 (pamatizglītības, mazākumtautību pamatizglītības, speciālā pamatizglītības programma bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem (A–B līmenis), speciālā pamatizglītības programma mazākumtautību bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem (A–B līmenis), speciālā pamatizglītības programma bērniem ar speciālām vajadzībām, kuri integrēti vispārizglītojošā skolā).

Skolā darbojas: Atbalsta centrs.

Vaivaru pamatskola

Skolēnu skaits – 222

Skolotāju skaits – 30

Bērni ar speciālām vajadzībām – 19

Licencētas programmas – 6 (pamatizglītības, pirmsskolas, pedagoģiskās korekcijas programma 1.–9. klasei, speciālās pamatizglītības programma bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem (A–B līmenis), speciālās pamatizglītības programma bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem (C līmenis), speciālā pamatizglītības programma bērniem ar kustību traucējumiem, kuri integrēti vispārizglītojošā skolā, speciālā pamatizglītības programma bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem, kuri integrēti vispārizglītojošā skolā).

Smiltenes ģimnāzija

Skolēnu skaits – 631

Skolotāju skaits – 51

Bērni ar speciālām vajadzībām – nav

Apzināti bērni ar īpašām vajadzībām

Licencētas programmas – 4 (pamatizglītības 2. posma, vispārizglītojošā vidējās izglītības, pedagoģiskās korekcijas 2. posma., neklātienes vispārizglītojošā vidējās izglītības programma).

Kādas bērniem ar dažādām vajadzībām ir iekļaušanās iespējas vispārizglītojošā skolā?

No medicīniskā modeļa uz sociālo modeli

Lai izzinātu, kādas bērnam ar dažādām vajadzībām ir iekļaušanās iespējas vispārizglītojošā skolā, svarīgi ir saprast, kādēļ radies šāds fenomens, kas raksturīgs mūsu (Eiropas) kultūrai, kad ir atsevišķas bērnu grupas, kuras jau vēsturiski tiek izstumtas no sabiedrības un līdz ar to no izglītības sistēmas kopumā vai no tās atsevišķiem segmentiem, piemēram, no vispārizglītojošas skolas. Kā un kādēļ šobrīd sabiedrība pakāpeniski meklē ceļus, kā risināt šīs problēmas.

Līdz pat 1793. gadam, kad franču izcelsmes ārsts P. Pinels (*Philippe Pinel*) Parīzē nodibināja pirmo iestādi „mēnessērdzīgajiem” bērniem, sabiedrība kopumā nepiedāvāja nekādu iespēju bērniem ar speciālām vajadzībām formāli izglītoties (*Armstrong, 2002*). Sabiedrība citādos bērnus izolēja no izglītības sistēmas. Vēsturiski atsevišķu bērnu, īpaši to, kuriem tika atzīta garīga atpalcība, izolācija turpinājās līdz pat pagājušajam gadsimtam. Iespējas izglītoties pavērās pakāpeniski, sākotnēji piedāvājot izglītoties kurlmēmiem, akliem bērniem, tad pakāpeniski citu kategoriju bērniem (*Armstrong, 2002*). Arī Latvijā procesi bija līdzīgi, kur pirmās skolas tika radītas tieši kurmēmiem bērniem – pirmā privātskola tika dibināta 1809. gadā (Kravalis, 1996). Pēdējie, kas Latvijā ieguva tiesības izglītoties, bija bērni ar vidēji smagu un smagu garīgu atpalcību. Līdz pat pagājušajam gadsimta astoņdesmitajiem gadiem Latvijā valdīja uzskats, ka ir tā saucamie „neapmācāmie bērni”. To pierāda ne vien statistiskie dati, bet arī fakts, ka vēl deviņdesmito gadu sākumā, apmeklējot pirmsskolas izglītības iestādē speciālo rotaļu grupu bērniem ar vidēji smagu garīgu atpalcību, saskāros ar šādu terminoloģiju. Latvijā speciālās skolas sāka uzņemt bērnus ar vidēji smagu un smagu atpalcību astoņdesmito gadu beigās,

deviņdesmito gadu sākumā. Tā piemēram, tā saucamie „C” līmeņa bērni (vidēji smaga un smaga garīga atpalicība) 1990./91. mācību gadā bija tikai 2 speciālās izglītības iestādēs, kopumā pavisam tikai 15 bērni, bet 2004./2005. mācību gadā jau 47 speciālās izglītības iestādes uzņēma 1125 bērnus (IZM Statistikas un analīzes nodaļas dati).

Līdz ar Pinela dibināto pirmo skolu „mēnessirdzīgajiem” bērniem noslēdzās „izolācijas un ieslodzīšanas” laiks, aizsākās tā saucamā medicīniski terapeitiskā pieeja izglītībā. To dažādos avotos dēvē par medicīnisko pedagoģiju (Vigotskis, 2003) vai medicīnisko modeli (Mason, Reiser, 2000).

Kā medicīnisko modeli izglītībā definē Mišelīne Meisone un Ričards Reizers (Mason, Reiser, 2000), tad tā pamatā ir uzskats, ka bērns ir nepilnīgs. Tam seko uzstādītā diagnoze, kas savukārt nozīmē „zīmogot” bērna attīstībai, un turpmāk visa uzmanība tiek koncentrēta nevis uz bērnu kā personību tā kopveselumā, bet gan kā uz bērnu, kuram ir defekts, kas jākorģē. Ja netiek veikta nepieciešamā korekcija, bērns tiek pastāvīgi izolēts, izolēts vai segregēts. Šāds bērns sistēmai ir problēma (UNESCO, 2005).

Psihologs, bet vienlaikus arī viens no izcilākajiem defektologiem un pētniekiem, kas nodarbojās ar pētniecisko darbību defektoloģijā Padomju Savienībā, Ļevs Vigotskis jau pagājušā gadsimta sākumā rakstu sērijā, kas tapusi 20. un 30. gados, taču pirmo reizi pilnā apjomā apkopota un izdota tikai 1983. gadā (Liepiņa, 1998) krasi iestājās pret šādu pieeju. Ļ. Vigotskis rakstīja: „Bērns, kura attīstībā ir defekts (Vigotskis lieto tā laika terminoloģiju – D.N.), nav vienkārši mazāk attīstīts kā citi viņa vienaudži, viņš vienkārši ir citādi attīstījies” (Vigotskis, 2003, 24. lpp). Tajā laikā Ļ. Vigotskis aizstāvēja jaunu pieeju, ko nodēvēja par kvalitatīvo pieeju defektoloģijā. S. Liepiņa, komentējot Ļ. Vigotska jauno pieeju, raksta: „Ļ. Vigotska atziņas par bērnu anomālās attīstības būtību krasi atšķīrās no viņa dzīves laikā (20.–30. gados) vispārpieņemtās „bioloģizētās pieejas” defektam” (Liepiņa, 1998, 126. lpp.). Ļ. Vigotskis pauda uzskatu, ka uz katru bērnu jāskatās individuāli. Jebkuram bērnam, kuram ir defekts (traucējums – D. N.), ir pozitīvas īpašības un attīstības iespējas. Tādējādi pedagoga uzmanības centrā ir jāliek nevis traucējums, bet gan pati personība. Šis uzskats krasi disonēja ar tā laika uzskatiem, kas tika proklamēti bijušajā Padomju Savienībā. Arī mūsdienās šis viņa viedoklis skan pietiekami novatoriski, tas nav pilnībā pieņemts un adaptēts izglītības sistēmā, jo tas savā būtībā aizstāv jaunu, citu pieeju un attieksmi pret bērnu, proti, ka jebkurš bērns ir vērtība.

Ļ. Vigotskis aizstāv vēl kādu apgalvojumu, kas pamato viņa jauno kvalitatīvo pieeju defektoloģijā vai tā saucamo sociālās pedagoģijas un sociālās psiholoģijas pieeju. Bērns, kad piedzimst ar traucējumu, patiesībā to neuztver kā traucējumu. Par traucējumu tas kļūst tad, kad viņam uz to norāda sabiedrība (Vigotskis, 2003).

A. Adlers apgalvo, ka cilvēks vēlas piederēt sabiedrībai (Adlers, 2001, 1997/1931). Tādējādi visi dzīves jautājumi ir sociāli. Ja bērnam ir kāds traucējums, šī piederība tiek ierobežota un traucēta, pat tiek padarīta par neiespējamu. A. Adlers apraksta personības attīstību kā tieksmi ieņemt noteiktu pozīciju attiecībā pret sabiedrības izveidoto loģiku, sociālo vidi, tātad arī kultūru (Adlers, 2001, 1997/1931).

Ļ. Vigotskis, kurš bija aktīvs sava laika Rietumeiropas zinātnes atziņu apzinātājs (Liepiņa, 1998), pamatojoties tieši uz A. Adlera pētījumiem, izsecināja, ka bērns ar traucējumu ir spiests meklēt kompensatoros mehānismus, jo to liek darīt nepilnvērtības sajūtas, kas rodas, sevi novērtējot no sociālās pozīcijas. Ļ. Vigotskis no tā izsecināja, ka tādējādi jebkura bērna, kuaram ir traucējumi, attīstību ietekmē divi faktori: sociālie, kā arī spēja kompensēties. Bērns, pēc Ļ. Vigotska teorijas, attīstās kā kopveselums, arī bērns ar traucējumu. Tātad jebkura problēma ir jāuzlūko tik tālu, cik tā izpaužas bērna attīstībā veselumā – vai tā traucē attīstībai, vai nē. Ja kompensācija notiek – tas ir

normāli. Tādējādi bērni, kuriem ir kāds traucējums, bet kompensācija notiks, vienlaikus būs pilnīgi normāli. Ļ. Vigotskis tādējādi norāda, ka pati par sevi problēma (piemēram, kurlums) neveido bērnu par „defektīvu”. Bērna traucējums (Vigotskis lieto terminu ‘defektivisms’) ir atkarīgs no tā, kāda ir bijusi bērna socializācija. Viss būs atkarīgs no tā, kā bērns veidojas kopumā, kā norit sociālā kompensācija – no tā būs atkarīga viņa ‘normalitātes’ vai ‘defektivitātes’ pakāpe (Vigotskis, 2003).

Tā kā normalitātes pakāpe ir atkarīga tieši no sabiedrības, tad, lai risinātu šo problēmu, sabiedrībai jāmaina attieksme gan pret cilvēkiem ar speciālām vajadzībām, gan plašākā kontekstā – pret citādo. Ļ. Vigotskis secina – ja notiks attieksmes maiņa, ja mainīsies kultūra, tad pazudīs arī psiholoģiskais konflikts, kaut arī traucējums saglabāsies. Ļ. Vigotskis kā piemēru savā darbā min arhaisko kultūru piemērus, kur kultūrai bija noteicošā loma tajā, kā cilvēki izturējās pret citiem cilvēkiem ar traucējumiem. Nereti atsevišķas šādas kultūras pārsteidzoši labi izturējās pret citādiem cilvēkiem, kas liek secināt, ka kultūra un tradīcija ir noteicošais faktors attieksmei pret citādo (Vigotskis, 2003).

Mūsdienu kultūra ir pielīdzināta „normālajam”, „tipiskajam”, līdz ar to bērniem un cilvēkiem ar traucējumiem, kā arī vispār „citādajiem”, „īpašajiem” ir grūti iejusties sabiedrībā, sabiedrība nepieņem šos cilvēkus. Vispārējās kultūras nepieņemti, cilvēki ar traucējumiem un arī tie, kas ir „citādi” (pēc dažādiem parametriem) sāk veidot savu kultūru (piemēram, kurlmēmo kultūra u.c.).

Vai tas ir mūsu sabiedrības un izglītības sistēmas mērķis – veidot atsevišķas sabiedrības, kopienas? Vai labāk dzīvot visiem kopā vienā, iekļaujošā sabiedrībā?

Sabiedrībā kopumā notiekošie pārmaiņu procesi norāda uz to, ka ir vērojama attieksmes maiņa, sabiedrība kopumā uzņemas arvien lielāku atbildību par katru tās locekli kā nozīmīgu un vērtīgu sabiedrības daļu. Nepārzinot Ļ. Vigotska idejas par sociālo pedagoģiju un psiholoģiju, kas rietumu pasaulē bija jaunatklājums pagājušā gadsimta astoņdesmitajos gados, rietumu pasaulē pusgadsimtu vēlāk ir attīstījusies ideja par sociālo modeli izglītībā.

Sociālajā modelī, atšķirībā no medicīniskā modeļa, līdzīgi kā Ļ. Vigotska paustajos uzskatos, bērns tiek uzvertts kā vērtība. Ja jebkurš bērns ir vērtība, tad, tāpat kā jebkurai citam, arī šim „citādajam” bērnam ir gan stiprās, gan vājās puses. Izglītības kontekstā tas nozīmē, ka bērnam tiek piedāvātas tādas programmas, kas orientētas uz rezultātu un bērna attīstību un kuras ņem vērā viņa stiprās un vājās puses. Šādas programmas realizācijai tiek piešķirti nepieciešamie pakalpojumi, resursi, paralēli tiek izglītoti kā vecāki, tā profesionāļi. Tā tiek veicināta bērna attīstība un attiecības. Taču kopumā attīstās ne vien bērns, bet arī pati sabiedrība (Mason, Reiser, 2000). Šāda pieeja nodrošina, ka bērns tiek uzvertts veselumā, bet viņa atsevišķā problēma ir uzvertta objektīvi un tā tiek risināta (UNESCO, 2005). Šī jaunā pieeja liek pārskatīt ne vien cilvēka domāšanu, bet arī esošās likumdošanas aktus, attīstības koncepcijas, kā arī praktisko darbību. Šī jaunā pieeja nodrošina to, ka katrs sabiedrības loceklis tiek uzlūkots kā vērtīgs, kas spēj dot savu pienesumu sabiedrības attīstībā.

No izolācijas līdz iekļaujošai izglītībai

Kā aprakstīts iepriekš, tad izglītības sistēmas piedāvājums bērniem ar speciālām un īpašām vajadzībām vistiešākā mērā ir bijis atkarīgs no tā, kā bērns tiek uzvertts vai kāda ir bijusi attieksme pret bērnu. Tādējādi laika gaitā ir izveidojušās vairākas pieejas izglītības nodrošināšanā bērniem ar speciālām un īpašām vajadzībām jeb tā saucamajiem citādajiem bērniem. Sākotnēji aprakstītā izolācija ir primārā pieeja citādībai. Izolācijas piemēri, kā minēts iepriekš, ir raksturīgi arī Latvijas izglītības sistēmai – ir saglabājušās, tomēr pakāpeniski samazinās atsevišķas bērnu grupas, kurām vispār netiek piedāvātas izglītības iespējas.

Nākošo pakāpi izpratnē par „citādību” raksturo segregācija. Segregācija ir jāizprot kā atdalīšana vai nošķiršana no kopējā pēc kādām noteiktām pazīmēm. M. Meisone un R. Reizers (*Mason, Reiser, 2000*) nosauc vairākas segregatīvas formas, kas raksturīgas izglītības sistēmai: speciālās skolas, speciālās klases, institūcijas, cietumi, elitāras skolas. Latvijas izglītības sistēma ietver vairākas segregatīvas formas – speciālās skolas, speciālās klases (tai skaitā korekcijas klases), institucionālās iestādes, piemēram, sociālās korekcijas iestādes, cietumus, pastāv arī atsevišķas elitāras skolas, kur bērnus uzņem, par pamatkritēriju atļasei ņemot īpašu zināšanu, prasmju, spēju jeb, citiem vārdiem, talantu esamību lielākā mērā nekā citiem bērniem. *Ilgstoši slimojošie bērni* arī zināmā mērā ir uzskatāmi par segregētiem, jo izglītības process viņiem netiek atsevišķi, vairumā gadījumu mājās, ar nelielu iespēju satikties ar citiem bērniem atsevišķās stundās un pasākumos, šādi skolēni tiek atdalīti no visa kopējā pēc kādas ar veselības stāvokli saistītas pazīmes.

Kopš pagājušā gadsimta astoņdesmitajiem gadiem Latvijas izglītības sistēma atbalsta arī citu pieeju „citādības” problēmu risināšanā – tā ir integrācija. Integrācija notiek dažādos līmeņos un dažādās formās. M. Meisone un R. Reizers (*Mason, Reiser, 2000*) izšķir vairākus integrācijas veidus.

1. Periodiskā integrācija, kad skolēni ar speciālām vajadzībām un citi bērni tiek periodiski, piemēram, kādos pasākumos.
2. Ģeogrāfiskā integrācija, kad skolēni ar speciālām vajadzībām un citi bērni atrodas blakus viens otram ģeogrāfiski, piemēram, speciālā skola un vispārizglītojošā skola atrodas tuvumā un skolēni redz, kas notiek citā skolā, citas skolas pagalmā.
3. Sociālā integrācija, kad skolēni ar speciālām vajadzībām un citi bērni sociāli kontaktējas viens ar otru, piemēram, ja vispārizglītojošā skolā ir speciālā klase, tad speciālās klases bērni ar pārējiem bērniem socializējas, piemēram, pagalmā vai ēdnīcā.
4. Funkcionālā integrācija, kad kāds atsevišķs skolēns ar speciālām vajadzībām tiek integrēts vispārizglītojošā klasē, taču viņam netiek piedāvāts nepieciešamais pedagoģiskais atbalsts, adaptēta vai modificēta programma.

Latvijas izglītības sistēmā rodami visi augstāk minētie integrācijas modeļi, atsevišķi no tiem ir iepriekš aprakstīti un raksturoti (Nīmante, 2002).

Integratīvā pieeja citādības risināšanā ir mēģinājums izprast vienam otru, apvienoties, savstarpēji papildinoties. Tomēr jāatzīst, ka integratīvā pieeja, lai gan ir progresīvs solis problēmas risināšanā, joprojām atstāj gan skolai, gan sabiedrībai iespēju nemainīties, nemainīt attieksmi un skolā notiekošo. Skolā lielā mērā var saglabāties iepriekšējā sistēma (Nīmante, 2007). Tādējādi integrācija pilnībā nenodrošina, ka *ciņāda*is tiek pieņemts kā norma, kā viena no mūsu dažādās pasaules realitātēm, kur bērns, jebkurš bērns, tiek uztverts kā vērtība.

Sociālā modeļa pilnīgu realizāciju praksē piedāvā iekļaujoša izglītība. Jēdziens „iekļaujoša izglītība” (*inclusion*) pasaules publiskajā telpā parādījās un to sāka lietot 80. gadu beigās. Lai gan iekļaujoša izglītība netika precīzi definēta, par oficiālu, starptautiski atzītu sākuma punktu ir jāuzskata tieši 1994. gadā UNESCO organizētā Salamankas konference, kuras laikā izstrādātais un apstiprinātais *Oficiālais ziņojums par speciālajām izglītības vajadzībām* tiek uzskatīts par svarīgāko un pirmo dokumentu, kur ir apstiprināta iekļaujošas izglītības nozīmība pasaules mērogā un kas aicina pasaules valstu valdības pieņemt un adaptēt iekļaujošas izglītības principus savās valstīs un savu valstu izglītības politikā. Dokumentā ir teikts, ka „*vispārizglītojošās skolas ar iekļaujošu raksturu ir visefektīvākais veids, kā izvairīties no diskriminējošas attieksmes, kā veidot*

draudzīgu vidi, iekļaujošu sabiedrību un tādējādi panākt, ka izglītība ir pieejama lielākajai daļai bērnu, vienlaicīgi paaugstinot visas sistēmas efektivitāti” (UNESCO, 1994). Tas bija kā filozofisks uzstādījums, kā vērtību kopums un jaunā norma, uz kuru tiekties, ņemot vērā katras valsts individuālo specifiku.

Iekļaujošas izglītības studiju centrs (CSIE, 1996, 10. lpp.) formulēja šos filozofiskos principus šādi:

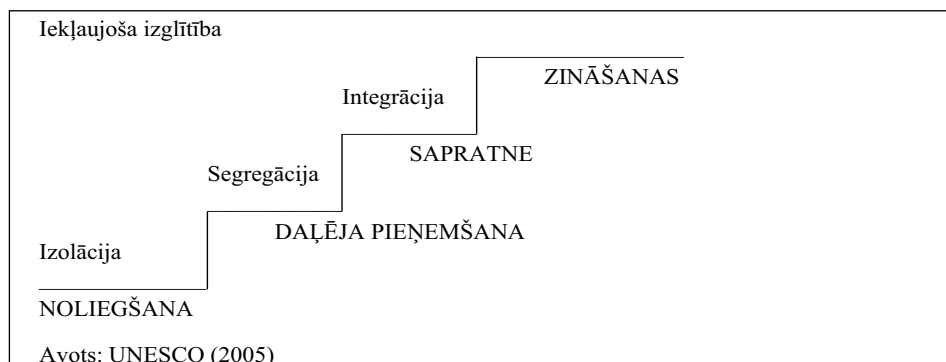
- visiem skolēniem ir tiesības mācīties un rotaļāties kopā;
- bērni nedrīkst būt novērtēti un pēc tam diskriminēti un izstumti vai atdalīti, ja viņiem ir kāds traucējums vai mācīšanās grūtības;
- nav neviena tiesiski pamatota iemesla, lai atdalītu bērnus, kamēr viņi mācās skolā; viņi pieder viens otram, viņi sader kopā, viņi nav jānorobežo vai kā citādi jāšargā viens no otra.

Teorētiskajā literatūrā rodami vairāki iekļaujošas izglītības definējumi. Nav vienotas un visus apmierinošas definīcijas (Nīmante, 2007). Viena no tām apgalvo, ka

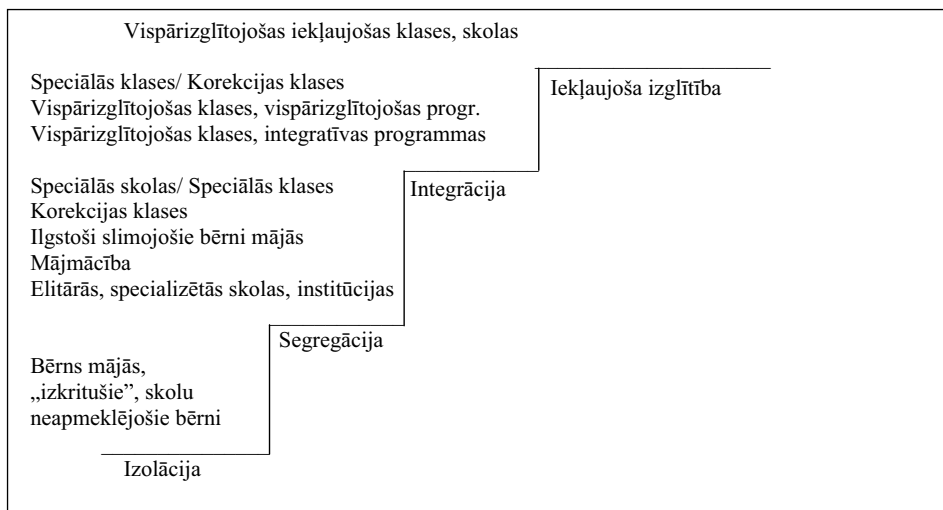
„iekļaujoša izglītība mudina skolas pārdomāt savu struktūru, mācīšanas pieejas, skolēnu grupēšanu un atbalsta lietošanu, lai tas viss nodrošinātu katra un visu skolēna izglītošanās vajadzības.” (Farrell, 2005, 91. lpp).

Iekļaujoša izglītība nodrošina individualizēto pieeju. Tā ir sociālā modeļa pieeja, ar bērna personību centrā. Sociālā modeļa pieeju raksturo ne vien vērtību maiņa, sistēmas, attieksmju un prakses maiņa. Tā ir terminoloģijas un valodas maiņa, ko lieto, piemēram, „Indekss iekļaujošai izglītībai”. „Indekss iekļaujošai izglītībai” ir viens no instrumentiem, ko lieto, lai novērtētu, vai skolā ir virzība uz iekļaujošu izglītību, kā arī lai nodrošinātu, ka šī virzība notiek plānveidīgi. „Indekss iekļaujošai izglītībai” maina terminus ‘bērni ar speciālām vajadzībām’ vai ‘bērni ar traucējumiem’ uz ‘bērni, kam ir kādas atsevišķas barjeras pilnīgai līdzdalībai mācību procesā’ (Booth, Ainscow, 2002), tādējādi atzīstot bērnu kā vērtību un nodrošinot vienlīdzīgas iespējas visiem.

UNESCO 2005. gadā izdotajā materiālā ir piedāvāta shematiska visu iepriekš aprakstīto procesu izpratne. Katru nākošo pakāpi nodrošina zināma sabiedrības domas maiņa, sākot no noliegšanas un nezināšanas, līdz daļējai pieņemšanai, izpratnei un visbeidzot – zināšanām. Katra pakāpe tiek veidota kā attieksmes atspoguļojums konkrētā darbībā.



Latvijas izglītības sistēmas piedāvātās iespējas bērniem ar speciālām un īpašām vajadzībām, kā tas tika aprakstīts iepriekš, ir daudzveidīgas. Tālāk tiek piedāvāts iedalījums, adaptējot UNESCO doto shēmu un papildinot to ar izglītības iegūšanas formām, kādas raksturīgas bērniem ar speciālām un īpašām vajadzībām Latvijā.



Izolācija

Pie šīs grupas jāpieskaita ne vien tie bērni, kuri savu speciālo vajadzību dēļ neiegūst izglītību, bet arī tie, kuri „izkrīt” no izglītības sistēmas dažādu iemeslu dēļ. Piemēram, Rīgas 84. vidusskolas direktore minēja kādu gadījumu, kad skola bija bezspēcīga „cīņā” par kādu skolnieci, kura oficiāli skaitījās skolā, bet praktiski uz skolu nenāca. Pienākot gadu limitam, viņa no skolas tika atskaitīta.

Segregācija

Segregatīvas ir visas tās izglītības iegūšanas formas, kas pēc kaut kādiem kritērijiem bērnus nošķir vai atdala no citiem bērniem. Pie tām ir pieskaitāmas ne vien speciālās skolas, bet arī speciālās klases, korekcijas klases, bērni, kas atrodas mājmācībā, ilgstoši slimojošie bērni, kā arī elitārās specializētās skolas. Segregatīvas formas bija rodamas gan Vaivaru pamatskolā, gan Sabiles vidusskolā, gan Šķības pamatskolā, gan Smiltenes ģimnāzijā.

Integrācija

Pie integrācijas būtu jāpieskaita ne vien vispārizglītojošās klases, kurās realizē integratīvas programmas, vai vispārizglītojošās klases, kurās realizē vispārizglītojošu programmu, bet arī speciālās klases un korekcijas klases. Te skaidrojums ir tāds, ka šī forma pēc sava rakstura vienlaikus ir gan segregatīva, gan integratīva. No vienas puses, speciālās klases nošķir bērnus pēc kādiem parametriem un atdala tos, veidojot speciālās klases, taču, atrodoties speciālajām klasēm vispārizglītojošā skolā, pastāv vai nu periodiskās vai sociālās integrācijas iespējas, kur skolēni no abām – speciālām un vispārizglītojošām – klasēm tiekas vai nu kopīgos pasākumos vai socializējas ēdnīcā, starpbrīžos un citās skolas aktivitātēs. Šāds piemērs rodams Sabiles vidusskolā, Vaivaru pamatskolā un Šķības pamatskolā.

Iekļaujoša izglītība

Tikai viena no pilotpētījumā apmeklētajām skolām ir definējusi sevi kā iekļaujošu skolu, un tā ir Vaivaru pamatskola, pārējās skolās varētu rast atsevišķus elementus, kas raksturīgi iekļaujošai skolai. Pilotpētījumā tika uzstādīts jautājums, vai skolas uzņem visus bērnus. Visu bērnu uzņemšana skolā, kā min M. Rouzs, ir viens no būtiskākajiem priekšnoteikumiem, lai sāktu attīstīties iekļaujoša skola (Rouzs, 2006).

Latvijas pedagogu un skolu administrācijas pārstāvju vidū nav vienotas attieksmes par to, kura pieceja būtu tā labākā. Liela daļa speciālo skolu skolotāju aizstāv speciālo skolu, tādat segregatīvu formu priekšrocības. Diskutējot ar speciālo skolu skolotājiem, nākas piekrist, ka katrai no šīm piedāvātajām piecejām, izņemot izolāciju, var atrast pozitīvās puses.

Tomēr te vietā būtu Ļ. Vigotska vēl pagājušā gadsimta sākumā izteiktās domas. Ļ. Vigotskis kritiski, nedaudz pat ironiski, izturas pret speciālo skolu speciālajām programmām un speciālajām metodēm. Viņš uzdod tādu kā atvērtu jautājumu, uz kuru pats neatbild: kādam virtuozam, cik radošam jābūt speciālo skolu skolotājam, ja viņš vēlas sasniegt tos mērķus, kas viņam ir uzstādīti, kas turklāt ir pilnīgi identiski vispārizglītojošo skolu mērķiem: attīstīt personību, kas spējīga iekļauties sabiedrībā pēc skolas beigšanas (Vigotskis, 2003). Vai speciālā skolā ir iespējams sagatavot personību, kas, nedzīvojot (nemācoties kopā ar vispārējo un „normālo” sabiedrību) sabiedrībā, pēc speciālās skolas beigšanas varēs iekļauties šajā sabiedrībā. Ja mūsu visu mērķis ir dzīvot vienā sabiedrībā, tad iekļaujoša izglītība kļūst aktuāla kā līdzeklis šādas sabiedrības veidošanai, jo tieši iekļaujoša izglītība paredz mācīšanos un dzīvošanu visiem kopā.

Kā atzīts OESD pētījumā, balstoties uz Padomju Savienības iedibinātajām tradīcijām, Latvijā joprojām tiek stimulēta speciālās izglītības attīstība (OECD, 2000), normatīvos dokumentos un praksē tiek atbalsēta integrācija, savukārt iekļaujoša izglītība, lai gan principu līmenī ir integrēta likumdevēja aktos, kā jēdziens normatīvajos dokumentos netiek minēts (Nīmante, 2007), nav apstiprināta politiska un praktiska darbības plāna valsts līmenī.

I. Maslo (*Maslo*, 2006) šī jaunā jēdziena ieviešanu cieši saista ar integrācijas tradicionālās izpratnes kritisku izvērtēšanu. Tādējādi nākas piekrist Ļ. Vigotskim (Vigotskis, 2003), ka tā ir domāšanas un attieksmes maiņa, ka tā prasa visas sabiedrības attieksmes maiņu. Tas savukārt prasa zināmu pakāpenību un laiku.

Vai skolas uzņem visus bērnus?

Lai saprastu, kā Latvijas vispārizglītojošās skolās tiek realizēti iepriekš aprakstītie procesi, būtu svarīgi noskaidrot, vai skola, pirmkārt, uzņem visus bērnus skolā, tādējādi nodrošinot iekļaujošas izglītības priekšnoteikumus.

Veicot pilotpētījumu, tika konstatēts, ka visas 5 skolas uzņem visus bērnus, kuru vecāki ir izteikuši vēlmi, lai bērni mācās šajās skolās pamatizglītības posmā. Skolās pamatizglītības posmā nav bērnu atlases. To ir noteikuši vairāki faktori: katras skolas politika, vecāku ieinteresētība un reglamentējošie dokumenti.

Kā parādīja pilotprojekts, tad liela nozīme bija tieši reglamentējošo dokumentu spēkam. Kā tika konstatēts, tad, kaut arī jēdziens ‘iekļaujoša izglītība’ netiek lietots LR likumdevēja aktos, vairāki principi, kas raksturo iekļaujošu izglītību, tomēr ir atrodami LR reglamentējošajos dokumentos.

Izglītības likums (1998) paredz, ka vecākiem ir tiesības izvēlēties izglītības iestādi saviem bērniem, arī to, kas atrodas vistuvāk dzīves vietai.

Gan analizējot reglamentējošos dokumentus, gan pilotpētījuma laikā intervējot skolu administrācijas pārstāvjus, tika izdarīti vairāki secinājumi.

- Izglītību reglamentējošie dokumenti nepieļauj skolām pamatskolas 1. posmā rīkot bērnu atlasī, skolēnu voluntāri līdz 18 gadu vecumam nevar izslēgt no skolas.
- Skolas var izmantot sistēmā esošās normas, lai veicinātu iekļaujošu izglītību.
- Skolās var tikt pieņemts atbalsta personāls, kas strādā gan ar bērniem ar speciālām, gan īpašām vajadzībām (logopēds, psihologs, sociālais pedagogs, speciālais pedagogs, medmāsa, fizioterapeits, sociālais darbinieks), skola var dibināt atbalsta centrus.
- Skolās atbalsta personāla tarifcēšana atkarīga no skolēnu skaita (piemēram, speciālais skolotājs: uz 700 bērniem ir 1 slodze).
- Licencējot integratīvās programmas, skola var tarifcēt pedagoga palīgu.
- Veidojot speciālās klases vispārīzglītojošās skolās, skolotājs, strādājot šajās klasēs, saņem tādu pašu (līdzvērtīgu) piemaksu kā skolotājs, kas strādā speciālā skolā.
- Ir izstrādāti noteikumi, kas nosaka, kādai jābūt skolai, kas uzņem bērnus ar speciālām vajadzībām.
- Bērniem var piedāvāt alternatīvu izglītības iegūšanu (e-mācības).
- Skolu akreditējot, skolām pašvērtējumā jāizvērtē, kā skolā tiek nodrošināta kvalitatīva izglītība, lai apmierinātu katra bērna izglītošanās vajadzības.

Tas nozīmē, ka Latvijas izglītības iestādes ir arvien atvērtākas bērniem ar dažādām vajadzībām.

Diskusija

1. Teorētiskās literatūras analīze rāda, ka nav vienota teorētiska pamata, kas skaidrotu rakstā aprakstītos procesus. Iekļaujošās izglītības teorētiskie pamati tiek pakāpeniski atklāti, kamēr pagaidām notiek intensīvas diskusijas par to, kā definēt iekļaujošu izglītību. Joprojām būtu jāturpina pētīt, kā izprotama iekļaujoša izglītība Latvijas kontekstā.
2. Latvijā iekļaujošās izglītības jēdziens ir ienācis salīdzinoši nesen, tikai 1998. gadā (Nīmanīte, 2007), tas nav atspoguļots likumdevēja aktos, kā arī izglītības politikas attīstības koncepcijās. Taču procesi pakāpeniski realizējas (Children and Disability in Transition in CEE/CIS and Baltic States, 2005), tādēļ arī būtu nepieciešama tālāka pētniecība, kas atklātu Latvijā notiekošā likumsakarības. To vislabāk būtu darīt, pētot esošo Latvijas situāciju, analizējot prakses piemērus.
3. Ir nepieciešama tālāka sabiedrības un izglītības darbinieku diskusija par to, kāda sabiedrība un kāda izglītības sistēma ir veidojama, lai palīdzētu pašai sabiedrībai apzināt, izprast, pieņemt un attīstīt gatavību realizēt sabiedrības izvirzītos mērķus. Kā mainīt attieksmi, lai mazinātu bērnu, kuriem ir īpašas vai speciālas vajadzības, psiholoģisko konfliktu ar sabiedrību un primāri – ar izglītības iestādī kā nākotnes sabiedrības veidotāju.
4. Latvijas izglītības sistēmai kopumā un vispārīzglītojošai skolai ir jāatbild uz jautājumu: vai problēma ir bērns, vai problēma ir izglītības iestāde, kas netiek galā ar izaicinājumu strādāt ar bērniem (UNESCO, 2005). Esošā situācija rāda – ja problēma ir bērns, tad izglītības sistēma (skola) atrod veidus, kā no bērna var atbrīvoties, segregējot viņu, novirzot „prom no acīm”. Taču arvien vairāk skola sāk sev uzdot jautājumu, kur ir mūsu problēma. Tad veidojas

cita situācija – ja izglītības iestāde ir problēma, tad pašai izglītības iestādei un sistēmai kopumā jāmeklē iespējas un risinājumi šai problēmai. Tas prasa vēlmi un drosmi mainīties un attīstīties, par pamatu attīstībai ņemot iekļaujošas sabiedrības vērtības.

Literatūra

1. Adlers, A. (2001) *Individuālpsiholoģija skolā*. – Rīga: Zvaigzne ABC, 175 lpp.
2. *Indekss iekļaujošai izglītībai* (2006). – Rīga: Britu Padome, 2006.
3. Izglītības likums (1998). – <http://www.izm.lv/default.aspx?tabID=3&lang=1&id=102> (14.09.2005.)
4. Kravalis, J. (1996) *Latvijas speciālās skolas*. – Rīga: Apgāds „Mācību grāmata”.
5. Liepiņa, S. (1998) Defektoloģijas problēmas Ļ. Vigotska darbos. // *Ļevs Vigotskis, Žans Piažē un mūsdienu psiholoģija*. – Rīga: Raka, 123.–129. lpp.
6. Maslo I. (2006) No zināšanām par kultūru daudzveidību uz kompetentu darbību kultūru dialogā // Maslo I. *No zināšanām uz kompetentu darbību*. – Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 1.–2. lpp.
7. Nīmante, D. (2002) Kas ir iekļaujošā izglītība? // *Skola visiem* / S. Miežītes red. – Rīga: Skolu atbalsta centrs.
8. Nīmante, D. (1998) Speciālās izglītības laboratorija sākumskolas un pamatskolas skolotājiem. – „Patnis”, Sorosa fonds Latvija.
9. Nīmante, D. (2007) Iekļaujoša skola iekļaujošā sabiedrībā // *Skolotājs*, 1 (61).
10. OECD (2000) *Nacionālo izglītības politiku analīze Latvijā*. – [Rīga]: Izglītība visiem.
11. Rouzs., M. (2006) Skola visiem: Kāpēc un kā? // *Iekļaujoša skola iekļaujošā sabiedrībā* / red. A. Tūna. – Rīga: IAC.
12. *Speciālās pamatizglītības programmas izglītojamajiem ar speciālām vajadzībām: paraugs* (2005).
13. *Speciālās pamatizglītības programmas izglītojamajiem ar speciālām vajadzībām, kuri integrēti vispārējās pamatizglītības un vispārējās vidējās izglītības: paraugs* (2003). <http://www.izm.lv/default.aspx?tabID=3&lang=1&id=448> (15.09.2005)
14. *Vispārējās izglītības likums* (1999). – <http://www.izm.lv/default.aspx?tabID=3&lang=1&id=912> (15.09.2005)
15. Armstrong, F. (2002) The Historical Development of Special Education: Humanitarian Rationality or ‘Wild Profusion of Entangled Events’? // *History of Education*, 31(5): 437–456.
16. Booth, T., Ainscow, M. (2002) *Index for Inclusion*. – CSIE, 2002.
17. Centre for the Study of Inclusive Education (1996) // *Developing an Inclusive Policy for Your School: a CSIE Guide*. – Bristol: CSIE.
18. *Children and Disability in Transition in CEE/CIS and Baltic States* (2005). – Innocenti Research Centre, UNICEF.
19. Farrell, M. (2005) Key Issues in Special Education. – Routledge, London.
20. Mason, M., Reiser, R. (2000) Altogether Better: From Special Needs to Equality in Education. – London: Comic Relief.
21. UNESCO (2005) *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. – Paris: UNESCO, 2005. – Pp.22–28.
22. Адпер, А. (1997/1931) *Понять природу человека: Академический проект*. – Санктпетербург, 251 с.
23. Выготский, Л. (2003) *Основы дефектологии*. – Санктпетербург: Санктпетербургское психологическое общество.

Summary

The article analyzes one of the most topical issues recently – the inclusion of children with special and exceptional needs into a usual, comprehensive Latvian school. In doing so, the author investigates the options provided by Latvian education system for children with special needs, the historical development of the problem and the current situation in Latvia. The author tries to provide theoretical background for the described processes and to prove the necessity of inclusive education. The main arguments are based on the ideas of A. Adler, L. Vigotsky, M. Mason, and R. Raser. The author justifies the inclusion of children with special and exceptional needs into a comprehensive Latvian school with the social model in education and social pedagogy. The social

model and social pedagogy are based on the opinion that every child is unique and valued. Therefore there is the necessity of change in society (and the school as part of society) – the people of Latvia should change the existing attitudes toward children with special and exceptional needs. If the necessary changes happen, the currently existing psychological conflict between a child with special and exceptional needs and the society will disappear.

The author has come to a conclusion that the provisions for children with special and exceptional needs were conditioned by the attitudes of the society towards them. There were and still are different forms of education provided for children with special and exceptional needs – isolation, segregation, integration, inclusion. Nevertheless, only inclusive education is the right answer to the question how to achieve an inclusive society.

In a pilot study the author answers the question: do Latvian schools have the necessary preconditions for inclusive education and do they welcome all students to their schools? The results of the pilot study gave a positive answer to the questions – all five schools welcomed all students and this welcome was determined by normative documents, the schools' individual policy, and the requirements of parents.

Lasīšanas traucējumi vai disleksija? *Reading Difficulties or Dyslexia?*

Sarmīte Tūbele

Latvijas Universitāte
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083
e-pasts: sarmite.tubele@lu.lv

Rakstā analizētas atšķirīgas pieejas un definīcijas lasīšanas traucējumiem un disleksijai, kas ir viens no mācīšanās traucējumu cēloņiem. Veikts teorētisks pētījums un salīdzinoša analīze, lai precizētu jēdzienu lietošanu latviešu valodā. Latvijā par attiecīgajiem traucējumiem un problēmām tiek diskutēts logopēdijā, bet skolotājiem nepieciešamas zināšanas un iespēja palīdzēt skolēniem.

Atslēgvārdi: disleksija, lasīšanas traucējumi, mācīšanās traucējumi.

Ievads

Ja skolēns netika līdzī mācībās, tad vēl nesen tas tika uzskatīts par kaut ko sliktu, to raksturoja ar negatīviem izteicieniem, pašu skolēnu uzskatīja par „dumju”, „grūtgalvi” vai nepareizi audzinātu. Tomēr neviena no šīm „diagnozēm” bērnam nepalīdz. Arī vecākiem sevis vainošana nesniedz atvieglojumu. Šobrīd situācija nedaudz mainās – ne tikai attieksme, bet arī likumi. Ir iespējams saņemt palīdzību, bet vai vienmēr ir izpratne par patieso stāvokli un patieso traucējumu?

Nosaucot problēmu vārdā, to var izprast, var mēģināt koriģēt tieši šīs grūtības, tomēr vēl ne visur sastopamies ar izpratni par lasīšanas traucējumiem un disleksiju. Logopēdijā tiek izmantotas divas klasifikācijas – klīniski pedagoģiskā un pedagoģiski psiholoģiskā. Klīniski pedagoģiskās klasifikācijas skatījumā viens no traucējumiem ir disleksija, ko definē kā daļēju specifisku lasīšanas procesa traucējumu, bet pedagoģiski psiholoģiskās klasifikācijas ietvaros lasīšanas traucējumus nosaka kā mutvārdu runas traucējumu attālinātas sekas (*Волкова, Шаховская, 1999*).

Teorētiskā pētījuma mērķis – pamatojoties uz salīdzinošo analīzi, precizēt jēdzienu ‘disleksija’ un ‘lasīšanas traucējumi’ lietošanu latviešu valodā.

Kas ir disleksija?

Disleksiju nereti definē kā traucētu spēju lasīt, izrunāt un rakstīt vārdus, neskatoties uz spēju pazīt un redzēt burtus. Tomēr tā ir tikai medaļas viena puse, kas raksturo tieši grūtības lasīšanas procesā. Disleksija nav tikai tas vien.

Iedziļinoties dažādajās definīcijās un teorijās, salīdzinot pieejas Krievijas un Eiropas un ASV un Kanādas pieredzē, nākas secināt, ka būtībā ne vienmēr korekti tiek lietots termins ‘disleksija’.

Britu Disleksijas asociācija ir pieņēmusi vienu no definīcijām (pasaulē tādu ir ap piecdesmit), kas nosaka, ka „disleksija ir sarežģīts **neiroloģisks** stāvoklis, kas ir konstitucionāls pēc izcelsmes. Simptomi var ietekmēt vairākas mācīšanās un funkciju jomas, tās var raksturot kā specifiskas grūtības lasīšanā, rakstīšanā un pareizrakstībā. Skartas var būt viena vai vairākas no šīm jomām: rēķināšana, nošu apguves prasmes (mūzikā), motorās funkcijas, kā arī organizēšanās prasmes. Tas tieši attiecas uz rakstu valodas apguvi, bet var būt nepietiekami attīstīta arī mutvārdu runa” (*Ott, 1997, 4*).

Līdzās traucētai spējai lasīt parādās arī vairākas citas grūtības.

1. Aizkavēta runas attīstība.
2. Stostīšanās.
3. Atkārtotas auss infekcijas.
4. Slikta koordinācija. Kaut arī tas tiek iekļauts disleksijas plašākā definīcijā, slikta koordinācija patiesībā ir uztverama kā dispraksija. Dispraksija ir ne tikai disleksijas simptoms, bet tā tiek sadalīta arī sīkāk dažādos veidos:
 - apģērbšanās dispraksija, piemēram, kurpju šņoru aizsīšana;
 - barošanas dispraksija, tie ir nekārtīgie ēdāji;
 - slikts rokraksts saistīts ar krampjiem rokā (rakstīšanas spazmas) un plaukstā, kas attiecas uz pārmērīgi ciešu zīmuļa satvērienu.
5. Neskaidrība par labrocību vai kreilību. Teorijā smadzeņu kreisajai puslodei vajadzētu nobriest pirmajai, un tādēļ tiek uzskatīts, ka vairākums cilvēku ir labroči (smadzeņu kreisā puslode šajā gadījumā kontrolē ķermeņa labo pusi). Ir virkne īpašu smadzeņu šūnu, kas cilvēkam attīstās četrus mēnešus pēc dzimšanas. Tās atrodas abās smadzeņu puslodēs, tādējādi tās var attiekties arī uz kreilību, ja šajā attīstības brīdī smadzenēs ir kādas problēmas, traucējums, aizkavēšanās. Tas viegli var novest pie samulsuma, neizpratnes, un bērns galu galā nav pārliecināts, kura ir labā, kura kreisā puse vai arī – kuru roku lietot.
6. Grūtības lasīt, jo bērnam liekas, ka burti kustas pa lapu.
7. Gaismas jutīgums.
8. Dažādas dispraksijas formas novērojamas kopā ar disleksiju, tomēr pētījumi parāda, ka 40% bērnu ar disleksiju ir arī UDS un/vai UDHS, kas arī saistītas ar uzvedības traucējumiem (*Pauc, 2006*).

Pētījumos par smadzeņu darbību lasīšanas laikā zinātnieki nonākuši pie nopietnām atziņām. Dažiem bērniem lasīšana šķiet grūta, pat ļoti cenšoties to iemācīties. Bērniem ar disleksiju ir nopietnas grūtības apgūt lasītprasmi, bet viņi var būt izcili citās jomās. Disleksija ir pārsteidzoši izplatīta, tā skar aptuveni 5% populācijas un pēctecīgi sastopama ģimenēs. Ir jau zināms, ka šīm problēmām ir ģenētiskas saknes, un to cēlonis meklējams smadzenēs. Bet kādā veidā lasīšana var būt daļa no mūsu ģenētiskā koda (*Blakemore, Frith, 2005*)? Daudziem bērniem patiešām ir dažas problēmas ar runāto valodu un verbālo atmiņu. Piemēram, viņiem ir problēmas atkārtot un atcerēties jaunus vārdus, bet nav grūtību saprast šos vārdus.

Sašaurināt problēmu tikai uz runu patiešām ir pārāk nenopietni. Bērniem ļoti bieži ir vēl arī uzmanības traucējumi, dažiem ir redzes problēmas, viņi jauc burtu formas, vēl citiem ir dzirdes problēmas. Daudziem bērniem ir motorās koordinācijas problēmas, viņiem ir grūti pareizi satvert zīmuli un uzvilkt taisnas līnijas.

Disleksija būtībā ir ne tikai lasīšanas apguves problēma, bet grūtības, kas skar arī citas attīstības jomas – motoriku, kognitīvos procesus, saskarsmi un citas sfēras.

Kas ir lasīšanas traucējumi?

Krievijas logopēdijas zinātnē ir daudz dziļu un nopietnu pētījumu (*Чиркина, 2002; Лалаева, 2002; Ястребова, 1999; Корнев, 2003*) par disleksiju, ko savā darbā izmanto arī Latvijas logopēdi. Viena no definīcijām: „Disleksija ir noturīga specifiska nespēja apgūt lasītprasmi, neskatoties uz pietiekamu intelektuālo un runas attīstības līmeni, dzirdes un redzes analizatoru traucējumu neesamību un pastāvot optimāliem mācīšanās apstākļiem. Galvenie traucējumi ir nespēja savienot zilbes un automatizēt lasīšanas procesu, lasot veselīgiem vārdiem, reizēm ir arī grūtības saprast izlasīto. Traucējuma pamatā ir specifiski cerebrālo procesu traucējumi, kas kopumā veido lasīšanas iemaņu funkcionālo pamatu” (*Корнев, 2003, 50*). Lai arī šajā definīcijā ir minēti „specifiski cerebrālo procesu traucējumi”, pamatā problēma ir attiecināma tikai uz lasīšanas prasmi apguvi. Korņevs atzīmē arī, ka Krievijā bieži šie termini (disleksija un lasīšanas traucējumi) tiek lietoti kā sinonīmi (*Корнев, 2003, 40*), kaut arī tas apgrūtina diagnostiku, salīdzināšanu un korekciju.

Plašāk pazīstamā un biežāk lietojamā definīcija, kas raksturo tieši lasīšanas traucējumus, ir šāda: „Disleksija ir specifisks lasīšanas traucējums, kas izpaužas noturīgās, atkārtotajās kļūdās uz nepietiekami attīstītu (vai traucētu) psihisko funkciju pamata”.

Lasīšanas traucējumiem raksturīgās pazīmes:

- nespēja lasot veikt vārda skaņu analīzi un sintēzi,
- specifiska burtu aizstāšana un vārda struktūras kropļojums,
- vārdu atkārtošana, izlaišana un lieku, tekstā neesošu, vārdu izlasīšana,
- viena vārda aizstāšana ar citu,
- nepietiekams lasīšanas temps,
- nepietiekams lasītā izpratnes līmenis.

Tikai šo pazīmju kopums nosaka lasīšanas traucējumu esamību bērniem (*Чиркина, 2002, 143*). Būtībā šajā definīcijā tiek runāts tikai par lasīšanas apguves procesa problēmām, bet netiek aplūkotas citas jomas, kurās bērnam var būt grūtības.

No logopēdiskā viedokļa šādas lasīšanas procesa apguves grūtības un traucējumi ir sekundāri attiecībā pret mutvārdu runu un rodas tādēļ, ka nav pietiekami attīstīta fonemātiskā uztvere, nav pietiekams vārdu krājums un runas gramatiskais noformējums. Logopēds šos jautājumus var risināt savas kompetences ietvaros, kas arī samērā labi izdodas, un skolēniem ir iespējams palīdzēt.

Kā pazīt lasīšanas traucējumus?

Logopēdiem lasīšanas traucējumu atpazīšana grūtības nesagādā, jo specifiskās kļūdas lasīšanas procesā tiek noteiktas, izmantojot runas un valodas padziļinātās izpētes sistēmu. Iegūto datu analīze un savstarpējo sakarību noteikšana ļauj izdarīt secinājumus par runas un valodas traucējumiem, mutvārdu runas un lasīšanas traucējumu mījsakarībām (*Tūbele, 2002*). Nosakot logopēdisko slēdzienu, tiek noteikti arī korigējoši attīstošās darbības virzieni, lai novērstu vai vismaz mazinātu runas un valodas, t.sk. arī lasīšanas, traucējumus (*Tūbele, Lūse, 2004*).

Kā pazīt disleksiju?

Līdz šim vēl nav atklāts disleksijas bioloģiskais marķieris. Nav asins analīzes, nav ģenētiskā testa, lai noteiktu disleksiju. Tomēr, izprotot specifiskās smadzeņu funkcijas, kas apstiprina disleksiju, pētniekiem būs iespēja precīzāk diagnosticēt un izstrādāt

specifiskus testus mazākiem bērniem. Tad bērni, kam ir ģenētisks risks, varētu saņemt agrīnu palīdzību, kas varētu palīdzēt viņiem iemācīties lasīt.

Disleksija ir cieši saistīta ar pārmantotību. Ja vienam no vecākiem ir disleksija, tad arī bērnam ir ļoti lielas iespējas būt disleksiskam. Šī iespēja ir aptuveni 25–50%, bet tā ir atkarīga arī no diagnostiskajiem kritērijiem, kādi tiek izmantoti. Disleksijas diagnostika bieži tiek balstīta uz pieņēmumu, ka testu rezultāti lasīšanā ir daudz vājāki nekā vispārējo spēju un kognitīvo prasmju testu rezultāti.

Fakts, ka bērns nespēj lasīt vai pareizi rakstīt, vēl nav pietiekams iemesls diagnosticēt disleksiju. Tā kā mums nav bioloģisko testu, nepieciešams labi novērot uzvedības pazīmes un simptomus, bet tie ir ļoti variabli. Ārēji redzami simptomi un uzvedības pazīmes var būt vienādas ļoti atšķirīgu iemeslu dēļ. Grūtībām iemācīties lasīt un rakstīt var būt ļoti daudz dažādu iemeslu. Atšķirīgiem gadījumiem ir nepieciešama atšķirīga pieeja.

Terminu ‘disleksija’ bieži lieto attiecībā uz lasīšanas traucējumiem, un tas ir pazīstams daudziem cilvēkiem. Daļa to ir lietojusi, lai plašā nozīmē raksturotu visas problēmas, kādas var būt lasīšanas un rakstīšanas procesā, vai arī nepareizi saprasta problēma ar burtu rakstīšanu otrādi (b vietā d u.c.) (*Gorman, 2001*). Daži uzskata, ka tā neatspoguļo valodas holistisko koncepciju (*Hammill, 1990*). Vēl citi uzskata disleksiju par specifisku traucējumu, kas daļēji ir ģenētiska rakstura (*Pennington, 1989*), kas izpaužas neiroloģiskā (smadzeņu) abnormalitātē (*Sousa, 2001*) un neattiecas uz visiem bērniem, kam ir valodas attīstības problēmās balstītas mācīšanās grūtības.

Kaut arī pastāv pretrunas, disleksija kā lasīšanas traucējumu veids attiecībā pret citiem mācīšanās traucējumiem ir labi pētīta un arī labi izprasta. Svarīgākais problēmu loks ir fonoloģiskie procesi (*Shaywitz, 1996*). Bērniem ar disleksiju var būt grūtības atšķirt fonēmas un arī to, kā tās tiek savienotas kopā. Bērnam rakstīšanas procesā ir grūti secīgi savienot fonēmas. Dekodēšanas vingrinājumi un zilbju skaita noteikšana vārdā bērnam ar disleksiju ir ārkārtīgi grūti uzdevumi. Tai pat laikā bērnam ar disleksiju var nebūt problēmu ar runu, bet viņi var nespēt interpretēt dzirdēto (vārdi paronīmi ar balsīgajiem, nebalsīgajiem līdzskaņiem (*pumpa – bumba, trauki – draugi*), garajiem un īsajiem patskaņiem (*lapa – lāpa, seja – sēja*), svelpeņiem un šņāceņiem (*lasi – laši*) utt.). Reizēm šādu bērnu, kam ir disleksija, uzskata par „normālu”, kam ir tikai atsevišķas grūtības, ko raksturo vārdi: „slikts lasītājs”, „slikts klausītājs”, „neuzmanīgais”. Viņiem reizēm piedēvē arī emocionālas problēmas, motivācijas trūkumu, jo viņa valodas grūtības var nebūt acīm redzamas. Vairāki autori dod pazīmju kopas, kas varētu liecināt par disleksiju (*Adams, 1995; Das, 1998; Frank, 2003; Gorman, 2001; Ott, 1997; Reid, 2004; Snowling, 2004*). Tās skar ne tikai pašu lasīšanu, bet ir plaša spektra problēmas, ar ko nāksies sadzīvot visu mūžu. Tāda pieeja ir arī vācu pētniekiem, kas runā par palīdzību un atbalstu visā skolas laikā, arī vecākajās klasēs (*Ganser, Wiltrud, 2005; Klicpera, Chr., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B., 2003; Naegele I., Valtin R., 2003*).

Tādējādi skolēnu pat ar vērā ņemamu disleksijas pakāpi jaunākajās klasēs vai pat ilgāk var nediagnosticēt kā tādu. Agrīnajos skolas gados mācību priekšmeti ir balstīti uz lasīšanas prasmju apguvi. Vēlākajās klasēs mācību priekšmeti kļūst vairāk centrēti uz saturisko jomu (vēsture, dabas zinības), un lasītprasme tiek uzskatīta par priekšrocību.

No tā izriet, ka agrīna disleksijas un arī lasīšanas traucējumu diagnostika ir ļoti svarīga, jo pietiekama lasīšanas prasme ir veiksmīga mācību procesa pamatā. Lasīšanas traucējumu pazīmes var palīdzēt noteikt, vai bērnam ir nepieciešama tālāka izvērtēšana, lai konstatētu mācīšanās traucējumus (*Gorman, 2001*).

Disleksija – medicīniska vai pedagoģiska problēma?

Daudzās valstīs dažādos līmeņos ir bijušas debates par to, vai disleksija ir medicīniska vai pedagoģiska problēma un kam tā ir jākonstatē – mediķiem vai pedagoģiem.

F. Ota sniedz ieskatu šo debašu vēsturē (*Ott, 1997*). 1961. gadā Kričlejs lasīja lekcijas par lasīšanas traucējumiem ar cerebrālu izcelsmi, un tas izraisīja satraukumu skolotājos. Viņa pieeja un pārbaudes veids tika kritizēts gan no kolēģu mediķu, gan no pedagoģu puses, līdz Britu Medicīnas asociācija izdeva paziņojumu (nolikumu), kurā tika teikts, ka mācīšanās traucējumi un to novērtēšana ir izglītības psihologu ziņā un disleksijai un tās ārstēšanai būtībā ir pedagoģisks raksturs. Pats Kričlejs turpināja cīnīties un uzstāja, ka specifiskas attīstības disleksijas diagnoze ir mediķu atbildība. Šis uzskats nebija populārs izglītības psihologu vidū, un tā patiesumu noliedza. Citi zinātnieki (*Miles, 1990*) juta, ka viens no patiesajiem naidīguma cēloņiem bija tas, ka uzskati par disleksiju nāca no medicīnas speciālistiem, kas tomēr jutās ne visai labi, jo saprata, ka ir „iekāpuši pedagoģijas lauciņā”. Medicīnas pētnieki Galaburda un Gešvinds ASV apstiprināja šo uzskatu un izcēla neiroloģisko aspektu pārsvaru šajā gadījumā. Pirmos soļus varēja spert, pateicoties modernajām tehnoloģijām, kas ienāca arī ārstu darbā smadzeņu un gēnu izpētē, un sniedzot svaigus pierādījumus šī stāvokļa cēloņiem (*Ott, 1997*).

Vēl joprojām ir debates par to, vai disleksiju vajadzētu uzskatīt par medicīnisku vai pedagoģisku problēmu. Kamēr norisinājās šie zinātniskie (un ne tik zinātniskie) strīdi, cietēji bija gan vecāki, gan skolotāji, gan paši bērni, kuriem ir disleksija.

1994. gadā Eiropas Disleksijas asociācija noteica, ka „disleksija ir medicīnisks termins, bet specifiskās mācīšanās grūtības (vai traucējumi) ir pedagoģiska problēma”. Arī vadošie zinātnieki tam piekrita, sakot, ka disleksijai ir medicīniska izcelsme, bet tā kļūst par pedagoģisku jautājumu, to ārstējot (risinot) (*Ott, 1997*).

Ortona disleksijas biedrība iesaka veikt disleksijas analīzi, balstoties uz 4 atziņām, proti, ka

- 1) atšķirības ir individuālas,
- 2) diagnoze ir klīniska,
- 3) ārstēšana (korekcija) ir pedagoģiska,
- 4) izpratne ir zinātniska (*Ott, 1997*).

Tāda pieeja ļauj izprast definīciju atšķirības un dod iespēju paplašināt jautājumu loku, ko risina skolu un pirmsskolas izglītības iestāžu logopēdi, skatot un koriģējot lasīšanas traucējumus. Ir iespējams runāt par specifiskiem lasīšanas traucējumiem, kas būtībā ir disleksija, un meklēt ceļus, metodes un paņēmienus, kā mazināt tās izpausmes un sadzīvot ar to. Arī skolotājiem ir nepieciešama informācija un zināšanas par attiecīgajām problēmām, jo ne visur ir pieejama logopēda palīdzība.

Secinājumi

Disleksija un lasīšanas traucējumi nav identiskas problēmas, kaut arī reizēm definīcijas un to skaidrojums nedod tiešu atbildi.

Disleksija ir specifiski lasīšanas procesa traucējumi, kuru pamatā ir neiroloģiskas dabas problēmas, un to raksturo attiecīgu pazīmju komplekss.

Lasīšanas traucējumi ir mutvārdu runas un valodas traucējumu attālinātas sekas, un to izpausmes ir koriģējamas.

Skolēniem ar lasīšanas traucējumiem un disleksiju veidojas noturīgi mācīšanās traucējumi, bet to novēršanā neatsverams palīgs ir skolotājs – logopēds. Lasīšanas traucējumu gadījumā mācīšanās grūtības ir iespējams novērst, bet disleksijas gadījumā – ievērojami tās mazināt.

Literatūra

1. Tūbele, S. (2002) *Skolēna runas attīstības vērtēšana*. – Rīga: RaKa, 165 lpp.
2. Tūbele, S., Lūse, J. (2004) *Ja skolēns raksta nepareizi...* – Rīga: RaKa, 132 lpp.
3. Adams, M. J. (1995) *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. – Massachusetts: A Bradford Book, 494 p.
4. Blakemore, S.-J., Frith, U. (2005) *The Learning Brain: Lessons for Education*. – United Kingdom: Blackwell Publishing, 216 p.
5. Das, J. P. (1998) *Dyslexia & Reading Difficulties*. – Canada: University of Alberta Edmonton, J. P. Das Developmental Disabilities Centre, 140 p.
6. Frank, R., Livingston, K. (2003) *The Secret Life of the Dyslexic Child* (A Practical Guide for Parents and Educators). – U.K.: Rodale Ltd., 272 p.
7. Gorman, J.Ch. (2001) *Emotional Disorders & Learning Disabilities in the Elementary Classroom: Interactions and Interventions*. – U.S.A.: Corwin Press, Inc., 142 p.
8. Hammill, D. D. (1990) *On Defining Learning Disabilities: An Emerging Consensus* // Journal of Learning Disabilities, 23: 74–84.
9. Ott, Ph. (1997) *How to Detect and Manage Dyslexia. A Reference and Resource Manual*. – U.K.: Heinemann, Harcourt Education Ltd., 408 p.
10. Pauc, R. (2006) *Is That My Child?: Exploding the Myths of Dyspraxia, Dyslexia, Tourette's Syndrome of Childhood, ADD, ADHD and OCD*. – Great Britain: Virgin Books Ltd., 214 p.
11. Pennington, B. F. (1989) *Using Genetics to Understand Dyslexia* // Annals of Dyslexia, 39: 81–93.
12. Reid, G. (2004) *Dyslexia: A Practitioner's Handbook*. Third Edition. – England: John Wiley & Sons Ltd., 420 pp.
13. Shaywitz, S. E. (1996) *Dyslexia: A New Model of This Reading Disorder Emphasizes Defects in the Language-processing Rather Than the Visual System. It Explains Why Some Very Smart People Have Trouble Learning to Read* // Scientific American, 275(5): 78–84.
14. Snowling, M. (2004) *Dyslexia*. – U.K.: Blackwell Publishing, 261 p.
15. Sousa, D. A. (2001) *How the Special Needs Brain Learns*. – USA: California: Corwin Press Inc., A Sage Publications Company Thousand Oaks, 238 p.
16. Ganser, B., Wiltrud R. (2005) *Was tun bei Legasthenie in der sekundarstufe?* – Donauwörth: Auer Verlag, 319 S.
17. Klicpera, Chr., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B. (2003) *Legasthenie: Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung*. – München: Ernst Reinhardt Verlag, 320 S.
18. Naegel, I., Valtin, R. (2003) *LRS – Legasthenie – in den Klassen 1–10: Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten*. – Germany: Beltz Verlag, 223 S.
19. Волкова, Л. С., Шаховская, С. Н. (1999) *Логопедия*. – Москва: Владос, 678 с.
20. Корнев, А. Н. (2003) *Нарушения чтения и письма у детей*. – СПб.: Речь, 330 с.
21. Лалаева, П. И. (2002) *Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников*. – СПб.: Союз, 224 с.
22. Чиркина, Г. В. (2002) *Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ*. – Москва: Аркти, 240 с.
23. Ястребова, А. В. (1999) *Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений*. – Москва: Аркти, 120 с.

Summary

The article provides a theoretical analysis of the concepts of dyslexia and reading difficulties. The comparison of the definitions and approaches in different countries are presented. The necessity of the research lies in the need to identify the usage of the corresponding notions in Latvian. Dyslexia is viewed as a neurological problem and it is possible to diminish its manifestations, but a person will have to cope with the disorder for life. The reason for reading disabilities is the insufficient development of speech and language; however, a successful correction is possible. Teachers and speech therapists in Latvia deal with this problem in the best possible way. Hence, it is important to remember that teachers need special knowledge on children with speech and language disorders, not only dyslexia and reading difficulties.

Mācību sasniegumu vērtēšanas īpatnības skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem

Peculiarities of the Assessment of Educational Achievement of Students with Disabilities of Intellectual Development

Rasma Vīgante

Latvijas Universitāte

Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte

Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083

e-pasts: rasma.vigante@lu.lv

Pēdējos gados īpaša uzmanība tiek veltīta katra skolēna individualitātes un radošo spēju pilnveidošanai. Rakstā atklāti mācību sasniegumu vērtēšanas pamatnosacījumi un īpatnības skolēniem ar speciālām vajadzībām. Veikts pētījums par radošas pieejas izpausmēm skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem. Arī šo skolēnu domās un darbībā ir kreativitātes iezīmes. Arvien vairāk vispārējās izglītības iestādes licencē speciālās izglītības programmas un uzsāk to īstenošanu, tādēļ skolotājiem ir svarīgi izprast un zināt, kā vērtēt mācību sasniegumus skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem.

Atslēgvārdi: speciālās pamatizglītības programmas, garīgās attīstības traucējumi, licencētās programmas, radoša pieeja, integrācija, iekļaušana.

Ievads

Mūsdienās pedagoģijas pamatā tiek likta izpratne par bērna unikalitāti. Bērns kā personība, kā individualitāte veidojas nepārtrauktā mijiedarbībā. No vienas puses, tās ir viņa paša psihisko īpašību un īpatnību, stāvokļu, darbības un norišu izpausmes, kas nonāk saskarsmē ar sabiedrību, vienaudžiem, no otras puses. Prasme saskaņot personisko brīvību un savas vēlmes ar sabiedrisko nepieciešamību, individuālismu ar socializāciju, – tās sociālajā evolūcijā ir sabiedriskā procesa divas puses. Psihologs Ē. Ēriksons runā par identitātes problēmas visaptverošo raksturu, par emocionālo identitāti. Viņš uzskata, ka nespēja atrast savu „Es” mijiedarbībā ar sabiedrību var būt pat psihiskas saslīmšanas cēlonis [5].

Saskaņā ar A. Maslova teoriju psiholoģiskās funkcionēšanas augstāko līmeni raksturo cilvēka vērtības, spontāna un radoša darbība, visa cilvēka potenciāla izmantošana. Runājot par humānu pieeju un cilvēka vēlmi pašrealizēties savu iespēju robežās, viņš akcentē, ka pašrealizācija ir unikāls process, kura var izpausties radošumā [8].

Vairāk vai mazāk radošs ir katrs bērns, arī bērns ar garīgās attīstības traucējumiem, lai gan, kā atzīst S. Liepiņa, „atmiņas un domāšanas traucējumi īpaši negatīvi ietekmē radošo iztēli” [6, 182]. Radošums ne vienmēr nozīmē spēju radīt vēl nebijušas materiālās vai garīgās vērtības. Tas var izpausties vienkārši oriģinālās, savdabīgās un interesantās domās, spriedumos vai citādā pieejā, attieksmē. Katrs bērns arī vēlas, lai viņa darbs un sasniegumi tiktu novērtēti.

Mācību sasniegumu vērtēšana speciālās izglītības programmās

Pēdējos desmit gados īpaša uzmanība izglītībā veltīta katra skolēna individuālo spēju, garīgo un tikumisko īpašību un radošo iespēju attīstīšanai. Tas attiecas arī uz skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem jeb skolēniem ar speciālām vajadzībām.

Sabiedrībā vēl joprojām bieži kā sinonīmus lieto divus terminus: „ar speciālām vajadzībām” un „ar īpašām vajadzībām”, lai gan likumdošanā – Ministru kabineta noteikumos [7] un Vispārējās izglītības likumā [11] – termini ir diferencēti.

Bērniem ar īpašām vajadzībām piemērota ir pedagoģiskās korekcijas izglītības programma (programmas kods 21011811) vai izglītības iestādes atbalsta komandas individuāla, konsultatīva palīdzība. Šo skolēnu grūtības izglītības programmas apguvē vai atsevišķu mācību priekšmetu apguvē ir nosacīti pārejošas, jo saistās ar emocionālu labilitāti, vāju izziņas aktivitāti, zemu mācību motivāciju un nepietiekamu uzvedības regulāciju.

Galvenā atšķirība ir tā, ka bērni ar speciālām vajadzībām vienmēr ir diagnosticēti un līdz ar diagnozi viņiem ir noteikts kāds fiziskās vai garīgās attīstības traucējums vai veselības problēmas. Kā pamatcēloņi parasti ir konstatēti: prenatālā, perinatālā vai postnatālā periodā pārciestas slimības un traumas; organiski galvas smadzeņu bojājumi; nepietiekams centrālās nervu sistēmas struktūru anatomiskais un funkcionālais briedums, kā arī iedzimtība ar ģenētiska rakstura saslimšanām, imunoloģiska nesaderība u.c.

Parasti šādos gadījumos bērni mācās pēc atbilstošas speciālās pirmsskolas vai speciālās pamatzglītības programmas (programmas kodi: 21015111, 21015211, 21015311, 21015411, 21015511, 21015611, 21015711, 21015811). Viņi var mācīties jebkurā skolā atbilstoši Vispārējās izglītības likuma 49. pantam [11], kas nosaka, ka speciālajā izglītībā tiek radītas iespējas un apstākļi skolēniem ar speciālām vajadzībām iegūt savam veselības stāvoklim, spējām un attīstības līmenim atbilstošu izglītību jebkurā izglītības iestādē, vienlaikus nodrošinot skolēnu pedagoģiski psiholoģisko un medicīnisko korekciju, sagatavotību darbam un dzīvei sabiedrībā.

Visās speciālās pamatzglītības programmās mācību un audzināšanas process saistās ar sistemātiskiem ārstniecības un atveseļošanas pasākumiem, ar speciālās korekcijas un rehabilitācijas darbu ikdienā, jo daudziem skolēniem ar speciālām vajadzībām bez primārā traucējuma bieži papildus ir viens vai vairāki citi sekundāri traucējumi vai dažādas saslimšanas. Skolēniem ar multipliem attīstības traucējumiem ir specifiskas problēmas: atmiņas, valodas, uzmanības, saskarsmes u.c. grūtības.

Pamatojoties uz veselības stāvokli, attīstības līmeni un spējām, kādas ir skolēniem ar speciālām vajadzībām, tika izstrādāti īpaši mācību sasniegumu vērtēšanas noteikumi. 1999. gada 27. augustā ar Izglītības un zinātnes ministrijas rīkojumu Nr. 434 „Par speciālo internātskolu (skolu) skolēnu mācību sasniegumu vērtēšanu” tika apstiprināta kārtība, kādā vērtējami mācību sasniegumi skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem. Dokumenta sagatavošana prasīja lielu darbu, jo tā novitāte bija saistīta ar pāreju uz 10 ballu vērtēšanas skalu atbilstoši skolēnu spējām. Daļa sabiedrības neizprata, kādēļ garīgi atpalikušie skolēni būtu tā jāvērtē. Šīs vērtēšanas pamatā bija humanitātes princips.

Saskaņā ar Vispārējās izglītības likuma 4.panta 13.punktu minētais Izglītības un zinātnes ministrijas rīkojums tika pārstrādāts un 2006.gada 20.jūnijā pieņemti kā Ministru kabineta noteikumi Nr.492 „Mācību sasniegumu vērtēšanas kārtība speciālās izglītības programmās” [7].

Ar to tika noteikts, ka skolēnu, kuri mācās speciālās pamatzglītības programmās pēc valsts izglītības standartu prasībām, tātad bērnu ar normālu intelektu, sasniegumus vērtē saskaņā ar valsts izglītības standartiem un mācību priekšmeta standartu. Savukārt

skolēnu ar garīgās attīstības traucējumiem mācību sasniegumu vērtēšana notiek atbilstoši noteiktajiem mācību līmeņiem.

1997. gada februārī Latvijā tika pieņemta Starptautiskā slimību un veselības problēmu klasifikācijas 10. redakcija, kuru 1992. gadā izstrādāja Pasaules Veselības organizācija. Līdz ar to garīgās attīstības traucējumu iedalījums mūsdienu speciālajā pedagoģijā ir vienots (9, 369-370).

1. tabula

Garīgās attīstības traucējumu iedalījums un speciālās programmas apguves līmeņi
The classification of the disabilities of intellectual development and the levels of the special education programme

Diagnozes kods	Diagnozes vārds skaidrojums	Speciālās izglītības programmu apguves līmenis
F 70	Viegla garīga atpalcība	A un B līmenis
F 71	Vidēji smaga garīga atpalcība	C līmenis
F 72	Smaga garīga atpalcība	C līmenis

Zināšanas, iemaņas un prasmes atbilstoši katra individuālajai programmai skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem (C līmenis) visās klasēs vērtē aprakstošā sistēmā. Skolotāji izstrādā īsu, aprakstošu vērtējumu par skolēna vispārējo attīstību, saskarsmes un pašizpaušmes prasmēm un spējām. Šāds vērtējuma veids saglabājas ne vien līdz devītajai klasei, bet arī arodklasēs – darba iemaņu 10., 11. un 12. klasē.

Skolēnu ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem (A un B līmenis) zināšanas un prasmes no pirmās līdz trešajai klasei vērtē aprakstoši, ceturtajā klasē mācību sasniegumus dzimtajā valodā, valsts valodā un matemātikā vērtē 10 ballu skalā, bet pārējos mācību priekšmetos – aprakstošā sistēmā. 5.–9. klasē un arodklasēs skolēnu zināšanas un prasmes vērtē 10 ballu skalā, ievērojot noteiktus vērtēšanas kritērijus:

10 balles – ja skolēns atbilstoši spējām apliecina patstāvību, radošu pieeju vai izcilus sasniegumus;

9 balles – ja skolēns atbilstoši spējām teicami apguvis 90–100 % no mācību vielas apjoma; patstāvīgi stāsta un atbild uz jautājumiem; spēj izpildīt mācību grāmatā vai skolotāja doto uzdevumu; pieļaujama viena, divas vai trīs nebūtiskas kļūdas vai neprecizitātes; skolēns prot atšķirt būtisko no nebūtiskā; spēj zināšanas izmantot praksē un līdzīgās situācijās; viņam ir teicamas komunikatīvās prasmes, t.i., viņš spēj ieklausīties citu domās, saprotami izklāstīt savu viedokli; mācību darbā un personības attīstībā sistemātiski vērojama dinamika;

8 balles – ja skolēns atbilstoši spējām labi apguvis 70–80 % no mācību vielas apjoma; patstāvīgi veic uzdevumus; pieļaujamas trīs, četras vai piecas nebūtiskas kļūdas vai neprecizitātes; skolēns spēj savu rīcību un domas pietiekami labi pamatot; spēj paredzēt attiecīgās rīcības sekas; spēj iegūt speciālo pieredzi, sadarbojoties ar vienaudžiem un pedagogiem; mācību darbā un personības attīstībā vērojama dinamika;

7 balles – ja skolēns atbilstoši spējām apguvis 60–70 % no mācību vielas apjoma; pieļaujama viena, divas vai trīs kļūdas; skolēns ir ieguvis nepieciešamās prasmes; apguvis un izprot jēdzienus, bet to būtību var atklāt ar skolotāja jautājumu palīdzību; sekmīgi izmanto palīg līdzekļus; uzdoto veic apzinīgi, bet var būt bez īpašas iniciatīvas; prot zināšanas un prasmes izmantot atbilstoši paraugam praksē un līdzīgās situācijās; mācībās un personības attīstībā progresē;

6 balles – ja skolēns atbilstoši spējām apguvis 50% no mācību vielas apjoma; izprot praktiskas likumsakarības, bet tās var izklāstīt tikai ar skolotāja jautājumu palīdzību; patstāvīgi var pastāstīt daļu uzdotā, pareizi atbild uz galvenajiem jautājumiem; mācību darbā nepieciešama skolotāja organizējošā un aktivizējošā palīdzība; patstāvīgi izdarīt vispārīgus un secinājumus nespēj; prot izmantot palīdzību un palīg līdzekļus; mācībās un personības attīstībā vērojams neliels progress;

5 balles – ja skolēns atbilstoši spējām daļēji apguvis 50–40 % no mācību vielas apjoma; strādā ar skolotāja palīdzību; atbild uz vienkāršākajiem jautājumiem; patstāvīgi var veikt visvienkāršākos uzdevumus; zināšanas un prasmes izmanto atbilstoši dotajam paraugam, jaunā situācijā un praksē tās patstāvīgi neizmanto; palīdzību izmanto daļēji; mācībās un personības attīstībā progresē atbilstoši individuālām spējām;

4 balles – ja skolēns atbilstoši spējām apguvis 30–40% no mācību vielas apjoma; patstāvīgi stāstījumu neveido, bet daļēji atbild uz jautājumiem; nespēj patstāvīgi noteikt galveno domu; var veikt vienkāršākos uzdevumus ar skolotāja palīdzību; zināšanas un prasmes izmanto atbilstoši paraugam, līdzības neprot izmantot; skolēna darbība nepārtraukti jāorganizē un jākontrolē; mācībās un personības attīstībā progresē vāji.

Speciālās pamatizglītības programmās skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem samērā reti lieto nesekmīgos vērtējumus, tomēr atsevišķos gadījumos tiek izmantotas arī no vienas līdz trim ballēm. 3 balles piemērojamas tad, ja skolēns atbilstoši spējām uztvēris 20–30% no mācību vielas apjoma; atbild uz jautājumiem ar vienu vai diviem vārdiem; mācību vielas izpratne nepietiekama, secinājumi neloģiski; mācībās un personības attīstībā progresē ļoti vāji. Vērtējums 2 balles ir atbilstošs, ja skolēns uztvēris 10–20% no mācību vielas apjoma; atbild vienzilbīgi vai ar žestiem uz elementāriem jautājumiem; skolotāja palīdzību izmanto ar grūtībām; komunikatīvās prasmes ļoti vājas; mācībās dinamika vērojama ļoti reti (tikai atsevišķās reizēs). Ja skolēns uztvēris mazāk nekā 10% no mācību vielas apjoma, nespēj patstāvīgi veikt individuālus uzdevumus, palīdzību neizmanto, mācībās dinamika vērojama ļoti reti, un tā ir ļoti vāja, tad vērtējums var būt 1 balle. Visplašākās diskusijas izraisījās par to, vai skolēnu ar garīgās attīstības traucējumiem, kaut arī viegliem, mācību sasniegumus var vērtēt ar 10 ballēm, jo kritērijos noteikts, ka šajā gadījumā skolēns apliecina patstāvību un radošu pieeju savā darbībā.

Radošas pieejas iezīmes skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem

Radoša darbība un radošās spējas jeb kreativitāte aprakstīta un analizēta daudzkārt. Personības radošais potenciāls var izpausties dažādi gan verbālajā, gan neverbālajā – kustību, skaņu, vizuālajā – izteiksmes jomā. Tā ir netradicionāla sevis izteikšana, nestandarta radoša darbība. Arvien pārliecinošākas ir speciālistu atziņas, ka kreativitāte piemīt ikvienam cilvēkam. Tas noliedz agrāko uzskatu, ka tā ir tikai radošo profesiju pārstāvju privilēģija.

A. Maslovs uzsver, ka idejas radošais posms ir īstenā kreativitāte, norādot atšķirības starp primāro jeb idejas radošo posmu un sekundāro jeb ideju īstenošanas posmu. „Rodas iespaids, ka cilvēcei ir kāds kopīgs mērķis, uz kuru tiecas visi. Dažādi autori to nosauc dažādi: pašaktualizācija, pašrealizācija, integrācija, psihiskā veselība, individualizācija, autonomija, kreativitāte, produktivitāte. Taču visi autori ir vienisprātis, ka minētie jēdzieni ir sinonīmi, kas apzīmē cilvēka spēju īstenošanu” (8, 153).

M. Štāls atzīmē, ka „vidēja un vieglāka gara vājuma veids nav uzlūkojams vienīgi par intelekta jeb prāta vājumu, bet par visas personības psihi nespēju jeb trūkumu”

[10, 150]. Viņš uzsver, ka „arī jūtām un gribai piekrīt zināma loma cilvēka garīgā dzīvē un ka intelekta izkopšana ir vienpusīga cilvēka attīstīšana [10, 151].

Savukārt S. Liepiņa norāda, ka arī bērnam ar garīgās attīstības traucējumiem, „atklājot sev kādu jaunu sakarību, jaunu īpašību vai pazīmi, rodas emocionāls pacēlums – izziņas prieks, jaunatklāsmes gaidas un apbrīna” [6, 157].

L. Žukovs, raksturojot L. Vigotska gūtās atziņas par tuvākās attīstības zonu, apstiprina, ka pārvaramas grūtības skolēniem „rada interesi par darbu, gandarījumu par paveikto. Nepārvaramas grūtības, tāpat kā to trūkums, rada nelabvēlīgus apstākļus skolēna radošai darbībai” [12, 92].

Kā savā darbā norāda V. Družiņš, Dž. Gilfords atzīst kreativitāti kā universālu radošo spēju koncepciju, kur iesaistīta loģiskā vai konverģentā domāšana un radošā vai diverģentā domāšana. Dž. Gilfords ilgstošos pētījumos precizējis kreativitātes struktūru (3, 250), kuru pamato seši parametri:

- 1) spēja pamanīt un izvirzīt problēmu,
- 2) spēja ģenerēt daudz ideju,
- 3) spēja producēt daudzveidīgas idejas – elastība,
- 4) spēja sniegt nestandarta atbildes – oriģinalitāte,
- 5) spēja pilnveidot objektu, pievienojot detaļas,
- 6) spēja risināt problēmas, analizēt un sintezēt.

V. Čirkovs apraksta, ka P. Torrenss izstrādājis testus, kuri pārbaudīti un pamatoti ar bērnu kreatīvo spēju attīstību. Torrenss uzskatot, ka kreativitāte nozīmē jūtīguma rašanos, spēju asi uzvert dažādas novirzes, nepilnības, disharmoniju, kā arī vājas un nepilnīgas zināšanas. Vēlāk gan Torrensa izstrādātos testus neatzīst un apšaubā M. Vollahs un H. Kogans, norādot par konceptuāli jaunu testu nepieciešamību. Abi autori savos pētījumos analizējuši personu kreativitātes spējas un pamato saistību starp kreativitāti, intelekta līmeni un pašvērtējumu (2, 189). V. Čirkova darbā iepazīstoties ar M. Vollaha un H. Kogana pētījumiem un atziņām, sistematizējot tās, raksta autore būtiskākās sakarības uzskatāmi apkopojusi tabulā.

2. tabula

Kreativitātes spēju, intelekta līmeņa un pašvērtējuma mījsakarības un izpausmes

The interaction between and manifestations of the creative abilities, the level of intellect and self-assesment

Nr.p. k.	Kreativitātes spējas	Intelekta līmenis	Pašvērtējums	Izpausmes
1.	Augstas	Augsts	Adekvāts	Augsta paškontrolē, iekšēja brīvība, neatkarība spriedumos un rīcībā, iniciatīva, interešu daudzveidība, pašpārliecinātība.
2.	Zemas	Augsts	Formāls	Smagi pārdzīvo neveiksmes, cenšanās izvairīties no riska, vēlme saņemt labas atzīmes, zināšanas neuzskata par galveno.
3.	Augstas	Zems	Zems	Nepilnvērtības kompleksi, grūtības adaptēties sociālajā vidē, nepārliecinātība, dažkārt ar neparastu hobiju cenšas pierādīt sevi, izpausties.
4.	Zemas	Zems	Neadekvāts	Izteikta pasivitāte, cenšanās nekur neiesaistīties, izvairīties no citiem, bet ir apmierināts ar esošo stāvokli.

Praktiķu pētījumi norāda, ka brīva, radoša un nepiespiesta gaisotne sekmē kreativitātes izpausmes. Savukārt kreativitāti kavēt var pārlieka sasniegumu motivācija un izteikta cenšanās pēc panākumiem, ko nereti nepārdomāti veicina bērnu vecāki.

B. Duffi uzskata, ka problēmsituācija veicina radošas domas un darbības. Viņuprāt, nezinašana – nepietiekamas zināšanas un pieredzes trūkums – piespiež meklēt izeju, lai problēmu atrisinātu. Tas ir sarežģīti, tādēļ risinājumam ir vairāki savstarpēji saistīti posmi.

Pirmais no tiem ir problēmas konstatēšana un izvirzīšana. Otrais ir iespējamo risinājumu variantu izstrāde, kas var būt balstīta uz intuitīva sprieduma, uz apgūto zināšanu vai arī uz esošās pieredzes pamata. Trešais posms ir problēmas risināšana vai izskaidrošana [4].

Tādējādi speciālisti pierāda, ka vienlaikus aktivizējas kognitīvā un radošā darbība.

Radošas darbības iezīmes skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem

Radošums nozīmē saskatīt lietas jaunus veidos un citādās, neierastās kombinācijās. Neskatoties uz izteiktām garīgās attīstības savdabībām, radošums, radošas spējas un darbība iespējama arī skolēniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem. Par to liecina veikta pētījuma rezultāti.

Pētījumā tika iesaistīti piecu speciālo internātpamatskolu 58 trešo klašu skolēni ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem vecumā no deviņiem līdz divpadsmit gadiem. Pētījumā bija iekļauti divi dažādi uzdevumi, lai konstatētu, vai to izpildē ir radošuma iezīmes.

Pirmais radošais uzdevums

Pirmajā uzdevumā skolēniem, kuri bija sadalīti nelielās grupiņās, parādīja papīra lapu ar nenoteiktu zīmējumu. A3 lapā bija uzzīmēts pusaplis ar atvērumu uz augšu. Tika dots laiks apskatei un tad vajadzēja pastāstīt, kas varētu būt lapā attēlots. Atbildes bija visdažādākās. Tās apkopotas 3. tabulā atbilstoši tam, vai bērni runāja pārliecinoši, „skaidri saskatot to, ko nosauc”, vai nebija pārliecināti un izteica savas domas šauboties.

No 58 aptaujātajiem skolēniem 42 bija ieinteresēti skatīties un iztēloties, kas tas varētu būt. Svarīga bija bērnu brīvā fantāzija. To gan daļēji mazināja ierobežotais vārdu krājums un nelielais priekšstatu apjoms.

Šajās atbildēs izteikta skolēnu radošā iztēle. Radošās iztēles aprobežotību nosaka tas, ka iztēles procesa sastāvdaļu analīze, sintēze, detaļu atpazīšana un salīdzināšana noris savdabīgi un ar grūtībām. S. Liepiņa par iztēles īpatnībām, kas piemīt bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem, rakstīja, ka iztēle ir cilvēka otra izziņas realitāte (6, 181).

Pētījumā no 58 skolēniem patiesi pārliecināts par to, ko redz pusaplī, ir 41 skolēns jeb 71%, bet nepārliecināti par redzamo ir 17 skolēni jeb 29%.

Bērnu iztēle pamatā virzīta labestīgā gaisotnē, jo visi minētie varianti, izņemot 17., 22. un 28. variantu 4. tabulas kreisajā pusē, ir bez negatīvām emocijām. Tas liecina, ka bērnu agrīno dzīves pieredzi neveido nelabvēlīgi iespaidi un atmiņas. Protams, sāpīgi pārdzīvojumi un negatīvas emocijas arī var radīt labestību un pozitīvu radošumu.

Analizējot skolēnu atbildes par lapā redzamo pusapli, tās tika iedalītas trīs grupās:

- 1) samērā reāli minējumi, kas balstās uz ikdienas priekšstatiem un nosacīti līdzinās pusaplīm (piemēram, bļoda, maizes garoza u.c.);
- 2) minējumi, kuros neierasti saskatīts kāds reāls priekšmets (piemēram, vecmamma's zobi (protēze), aizvērts acs u.c.);
- 3) savdabīgi minējumi, iedomāti tēli, kurus radījusi tikai iztēle, piemēram, raganas mats, buramais kociņš, eņģeļa vainadziņš u.c. (1. attēls).

Izteiktās versijas par redzēto pusapli
Versions about the semicircle

Nr.p. k.	Pārliecinoša versija	Atbilžu skaits	Nepārliecinoša versija	Atbilžu skaits
1.	Nokritusi krūzes turamais (osiņa)	2	1. Šķībais zars, aiz kura var aizķerties,	1
2.	Tārps stāpās, lokās	2	nokrist, saplēst drēbes?	1
3.	Mēness apgāzies, nokritis	2	2. Labais grāvis, nav liels?	2
4.	Govs ķēde	1	3. Kaut kas nokritis, saplēsis?	1
5.	Lecamaukla, šņore	2	4. Kāds sāka zīmēt sauli?	1
6.	Aizvērtā acs	1	5. Vai tas ir kaut kas?	2
7.	Bļoda	2	6. Kaut kas slihts?	1
8.	Gandrīz apēsta bulciņa	2	7. Nekā tur nav!	1
9.	Laiva	2	8. Švīka, ķēpājums?	
10.	Pīrādziņš	2		
11.	Rūķīša manta	1		
12.	Aizbirusi ala, caurums	2		
13.	Vecmammās zobi	1		
14.	Līdzīgs u burtam	3		
15.	Briesmoņa nags	1		
16.	Spaiņa nesamais, aiz kā nes	2		
17.	Dzērājs uz ceļa	2		
18.	Buramais kociņš	1		
19.	Šūpoles	1		
20.	Maizes garoza	2		
21.	Eņģeļa vainadziņš	1		
22.	Sabraukta čūska, slika	2		
23.	Saplīsis šķīvis	1		
24.	Krūze	2		
25.	Raganas mats	1		
26.	Saplīsusi riepa	1		
27.	Velna rags	1		
28.	Sīksna, sitamais	3		
29.	Bedre	1		
30.	Mākoņa gabaliņš	1		
31.	Pūķa aste	1		

No 58 skolēniem reālus minējumus, kas saistīti ar ikdienas pieredzi, izteica 35 skolēni (60%), neierasts skatījums uz pusapli ir 16 skolēniem (28%), bet iedomātus tēlus redz 7 skolēni (12%).

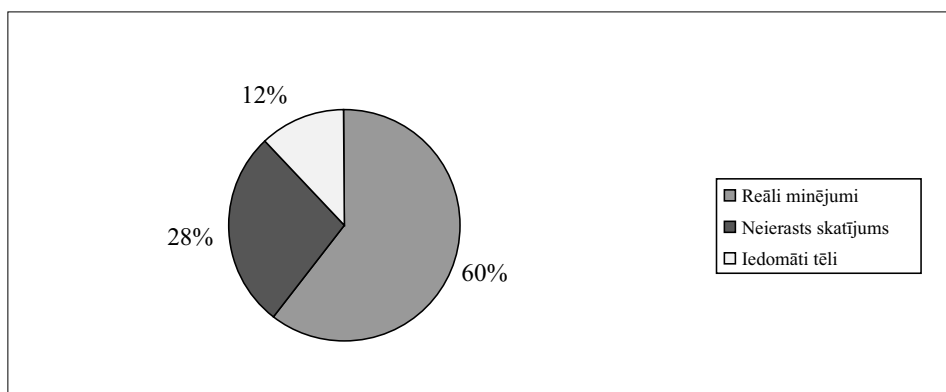
Šajā pētījuma daļā atkal apstiprinājās fakts, ka katrs skolēns, arī ar garīgās attīstības traucējumiem, ir individualitāte ar savām sociāli nosacītām un atšķirīgām intelektuālām, emocionālām un voluntārām īpašībām. Tas viss apliecina kreativitātes esamību ikvienā bērņā, ko apliecina dažāda veida un savdabīgais bērņu skatījums uz vienu pusapli.

No 58 skolēniem saņemtas 39 oriģinālas atbildes un tikai 19 atbildes daļēji atkārtotās, piemēram, ‘gandrīz apēsta bulciņa’ un ‘nokosta bulciņa’, ‘aizbirusi ala’ un ‘aizbiris caurums’.

Skolēnu ieinteresētība un spēja saskatīt nenoteiktā figūrā noteiktus priekšmetu vai tēlu atveidus ir radošs process, kurā izpaužas radoša iztēle un elastīgas domāšanas elementi.

Otrais radošais uzdevums

Otrs pētījumā iekļautais uzdevums arī atraisa bērņu radošo potenciālu. Jau minētos 58 skolēnus (mierīgos apstākļos un mazās grupiņās pa 3–5 bērņiem) lūdza iedomāties sevi kā pildspalvu un pastāstīt par to.



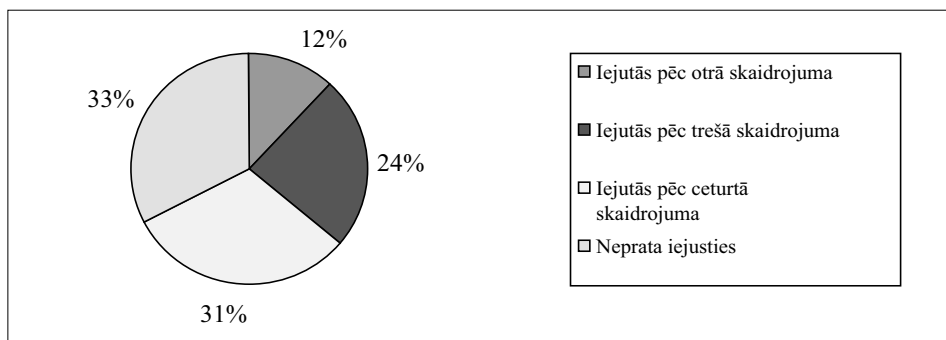
1. attēls. Skolēnu skatījuma dažādība
The diversity of the pupils' versions

Sākumā uzdevums viņus samulsināja, bija nepieciešams atkārtots skaidrojums: kā būtu, ja tu būtu pildspalva. Pamazām daļa bērnu to sāka iztēloties, bet lielākajai daļai – 51 skolēnam – instrukcija bija jāatkārto vairākkārt.

Tas liecina, ka skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir raksturīga uzskatāmi darbīgā domāšana, kas cieši saistīta ar praktisko darbību. Tādēļ arī vārdisku norādījumu viņi izprot ar grūtībām (2. attēls).

Tātad no 58 skolēniem pildspalvas vietā jau pēc otrā skaidrojuma spēja iejusties 7 skolēni, pēc trešā skaidrojuma – 14, pēc ceturta skaidrojuma – 18, bet nekādi neprata iejusties 19 skolēni.

Atkārtojot uzdevuma nosacījumus trešo reizi, tika sniegti alternatīvi piemēri (piemēram, ja es būtu puķe vāzē, es smaržotu, lai iepriecinātu citus; ja es būtu akmens, es sildītos saulē). Šādi piemēri palīdzēja iejusties pildspalvas lomā vēl 14 skolēniem, bet 37 skolēniem uzdevums tika skaidrots ceturto reizi ar konkrētāku piemēru (ja es būtu pildspalva, es gaidītu uz sola savu saimnieku; ja es būtu pildspalva, mani uz skolu nestu penālī). Tādējādi vēl 18 skolēni saprata uzdevuma jēgu. Tika atgādināts, lai pēdējos abus piemērus neizmanto, bet domā savu stāstījumu. Vēlāk izrādījās, ka septiņi skolēni tomēr atkārtoja jau dzirdētos variantus, bet četri skolēni tos nedaudz pārveidoja (piemēram, es somā gaidītu savu saimnieku, mani nestu kabatā).



2. attēls. Uzdevuma izpratne
The understanding of the task

19 skolēni arī pēc četriem skaidrojumiem un piemēriem neprata iejusties pildspalvas vietā, pamatojot to ar vārdiem: „es tā nemāku” (4 skolēni), „es nezinu” (6 skolēni), „tā es nespēlēšu” (3 skolēni), „es negribu būt pildspalva” (2 skolēni), „es negribu tā domāt” (1 skolēns), bet trīs skolēni noslēdzās sevī un atteicās sadarboties.

No 39 skolēniem, kuri iztēloja sevi kā pildspalvu, vienu teikumu varēja pateikt 5 skolēni, stāstījumu ar diviem līdz trīs teikumiem veidoja 18 skolēni, trīs un vairāk teikumus stāstījumā saistīja 16 skolēni.

Teikumu skaits gan ir visai nosacīts, jo dažs teikums sastāvēja no viena vārda, dažs lietoja neprecīzus saliktus teikumus.

Ieskatam daži skolēnu radošie stāstījumi:

1. Es esmu smukā pildspalva. Var rakstīt zilā krāsā un tievi burtnīši iznāk. Skolotājam patīk. (Meitene Z., 9 gadi.)
2. Esmu zaļa pildspalva. Es smuki rakstu. Man ir jauna burtnīca ar ežīti. (Meitene R.)
3. Mani salauza tamdēļ, ka puikas grūstījās. Tagad nevar parakstīt neko. (Meitene L., 10 gadi.)
4. Es biju kioskā un nopirka mans draugs. Es nesmērēju draugam burtnīcā. Es labi rakstu. (Zēns A., 10 gadi)
5. Man nepatīk skolā, kamdēļ daudz jārakstīja. Man patīk slēpties somā. Tamdēļ nav jārakstīja. (Zēns D., 10 gadi)
6. Man ir zila krāsa. Nē, labāk man ir divas krāsas – zila un melna, nē, sarkana. Ar manīm var pasvītrot, lai iznāk smukāk un skaisti. (Meitene B., 10gadi.)
7. Es esmu manas draudzenes Līgas pildspalva. Viņa mani liek tajā penālī ar rūķiem. Es ar viņiem draugos esmu. Es viņiem mācu, ko labāk darīt. Mēs visi esam Līgas draugos. (Meitene S., 11gadi.)
8. Man ir melna tinte iekšā. Es varu saķepēt citiem darbus un burtnīcas, un samērēt citiem drēbes. Es tā darīšu sliktajiem un bandītiem, kad būs. Labajiem nedarīšu tā. Nu tikai laikam pasmērēšu drusku Andrim, kamdēļ viņš man vienreiz smērēja. (Zēns J., 11 gadi)
9. Es biju zilā krāsā ar saplēstu, kur aizkabināt var. Mani viens nozaga. Es laikam zinu, kas. Es gribu atpakaļ pie manis, jo pildspalva labi rakstīja. Un zagt un ņemt cita mantas nemaz nevar. (Zēns M., 11 gadi)
10. Es esmu puikas pildspalva. Mans tētis nopirka un uzdāvināja puikam. Tas puika mācās labi. Es gribu rakstīt ar zaļu krāsu vai melnu, bet skolā jāraksta tikai ar zilu. (Zēns R., 12 gadi)
11. Es biju pazudusi pildspalva. Laikam izkritu no somas vai kabatas. Tad mani atrada cita meitene. Man viņa patīk labāk. Es nemaz negribu atpakaļ pie tās meitenes, viņa kož pildspalvu. (Meitene K., 12 gadi.)
12. Es esmu nobūries par pildspalvu. Naktī tumsā liels burvis atlidoja un nobūrās. Es paliku kā pildspalva. Man patīk tā, nav jāraksta pie tāfeles. Ar pildspalvu nevar tāfelē rakstīt. (Zēns V., 12 gadi)
13. Es neesmu tagad kā mana pildspalva. Es esmu kā Jāņa pildspalva, tāda forša, resna un lidmašīnas krāsā. Es gribu, lai tāda būtu mana pildspalva, kā Jāņa. (Zēns P., 12 gadi)
14. Ar mani var rakstīt labi. Tagad arī uzdevumus es māku labi. Es negribu, lai mani bāž mutē un košļā. Un zīmuli arī nē. (Meitene Z., 12 gadi)
15. Esmu citādāka pildspalva. Man neredzama podziņa, to piespiež un izbīdās spārni šite. Varu lidot, kur gribu. Es gribu uz tālo veikalu, tur strādā mana krustmāte. Viņa vienmēr dod man kaut ko garšīgu. (Zēns T., 12 gadi)

Līdzīgi pēc stila ir arī citi radošie stāstījumi. Speciālo skolu audzēkņu valoda ir vienkāršota, agramatiska, vārdu krājums ļoti pieticīgs. Bet to visu atsver lielā uzdrīkstēšanās – prast iztēloties sevi tik ikdienā pierastās pildspalvas vietā. Tā kā skolēni tika uzklausti mazās grupiņās, viņi īpaši neietekmējās viens no otra.. Liela daļa no stāstījumiem saistīti ar skolas realitāti.

Pārsvarā domas ir labestīgas (piemēram, 2. un 4. skolēna stāstījums), jaušama skolotājas kā autoritātes loma (piemēram, 1. stāstījums), prieks un lepnums par labi veiktu darbu (piemēram, 2. un 6. stāstījums), draudzības jūtas (piemēram, 7. stāstījums). Tomēr skolas ikdienā gadās dažādi pārdzīvojumi.

Jauņākajās klasēs bieža problēma ir pazaudētas lietas (piemēram, 11. stāstījums) vai sabojāti mācību piederumi (piemēram, 3. stāstījums). Dažkārt šo situāciju bērni saasina (piemēram, 8., 9. 14. stāstījums). Mācīšanās motivācija speciālajās skolās nav īpaši raksturīga, jo skolēniem trūkst objektīvas izpratnes par mācīšanās nozīmi. Tas atspoguļojas arī bērnu domās (piemēram, 5. un 12. stāstījums).

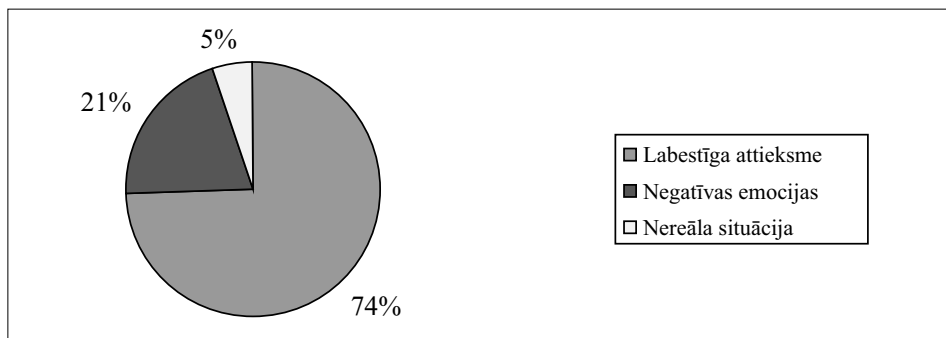
Skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem raksturīgā domāšana spilgti izpaužas 9. un 10. stāstījumā. Pirmajā gadījumā interesants ir teikums „Es gribu atpakaļ pie manis.” Savukārt otrajā gadījumā zēns R. (10. stāstījums) stāsta it kā par svešu zēnu, neatklājot savu identitāti, bet jau otrajā teikumā tiek lietoti precīzi norādošie vārdi „mans tētis”.

Visspilgtāk skolēnu radošums izpaužas stāstījumā par burvi un burvestību (12. stāstījums) un par lidojošo pildspalvu (15. stāstījums), jo šajos piemēros ir iztēles un fantāzijas iezīmes.

Apkopotie un analizētie pētījuma otrā uzdevuma rezultāti atspoguļoti 3. attēlā. No 39 skolēniem, kuri iejutās pildspalvas lomā un veidoja stāstījumu par to, labestīga attieksme izpaužas 29 stāstījumos (74%), turpretī 8 stāstos (21%) jaušamas negatīvas emocijas. Divi skolēni iztēlojušies pavisam nereālas situācijas.

Salīdzinot abus pētījuma uzdevumus un to veikumu, var secināt, ka skolēniem labāk veicās pirmajā uzdevumā, kurā aktivizēta tika redze. Bērni skatījās uz objektu un domās salīdzināja to:

- pēc funkcionālām pazīmēm (kādam mērķim tas domāts? kā to var izmantot?),
- pēc struktūras pazīmēm (vai tas ir vesels, vai kā sastāvdaļa? kādas var būt citas daļas?),
- pēc vietas pazīmēm (kur tas var atrasties? kas tam varētu būt līdzās?).



3. attēls. Stāstījuma izjūtas

The feeling of the story

Tā ar redzes un iztēles palīdzību centās saskatīt kādu līdzību starp zīmēto pusapli un savu iedomu tēlu.

Turpretī otrajā uzdevumā netika iesaistītas citas sensorās sajūtas. Te darbojās tikai tēlainā domāšana, abstrakta iztēle, tādēļ arī uzdevums bija grūtāks. Un tomēr arī tas pierādīja, ka skolēni ar garīgās attīstības traucējumiem spēj būt kreatīvi. Tas sasaucas ar R. Bebres atziņu, ka „kreativitāte var piemist arī psihiski slimiem cilvēkiem, kuriem, piemēram, varētu būt smagi apziņas un intelekta traucējumi. Bet šis cilvēks tomēr var būt radošs” (1, 35). Tātad, sistemātiski iesaistot skolēnus radošā darbībā, viņiem veidojas aktīva, emocionāla un kreatīva attieksme pret apkārtējo pasauli, nostiprinās pārliecība un ticība saviem spēkiem. Radoša darbība veicina gan jaunu zināšanu apguvi un izpratni, gan bagātina jau esošās zināšanas un prasmes.

Secinājumi

1. Iztēle un radošums, lai arī savdabīgi, piemīt katram skolēnam. Galvenās grūtības rada tas, ka iztēle skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem noris uz nepilnīgas analītiski sintezējošās darbības pamata.
2. Kreativitāti rosina pozitīvs emocionālais noskaņojums, atbilstoša vide, brīvas izvēles iespējas un savstarpēja skolēnu un skolotāju uzticēšanās, cieņa.
3. Skolēnu radošums var izpausties jebkurā veidā, pieaugušajiem tikai jāprot to saskatīt un attīstīt dažādās izpausmju jomās un aktivitātēs.
4. Skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem katra saprātīga novitāte patstāvīgi veikta darbībā, kas atšķiras no parauga vai dotā varianta, uzskatāma par radošu jeb kreatīvu.
5. Mācību sasniegumu vērtēšanā skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem iespējamas 10 balles par radošu darbu.

LITERATŪRA

1. Bebre, R. (1997) Kreativitāte un skolotāja personība // *Skolotājs*, 1: 34–37.
2. Чирков, В. (1996) Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // *Вопросы психологии*, 3: 116–132.
3. Дружинин, В.Н. (2002) Психология общих способностей. – Санкт-Петербург.
4. Duffi, B. (1998) *Supporting Creativity and Imagination in the Early Years*. – Philadelphia: Open University Press Buckingham.
5. Ēriksons, Ē.H. (1998) *Identitāte: jaunība un krīze*. – Rīga: Jumava.
6. Liepiņa, S. (2003) *Speciālā psiholoģija*. – Rīga: Raka.
7. LR Ministru kabineta 2006.06.20. noteikumi nr. 492 „Mācību sasniegumu vērtēšanas kārtība speciālās izglītības programmās” // *Vēstnesis*, 98, 2006.06.27.
8. Маслов, А.Г. (1997) *Дальние пределы человеческой психики*. – Москва.
9. *Starptautiskā slimību un veselības problēmu klasifikācija*. 10. redakcija. Pasaules Veselības Organizācija Ženēva, 1. sēj., 1992. [Pārpublicēta: LR Labklājības ministrija un Veselības statistikas informācijas un medicīnisko tehnoloģiju centrs. – Rīga, 1999.]
10. Štāls, M. (1936) *Mūsu dzīves pabērni, viņu audzināšana un mācīšana*. – Rīga: Vālcera un Rapas akc. sab. izdevums.
11. Vispārējās izglītības likums. (1999) / LR Saeima // *Vēstnesis*, 30.06.99., nr.213.
12. Žukovs, L. (1999) *Ievads pedagoģijā*. – Rīga: RaKa.

Summary

Special needs education is part of general education. Education is a purposeful process of personality development (teaching and learning), and its results (the level of education). To make an objective and precise assessment of each student's level of education, the assessment should reflect the acquired knowledge, skills, the student's attitude towards learning, and the dynamics of development of each child. In recent years special attention is turned to the improvement of each student's individuality and creativity. The paper presents the main conditions and peculiarities of the assessment of students with special educational needs. The research is done with the help of the creative approach in working with students with disabilities of intellectual development. There are creative features in the thinking patterns and activities of these children. More and more elementary schools license the curricula of special needs education and implement them, therefore it is very important for teachers to know and understand how to enhance the educational achievement of students with disabilities of intellectual development.

Supporting Teachers' Competencies towards the Development of a More Inclusive School - Listening to the Voices of Students with Special Educational Needs in Educational Transitions

Leena Kaikkonen

Jyväskylä University of Applied Sciences, Finland

Irmeli Maunonen-Eskelinen

Jyväskylä University of Applied Sciences, Finland

Teresa Aidukiene

Ministry of Education and Science, Lithuania

Introduction: Why do we need to focus on the voices of students in transition?

The concept *transition* is generally used describing processes of change which might be political, economical, societal, or psychological at their basis. Within education, the word 'transition' is often used to refer to phases in which the learner moves from one educational level to another. Transition might therefore mean various phases in a lifetime, from kindergarten to elementary school, from elementary education to vocational school or from vocational or higher education to working life. Transition can also occur within one phase of education, such as when a student moves within his vocational education from school to working practice or 'on-the-job-learning' sessions. At the beginning of the 21st century transitions have become an issue of considerable concern due to rapid changes which have witnessed on a global scale and the realignment of societies and the pressures of gaining working life qualification which raise continuous challenges to learning for many individuals. As a consequence, we are all 'condemned' to be life-long learners and we face these transition phases throughout our lives. This issue has been largely discussed from European perspective as the ideas of lifelong learning have also been defined to be the goals of improving practice within the educational systems and providing opportunities for learning on several levels. It sets requirements for educational and career counselling which further challenges educational systems and the skills of educational staff at all levels of provision (Kaikkonen & Rose 2005).

This means that all teachers increasingly face situations where their students with various ethnic backgrounds, of all ages and having diverse educational backgrounds, life situations, and work experiences, are in need of a wide range educational support within educational environments and when moving between educational levels. The growing demands for equal educational rights inevitably increase the requirements of the development of the skills of the teaching and counselling staff. They are asked to meet the

individual needs of all learners emerging from diverse reasons and guide them accordingly (Maunonen-Eskelinen, Kaikkonen & Clayton 2005). Concerning these demands set for teachers' skills and knowledge, there is now a widely approved recognition of the fact that full rights to education for all will only be fully realised when teachers are trained to meet the specific needs of all students.

This challenge in context with the phases of transitions is easily understood when digging deeper into some of the definitions of *transition*. For example, on the website of an EU-funded project called *Sentra*, which invited teachers and other educational staff all over Europe to consider transitions, those involved define the concept as follows:

Transition is a term used for the systematic passage or "bridge" between school and adult life for students with social and special needs. Transition refers to planning and services that are needed to prepare youth with special or social needs or with learning difficulties for moving smoothly from school to school or to adult living, learning, or earning roles in the community after leaving compulsory education. This process includes instruction, community learning experiences, or support services to develop skills, knowledge, and abilities, and other strategies to address post-school living, learning or working needs. It may also include assistance in making applications prior to leaving school for services from community agencies, colleges, or employment. Employment is just one part of adult living. Transition plans should also include goals related to community participation; social relationships; post-secondary educational training; and social, recreational, and independent living skills' instruction and assistance. (www.sentra.ws.)

This definition is helpful in identifying a number of challenges currently presented to teachers working with young people at this stage of their development.

In this paper we intend to focus on educational transitions from the point of view of learners having special educational needs in order to address the challenges transitions bring to the development of teachers' skills. However, our aim is not so much to discuss this as a general issue; instead, we do it from the point of view of an initiative taken by vocational teachers to improve their skills of working with students with special educational needs in order to support the development of more inclusive education within vocational education and training in Lithuania. The project was accompanied with a study to follow the success of the initiative, especially through listening to the voices of the students involved.

The importance of listening to the voices of students with special educational needs has been clearly articulated in recent years (Kenny et al 2000, Shevlin and Rose 2003, 2005). In order to understand the policies and procedures implemented within education systems, it is essential that researchers communicate with the service recipients to gain insights and to measure the impact of interventions. Students and teachers who experience educational transitions are well placed to inform teachers and managers of the approaches which either support or inhibit progress towards a successful system of operation. In the research and developmental activities such as those reported here which claim to support a more equitable education service, it is necessary to ensure that the views of 'actors' within the service are placed at the forefront of discussions (Kenny et al 2000, Shevlin and Rose 2003).

In the following pages, we will provide the reader some background information and basic ideas of the Transition Project implemented in Lithuania in 2003-2004. It is followed by the description of the subsequent study made in 2004-2006, displaying its results through students' own voices talking about their situation while still studying at the vocational school, but with no support anymore of the project neither for themselves nor for their teachers.

Transition project in Lithuania: An initiative to train teachers for more inclusive education

Background

Since gaining their independence in the beginning of the 1990's, the Baltic countries have put their efforts to promote their school system towards equal educational rights and opportunities. A number of recent writers (Kugelmass and Galkiene 2003, Kõrgesaar 2003, Lazdiņa 2006) have provided evidence of a relatively rapid period of change towards embracing an education system which recognises the rights and potential of students who have previously been marginalized. These writers tend to emphasise the momentum which now exists in moving towards a more inclusive education system and the need to support teachers who have shown a commitment to sustaining and building upon these developments.

The principles of educational equity and equality have nowadays been clearly included into Lithuanian educational regulation. According to the Republic of Lithuania Law on Education (2003), special needs education can be provided by any school that offers compulsory or comprehensive education and other educational providers or, alternatively, also by special schools. More time is often needed and accordingly the formal education can be prolonged for a person with special educational needs. The State's responsibility is to provide a free and appropriate education for all children and youngsters with special educational needs in the least restrictive environment, providing all supplementary aids and services needed. The accessibility of education to persons with special educational needs is ensured by adapting school premises, providing psychological and special pedagogical and special assistance, as well as special assistance devices, educational materials and other things, in accordance with legislation. Vocational training schools nowadays establish additional routes to admit SEN students, and there are many more opportunities for students with special educational needs to be admitted to vocational programmes at higher levels (the so called 2nd and 3rd levels) of vocational training.

However, at the moment of the beginning of the Transition Project this was not the case. The Lithuanian educational law still had a constraint on the inclusion of students with special educational needs anywhere but on the lowest and narrowest level of vocational education (the 1st level). This fact was one of the triggering points of the Transition Project. It was stated that real student transitions should happen from elementary schools to vocational education. The Lithuanian Ministry of Education emphasised that it wished an implementation of practically oriented teachers' in-service training for the teachers involved in this project so that they could meet the needs of all children and particularly during the phases of transition from one educational level to another. Thus, this was stated one of the major goals of the Transition Project. Additionally, there was a wish that the teachers would get support in planning and implementing the transition phase and individual education plans.

The Transition Project was implemented under a wider Nordic-Baltic cooperative umbrella-project called 'A School for All'. The guidelines of this umbrella project were discussed in cooperation with the Nordic Council of Ministers and all three Baltic Ministries of Education. Common themes were chosen to promote the idea 'A School for All', but each Baltic country was allowed to put their own emphasis on the issues.

It was assumed that taking into account the changes in Lithuanian society and working life as well as the individuality of students and recognising the reality of their diverse life situations, teachers would address much a more complex task than that which

they have been familiar with in their previous teacher careers. Hence, starting the Transition Project it was anticipated that the teachers working on transitions would face questions that would challenge them to change their current practices or to see their work differently.

Although the main point of the Transition Project through the in-service training programme provided was to train teachers to work with students with diverse learning difficulties and, first and foremost, with their transitions, it was *not* considered to be simply a training in special educational needs. A strong focus of the training was on providing every teacher with the understanding of more general questions of learning and teaching in their current practice, as opposed to the concentration on teaching approaches specifically aimed *only* at special needs. The training was described as a pursuit of reflective teachers who would be able to promote the development of pedagogical actions which take full account of their students' needs and their social backgrounds and context as well as the wider context of influencing educational settings and provisions. Thereby the in-service training was strongly pedagogical, at the same time developmentally oriented.

It was acknowledged that knowledge itself would not solve problems. Understanding is needed, but a more crucial issue is that of how this knowledge is transferred to the everyday practice of teachers and schools and how it would change the existing approaches. It was deemed important to use active learning methods and learning tasks. The view that the chosen learning should be strongly connected with real life situations to which teachers would easily relate was set as the starting point.

Through the Transition Project Lithuania wanted to promote itself to be in line with European kind of development, at the same time supporting the aims of the country's own education situation set by the Government. The Transition Project was begun in this situation in spring 2003 as a one-year process as described in this paper.

Aims and participants

The general aim of the Transition Project was to promote inclusive education in Lithuania so that students with special educational needs (SEN) studying in comprehensive schools would be able to undertake ordinary vocational education. The immediate objective of the project was to ensure successful transition for 10 selected SEN students from a comprehensive school to vocational 3rd level education in two municipalities in Lithuania. The project's aim was to demonstrate the possibility of SEN students to attain the 3rd level vocational education. This was achieved by some adjustment of currently implemented standard curriculum and by applying some individual exceptions from the assessment and performance requirements. It was expected that vocational schools would provide these students with such qualifications, which would enable them to enter labour market to make a living.

The selection of the participating students was organised in January 2003. Its purpose was to find pupils within comprehensive (mainstream) schools who would like to participate in this project in order to gain vocational education. The Lithuanian Ministry of Education and Science confirmed that the SEN students within the project would have the possibility to choose their preferred vocational option on the third level of vocational training – an offer which was not previously possible for students with SEN; they were allowed to join only the first level of vocational training. The schools/teachers chose the pupils from comprehensive schools and the list of the students was sent to the Ministry of Education. Consequently both municipalities and ministry

representatives, in cooperation with Finnish project coordinator, selected the students by the end of January 2003. 21 students were chosen, 10 in one and 11 in the other county. The project also involved 21 teachers of vocational schools working with the students. The headmasters of the involved schools also actively participated into the project activities; the local authorities and the ministry representatives were also involved.

The project aimed to achieve its goals through two main activities: First, the improvement of the pedagogical skills of the teachers of vocational schools so that they would be able to provide individual education plans (IEPs) for their students so that the students could participate in everyday study groups, with additional support. Teachers were also encouraged to establish contacts between comprehensive and vocational schools to prepare individual transitions. Second, successful arrangement of the transitions of SEN pupils from comprehensive schools to vocational education.

The selected students were transferred from comprehensive schools to vocational education in order to achieve their qualification or diploma to be able to enter the labour market. Preferably the selected students should also be able to finalise the first year of their studies in the field they had chosen with satisfactory evaluation from their teachers.

The Ministry emphasised that the schools should focus on providing the students a proper vocational training. The academic subjects could be studied according to individual plans and adjusted goals if needed. However, the schools and teachers were encouraged to use diverse methods while organising the education of these students both in vocational and academic subjects. During the spring 2003 there still seemed to be some confusion about the possibilities for these students and the principles of choosing them. In addition, some changes occurred in the choices of the students about their future vocational fields. Consequently, it meant changes of the participating teachers.

The implementation of the in-service training of teachers

The activities and methods used for training the teachers were work-based and active. The training included seminars and workshops and also involved the teachers into learning tasks which were specifically related to planning and arranging the transition of the chosen students, their individual guidance and Individual Education Plans (IEPs), in addition, some attention was paid to more general school development questions using the chosen students as the case examples. Teachers received mentoring letters from their Finnish trainers to support their activities between the workshops. The project also included a study trip to Finnish schools and an Estonian school, lectures, learning tasks, discussions with Finnish and Estonian colleagues, and the observation of the participants' own teaching.

The project was officially launched in an opening contact session held in both participating counties in February 2003. These two-day sessions were organised so that the first day was a one-day seminar of vocational schools' headmasters and teachers. The general aims and purposes of the project and the working methods and learning tasks were presented and discussed. Also, some basic ideas of inclusive education and its background were presented accompanied with the ideas of modern learning, teaching, and curricula. Elliot et al. (2005) highlights that a challenging curriculum and pedagogy, without emphasizing its underlying attitudes, beliefs, and value systems would result in gain.

On the second day besides the teachers the selected 10 SEN students and their previous comprehensive school teachers from both municipalities were also invited. The

reasons for invitation were, first, to highlight the idea that students with SEN are subjects of their own life and can make decisions concerning their future, so they should be included in the discussion about their own transition and educational career. Second, it was a possibility for the students and teachers to get to know each other so that the planned transition in autumn 2003 would be more successful.

In the first workshop the students and teachers planned some concrete activities for the spring 2003 to promote the transition from elementary schools to vocational schools in the forthcoming autumn. Teachers were also asked to make notes on these activities. There was a wish that by reporting these activities and reflecting on the process during the first year, more comprehensive models could be thought through for the future organisation of the transitions. The atmosphere in the workshop was positive and enthusiastic and it seemed to diminish the fear vocational teachers had before the workshop.

The following seminar was organised only for the teachers on the ways of the identification of special educational needs and how to address them in everyday teaching. It included several presentations by Lithuanian teachers and representatives of psychological consultation centres and the Ministry of Education, complemented with the ideas of Finnish visiting tutors and the coordinator. The seminar was followed by the second workshop day in which some basic ideas of individual education planning were worked on. It was emphasised that IEPs are strongly connected with the general basis of the planning-learning-teaching process as well as with the ideas of professional competence.

In autumn 2003 the third two-day-session was organised, the first day was only for teachers and the second day together with the students and their teachers. The workshop was held 5-7 days after the students had started their training in vocational schools. During the session the focus was still on the support of the transition phase and the organisation of individual education plans for the students.

The study trip to Estonia and Finland took place at the beginning of October in a group of 12 vocational teachers, 8 headmasters, and 5 ministry and local authority representatives. During the trip the group visited two large vocational education municipalities to see examples of transitions, IEPs, and individualised teaching. Attention was also paid to projects (of European Structural Funds) as a tool to sustain the development of schools. As learning difficulties in reading, writing, and mathematics seem to be a problem for the chosen Lithuanian students, so the Finnish experts in Helsinki gave some insight into this issue.

In December in a one-day session, the teachers presented what they have been able to do with their case student. The idea was to share the good practices discovered. The project was closed in March 2004 with a one-day conference to shed light on the results. After the closure of the project interest was aroused to follow the success and sustainability of the initiative until spring 2006.

THE STUDY

As described previously, the teachers were taught to interact and find out ways of encouraging the students to express their needs and views. Although the main point of the teachers' training programme was to develop the participants' competences to facilitate the learning of the students with special needs, it was equally important that the teachers gain competencies which enable them to develop the school as an institution. Therefore the interest of the study lies in finding out whether the support provided for teachers during the Transition Project has been enough and what other needs the

teachers have in terms of supporting the SEN studies, knowing that all of the teachers had no or hardly any training in the area on special needs before the project.

Another interest of the study was to find out whether the students have sufficient support by their teachers and schools to be able to have completed their studies during the coming years (by spring 2006). Further in this paper we focus on the students' opinions on the sufficiency of the studies and support provided for them.

Methods

Since the underlying idea of the whole project had been to encourage the students to bring up their needs and opinions, it was considered important to hear and gather the students' views. Due to the experience with the project implementation we assumed that some kind of supporting material might help the students to express their thoughts. Hence, two methods were chosen to inquire students: a questionnaire and interviews to collect the data on six different areas.

In search of a richer understanding of the factors that influence the academic motivation and performance of students, Elliot et al (2005) believe that the following multiple layers need to be taken into account: the student's perspectives and views, the influence of peers, parents, and teachers, the culture of the class and school, educational practices, educational legislation and policy, and socio-economic and socio-cultural factors. Our study focused on the students' experiences while studying at a vocational school. The students were asked to assess six different areas, namely

- 1) themselves as learners;
- 2) their satisfaction with the content of and teaching in lessons;
- 3) the atmosphere of the school and their class;
- 4) their relationship with fellow students and teachers;
- 5) their views on the profession they had chosen;
- 6) their general satisfaction.

The data was collected in May 2005 from the project students at the end of their second year of studies. All the students who had participated in the project were invited to workshops organised separately in both municipalities. By the time of the interviews 1 student had finished his studies because of lack of motivation and another student because of moving abroad with his family, 4 students had begun the working practice period, and 1 was ill. Consequently, of the 21 students 14 were able to show up in the workshops, 7 from each municipality referred here as municipalities A and B.

The questionnaire forms were given to the students in the workshop. The questionnaire contained statements which the student assessed using the Likert-scale from 1 to 4 (do not agree – fully agree). Each statement was read aloud and the students had the possibility to ask if they did not quite understand the statement to ensure that the students understood what they were being asked to assess and comment on. After writing their opinion about each of the statements the students were asked additional interview questions in a space given to explain their answers. The questionnaire was combined with an interview in order to get a clearer picture about the students' experiences. The students' oral answers were written down by a researcher.

Students' opinions gathered through the questionnaire in Likert-scale statements were described through modes, medians and percentages. Content-based analysis was used to analyse the information students gave orally in the interview; the analysed information is used to clarify the findings of the questionnaire.

Findings

In the following part of the article we present the findings on the six different areas as expressed by the students. The municipalities are referred to as municipality A and B to secure the privacy of the students and schools. Quoting students' answers, randomly given codes are used. The code of each student includes a number and letter A or B, for example, a code 3A refers to the student number 3 in municipality A.

Assessing oneself as a learner in vocational school

A characteristic of inclusive education is that it raises and strengthens students' self-esteem. Therefore, it requires an ability to organise teaching and facilitate learning according to the individual needs of the student. After two years of study, almost all of the 14 students enjoyed studying at a vocational school (92 % agreed, 8 % not fully agreed). Furthermore, the students explained that they want to learn many things and they strive for better performance at school.

Most of the students (77 %) were also happy with their educational performance at the vocational school saying that they are doing well at school. The majority of the students thought that the exam results show their real skills, what they know and are able to do. However, 15 % of the students felt that the exam results do not prove their real know-how.

In exams I cannot show my know-how. I know and can do better but I need more time (student 3B).

It is also notable that 62 % of the students did not feel good after exams, and that they did not want to return the exam papers. On the one hand, the students seemed to be highly motivated and happy with studying at a vocational school; on the other hand, they seemed to have feelings of insecurity, especially in an assessment situation.

Satisfaction with the content of the lessons and the teaching

All of the students were satisfied with the content of the lessons. They thought that important matters were covered during the lessons. Despite a general satisfaction with the contents, some students (33 %) confessed that they cannot work on the subjects that interest them. However, all of the students felt that there are good opportunities for independent working in the lessons. 83 % of the students said that they can concentrate in peace on learning the subjects and doing the assignments and tasks. In general, the students were satisfied with the mood of working during the lessons.

Nevertheless, there was a difference between the two municipalities. In municipality A half of the students were dissatisfied with the ways of working, whereas in municipality B all the 7 students agreed that the methods were good. Three-fourths of the 14 students felt that they receive enough attention in the lessons. On the other hand, a quarter held the opposite view, the students in municipality A emphasising it more (43 %), saying that they did not get the attention they needed. Half of the students said that they are allowed to answer often enough during the lessons, but the other half had the opposite experience, however, as much as 72 % of the students in the municipality A were more dissatisfied with the time and opportunities to express their views they got in the lessons.

The students were asked to evaluate teaching, and the questions covered issues like, how activating, illustrative, inspiring, and encouraging the teaching is and what the students think about tutoring. First, the students were of the opinion that the teaching was activating and demanded an independent way of working from them. In that sense, there were challenges for the students. However, a number of the students (58 %) revealed

that teaching is not illustrative, clear, and sufficiently true-to-life in all subjects.

Teachers use a lot of texts and books, but is not enough. (...) There should be more discussion, it is easier to talk than write (student 1B).

There is not enough of illustration, pictures, etc. Teaching is verbal (student 6B).

More than half of all students felt that the teachers inspire them to learn, however, as many as 71 % of the 7 students in municipality A felt remarkably different saying that teachers did not inspire them to learn. Also, in municipality A the students (57 %) experienced that the teachers did not encourage them to go deeply into the matters that interest them.

Why don't teachers encourage and inspire us? They just say that if you don't work hard you will get a poor mark (student 7A).

Even though all the students in municipality B were satisfied with the support and encouragement of the teachers, like 'Teachers give positive feedback. It is important to me' (student 6B) or 'Teachers encourage me saying that "next time you will succeed" ' (student 5B), they also raised some critical comments on the additional support provided:

When I ask for additional explanation teacher says that he is not being paid for additional work done outside the lessons (Student 2B).

On the other hand, the students understand the limitations of the education system being an obstacle for teachers well:

(Teachers) do not take into account [individual needs]. There are too many students, 24 in one class, and the lesson lasts for 45 minutes and it is impossible for a teacher to take into account students' different learning styles or other needs of learning (student 4A).

The majority of all students (83 %) agreed that the teachers encourage them to think independently. The students were quite happy with the advice they got from the teachers: to work on their homework and prepare for the exams. Nevertheless, 42 % of the students felt that they did not get enough feedback on their school-work. The opinion of half of the students was that individual learning is not taken into account in teaching. Especially most of the students (86 %) in municipality A agreed with the latter. Despite the fact that the students seemed to feel the lack of individual support and encouragement, they had quite a positive general picture of teaching. In addition, all of the students told to have experienced successful moments at school.

The atmosphere at the school and class

Inclusive school culture means an open and supportive atmosphere at the school and, naturally, in individual classes. The students were asked to share their opinions on how they are respected, accepted and whether they feel safe at school. The majority of the students felt that they are respected (83 %) and accepted (92 %) at school which is a significant proportion. Though, worth of notion are yet the feelings of a student not being accepted:

I am accepted in my own class. Many of them say they accept me even though I'm different. But there are always new students at school and they bully me (student 1B).

In general, many students (83 %) were satisfied with the atmosphere of the school, although 42 % considered it non-enthusiastic. The students' opinions about the safety and stability of the school differed, precisely, half of the students felt that the school is a safe and stable place and the other half had totally the opposite view; as much as 71 % of the students in municipality A felt insecure.

It is important that the nearest social environment of a student is agreeable. Besides the teachers, all classmates affect how an individual student enjoys being at school. The majority of the students (92 %) explained that helping others is usual in their groups and that there is a cooperative atmosphere. The students felt that they are happy in their groups. Only 8 % of the students disagreed with it. All the students said that there is a good mutual understanding between the students. In addition, the students felt free to bring up their opinions in the class. Most of the students (67 %) felt that it is peaceful to study in their groups, but quite many (33 %) of them said that there is no peace for working. The same number of students also thought that the atmosphere is beneficial to learning while one third disagreed. It was similar, concerning the issue of bullying. In municipality A 67 % of the students had had negative experiences. When asked in the interview about bullying students they told that at the beginning of the school year bullying occurred, but then the students formed their own groups according to their interests. Two of the students (3A and 4A) explained that

In urban schools students coming from rural areas are bullied, because they are different. As a consequence students from countryside try to be more 'tough', which makes them more likely to be ridiculous. The students from rural areas also form gangs and the school cannot in fact do anything for them (Students 3A and 4A).

Relationship with fellow students and teachers

The students deemed that the relationship between teachers and students is, in general, good. 92 % believed that the teachers respect their opinions. The students also felt that there is good mutual understanding among teachers and students. Talking about the teacher-student relationship, there were comments like

Teachers respect my opinions. We have a good relationship (student 4B)

However, also opposite opinions existed:

I gave 2 [as my respond]; usually the teachers make their decisions already at the beginning and they don't easily change their first impressions (Student 7A).

Teachers don't always like the way I dress (2B).

When digging deeper, what kind of situations might cause problems or conflicts with teachers, the students also understood they may influence these situations themselves:

One reason is that the students talk with each other and don't listen [to teachers/teaching]. (Student 3A).

On the other hand, these situations were often related to the students' learning needs in teaching, especially the need for more time to accomplish the tasks given, for example, while learning foreign languages:

I have a personal experience: I would have needed more time [in English exam] to check my task paper but I didn't get it, and I got a bad mark. The same thing also happened in the next situations. It is not fair (student 7A).

When asked whether he had been able to talk about this situation with his teacher, the student continued quite bitterly:

This is just one of the ways to decrease the study groups and move students, e.g., to Russian language groups (student 7A).

The discussion continued to discuss total failures in exams and the students told they have failed and have had to do the exams again. One of the students claimed that in these situations they do not receive additional support:

I did not get any help from anybody. The teacher does not help me (Student 6A).

Another student had an opposite point of view:

We have a psychologist in our school, and teacher advised me to turn to her and then afterwards we would talk together with the teacher also (student 7A).

When asked whether he tried it, he continued:

Yes, it did help me in English (student 7A).

The majority of the students (75 %) said that the teachers understand them, 'Teachers usually understand us' (student 5A), however, one fourth of the students had a different view. When answering the statement 'My teachers do understand me', one of the students responded that he does not fully agree and explained this, saying:

If or when I ask questions during the lesson, I don't get any respond, they [teachers] do not want to answer, I don't get an answer. They are lazy or they just don't want to respond. I would like to get additional explanation on the issue but I won't get it (student 4A).

One third of the students experienced that teachers do not understand students of their age. Although 25 % of the students said that they do not like their teachers, on the other hand, they had said that they are satisfied with the teachers. They felt that teachers think about them positively, as one of the students simply put it:

I gave 3 as my respond. I have quite a good relationship with my teachers (student 2A).

Assessing the relationship with their fellow students, almost all of the respondents (92 %) said that their fellows are important to them. The students felt (83 %) that they are accepted as they are by their fellows. Everyone said that their peers listen to their opinions and help if in need. The students' relationship with the others in their class seemed to be very good.

Views on the profession

All students were very happy with the field they had chosen. Almost all of them (92 %) thought that they would become good professionals. The same number of students also felt confident doing practical work. All students thought that they are able to combine professional knowledge and practice and can recognise how their professional skills have developed. 92 % of the students were eager and motivated to start their working practice; they felt quite confident with the idea – only 8 % informed that they still need the support of their teachers. Many (67 %) said that they are not afraid of going to work. However, when all students in municipality B expressed their confidence about going to work, in municipality A 43 % of the students were worried about it.

General satisfaction

When asked about their general satisfaction with the vocational school, the students' views varied. 57 % said that usually the school days are nice while the remaining students (42 %) disagreed. 67 % of the students said that they like to go to school, whereas 33 % disagreed. 67 % of the students were happy at school. Most of the students

(92 %) considered that attending school is easy for them. The majority (83 %) felt that they usually like the events at school and the atmosphere of it. All of the students agreed that they do not want to quit school although it would be possible.

Discussion

The principal aim of this project was to develop teachers' skills to facilitate and assess the learning of the students with special educational needs. To do so, the teachers had to master a variety of ways of getting information from the students. The challenge for teachers is to learn and, subsequently, develop students' self-assessment methods and teach them to the students. It is necessary to teach the students to reflect on their learning process.

The results of the study show that in general the students were satisfied with the vocational school and the teaching. The teachers have been able to take into account the students' special needs and help the students so that they have succeeded in their studies. Even though the results were good, there was a considerable difference between the two municipalities in terms of how inclusive the schools were, judging from the students' assessment. Because the teachers from both municipalities participated in the same training programme and got the same knowledge, there might have been other issues that have affected the results. Elliot et al. (2005) have concluded in their research that teaching and learning practices are culturally embedded within broader socialisation practices, which reflect the underlying system of values of a society. Kokkola and Savolainen (2002) also emphasise that developing inclusive education the focus should be more on social and cultural obstacles than on individual students' challenges of learning. In this respect, there is a need of more research to identify those factors.

On the other hand, it was obvious that the students recognised that within the framework of this project they had been given an opportunity to study on the 3rd level of vocational education which otherwise would not have been possible. They felt privileged and, consequently, were motivated to learn and finish their studies. In the interviews they shared some critical comments about being heard not well enough, but mostly they felt positive and confident. We can even suggest that due to their special provision in this project the students' opinions should be regarded carefully in order to avoid too positive assumptions based on these particular students' experiences when making more general conclusions about the development of educational settings and their inclusiveness and responsiveness to the needs of all students.

The most important aim we set of this study was to find out what teachers can learn when listening to the opinions given by their students with learning difficulties. Many significant views were presented by the students, however, possibly a further and stronger improvement of teachers' abilities is still needed in order to respond to the needs of all learners, those with special needs and also those without, which is one of the crucial points in successful initiation and development of inclusive education.

References

- A School for All – Project. Final report 2004. Nordic Council of Ministers.
- Elliot J.G, Hufton N. R., Willis W. & Illushin L. 2005. Motivation, Engagement and Educational Performance. International Perspectives on the Context of Learning. Palgrave Macmillan. <http://www.sentra.ws/>
- Kaikkonen L. Listening to the Voices of Teachers. Experiences from an In-service Training Initiative on Transitions for Estonian Teachers. In: Kaikkonen L. (ed.) *Jotain erityistä – Something Special. Kokemuksia kuulluksi tulemisesta, yksilöllisestä oppimisesta ja kansainvälisestä yhteistyöstä.* [Something special. Experiences of Being Heard, Individual Learning, and International Collaboration.] Reports of Jyväskylä University of Applied Sciences 53, 11–27.
- Kaikkonen L. & Rose R. 2005. Transitions as a Pedagogical Challenge for Teachers. In: Kaikkonen L. (ed.) *Jotain erityistä – Something Special. Kokemuksia kuulluksi tulemisesta, yksilöllisestä oppimisesta ja kansainvälisestä yhteistyöstä.* [Something Special. Experiences of Being Heard, Individual Learning, and International Collaboration.] Reports of Jyväskylä University of Applied Sciences 53, 61-78.
- Kenny M., McNeela E., Shevlin M, and Daly T. 2000. *Hidden Voices: Young People with Disabilities Talk about Their Second Level Schooling.* Cork: Bradshaw Books.
- Kokkola H & Savolainen H. 2002. Koulutusta kaikille. (Education for All) NMI-Bulletin 12 (4), 26-31.
- Kõrgesaar J. 2003. Special Needs and Curriculum Development in Estonia since the 1960s. Paper presented at the International Conference Specialiųjų Poreikių Vaikų Ugdymo Ir Gyvenimo Kokybė. University of Siauliai, Lithuania 23rd – 24th October.
- Kugelmass J.W. and Galkiene A. 2003. Democratic Reform and the Emergence of Special Needs Education in Lithuania. *European Journal of Special Needs Education* 18 (1) 53 – 70
- Lazdiņa D. 2006. The Role of Teachers in Providing Inclusion of Children with Special Educational Needs into Mainstream Schools. In: *Changing Education, Changing Society.* Association for Teacher Education in Europe Annual Spring Conference book 2006.1. Klaipėda University, 88 – 94.
- Maunonen-Eskelinen I., Kaikkonen L. & Clayton P. 2005. Counselling Immigrant Adults at an Educational Institution. In: Launikari M. & Puukari S. (eds.) *Multicultural Guidance and Counselling. Theoretical Foundations and Best Practices in Europe.* Jyväskylä: Centre for International Mobility CIMO and Institute for Educational Research, 265-286.
- Mittler P. 2000. *Working Towards Inclusive Education.* London: David Fulton.
- Shevlin M. and Rose R. 2005. Listen, Hear and Learn: Gaining Perspectives from Young People with Special Educational Needs. In: Kaikkonen L. (ed.) *Jotain erityistä – Something Special. Kokemuksia kuulluksi tulemisesta, yksilöllisestä oppimisesta ja kansainvälisestä yhteistyöstä.* [Something Special. Experiences of Being Heard, Individual Learning, and International Collaboration.] Reports of Jyväskylä University of Applied Sciences 53, 91-102
- Shevlin M, and Rose R. (Eds.) 2003. *Encouraging Voices; Respecting the Insights of Young People who Have Been Marginalised.* Dublin: National Disability Authority.
- The Republic of Lithuania, Law on Education. 2003.

The Pedagogical Guiding Agent (PGA) for Guiding Learning through Simulation of Electronic Technology in Design and Technology Education

Gisli Thorsteinsson

Design and Craft Department, Iceland University of Education, V/Stakkahlíð,
Iceland

e-mail: G.Thorsteinsson@lboro.ac.uk

Tom Page*

Department of Design and Technology, Loughborough University, Loughborough
Leics., LE11 3TU, UK

e-mail: T.Page@lboro.ac.uk

*Corresponding author

Miika Lehtonen

Faculty of Education,
Centre for Media Pedagogy (CMP), University of Lapland, Rovaniemi, P.O. Box
122 FI 96101, Finland

e-mail: Miika.Lehtonen@ulapland.fi

This paper puts forward the theoretical underpinning and central aspects of the development and application of the pedagogical guiding agent (PGA) and presents results concerning its use in university studies. The (PGA) is a software tool producing an interactive learning environment offering support in teaching and learning that uses local applications.

Keywords: Pedagogical guiding agent; network-based learning; simulation; activity theory.

1 Introduction

In a somewhat lighthearted vein, one could say that metacognitive work on the part of a teacher in teaching and the work of a magician in the creation of an illusion are closely related. The magician's task is to create an emotionally engaging situation and atmosphere and guide the viewer to focus on the inessential by a certain tool or means. The aim of a teacher – or for the purpose in this work, the computer or network teaching method – is to guide a student or group of students to observe, do, and discover what is essential in its content, and to create a comfortable context and emotional state for learning. It might be said that both the teacher and magician try to guide observations and emotions and use different materials and distractions to that end. Adapting Galperin's terminology, we refer to this guiding of our activity and observations in appropriate or inappropriate directions as cognitive orientation (Galperin, 1989, 1992; Podolskij, 1997; Talyzina, 1981; Lehtonen, 2003, 2005b; Lehtonen et al., to appear). In using computer- and network-based learning tools such as electronic circuit design and symbolic

simulation applications (see Gredler, 2004), used in this research project (Lehtonen, 2002a, 2002b, 2002c, 2005b; Lehtonen et al., to appear), the idea presented above on steering and helping the student or group of students is at least as significant as in conventional teaching. The activity in which teachers guide students' learning (Uljens, 1997; Illeris, 2002) – will frequently not work in an optimal fashion solely by using the most modern tools (e.g., simulation tools, animation, and video media). Provisions must be made at the same time to guide students in using these tools effectively for their own studies and to empower the student (Galperin, 1989; Gredler, 2004).

2 Making simulations and interactive multimedia a natural part of the studying process

The purpose of the work reported here is to present the pilot research undertaken in the development and use of the ICT-based tool, pedagogical guiding agent (PGA). It is a component of an action research project titled 'Web-supported Mental Tools in Technology Education'. The aim of this research project is to test the effectiveness of simulation tools and modern network based platforms that support learning and develop the pedagogical model, namely 'Network oriented study with simulations'. The expected outcome of this research is a pedagogical model and enabling tools for the integration of simulation tools, modern network based solutions that support learning, and other mental tools (e.g., Jonassen, 2000; Jonassen and Rohrer-Murphy, 1999; Vygotsky, 1978). This is combined with traditional and modern digital learning materials into a coherent context for normal teaching-studying-learning activity. The focus of the case study is on the pedagogy (didactics) of technology education. Traditional and modern digital learning materials are examined in the context of the 'normal teaching-studying-learning process' (Uljens, 1997) at university level. For the purpose of this work, the term 'studying' (Uljens, 1997; Illeris, 2002) is used here instead of 'learning activity'. The project also analyses the advantages and disadvantages of different tools and media for the purpose of evaluating their suitability in support of teaching and learning in varying modes of use. Considerable efforts have been made to develop a pedagogical model that uses different kinds of interactive mental tools – simulations, literature, electronic documents, and interactive documents. However, especially interactive objects have been included, which we refer to as insight objects, in a way that would maximise their benefits but minimise their shortcomings in the students' study process (Lehtonen 2002a, 2002b, 2005a, 2005b; Lehtonen et al., to appear).

The particularly innovative aspect of the work is its agent orientation – a pedagogical web agent orientation and the Pedagogical guiding agent (PGA) (Figures 1-3), which is suitable even for slower mobile networks. The purpose of the PGA is to guide or orientate (Podolskij, 1997; Galperin, 1989, 1992) students in using local resources such as simulation tools (e.g., computer simulation/simulator programs) in a pedagogically sound manner (c.p., Gredler, 2004). It offers downloadable resources and digital objects to support and orientate the study process. The PGA was developed especially to overcome some of the problems which were observed when simulations that allowed rather open-ended problem solving approaches (Vygotsky, 1978; Jonassen, 2000; Gredler, 2004) had been used in different studies and teaching methods (Devedzic and Harer, 2002).

In many cases, the problem has been that students are incapable of using the tool for deepening, creating, or constructing their understanding and knowledge, as defined in their module learning outcomes (Gonzales et al., 2001a, 2001b; Gredler, 2004; Miettinen, 2002). Furthermore, it has been observed that students use such tools as

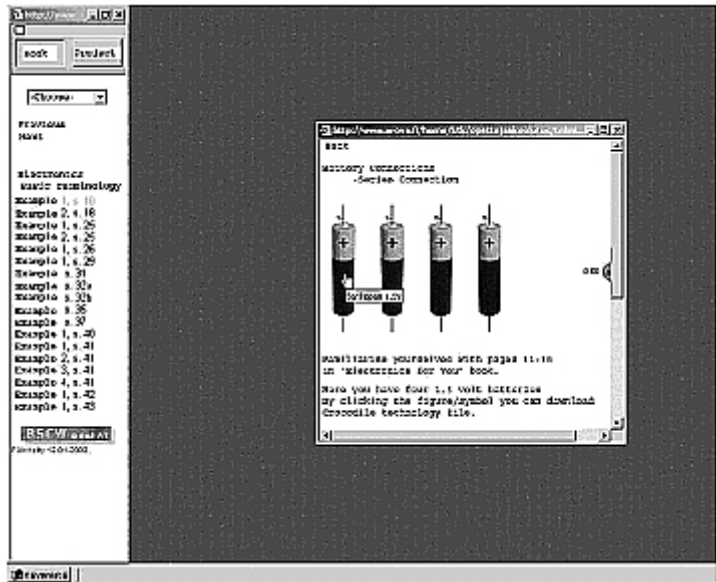


Figure 1. The PGA

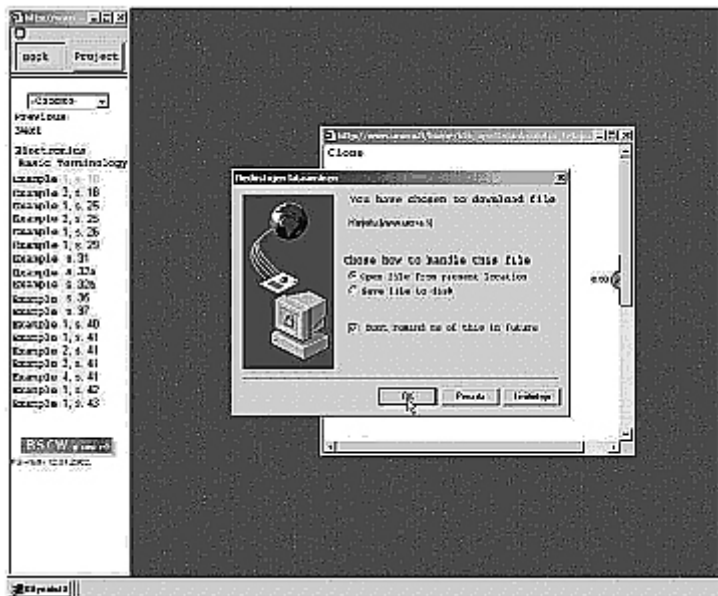


Figure 2. The PGA showing downloadable local resources

simulations for short-lasting purely amusing or ‘playful’ rather than goal directed purposes, instead of a meaningful study use (Chen, 2002; Koopal, 1997; Gredler, 2004).

Why web-based learning with simulations? It is possible to develop local computer resources to simulate activities and learning, but those are, in many ways, problematic in multi-user and multi-location environments where accessing and updating content resources are necessary. The web also provides the opportunity of integrating different collaboration tools which are needed and used in this project for group-based study

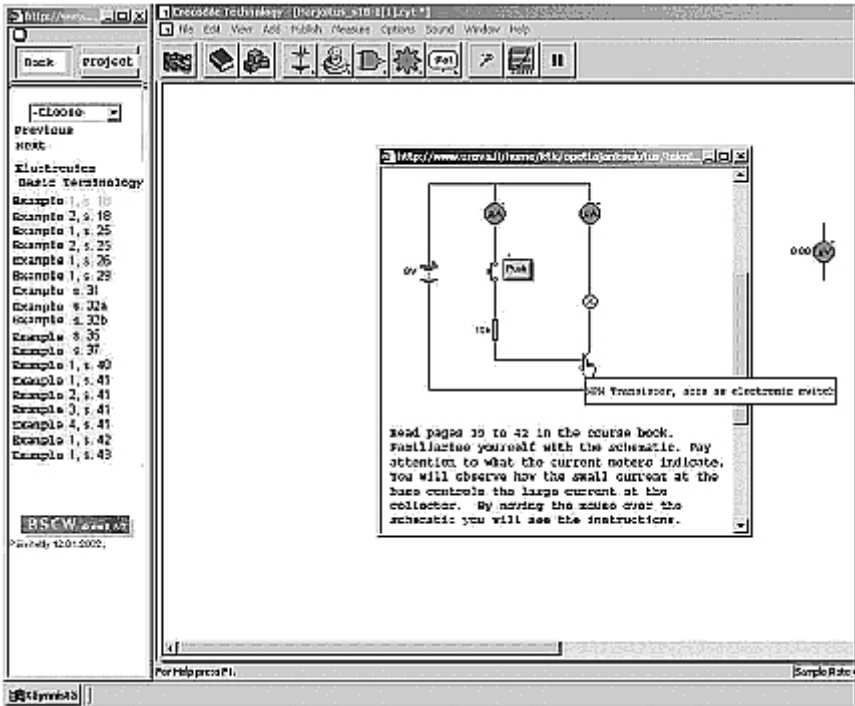


Figure 3. Example of interactive subtasks

activity support. In addition, the current standardised web technologies do not provide good platforms for purely web based simulation solutions or especially the usage in (slow) mobile networks; the development of a good quality simulation programme also is a challenging task in many ways. At the same time, there are many commercial well suitable and well functioning local simulation applications available. Therefore the development of web based orientation with local simulation application fulfills, in many ways, the project's needs in this area.

Web orientation was the goal to be achieved. In the initial phases this was attempted to be achieved by using the existing 'WWW learning environment applications', but unfortunately those did not meet our needs. Here students found considerable difficulty in using multiple applications on the same computer screen; particularly when the student was required to switch between the simulation program and the full screen browser window of the 'WWW learning environment'. This caused students' attention to be drifted away from learning activities to irrelevant activities such as switching between programmes.

The PGA is a tool for guiding and orienting students' study activity, in approximating the phases derived from the System of Planned, Stage-by-stage Formation of Mind Actions, or a system of PSFMA (Galperin, 1989, 1992; Podolskij, 1997). The subsystem conditions for the formation of the necessary orientation basis of action were of particular interest when developing the PGA (Podolskij, 1997). The subsystem provides the learner with essential conditions for an ample guide to problem solving. Every student has a structure for internalising and becoming familiar with the subtasks concerned, for example, the content tools and the required activities. However, before being capable of

using this as part of a larger problem-based study activity, he/she needs to know what to do (see also Gredler, 2004). It is the view of the authors that the Galperinian (1989, 1992) or neo-Galperinian (Podolskij, 1997) approaches to orientation that make use of web-based learning have not been fully realised because the learning process orientation has typically been static, the orientation bases have been statically implemented as cards. We therefore argue that the full potential of the Galperinian theory (e.g., Galperin, 1989) may be fulfilled by developing conceptual, electronic, interactive, and adaptive WEB based tools, based on modern ICT resources.

Despite the fact that the present research focuses on modern ICT based materials, the more traditional and established resources still maintain an important role to play. For instance, Min (1992, 2003) concludes that the use of written sources – books and handouts as parallel media, along with a computer, is often motivating; accordingly, no attempt has been made to transfer all such materials into electronic format. Min (2003) also puts forward that open simulation environments frequently work better when the instructions for their use comprise easily readable and printed documents, such as work-books or printed pdf instructions delivered through web together with the material on the computer display. From this viewpoint, the student should be given the opportunity to use the simulation tool and see the model behaviour in the (open) simulation program simultaneously with the instructional materials. In other words, he or she should be given opportunity to use the simulation tool as real tool in order to see and compare the effects presented in printed sheets or books. The PGA may be seen to represent a missing interacting orientation link between the course literature and course tasks, offering a basis for stage by stage internalisation of the needed subtask skills and knowledge.

3 The pedagogy of the pedagogical guiding agent (PGA)

The experimental PGA is a WWW based application, illustrated in Figures 1 and 2. The PGA has an all purpose database containing the guidance, content, and orientation tools. These figures provide guidance for the study activity, including tools for representing necessary subtasks, a general plan of the final process achievement, and the representation of the action tools being formed (orientation and execution tools). When a student or a group of students have become familiar with the common aspects of the goals and the tools used in them, they are guided to open the real PGA, which is a platform adaptive, interactive 'navigation area'. By mouse-clicking upon its contents, a smaller popup windows open – orientation and interactive task windows on the screen. Here the research has drawn on usability studies and the ideas of the cognitive load theory (Cooper, 1998; Wilson and Cole, 1996; Chandler and Sweller, 1991; Gredler, 2004).

In other words, the study tools have been built to avoid students having to split or divide their attention excessively among different focuses and activities. The idea is for them to use as little screen area as is required for a certain task and to use the browser windows providing GUI (Graphical User Interface) -type dialog boxes which offer the required orientation information for submitting certain tasks with local software (Min, 2003; Kaptelinin and Nardi, 1997; Wilson and Cole, 1996; Chandler and Sweller, 1991; Gredler, 2004). Moreover, efforts have been made to exploit playfulness, game basis, and 'edutainment' (education and entertainment) in the formation of tools and materials to provide game-like interactivity as a factor that can enhance and diversify the learning process. Figure 1 is a screen capture of the PGA system illustrating the behaviour of a basic electronic component; in this case a battery polarity and connection circuit.

The task orientation windows enable students to find the information required to complete the task successfully in different interactive forms. In addition, students may download the needed files for the local simulation tool through which the task to be solved can start (see Figure 2). The file, which is based on the MIME type separation of files, the target application, can start. In the end, the situation is similar to Figure 2 where the PGA is available all the time and opens popup-type interactive task orientation windows when needed. In this particular research project, the tasks were connected to course literature through the page numbers in the course notes. These were used to support a course in electronic design techniques (cp. Min, 1992).

The PGA provides detailed functional descriptions of electronic components as well as self assessment questions relating to them. It is capable of being browsed through as if reading through a book or using search criteria. A student, typically, would use the accompanying electronic circuit design software such as Crocodile Clips; in this case the PGA can be accessed by the student during circuit design. For example, if the student was considering the most appropriate value of components to be used in design, he/she can refer to the PGA to look up that particular component and select from a group of standardised and commercially available component values.

Figure 3 is an example of an interactive task dealing with the use and characteristics of a bipolar transistor and interactive representation formats of the tasks utilising interactive (HTML/JavaScript) applications. The idea of the PGA is, as mentioned earlier, to guide (Podolskij, 1997; Galperin, 1989, 1992) a student in using local resources such as simulation tools (e.g., computer simulation or simulator programs) in a pedagogically acceptable way. The background of the ideas comes from the Vygotskian and Galperinian or neo-Galperinian theory (Vygotsky; 1978; Tella and Mononen-Aaltonen, 1998; Galperin, 1992; Podolskij, 1997). Because of the group study activity and support of collaboration between group members and members of different groups, the WWW collaboration application BSCW[©] (Basic Support for Cooperative Work) was customised and programmed as part of the present web-based learning environment system to offer shared visualisation and collaboration and storage and sharing space for all of the groups.

4 How does the PGA and theory of teaching and learning support one another?

The combined use of the PGA and BSCW has been necessary for the orientation of the student's studying and learning activity as an individual and as a member of a group, i.e., of small groups towards Vygotsky's zone of proximal development (ZPD). This is engendered through the use of instructional design solutions and information technology (Lehtonen, 2002; Ruokamo et al., 2002; Vygotsky, 1978; Wertsch, 1985; Bransford et al., 2000; Tella and Mononen-Aaltonen, 1998). The aim has been to create a process in which the topic being studied and its related subskills, i.e., stage-by-stage formation of mind actions and knowledge are constructed by the learner in the group. Through this kind of process the trial and especially errors are reduced to a level which maintains the study activity and motivation at a proper level (Galperin, 1989). At the first phase of the pedagogical model, the orientation phase, the topic is studied through the guided orientation of books and laboratory manuals together with the PGA. Students study, internalise, externalise, communicate, and visualise their ideas to others through speech. This is facilitated through modelling tools and gestures as well as viability testing of their ideas using a simulation tool as illustrated in Figure 4. In this way, the topics are gradually

internalised (Galperin, 1989, 1992; Podolskij, 1997) and it becomes possible to steadily reduce the guidance or orientation of the study, ultimately permitting the testing and application of what has been learned in the problem-based project.

The second, Problem Based Learning (PBL), phase of the pedagogical model is, in Galperin’s (1992) words, ‘refining through practise’ (Figure 4). In this stage, the group is presented an ill-defined open design problem to solve; first in a simulated environment, subsequently, in reality situations in a technology laboratory based on the ideas of Kimbell (1987, 1997, 2000a, 2000b), Vygotsky (1978) and Podolsky (1997). Drawing on the ideas of Vygotsky (1978), Galperin (1989; 1992), Podolsky (1997) and Kimbell (1987, 1997, 2000a, 2000b), the internal and external speech and social interaction with the aid of the simulation as communication tools among the students occupies a central role in the learning processes. This is supported by the ‘externalisation’ – interacting and communicating with material or immaterial symbolic visualizations – and internalisation phases where there is a stronger requirement for thinking and understanding. Finally, at the last stage, the group is presented with design problems to solve, first in a simulated environment, subsequently, in reality. The guidance tools and resources, books, and PGA, remain at the student’s and group’s disposal throughout the process should they wish to resort to applying them. This can be considered extremely important, not only for guidance of the student but also as an element which can provide the student a sense of security and a reduced situational anxiety and emotional load, thus contributing to learning (Farnill, 2001; Min, 2003; Bransford, 2000; Lehtonen et al., to appear).

After the subskills have been mastered following the process described, in which guidance is gradually reduced, the students’ knowledge of electronic technologies is also gradually developed, and the learning activity can continue with a very open, problem-based period (Gredler, 2004). In this case, the students must not only test their knowledge and acquire new knowledge, but also apply what they have learned during the first stage of the teaching.

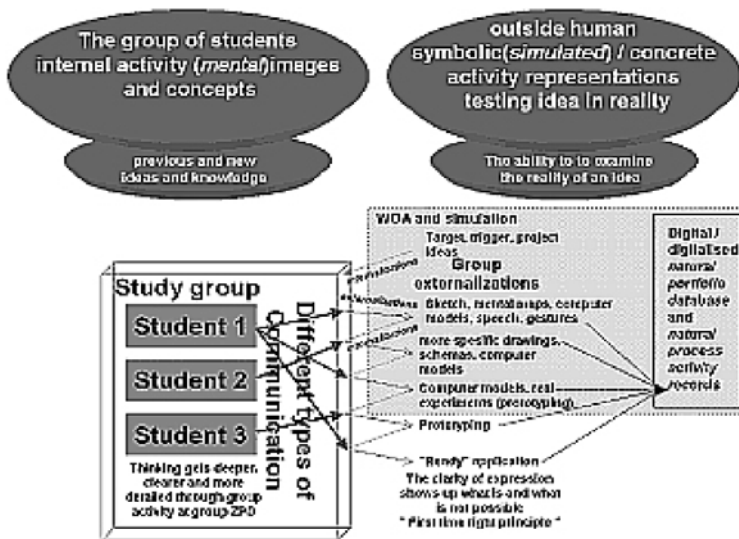


Figure 4. The problem based learning (PBL) phase of the study model

Source: Kimbell (1987, 1997, 2000a, 2000b); Vygotsky (1978) and Podolsky (1997)

5 Emotionality, game basis, playfulness, and edutainment as part of studying and the PGA

To arouse improved attention among students, the activity structure and the tools used in the process should produce and help produce positive emotions, experiences, and feelings in support of teaching as described in the example where the work of a magician was compared with the work of a teacher or teaching application as the PGA (Lehtonen et al., to appear). It should be noted that a purely cognitive support, if such even exists, is not enough for learning in most of the situations (Prensky, 2001; Galperin, 1989). The student should also be engaged emotionally in the studying and learning tasks. This emotional support can often be a necessary element especially in the early stages of learning. Jonassen (2000) observed that interactive tools like open simulation tools motivate students precisely because the tools allow them to learn by doing instead of passively watching and listening to a presentation of how the activity is done by someone else (see also Bransford et al., 2000; Prensky, 2001). Moreover, one's own activity and work as part of a group, in proper ways, engender emotions and experiences (Lehtonen et al., to appear).

Basis on a game, playfulness, and edutainment has a contribution to make here, in that the computer does not lose its significance as a tool; rather, its distinctive features are augmented to produce emotions and entertain the user (Kangas, 1999; Lehtonen et al., to appear; Prensky, 2001), however, keeping in mind not to orientate him or her in improper direction with the used hypermedia effects (Prensky, 2001). By referring to playfulness and basis on a game, we refer to Crawford's (1984) and Prensky's (2001) notes that the principal motivation for playing is a desire to learn, especially to learn how to control a situation. Both authors state that the desire to play is a mechanism that is built into each and everyone of us, which the designers of computer games make use of, for example, the levels of difficulty (which keeps us at the zone of proximal development by Vygotsky), immediate feedback (which gives us feedback of success or not), and the use of multimedia to produce different effects (offering multimodal sensations) are some of the means by which these experiences are created in computer games.

The same principles should be wisely adapted to computerised and web-based studying and learning tools by reducing, e.g., situational anxiety, which is an emotional response to a situation that is perceived as difficult, and its characteristic features, in addition producing positive emotions or situational pleasure, a concept developed by Lehtonen et al., to appear. It may be understood as an emotional response to a situation that is experienced as easy or pleasant (Csikszentmihalyi, 1992). An important aspect of this work also is the reduction of mental load, a concept derived from Sweller's theoretic model of cognitive load (Chandler and Sweller, 1991; Sweller and Chandler, 1994; cp. Galperin's 1989 the main burden of the work), supplementing it with emotional load. Mental load implies an excessive burden related to the learner's emotional and cognitive resources that is caused by the structures and activities of study-related equipment and materials, which diminish learning capacity. Part of this load is due to learning about the processed issue, and the other part to the concurrent effects of negative emotions. This research attempts to accommodate edutainment through a choice of a commercial simulation tool. The electronic design simulation software *Crocodile Clips* chosen for the research from among a number of potential applications has proven to be successful in many respects (the used conceptual and symbolic interaction model, usability factors, basis on a game, playfulness, and edutainment).

6 Design-based research for the model

The research project entitled 'Network-Based Mental Tools in Technology Education' tests this pedagogical model named 'Network Oriented Study with Simulations' and the tools (the PGA). The tests are case-based research components of the ongoing MOMENTS (Models and Methods for Future Knowledge Construction: Interdisciplinary Implementations with Mobile Technologies) -consortium case-based research studies. This work is funded by the Academy of Finland and the Finnish Technology Agency. The work is conducted at the University of Lapland. The research activity of the pedagogical model and the PGA is based on multiple mode data collection and mixed mode methods (Creswell, 2002). The research was carried out in the form of design-based action research cases and the methodology used is both of qualitative and quantitative methods (Kemmis and McTaggart, 2000; Lehtonen, 2005a). There were qualitative and quantitative methods used of data collection, partly technology-based. In one data block, the students were also interviewed through stimulated recall interviews. The data collected in the first case included:

- queries (pre-test, post-test);
- interviews;
- participant- and technology-based observations;
- the activity of the learners in groups recorded with different technical means of audio and video.

Additionally, more precise information was sought through simultaneous screen recordings in one group of students, which was used as the basis of the stimulated recall method data collection (Lehtonen, 2005a).

One students' group's simultaneous screens were recorded on video while the students used the PGA together with simulations. In these videotapes, the group and their computer screen appear in the same frame. The student groups were interviewed after the lessons using the stimulated recall method (STRI). Students were shown some problematic situations from the videotape and were asked questions to describe their thinking and problem solving processes.

The focus breakdown situations (Lehtonen 2005a; Lehtonen, et al., to appear; Nardi, 1997; Bødker, 1997) will be analysed from the tape for investigation of the potential causes of excessively heavy mental load situations. The groups' interviews were also recorded on videotape and audiocassette. The output of the students' work, both digital and, later, material was also collected following the idea of a natural portfolio. The first case group comprised third and fourth year students of the University of Lapland. The experiment took place within the framework of a 48-hour module held in the university's computer class and technology labs. The first case study activities are currently under analysis; the data are being analysed using mainly qualitative methods.

7 Conclusions and future work

In light of the current findings, the research project 'Web-supported Mental Tools in Technology Education' has made it possible to test the theoretical bases described. Furthermore, it has yielded valuable information on how studying using simulation tools and network applications that support these and more traditional media can be appropriately organised. Preliminary research findings from the case study support the effectiveness of the adopted approach. The pedagogical model containing excerpts from a textbook and a simulation supported by an interactive PGA – web agent application seems to work as envisaged (Lehtonen et al., 2004).

The preliminary analysis indicated that Galperin's ideas of the gradual internalisation of relevant subskills by guiding the process through different orientation phases seem to work in network environment. The importance of taking edutainment into account in designing the instruction also seems to be helpful.

The guiding/orientating function of the first stage can be considered very important in the light of the types of tools used in this research and simulation programs for electronic open problem solving. In commenting on such tools, Jonassen (2000) observes, '[the tools] enable learners to represent their own thinking in a way that they explore, manipulate, and experiment with the environment' (Gokhale, 1996).

There is a problem associated with the tools that make use of open problem solving – without proper teaching, the learning process and sufficient practice in the use of the tool itself and the control of it in learning the subject, proper learning cannot take place. In addition, without actually experimenting with the tool, the studying of the tool in problem solving thereafter as well as the acquisition and building up of sufficient knowledge and skills in the subject concerned part of studying, there rarely exists any high quality learning. The tools lead to superficial and game-like study activity, which rarely results in high level learning. Here, one may refer to Podolskij's (1997) statement, based on neo-Galperinian theory, that only when a learner has been helped to internalise certain routine activities and these no longer place an undue mental load on his/her thinking and activities should he/she be given tasks requiring creativity, such as open problem solving tasks (Albanesi and Mitchell, 1993; Norman, 1998). For this reason, the teaching described has been designed to include orientation as Galperin describes it. Which, in turn, seeks to ensure that the subject is being learned gradually, whilst students have an opportunity to regulate the orientation and support offered to them in accordance with their needs to the minimum level possible. Nevertheless, students may keep the notes available should they want to resort to them (Ausubel, 1968; Bruner, 1985). An interesting phenomenon is that the pedagogical model 'Learning through Simulations' (Joyce et al., 1997) has yielded parallel evidence substantiating the results of 'Network Based Mental Tools in Technology Education'.

The guiding/orientating function of this first stage of the pedagogical model can be considered very important in light of the types of tools used in the present research and in simulation programs for electronic open problem solving. Moreover, some quite unexpected results were found, which were related to the characteristics of the commercial simulation program usability; the most unexpected were the problems related to the English language used in the program for a Finnish university students.

What had also been foreseen in preliminary research findings was the need for a general understanding of the whole process, 'the general orientation basis', in Podolskij's (1997) words. Here, the student group should somehow be directed to develop an electronic solution in an early phase of the pedagogical model. The PGA facilitates it very well; guided laboratory practice may follow to produce some simply working electronic device – from simulation to a ready-made working system with real components. Through that kind of 'guided mini-design process' from mental to material reality the students' group would very likely reach general understanding of the whole process which would help them in two ways – internalise the needed skills and knowledge, seeing their importance and understand the whole process in advance of the second problem-based stage (Gokhale, 1996; Gonzales et al., 2001b).

Further study and analysis will also add a great deal of knowledge about the area where teaching and learning resources are being organised and analysed. The evaluation of the preliminary conclusions and the subsequent development of the PGA will be ai-

med at developing a more interactive and adaptive user interface and employing a variety of media types (gif/flash animation, streaming movie clips, sound, e.g., as a parallel information (sense) channel and as part of edutainment-oriented solution).

References

- Albanesi M.A. and Mitchell S. (1993) 'Problem-based Learning: a Review of Literature on Its Outcomes and Implementation Issues', *Academic Medicine*, ISSN 1040-2446, Vol. 68, No. 1, pp.52–81.
- Ausubel D. (1968) *Educational Psychology: A Cognitive View*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Bransford J., Brown A.L. and Cocking R.R. (Eds.) (2000) *How People Learn*, National Academy Press, Washington DC.
- Bruner J. (1985) *Vygotsky: A Historical and Conceptual Perspective*, Teoksessa: J. Wertsch, Culture, Communication and Cognition, Cambridge University Press, Cambridge.
- Chandler P. and Sweller J. (1991) 'Cognitive Load Theory and the Format of Instruction', *Cognition and instruction*, Hillsdale, New Jersey, Vol. 8, pp.293–332.
- Chen T. (2002) 'Design Considerations for Computer-based Simulations in Education', *Proceedings of the ED-Media 2001 Conference Tampere*, Finland, June 25–30, pp.293–294.
- Cooper G. (1998) *Research into Cognitive Load Theory and Instructional Design at UNSW*, University of New South Wales, Australia. [Online reference, see <<http://www.gmp.usyd.edu.au/vguide/students/sample/mscp/learningtopics/Kk9HHkf.html>>, referred 22nd June, 2004].
- Crawford C. (1984) *The Art of Computer Game Design*, McGraw-Hill, Berkley, USA.
- Creswell J.W. (2002) *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* 2nd ed., Sage, London.
- Csikszentmihalyi M. (1992) *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, Harper and Row Inc., New York.
- Devedzic V. and Harrer A. (2002) 'Architectural Patterns in Pedagogical Agents', in Cerri, S.A., Gouardères, G. and Paraguaçu, F. (Eds.): *ITS 2002, LNCS 2363*, Springer-Verlag, Berlin, pp.81–90.
- Farnill D. (2001) *Communication in a Medical Emergency*, Dept of Behavioural Sciences, University of Sydney, Sydney [Online reference, see <<http://www.gmp.usyd.edu.au/vguide/students/sample/mscp/learningtopics/Kk9HHkf.html>>, referred 12th February, 2003].
- Galperin P.I. (1989) 'Organisation of Mind Activity and Effectiveness of Learning', *Soviet Psychology*, Vol. 27, No. 3, pp.65–82.
- Galperin P.I. (1992) 'The Problem of Activity in Soviet Psychology', *Journal of Russian and East European Psychology*, Vol. 30, No. 4, pp.37–59.
- Gokhale A. (1996) 'Effectiveness of Computer Simulation for Enhancing Higher Order Thinking', *Journal of Industrial Teacher Education*, Vol. 33, No. 4, pp. 36–46. [Online reference, see <<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v33n4/jite-v33n4.gokhale.html>>, referred 22nd June, 2004].
- Gonzales J.J., Reitman L. and Stagno T. (2001a) 'An Interactive System for Teaching Electronics', *Seminar paper, ED-Media 2001 Conference Tampere*, June 25–30, Finland.
- Gonzales J.J., Reitman L. and Stagno T. (2001b) 'An Interactive System for Teaching Electronics', *Proceedings of the ED-Media 2001 Conference Tampere*, June 25–30, Finland, pp.608–612.
- Gredler M.E. (2004) 'Games and Simulations and Their Relationships to Learning', in Jonassen, D.H. (Ed.): *Handbook of Research for Educational Communications and Technology: A Project of the Association for Educational Communications and Technology*, 2nd ed., Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, pp.571–582.
- Illeris K. (2002) 'The Three Dimensions of Learning', *Contemporary Learning Theory in the Tension Field between the Cognitive, the Emotional and the Social*, Roskilde University Press, Roskilde.
- Jonassen D. (2000) 'Computers as Mindtools for Schools', *Engaging Critical Thinking*, 2nd ed., Prentice Hall, New Jersey.
- Jonassen D. and Rohrer-Murphy L. (1999) 'Activity Theory as a Framework for Designing Constructivist Learning Environments', *Educational Technology: Research and Development ETR&D*, Vol. 47, No. 1, pp.61–79.
- Joyce B., Calhoun E., and Hopkins D. (1997) 'Learning through Simulations', *Models of Learning – Tools for Teaching*, Open university press, London, pp.120–205.

- Kangas S. (1999) 'Mukautuvat käyttöliittymät elektronisissa peleissä (Adaptive user interfaces in electronic games)', in Honkela, T. (Ed.): *Pelit, tietokone ja ihminen, (Games, Computers and People)*, Suomen tekoälyseuran julkaisuja, Symposiosarja No. 15, University of Art and Design UIAH and Finnish Association of Artificial Intelligence, Helsinki, pp.128–134.
- Kaptelinin V. and Nardi B.A. (1997) *Activity Theory: Basic Concepts and Applications*, [Online reference, see <<http://www.acm.org/sigchi/chi97/proceedings/tutorial/bn.htm>>, referred 22nd February, 2004].
- Kemmis S. and McTaggart R. (2000) 'Participatory Action Research', in Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S. (Eds.): *Handbook of Qualitative Research*, 2nd ed., Thousand Oaks, Sage Publications, CA, pp.567–605.
- Kimbell R. (1987) 'Design and Technological Activity', *A Framework for Assessment*, Department of Education and Science, Assessment of Performance Unit, Her Majesty's Stationary Office, London.
- Kimbell R. (1997) 'Assessing Technology', *International Trends in Curriculum and Assessment*, Open University Press, London.
- Kimbell R. (2000a) *Design for Learning*, Article and Seminar paper based on article, Kajaani Kytke 2005 – seminar 28.4.2000.
- Kimbell R. (2000b) *Assessing Technology, Technology Education – from a Problem to a Solution*, Seminar presentation, Kajaani Kytke 2005 – seminar 28.4.2000.
- Koopal W. (1997) *Instructional Design for Computer Simulations*, Supervision: Min, R. and Moonen, J. [Online reference, see <<http://www.gmp.usyd.edu.au/vguide/students/samplew/mscp/learningtopics/Kk9HHkf.html>>, referred 22nd June, 2004].
- Lehtonen M. (2002a) 'Toward the Information Age Challenges in Technology Education. Modern Learning Methods and Learning Media Supported and Mediated Learning Processes as Part of the New University Technology Education Curriculum', in Kantola J. and Kananoja T. (Eds.): *Looking at the Future: Technical Work in Context of Technology Education*, University of Jyväskylä. Department of Teacher Education. Research 76, Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä, pp.99–119.
- Lehtonen M. (2002b) 'Simulaatioiden avulla tapahtuvan oppimistoiminnan mallin ja sitä tukevien Web-pohjaisten välineiden kehittäminen teknisessä työssä ja teknologiakasvatuksessa (Development of Simulation-based Learning Activity Model and the Supporting Web-based Tools for Technology Education)', Long paper, *ITK'02 Conference, Workshop of researchers*, Organised by the Ministry of Education and University of Tampere Hypermedia Laboratory 17.4.2002, Hämeenlinna.
- Lehtonen M. (2002c) 'Online Interactive Curriculum Representation as a Key to Well-structured Students' Learning Activity', *Proceedings of the ED-Media 2002 Conference*, June 24–29, Denver, Colorado, USA, pp.1110–1115.
- Lehtonen M. (2003) 'Pedagogical Orientation Agent in Orientation and Guiding Studies of the Local Electricity Simulations', in Nichol J. and Gavrilova T. (Eds.): *Proceedings of 11th International PEG Conference*, Powerful ICT Tools for Learning and Teaching [CD-ROM], St. Petersburg, Russia.
- Lehtonen M. (2005a) 'Opetus-opiskelu-oppimisprosessi analyysin kohteena MOMENTS-hankkeen, Network-Based Mental Tools in Technology Education tapaustutkimuksessa (The Teaching-study -learning Process as a Target for Analysis in 'Network-Based Mental Tools in Technology Education' – case study)', in Levonen J. and Järvinen T. (Eds.): *TUOVI II: ITK'04, Tutkijatapaamisen artikkelit (Hypermedialaboratorion verkkojulkaisuja – Hypermedia Laboratory Net Series)*, Tampereen yliopisto, Hypermedialaboratorio, Tampere. [Online reference, see <[2004http://tampub.uta.fi/](http://tampub.uta.fi/)>, referred 22nd March, 2005].
- Lehtonen M. (2005b) 'Simulations as Mental Tools for Network-based Group Learning', in Nicholson P., Thompson B.J., Ruohonen M. and Multisilta J. (Eds.): *E-Training Practices for Professional Organisations, IFIP TC3/WG3.3 Fifth Working Conference on eTrain Practices for Professional Organizations (eTrain 2003) Open Working Conference*, 7–11 July, 2003 in Pori, Finland, Kluwer Academic Publishers, Boston/Dordrecht/London, pp.11–18.
- Lehtonen M., Hyvönen P. and Ruokamo H. (to appear) *Learnt Without Joy, Forgotten Without Sorrow: The Significance of Emotional Experience in the Processes of Online Teaching, Studying and Learning*, Paper presented at the NBE Network-Based Education 2005, Rovaniemi.
- Lehtonen M., Page T., Thorsteinsson G. and Ruokamo H. (to appear) 'Web-supported Mental Tools in Technology Education', *Journal of Technology Education*.
- Miettinen R. (2002) 'Varieties of Constructivism in Education', *Where do we stand? Lifelong Learning in Europe*, January, Vol. 7, No. 1, pp.41–48.

- Min F.B.M. (1992) 'Parallel Instruction, a Theory for Educational Computer Simulation', *Interactive Learning International*, Vol. 8, No. 3, pp.177–183.
- Min,R. (2003) *Shortcomings of the Monitor: The Problem of Linear Presentation Media in Learning Situations; the Importance of Parallelism in Open Learning and Working Environments*, [Online reference, see <<http://projects.edte.utwente.nl/pi/Papers/Monitor.htm>>, referred 22nd June, 2004].
- Nardi B.A. (1997) *Context and Consciousness, Activity Theory and Human-Computer Interaction*, 2nd pr., MIT Press, Cambridge, MA, MIT Press.
- Norman G.R. (1998) 'Problem-solving Skills, Solving Problems and Problem-based Learning', *Medical Education*, Vol. 22, pp.279–286.
- Podolskij A. (1997) 'Instructional Design for Schooling, Developmental Issues', in Dijkstra S. et al. (Eds.): *Instructional Design. International Perspectives*, Vol. 2, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Prensky M. (2001) *Digital Game-Based Learning*, McGraw-Hill, New York, NY, USA.
- Ruokamo-Tuovinen, H., Tella S., Vahtivuori S. and Tissari V. (2002) 'Pedagogical Models in the Design and Assessment of Network-based Education', *Proceedings of the ED-Media 2002 Conference*, 24–29 June, Denver, Colorado, USA, pp.1676–1681.
- Sweller J. and Chandler P. (1994) 'Why Some Material Is Difficult to Learn', *Cognition and Instruction*, Vol. 12, pp.185–233.
- Talyzina N. (1981) *The Psychology of Learning*, Progress Publishers, Moscow.
- Tella S. and Mononen-Aaltonen M. (1998) *Developing Dialogic Communication Culture in Media Education: Integrating Dialogism and Technology*, University of Helsinki, Department of Teacher Education, Media Education Centre, Media Education Publications 7, ERIC ED426620, Helsinki, [Also available online, see <<http://www.helsinki.fi/~tella/mep7.html>>, referred 22nd June, 2004]
- Uljets M. (1997) *School Didactics and Learning*, Psychology Press, Hove, East Sussex.
- Vygotsky L.S. (1978) *Mind in Society*, Harvard University Press, Massachusetts, Cambridge.
- Wertsch J.V. (1985) *Vygotsky and the Social Formation of Mind*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Wilson B. and Cole P. (1996) *Improving Traditional Instruction. Cognitive Load Theory*, [Online reference, see <<http://carbon.cudenver.edu/~bwilson/cog/sweller.html>>, referred 22nd June, 2004].

LU Raksti. 715. sēj. Pedagoģija un skolotāju izglītība, 2007

LU Akadēmiskais apgāds
Baznīcas ielā 5, Rīgā, LV-1010
Tālr. 7034535