

2. IMPROVING EDUCATION OF PRE-SCHOOL TEACHERS

Chairs:

**Dr. Emilija Černova (Latvia),
Dr. Mirjana Šagud (Croatia)**

SATURA RĀDĪTĀJS / CONTENTS

PARENTS' AND EDUCATORS' ATTITUDES TOWARD CHILDREN'S NATIONAL IDENTITY	137
VECĀKU UN SKOLOTĀJU ATTIEKSME PRET BĒRNU NACIONĀLO IDENTITĀTI <i>Vitolda Sofija Glebuviēnē, Irena Kapustienē</i>	
MĀSZINĪBAS PROGRAMMAS ATTĪSTĪBAS UN REALIZĀCIJAS IZVĒRTĒJUMS	147
EVALUATION OF DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF NURSING PROGRAMMES <i>Tatjana Kokina</i>	
MATEMĀTIKAS JĒDZIENI PIRMSSKOLĀ	154
NOTIONS OF MATHEMATICS IN PRESCHOOL EDUCATION <i>Ata Krūmiņa, Bronislavs Zeļcermans</i>	
KLĪNISKĀ PRAKSE KĀ NĀKAMO MEDICĪNAS MĀSU APMĀCĪBAS KVALITĀTES NOSACĪJUMS	159
CLINICAL PRACTICE AS A CONDITION OF QUALITY IN EDUCATION OF NURSES <i>Jeļena Sargsjane</i>	
PREPARING KINDERGARTEN TEACHERS FOR THE COMPLEX FIELD OF EDUCATION	169
PIRMSSKOLAS IZGLĪTĪBAS IESTĀŽU SKOLOTĀJU SAGATAVOŠANA DAUDZVEIDĪGAM DARBAM <i>Mirjana Šagud</i>	
STUDENTU ADAPTĀCIJA MEDICĪNAS KOLEDŽĀ	176
ADAPTATION OF STUDENTS AT A MEDICAL COLLEGE <i>Ligita Umbraško</i>	
RESEARCH AND IMPROVEMENT OF ONE'S OWN PRACTICE – A WAY TO THE DEVELOPMENT OF TEACHERS'/PRESCHOOL TEACHERS' PRACTICAL COMPETENCE	184
PĒTNIECĪBA UN PIEREDZES ATTĪSTĪBA – SKOLOTĀJA PROFESIONĀLĀS KOMPETENCES VEIDOŠANA <i>Lidija Vujičić</i>	

**PARENTS' AND EDUCATORS' ATTITUDES TOWARD
CHILDREN'S NATIONAL IDENTITY**
**VECĀKU UN SKOLOTĀJU ATTIEKSME PRET BĒRNU
NACIONĀLO IDENTITĀTI**

Vitolda Sofija Glebuviėnė, Irena Kapustienė

Vilnius Pedagogical University, Lithuania

Abstract

National identity is one of the aspects of personal identity, which is conditioned by an individual's reflective cogitation answering to the question 'who am I'. A child starts perceiving his/her own identity in the closest to him/her social environment i.e., first, in the family and then in an educational institution. Thus, the adoption of ethnic values is partially dependent on the child's family and traditions nurtured in it, as well as on the attitude of an educator working in a pre-school education institution. All this has relevance to the development of child's national identity, to the identification of key factors in education as well as on the choice of methods and techniques of ethnicity development and education.

Keywords: pre-school educators, parents, attitude, factors and techniques of child's ethnicity development.

Introduction

Individual's national identity is formed by his/hers national self-awareness, determined not by adoption of scientific knowledge and cultural values but rather by self-cognition and self-identification as a person in a particular ethnic sociocultural (socium) environment. It is a national self-awareness, which initiates a merger of an individual with his/her own nation, its spiritual and material values and allows for preserving and nurturing the seeds of national identity. (Paulavičius, 2005, 51). Emergence of national identity facilitates distinctly conscious and free self-determination of every individual to identify himself or herself with a part of a cultural space created by a particular nation and to assume certain obligations to it (Grigas, 2005, 6).

A pre-school child already possesses a rudimental ethnic self-awareness inherited from parents which later is being firmed up in adolescence. A child learns to differentiate categories of relatives in a consecutive sequence: starting with the people closest to him/her and finally familiarising with other members of his or her own ethnic group. Therefore, there exists an opinion that people may have a genetically inheritable common predisposition to identify genetically with kindred categories of individuals. However, which concrete affinity features for identification with relatives will be acquired and memorised depends on cultural, social and natural environment (Statkus, 2003, 155).

Having perceived one's own belonging to one or another nation, a mature individual adopts the values, traditions, customs, system of symbols and historical experience, principles and norms nurtured by a particular nation for centuries. In this way an individual forms his/her own national self-awareness which can be considered as a value-based expression of national awareness. National awareness is perceived as a structure of values, national symbols and traditions, whereas the system of national identity is a constantly changing phenomenon in terms of its content, affected by time and social, economic, political and cultural changes (Taljūnaitė, 2006, 13). It is obvious that such factors presuppose formation of different phases of national identity: undetermined identity, when a person denies the need for considering this problem; a phase of withdrawal, when an individual may clearly decline to answer expectations,

values, norms of others; moratorium level, when a person is actively involved in analysing alternatives and makes an attempt to choose; or a phase of achieved identity, when a person, having considered a number of systems of different beliefs, chooses one of them (Antinienė, 2002, 106).

As it was pointed out before, a child starts perceiving his/her own identity in the native environment and identifies it with his/her own family. He or she acquires first knowledge of the mother tongue, finds out the origins of own family, its traditions and starts to perceive his/her own national belonging to the family (Čepienė, 2001, 6). The nationality of mother and father as well as the language of communication among family members become important factors in the development of national self-awareness in the family (Maceina, 1991; Matulionis, 1989). A child brings the experience accumulated in the family and native environment into the educational institutions, which is corrected, deepened and expanded during the educational process at school. Through the national language, historical experience, national cultural and traditional singularity, a young individual gradually expands perception of own identity and identifies himself/herself with the national community and native land. Thus, preconditions for formation of child's national self-awareness, which builds his/her national identity, are established in the educational process (Čepienė, 2001, 6).

A large number of authors (Čepienė, 2001; Juozokienė, 2002; Katinienė, 2003; Kievišas and Pilukienė, 2003 and others) note that pre-school age is particularly sensitive to adoption of ethnic cultural values and the process of ethnic culture education occurs naturally through initial familiarisation with birthplace environment (family, home, mother tongue, homeland). This enables a child to intuitively feel the virtue, the good and the beautiful and get access to folklore and ethnic customs.

Investigating the attitude and approaches of contemporary families and educators to the problems regarding formation of children's national identity, an attempt was made to envisage rudiments of nationality in future Lithuanians. It is of importance not only to Lithuanians but also to other nations which are undergoing a process of intensive integration into different unions. There is a threat of temporary identity, when striving for an instantaneous benefit, an individual merges into an alien material and cultural environment and, thus, features differentiating nations atrophy.

Research

The aim of the research: to identify attitudes of pre-school children's parents and pre-school educators toward factors and priorities (principles) with respect to children's national identity development.

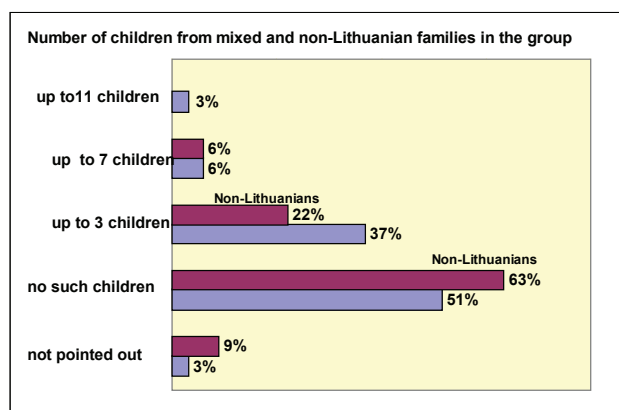
The methods employed: analysis of scientific literature, questionnaire survey, statistical analysis of research data.

The organisation: this research was conducted in pre-school educational institutions of six different Lithuanian towns (Birštonas, Marijampolė, Šiauliai, Šilutė and Vilnius) in the autumn of 2006. The sampling of the research: 68 educators and 85 parents of pre-school children.

The results: the majority of parents in this research was from 20 to 40 years old; a small number of parents were under 50 and two respondents were over 50 years old; the proportion of the respondents with higher education amounted to 50%; about one quarter of them had college education, 9 parents were graduates from secondary schools; education of 2 respondents was not pointed out.

The age of the majority of educators in this survey ranged from 40 to 50. The majority of them had higher education and a considerably smaller group of specialists – college education. The average experience in pedagogical work was 26 years.

The analysis of those groups in educational institutions revealed that, compared to other regions, the number of children from non-Lithuanian or mixed families was higher in two cities: Vilnius and Iauliai. Half of the educators pointed out the absence of children from mixed families in their groups and more than a half negated the presence of non-Lithuanians. More than one third of the respondents stated that there are up to 3 children from mixed families and one fifth declared the same number of non-Lithuanian children in their group. Very few educators marked the categories ‘up to 7 children’ regarding the number of mixed family and non-Lithuanian children in their group. The smallest number of pre-school education specialists pointed out having up to 11 of mixed family children in their groups (Pic. 1).



Picture 1. Distribution of children from non-Lithuanian and mixed families in the groups of education institutions

It can be concluded that the number of children from non-Lithuanian and mixed families in Lithuanian kindergartens of small towns is either small or there are no such children at all. However, in some pre-school educational groups in the cities their number reaches approximately 50 percent. Such a situation raises the question: how to develop their national identity and which of them should be considered: Lithuanian or their inborn?

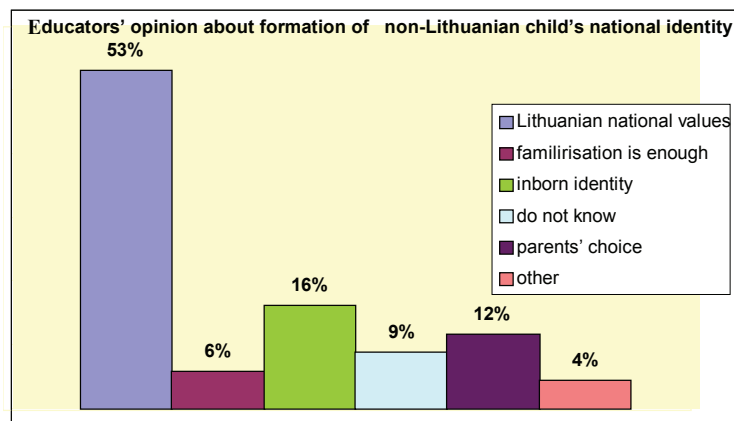
The analysis of the research revealed that more than a half of the respondents supported the idea of developing Lithuanian identity to non-Lithuanians: “*‘living in Lithuania, a child has not only a possibility but also the right (obligation) to learn the culture, traditions and customs of the country she/he lives in...’; ‘because he/she lives among us, Lithuanians...’; ‘though one is foreign-born but lives in Lithuania and, therefore, should know –should learn –about the country and be a citizen of this country’; ‘it’s never too much –they should acquire this’; ‘they are a minority and they have to be aware of the country’s national identity to be able to involve themselves into its life’*”.

A small number of the respondents thought that a non-Lithuanian child should only familiarise with Lithuanian national culture: “*‘...because they live in our country and should know the basic things about our customs and traditions’; ‘a child should learn about national traditions of a Lithuanian kindergarten’; ‘the practice shows that children from non-Lithuanian families attend a Lithuanian kindergarten only until they reach pre-primary age’*”.

Few respondents thought that the inborn national identity of a child should be developed: “*‘... and what if a child with own family leaves for the home country of his/her parents?’; ‘every child should be aware of and nurture own national self-awareness’; ‘... to enable a child to perceive the essence of own nation and to continue traditions’; ‘it is necessary because a child has to know his/her nation and feel an integral part of it’; ‘one has no right to deprive a person of his/her ‘roots’; ‘a child has to be accepted as s/he is’; ‘it is one of the child’s rights...’*”.

A slightly smaller proportion of the respondents considered that the formation of child's national identity should be a matter of parents' self-determination: *'...if parents want this..; this depends on family's perception'*.

A number of the participants in the survey provided the following solution to the problem: *'other institutions should be involved in solving this problem. Lithuanian state institutions (kindergartens) should be interested in nurturance of Lithuanian identity'; 'I do not think that a child's nation should be identified or somehow emphasised because children are children whatever nation they belong to'* (Pic. 2).



Picture 2. The opinion of the educators concerning the education of a non-Lithuanian child

It is obvious and natural that the national Lithuanian spirit prevails in Lithuanian pre-school institutions and they nurture Lithuanian identity. However, the problem of national identity formation working with representatives of other nations is complex and ambiguous. It requires analysis of the situation in every separate pre-school education institution and tailoring of pre-school education content to the needs of local community.

An attempt was made to identify the attitude of educators to their own work in the sphere of children's national identity by asking the respondents to evaluate their professional preparedness. Slightly less than a half of the educators stated that they are properly prepared for this activity: *'I think that the knowledge I have is enough to form the pre-school children's national identity'; 'I am interested in history, national traditions and I try to convey my knowledge to children'; 'I have enough knowledge for education of children between 1 and 7 years old'; 'I am a bearer of national traditions. It is very pleasant and important for me. I find a lot of elements for child's education in this activity. I'm a teacher of visual arts, therefore, I relate ethnic cultural traditions with visual arts'; 'I have made thematic presentations about the Advent and Easter'; 'I have collected a number of nice pictures of Lithuanian nature, I'm interested in literature on animals, plants and visual arts. I use folk songs, games and fairytales in my work and stimulate children to observe changes in the country and in town'*.

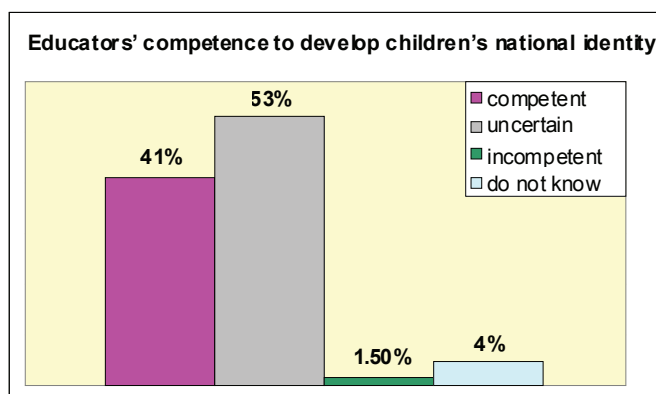
More than a half of the educators doubted their preparedness to organise and carry out the process of national (self-) development: *'I'm a relic of Soviet heritage'; 'I agree as a person. But it is getting more and more difficult: parents are getting younger and we are getting older; parents prefer celebrating Halloween rather than attending the graves'; 'one cannot know everything about national festivals; some of them are closer to your heart, whereas the others are not...'; 'I am not aware of all national customs and I can refer only to literature sources. I live in a city and was born and brought up there. I have never seen many national customs alive'*.

It is obvious that according to these educators, evocation of child's national self-awareness, development of his/her value-based principles and formation of other features, which will become nation-determined activity as child grows, are perceived as conveyance of authentic national customs and traditions.

On the other hand, those educators uncertain of their competence provided a number of arguments demonstrating their broad competence in the development of children's national identity: *'children have to know about their native town, festivals, traditions, customs and songs. We read a lot of fairytales, sing a lot of national Lithuanian songs, solve riddles and role-play fairytales'*; *'...because I possess a strong patriotic feeling and I'm constantly involved in studies of the past and present of Lithuania'*; *'I feel sufficiently aware of the Lithuanian culture'*; *'I respect traditions of my nation and I'm competent enough to convey my experience and value-based principles to my children'*; *'I have established a small museum in our kindergarten and have created conditions for children not only to hear but also to see and touch the national culture. It exhibits some utensils of my parents and I can show real things to the children'*; *'I'm a consultant of ethnic culture. I've been interested in ethnic culture all my life'*.

Several of the respondents acknowledged that their competence was insufficient: *'I may attach too little attention to children's national education'*; *'I lack perception of what national identity or citizenship is'*; *'I lack knowledge of this issue. There is not enough educational activity such as organised events and seminars'*.

A small number of pre-school education specialists did not provide answers to this question (Pic. 3).



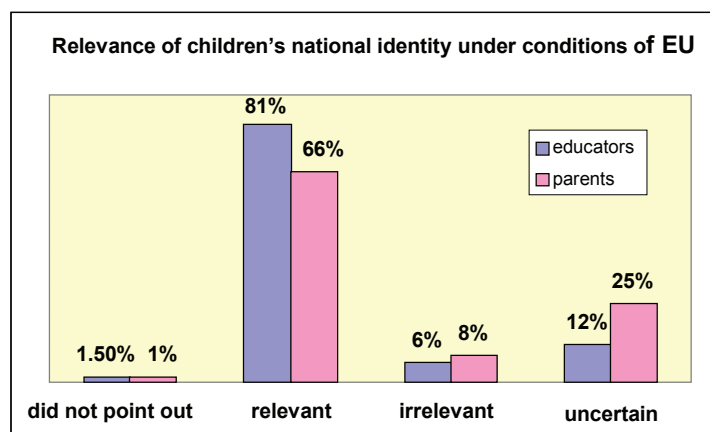
Picture 3. Educators' self-reflection on their own competence to develop children's national identity

The processes of globalisation are manifested in the mobility of socio-cultural phenomena, which not only change socio-cultural environment on a regular basis but also affect the notions reflecting it. The meanings of 'Lithuanian/non-Lithuanian' acquire more and more features uniting different cultures (Kuznecovienė, 2006, 91).

There arises a natural question if such issues as national self-awareness, patriotic principles and values are topical to a future EU citizen. The results of the survey show that the majority of the educators and parents in the research think that national identity not only remains relevant but also is seen as a priority in children's education: *'a child has to perceive his/her own national identity and to possess patriotic values'*; *'yes, for general intelligence and for communication with citizens from other countries'*; *'every person has to be a respecter of own nation and bearer of traditions because only such person is free and spiritually rich'*; *'we have to maintain our mentality'*; *'... it goes without saying'*; *'we were born Lithuanians and we have to remain Lithuanians!'*; *'firstly, we're citizens of Lithuania, therefore, patriotic*

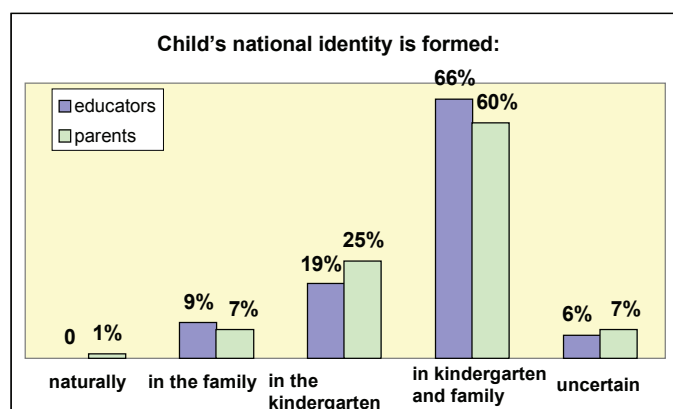
principles and values are of high importance'; 'it depends on the family'; 'first, it is important to form own national identity and only then we'll be safe EU citizens'; 'national values live long'; 'we cannot lose own identity and assimilate with other cultures. It is important to respect other cultures but not to lose own'; 'we cannot forget our history, our predecessors, merits of our grandparents and all this to be passed on to other generations, it is necessary to nurture memory and love'; 'we cannot forget our national traditions, folk songs and games, or otherwise we'll lose our national identity and alienate'.

Hence, the nurturance of national identity was seen as indisputable. However, a quarter of the parents in the research and more than one tenth of the educators were uncertain and a small group of the respondents in both groups negated the necessity of national identity development within the context of the EU (Pic. 4).



Picture 4. The respondents' opinion about the national identity of future EU citizens

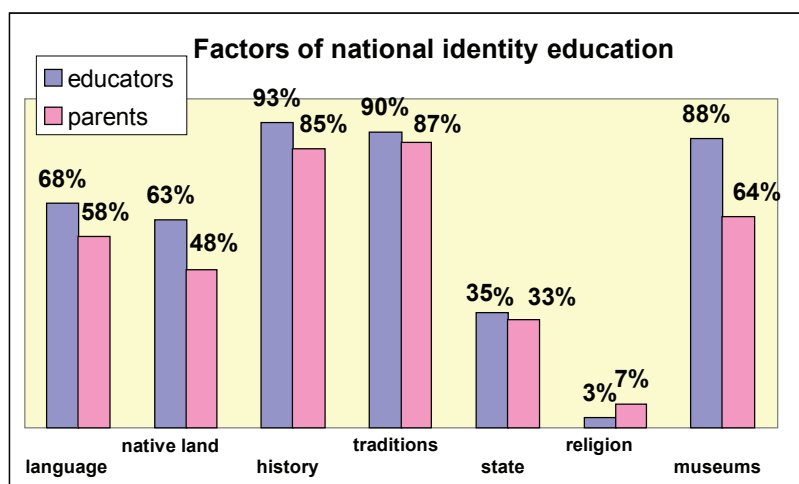
The investigation of parents' and educators' opinion concerning the importance of the immediate social environment (family and kindergarten) on child's national education revealed that only a small number of parents and educators considered the child's family to be the most important player in the development of child's national identity and a slightly bigger proportion of the respondents thought that this role was performed by an educational institution. It should be noted that the parents had a tendency to depreciate the effect of the family on children's national identity; others thought that it was one of the functions of educational institutions to ensure this. Few respondents answered 'I do not know'. An analysis of the results showed that the majority of the participants in the survey pointed out the importance of the development of national identity employing joint efforts of the family and the kindergarten (Pic. 5).



Picture 5. The respondents' opinion concerning (self-) formation of child's national identity

The research in the respondents' opinion regarding factors of child's national identity formation was based on the statements by Maceina, alkauskis and others that the mother tongue, home country, history and customs of the country, state institutions, religion and heritage of national creation played an important role in nurturing individual's national identity. According to the respondents, religion was least important for national education, a slightly bigger effect was attached to the state, which protects the ethnicity of citizens with the help of the constitution, legislation, unions, organisations and so on.

More than a half of the educators and parents referred to the language as to the most important factor of national identity development and a slightly smaller proportion of the respondents thought that the motherland is also a very important factor. According to the participants in the survey, the most important elements contributing to children's national education included cultural heritage, traditions and national history (Pic. 6).



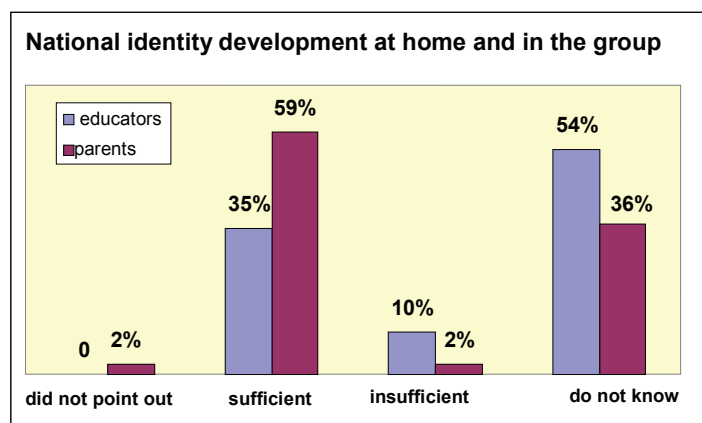
Picture 6. The respondents' opinion regarding factors of child's national education

One of the objectives of the research was to identify the respondents' opinions regarding conditions for children's national identity at home and in pre-school education institutions. More than fifty percent of the participants thought that kindergartens performed the function of children's national self-awareness developer efficiently: *'children celebrate different ethnic festivals, analyse Lithuanian national patterns and ornamentation, they draw, twine and have national thematic events with parents'*; *'children learn folk songs, little folklore, there is a museum of ancient utensils in the kindergarten'*; *'educators speak with children, they read books and celebrate different festivals'*; *'a child tells a lot of new things, he is taught riddles, poems, fairytales, to embroider, to mould, they celebrate festivals'*; *'it is reflected in works and drawings of children, as well as in organised events'*.

Few parents thought that institutional education alone was not sufficient, but did not provide any comments. More than one third of the respondents underlined the answer 'I do not know': *'sons are often ill and do not attend kindergarten, therefore, we do not know everything'*; *'I hope that educators follow and realise certain educational programmes'*; *'not many traditional national festivals are organised: only autumn fest, Christmas, Shrove Tuesday. That's all I know'*; *'I have never participated in any of the events'*. There were respondents who had provided arguments for appropriate development of ethnic cultural traditions in the kindergarten, however they had given the answer 'perhaps': *'my child knows fairytales, proverbs, songs, games; they also discuss traditions'*; *'the lesson on particular topics related with traditions are delivered'*.

The educators expressed a more reserved opinion about the development of children's national identity. Over one third of them stated that conditions for development of children's national identity in the family were sufficient: *'Children from the families where such issues are discussed, share their impressions about celebration of different festivals in their families, they know the names of the festivals'; 'children know about own country, they travel in Lithuania'; 'Lithuanian national festivals are celebrated and parents participate in ethnic cultural events', 'children celebrate all the calendar festivals, parents familiarise their children with traditions and customs, they have hand-made weaved bedspreads, sashes, they teach children to crochet, read fairytales'; 'children know the names of neighbouring towns and the most important Lithuanian symbols'.*

Inappropriate nurturance of national identity in the family was also stated: *'parents themselves have insufficient knowledge about ethnic culture'; 'parents usually need a strong push towards ethnic cultural traditions'; 'parents are getting younger and they are not very much interested in ethnic culture; moreover, they themselves were not brought up in the light of national spirit'; 'only a small number of parents read fairytales to their children, they pay too little attention to cognition of life in the country and let their children spend time watching TV or playing computer games'; 'I think that not all parents provide their children with sufficient knowledge'; 'the parents in this group are very busy, maybe grandparent pay more attention to ethnic cultural traditions'; 'children say that not all parents tell them about Lithuania, its history and traditions' (Pic. 7).*

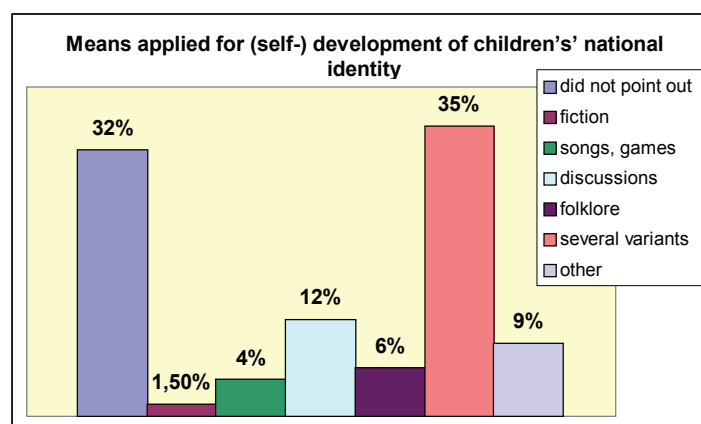


Picture 7. The respondents' opinion concerning children's national education at home and in the kindergarten

The analysis of techniques and means used by education institutions (educators) for passing of ethnic values and principles on children showed that a number specialists employ poems about the love of motherland to evoke child's national identity formation; a slightly bigger number of them emphasised the educational effect of national folk songs, circles and games; about 6 percent of the respondents referred to fairytales, riddles and proverbs. More than a third of the participants in the research provided several variants: *'I use such methods as narration, observation, demonstration of pictures and films'; 'the environment and surrounding objects as well as literature are important'; 'games, folklore, meetings with elderly people, their stories'; 'at early age the process of education focuses on the ethnic identity: we sing folk song, we tell fairytales, etc.'*

A small group of the respondents formed children's national self-awareness applying discussions and debates, a slightly bigger number of the participants pointed out other techniques such as project activity: *'arts projects give a possibility to join different spheres of ethnicity';* communication with educators at local and national levels: *'we participate in*

different events'; assignments: *'it is possible to select assignments with ethnic elements from the exercise books'*. One third of educators did not provide the answer to the question or referred only to employment of festive events for evocation of national identity (Pic. 8).



Picture 8. Means and techniques applied by the educators to children's national education

According to the parents in the survey, the most important factors in ethnic education were national traditions, customs and festivals. The most frequently mentioned calendar festivals in the questionnaires included All Saints Day, Christmas, New Year, Shrove Tuesday, Easter, Mother's Day, Midsummer's Day, state holidays, birthdays and name days of family members. Very few parents told their children about their motherland every day (5%), told fairytales (6%) and used proverbs and sayings reflecting the national wisdom (2%).

Almost half (46%) of the respondents often told their children about the motherland and more than a third (35%) did that sometimes and a small group (8%) rarely spoke about it with their children. The majority of the respondents pointed out that they often (41%) and sometimes (44%) read and told fairytales to their children. Meanwhile, only 20% of the parents often used little folklore in communication with their children, 42% of them did that only sometimes and 28% rarely did that; 5 percent of the respondents never used proverbs and sayings.

The following issues about the motherland were told by parents to children: *'how to behave in the graveyard on All Saints Day'*; *'about nature and cleanliness'*; *'about grandmother's childhood'*; *'about the Hill of Vytautas (in Bir tonas)'*; *'about constructions in our town'*; *'about Lithuanian towns'*; *'where Lithuania is situated, how big it is, where our town is situated'*; *'how Lithuanians were exiled to the Siberia. We watched a documentary film and we discussed it'*; *'about mounds in Kernavė'*; *'about the events of January 13'*; *'about own childhood, holidays in the country'*; *'about Vilnius, the capital of Lithuania,'*; *'about the flight of Darius and Girėnas'*; *'about the origin of the name of Jurbarkas and other Lithuanian towns'*.

It is clear that the research results reflected a subjective opinion of the educators and parents in the survey to peculiarities of children's national identity formation. To reveal the real situation in the country, research of a bigger volume need to be conducted. However, certain approaches with respect to the development of national identity at pre-school age of the respondents have been identified.

Conclusions

- ◇ The majority of educators and a number of the parents of pre-primary children acknowledged the necessity to develop children's national identity under conditions of Lithuania's integration into the European Union.

- ◇ More than a half of the respondents (parents and educators) prioritised joint efforts of the child's family and educational institutions to nurture children's national identity. However, the proportion of parents who stated that child's national values were more properly formed in the educational institution was bigger as compared to the educators who voiced the same opinion.
- ◇ According to the parents and educators, nation's cultural heritage, traditions and national history were the most relevant factors determining the development of children's ethnicity.
- ◇ The parents' evaluation of the influence of the institutions involved in children's ethnicity formation was higher as compared to the educators' attitude toward the nurturance of children's national identity in the families.
- ◇ It was established also that the majority of the parents either often or sometimes told their children about their motherland, read fairytales and sagas; a smaller proportion of them used national proverbs in communication with their children. The majority of the educators employed different methods (discussions, festivals, artistic projects,) in evoking children's national identity.

Literature

1. Antinienė D., 2002, Asmens tautinio tapatumo tapšmas. Sociopsichologinės šio proceso interpretacijos. // Sociologija. Mintis ir veiksmai. No. 2.
2. Čepienė I., 2001, Mokyklos reikšmė tautiniam ir patriotiniam ugdymui. // Etninė kultūra.
3. Grigas R., 2001, Tautinė savivoka. Vilnius
4. Juozokienė R., 2002, Tautinis ugdymas – svarbi pilietinio ugdymo sąlyga. // Pedagogika. 64.
5. Katinienė A., 2003, Etnokultūros vertybės – asmenybės tapimo pamatas. // Acta Paedagogica Vilnensia No. 11.
6. Kievišas J., Pilukienė D., 2003, Etnokultūros žinių ir gebėjimų poveikis moksleivių sociokultūrinei integracijai. // Pedagogika. 65
7. Kuznecovienė J., 2006, Šiuolaikinės lietuvių tautinės tapatybės kontūrai. // Sociologija. Mintis ir veiksmai. No. 2, 84–106.
8. Maceina A., 1991, Tautinis auklėjimas. Kaunas.
9. Paulavičius K., 2005, Ekonomikos ir kultūros santykis tautos ir valstybės raidoje. // Sociologija. Mintis ir veiksmai. No. 2, 51.
10. Statkus N., 2003, Etniškumas ir nacionalizmas. VU leidykla.
11. Šalkauskis S., 1991, Pedagoginiai raštai. Vilnius.
12. Taljūnaitė M., 2006, Lietuvių tautinio tapatumo konstravimas sociologiniuose tyrimuose. // Filosofija. Sociologija. 2.

MĀSZINĪBAS PROGRAMMAS ATTĪSTĪBAS UN REALIZĀCIJAS IZVĒRTĒJUMS

EVALUATION OF DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF NURSING PROGRAMMES

Tatjana Kokina

Daugavpils medicīnas koledža
Varšavas iela 26a, LV-5404

Anotācija

Izpētes mērķis bija novērtēt māszinības programmas attīstības un realizācijas iespējas. Tika apkopoti aptaujas rezultāti un teorētiskā literatūra, izstrādāti programmas attīstības un realizācijas virzieni.

Atslēgvārdi: attīstība, māszinības, pētniecība, profesionālā izglītība, programma.

Ievads

Medicīnas māsu zinātne turpina īstenot savu mērķi sabiedrībā – rūpēties par cilvēku, kā arī, paplašinot šo mērķi un palīdzot indivīdam, veicina un uztur veselību, apmierina pašreizējās sabiedrības vajadzības. Mūsu dienās māsu prakse ir pamatota, kaut gan vēl jāturpina pētniecība māsu zinātnē. Māsu darbība ir pētniecisks process, kur māsa plāno pacienta aprūpi, aprūpē pacientu un izvērtē pacienta aprūpi. Turklāt šī loģiskā profesijas struktūra izskaidro rīcību un nosaka, kas par to atbildīgs.

Medicīnas māsas profesija ir saistīta ar atbildību par aprūpes kvalitāti. Jo augstākas kvalitātes aprūpe ir nepieciešama, jo vairāk sabiedrība ir atkarīga no tiem cilvēkiem, kuri šo aprūpi nodrošina. Tātad māasai jākontrolē sava prakse, lai garantētu kvalitāti.

Arvien lielākas iespējas ir iegūt māsu kvalifikāciju, apgūstot dažādas programmas, kur vienlīdz svarīgas ir teorija, pētniecība un prakse. Augstākā izglītība palīdzējusi māsām paaugstināt savu profesionalitāti. Māsu zinātne strauji attīstās. Māsas profesijas attīstības koncepcijas pamatā ir māsas vajadzība pēc jaunas lomas, kas atbilstu cilvēka veselības vajadzībām, nevis veselības aprūpes sistēmas vajadzībām. Tas nozīmē lomas maiņu – māasai nav vairs māsas-ārsta asistentes tradicionālās lomas, bet viņa ir izglītots profesionālis, kuras unikālo un īpašo devumu veselības aprūpē respektē pārējie kolēģi un kuru veselības aprūpes komandā uzskata par līdztiesīgu partneri. Viņas praksē galvenā uzmanība tiek koncentrēta uz darbu līdzās pacientam vai uz sabiedrību kopumā – kad nepieciešams, kopā ar citiem profesionāļiem – iesaistīties cilvēku veselības uzlabošanā.

Veselības aprūpes apgūšana visos izglītības līmeņos un kvalitatīvu speciālistu sagatavošana, realizējot noteiktu izglītības programmu, joprojām paliek aktuāla.

Profesionālā izglītība, šajā gadījumā 1. līmeņa augstākā profesionālā izglītība, aptver dažādas profesijas noteiktās veselības aprūpes nozarēs, un katrai no tām dots profesijas kvalifikācijas raksturojums, kuru parasti izstrādā atbilstošas nozares profesionālās organizācijas un koledžu mācītbspēki.

Studiju programmas izveidē jāietver izvērtēts valsts un darba devēja pieprasījums, jāņem vērā vēlamās un iespējamās veselības pašaprūpes attīstības tendences.

Izstrādājot un īstenojot 1. līmeņa profesionālās izglītības programmas, jāizvairās no liekas reglamentācijas, lai iegūtu kvalitatīvu profesionālo sagatavotību darbam modernas veselības aprūpes sistēmas apstākļos un īstenotu nopietnāko izglītības kvalitātes radītāju – sekmīgu konkurenci darba tirgū.

Pedagoģiskā procesa attīstības virzieni profesionālās izglītības sistēmā

Izglītības reforma mūsdienās ir aktuāla ne tikai Latvijā, bet arī citās Eiropas un pasaules valstīs. Speciālisti meklē sakarības, kā citu valstu pieredzi apzināt un vērtēt atbilstoši savas valsts kultūrai, saglabājot izglītībai saistošo valsts likumos definēto orientāciju uz paradigmu, kas ir pamatota gan ar mūsdienu izpratni par cilvēka attīstību, gan ar sabiedrisko procesu tendencēm, lai palīdzētu skolēnam un studentiem

- iegūt tādas mūsdienīgas zināšanas kompetentai izmantošanai tālākizglītībā un profesionālajā darbībā, kuras ir noderīgas ne tikai pēc mācību iestādes beigšanas, bet ir pamats mūžizglītībai;
- veidot izpratni par darbu un sabiedrības procesiem vienlaikus plašākā kontekstā un konkrētībā;
- pieņemt sadzīves un profesionālo ētiku dzīves darbības normu nacionālo un vispārcilvēcisko tikumisko vērtību statusā (Žogla, 2002).

Šobrīd svarīgākie izglītības sistēmas reformu sasniegumi attiecināmi uz izglītības sistēmas organizāciju un pamatojas uz izglītības programmu principa. Šajās programmās tika ieviests valsts standarts izglītībā, šādi veicinot programmu satura veidošanu atbilstoši sabiedrības un darba tirgus vajadzībām. Izglītības kvalitātes vērtēšanas sistēma ir ieviesta, lai starptautiski atzītu īstenoto augstāko izglītību? Attiecīgi tiek regulēts pedagoģiskais process koledžās. Sistemātiski tiek veiktas investīcijas izglītības infrastruktūrā un uzsākta izglītības iestāžu tīkla optimizācija, kas ļauj samazināt izglītības iestāžu uzturēšanas izmaksas (Jemeljanova, 2004).

Eiropas Padome un citas vienojošas institūcijas ir rosinājušas daudzas aktivitātes, kuras orientētas uz sadarbību kontinentā, kvalitātes kritēriju saskaņošanu, brīvu domu apmaiņu starp skolotājiem un docētājiem citās valstīs. Viens no Latvijai saistošiem dokumentiem izglītībā ir Boloņas deklarācija (Boloņas deklarācija, 1999), kas orientē uz Eiropas augstākās izglītības telpas veidošanu, saglabājot un attīstot kontinenta tautu un valstu devumu un veidojot mūsdienīgu mācību vidi. Tā nav tikai mācību iestāžu apgāde ar tehniku, tas ir pagrieziena izglītībā, kurš prasa jaunas konceptuālas pieejas un docētāju (skolotāju) attieksmes maiņu (Žogla, 2000).

Deklarācijas aktivitātes mērķi:

- izveidot vienotu, salīdzināmu akadēmisko grādu sistēmu;
- augstāko izglītību veidot divos posmos – pamatstudijas un pēcdiploma studijas;
- noteikt studiju apjomu kredītpunktos;
- veidot iespējas skolotāju, skolēnu, studentu, docētāju un pētnieku mobilitātei, lai iegūtu izglītību un notiktu apmaiņa starp augstskolām;
- kvalitātes nodrošināšana un izlīdzināšana;
- Eiropas konteksta attīstība, Eiropas dimensijas sabiedrībā, integrētas studijas un pētniecība (Eiropa mācību programmās, valodu prasme, kvalifikācijas savstarpēja atzīšana);
- veidot zināšanu un informācijas Eiropu (Boloņas deklarācija, 1999).

Pārmaiņu būtība – panākt, ka Latvijā iegūtie izglītības diplomu tiek atzīti visā pasaulē, it īpaši Eiropas Savienībā. Otrs izglītības uzdevums – integrēt Latvijas jauno paaudzi uz vienotas izglītības bāzes.

Profesionālās izglītības kontekstā līdzsvarojas akadēmiskās un profesionālās zināšanas, kas nodrošina profesionāla apzinātu un teorētiski pamatotu praktisko risinājumu izvēli, iespēju prognozēt darbības sekas (izglītojošās, audzinošās, attīstošās) un atbilstoši kritērijiem novērtēt rezultātu.

Nemot vērā pašreizējo situāciju profesionālajā izglītībā, ir divtik svarīgi nodrošināt kvalitatīvu mācību procesu, kura rezultātā iegūtās profesionālās vērtības praktisko nodarbību laikā un ārpus tām ļautu mazāksāpīgi valstij pārdzīvot nepieciešamā darbaspēka kvantitātes trūkumu nākotnē (Laužaks, 1999).

Studenta personības attīstība studiju procesā vērtēta gan no viņa psiholoģiskās, gan sociālās attīstības aspekta. Teorētiskā pētījuma, pedagoģiskās un psiholoģiskās literatūras analīzes rezultātā tika atklāts nozīmīgs studentu attīstības rādītājs – **radošās pieredzes veidošanās un attīstība**, kas ir uzskatāma par veiksmīga studiju procesa galarezultātu (Špona, Čehlova, 2004).

Izšķiroša nozīme kvalitatīva mācību procesa nodrošināšanā ir pedagoģiskā procesa vadītājam, kā arī teorijas un prakses docētāju kvalifikācijai (Woolfolk, 1995). Docētāju individuālā pētnieciskā darbība, līdzdalība iekšzemes un starptautiskos projektos, sadarbība ar sava profila speciālistiem valstī un ārpus tās, kas atspoguļojas sistemātiskās publikācijās, ir galvenais docētāja kvalitatīva darba nosacījums.

Mācību process augstskolās ir studenta un docētāja savstarpēji mērķtiecīga sistēma, kurā studenti pilnveido zināšanas, prasmes un iemaņas, kā arī realizē personības pašpilnveidošanos un pašaktualizēšanos. Studijas kā process nozīmē mērķtiecīgu, pakāpenisku docētāja un studenta savstarpēju ietekmi mijiedarbības procesā.

Studēšana ir process, kas balstās uz mācīšanos, atbilst konstruktīvisma principam, noris mērķtiecīgi, sistemātiski un nepārtraukti atbilstoši individuālajām spējām un izraisa pozitīvu atklājuma prieku. Studiju procesa produktivitāti ietekmē studenta mērķis studiju procesā, sadarbība, zināšanu un prasmju apguves līmenis, kas izpaužas studiju rezultātā (Špona, Čehlova, 2004).

Uz zinātniskās darbības izpēti balstīts pedagoģiskais process augstskolā

Pētniecības paņēmieni veido pamatu radošai darbībai, atvērtībai zināšanu un prasmju apguvē, prasmei zināt, būt, darīt. Pētījumi ir nepieciešami

- augstskolas programmu izstrādei, to efektivitātes nodrošinājumam;
- studentu un docētāju uzņēmīguma veidošanai un piederības izjūtai kolektīvā mērķu sasniegšanas procesā;
- teorijas un prakses vienotībai to konkrētajā izpausmē konkrētā mācību iestādē;
- pilnveidošanās procesa nepārtrauktībai un laikam atbilstošu rezultātu nodrošinājumam (Žogla, 2002).

Māszinības programmas realizācijas iespējas un pilnveidošanas vadlīnijas

Māsas prakses pamatā ir māsu zinātnes teorija. Māsu zinātnes teorijas ir izveidotas pēdējo 30 gadu laikā. To attīstība ir notikusi šādi:

- 1) teoriju jēdzienus aizņēmas no citām profesijām un tos izmantoja māsas praksē (bet šīs aizņemtās teorijas bija grūti lietot māsas praksē);
- 2) apskatīja māsas praksi tuvāk un mēģināja atrast teorijas, kas izskaidrotu māsas praksi sīkāk, kā arī mēģināja atrast teorijas, kas izskaidrotu māsas praksi plašāk (induktīvā metode);
- 3) apskatīja māsas praksi vispusīgi, lietojot deduktīvo pieeju – atrodot vai uzminot teoriju, kas izskaidro sīkas māsas darba sastāvdaļas.

Teorija piešķir māsas praksei zinātnisku ticamību. Teorija nodrošina ar ietvaru vai modeli, kas virza praksi. Bieži klienta aprūpes neprasa daudz pūļu, ja māsa savā aprūpes darbā pamatojas uz teoriju. Ar teorijas palīdzību māsa apzinās, ka klients ir svešā vietā, jūtas vientuļš, jūt

zaudējumu vai ko līdzīgu, un plāno viņa aprūpi, pamatojoties uz teoriju (Priede Kalniņa, 1998).

Tātad teorija ir māsas prakses pamatā. Turklāt svarīga nozīme teorijas attīstībā ir pētniecībai. Pētniecība ne tikai attīsta teoriju, bet tā arī pamato praksi. Pētniecība māsu zinātnē savieno teoriju ar praksi (Priede Kalniņa, 1998).

Latvijai, iestājoties Eiropas Savienībā, ir aktualizēta māsu izglītības un profesionālās kvalifikācijas atbilstība ES prasībām. Eiropas Savienības direktīvas paredz māsas profesiju kā vienu no reglamentētajām profesijām Eiropā un nosaka kopējas prasības māsu izglītībai dalībvalstīs. 1. līmeņa profesionālās augstākās izglītības Māszinību studiju programmas īstenošana no Latvijas interešu viedokļa motivējama ar valstī pieaugošo pieprasījumu pēc kvalificētām un profesionāli sagatavotām māsām ar augstāko izglītību.

Māszinības studiju programma dot iespēju iegūt pirmā līmeņa profesionālo augstāko izglītību veselības aprūpes nozarē.

Pirmā līmeņa māsa ir māsa, kura ir atbildīga par veselības aprūpes plānošanu, nodrošināšanu visās institūcijās, lai veicinātu veselības uzlabošanu, novērstu saslimšanu, aprūpētu slimnieku un garantētu rehabilitāciju. Viņai jāveic veselības aprūpes komandas dalībnieka funkcijas. Šīs profesijas darbinieku dažkārt dēvē par māsu, profesionālu māsu, reģistrētu māsu u. c. Pirmā līmeņa māsa ir persona, kas apguvusi māsu izglītības pamatprogrammu un ir kvalificēta un pilnvarota savā valstī praktizēt savā profesijā. Māsu pamatizglītība ir oficiāli atzīta mācību programma, kas nodrošina plašu un dziļu māsas prakses pamatu apguvi un turpinošo izglītību, kura attīsta specifisku kompetenci. Pirmajā līmenī programma sagatavo māsu efektīvai praksei, pacientu aprūpes veikšanai, vadīšanai, viņa apgūst uzvedības, dabas, māsu zinātnes un klīnisko pieredzi.

Lai veidotu studiju procesu pēc iespējas sekmīgāku un radošu (tas būtu ieguvums gan studentiem, gan mācībspēkiem), motivācijas procesus nepieciešams virzīt uz noteiktiem mērķiem, kuri ir pozitīvi un nozīmīgi sabiedrībai un indivīdam. Ļoti svarīgi ir sarunās ar studentiem akcentēt dzīves mērķu nozīmi, pastāvīgi atgādināt par tiem (Baltušiņa, 2006).

Kā norāda mūsdienu pedagoģiskā teorija un prakse, kā arī zinātniski eksperimentālo pētījumu rezultāti, stabili un apzinātu zināšanu apgūšanas, izziņas aktivizēšanas un tehniskās domāšanas attīstības procesu pamatā ir katra studenta patstāvīga un sistemātiska, bet noteikti pedagoga vadībā aktīvi organizēta mācību darbība. Vēlamo izglītības līmeni nevar sasniegt ar tradicionālām metodēm, kur primārais ir mācīšana. Par primāro jākļūst mācīšanās procesam, kas rada motivāciju analizēt veikto darbu. Mācīšanās ir apzināts un mērķtiecīgs individuāls izziņas process, bet mācīšana ir mācīšanās organizēšana.

Mācību procesā jāizmanto daudzveidīgas mācību metodes. Lai iemācītu patstāvīgi un radoši domāt, liela vērtība jāpievērš tādām mācību metodēm, kas veicina šo iemaņu veidošanu. Ir jāsamazina lekciju īpatsvars, uzsvāru liekot uz studenta patstāvīgo darbu, pētniecisko darbību, darbu grupās, lai veicinātu aktīvai darbībai orientētu speciālistu sagatavošanu.

Studiju programma paredz studentu pētniecisko darbību (kursa darbu izstrāde, kvalifikācijas darbu izstrāde, kā arī piedalīšanās konferencēs un pētniecisko projektu izstrādē un prezentēšanā).

Pētniecisko darbu izpilde veicināja ne tikai spēju patstāvīgi strādāt, bet radīja patstāvīgās izziņāšanas un pašatklāsmes iespēju. Pētniecisko darbu izpilde studentos nodrošināja iespēju pašrealizēties – ir jūtamas izmaiņas intelektuālajā domāšanā.

Veicot pētniecisko darbu, studenti apgūst pētniecības metožu praktisko lietojumu māszinībās un daudzas citas iemaņas un prasmes, kas būtiski saistītas ar kursu paplašināšanu un tuvinātas vajadzībām reālajā pacientu aprūpē.

Pētījuma rezultātu analīze

2006./2007. mācību gada laikā tika veikts pētījums “Māszinības studiju programmas”. Par pētījuma mērķi tika izvirzīta Māszinības studiju programmas realizācijas analīze Daugavpils Medicīnas koledžā.

Pētījuma sākumā tika veikta Māszinības programmas studentu aptauja. Lai noskaidrotu studējošo attieksmi pret studiju programmu, tās realizāciju, docētāju darbu un tālākizglītības iespējām, tika aptaujāti šīs programmas 1., 2., 3. kursa studenti.

Pētījuma gaitā arī aptaujāti Māszinības programmas absolventi, lai izvērtētu studiju programmas realizāciju un pilnveidotu to. Aptaujā piedalījās studiju programmas pagājušā gada absolventi. Aptaujas anketā iekļauti jautājumi par studiju programmu kopumā, iegūtajām zināšanām, praktiskajām iemaņām studiju laikā.

Lai uzzinātu Māszinības studiju programmas pilnveidošanas iespējas, tiek organizēta darba devēju aptauja. Pētījumā tika aptaujāti Latgales reģiona Veselības aprūpes iestāžu vadītāji. Aptaujas laikā darba devējiem tika uzdoti jautājumi par Daugavpils Medicīnas koledžas absolventu profesionālo sagatavotību, par sadarbību ar koledžas docētājiem, par studiju procesa organizācijas pilnveidošanu.

Īstenojot māsu profesionālo sagatavošanu, izveidojusies cieša, radoša sadarbība ar darba devējiem. Darba devēju atsauksmes par studiju organizāciju, personīgo pieredzi darbā ar koledžas administrāciju, mācībspēkiem un studentiem, absolventu kompetencēm un studentu sagatavotību vienmēr ir bijušas svarīgas koledžas darba uzlabošanai, studiju procesa pilnveidošanai, studiju programmu korekcijai.

Apkopojot pētījuma rezultātus, var secināt, ka katras profesijas pamats ir laba izglītība. Laba izglītība nodrošinās kvalitatīvu, drošu medicīnas māsas praksi. Tikai jaunu zināšanu, jaunu mācību metožu lietošana nodrošinās šo kvalitāti. To arī apgalvo pētījuma dalībnieki – Māszinības programmas studenti, absolventi un darba devēji. Praktizējošo māsu pieredzes izklāstā gūstam apstiprinājumu tam, ka, tālāk realizējot šo programmu, jāraugās, lai medicīnas māsa studiju procesā gūtu tās specifiskās zināšanas, kas nepieciešamas māasai profesionālei, lai viņa savas darba funkcijas veiktu kvalitatīvi un atbilstoši profesijas raksturojumam.

Pētījuma noslēguma daļā izstrādāti Māszinības studiju programmas perspektīvie virzieni.

Secinājumi

1. Māsas prakses vispārīgais virziens un māsu zinātnes pētniecības virziens izriet no māsu zinātnes teorijām. Zinātniski pētī teorijas, lai noteiktu to piemērotību māsu zinātņu parādību jeb fenomenu izskaidrošanā. Katrai māsas aktivitātei, ko tā veic klienta labā, ir pamats teorijā, un šī teorija jāsaprot, lai māsu praksi uzskatītu par zinātnisku profesiju. Māsu zinātnes teorijas ir noderīgas arī apmācību procesā un nodrošina studentus ar informāciju organizētā un zinātniskā veidā. Lai pilnveidotu savu profesionālo sniegumu, medicīnas māasai jāapgūst aprūpes pamatjēdzieni – māsas loma, māszinību teorija, veselības veicināšana, kā arī pētniecības pamati.
2. Kvalitatīvam studiju procesam ļoti būtiska ir sadarbība ar darba devējiem, kas nodrošina praksi. Pastāvīga augstskolu sadarbība ar darba devējiem ir augsti kvalificēta profesionāļa sagatavošanas un medicīnas veselības aprūpes izglītības iestādes izaugsmes pamats.
3. Profesionālā izglītība savā būtībā ir praktiska un teorētiska sagatavošanās darbībai noteiktā profesijā, profesionālās kvalifikācijas ieguve un pilnveide. Profesionālās izglītības kvalitāte lielā mērā ir atkarīga no izglītības apguves procesa organizācijas. Tā kā profesionālā izglītībā ir svarīgi, lai teorijas un prakses daļa papildinātu viena otru, ne mazāk svarīga studiju procesā ir pētniecība. Māszinību studiju programmā Daugavpils Medicīnas

koledžā ir notikušas būtiskas kvantitatīvas izmaiņas. Ir attīstījusies māszinību teorētiskā bāze, apgūtas prasmes un iemaņas teoriju lietojumam praksē, pilnveidota materiālā un informatīvā bāze un pētniecības iemaņas. Minētās izmaiņas ir saistītas ar darba tirgus prasībām un veselības aprūpes tendencēm Latvijā.

Izmantotie informācijas avoti

1. Andersone R. Izglītības un mācību priekšmetu programmas. R.: RaKa, 2007. 202 lpp.
2. Babinskis I. Pedagoģija. R.: Zvaigzne, 1987.
3. Baltušīte R. Skolotāja loma mācīšanās motivācijā. R.: RaKa, 2006. 231 lpp.
4. Boloņas deklarācija. Pieņemta 1999. g. 19. jūnijā.
5. Dubkēvičs L. Māsas profesijas ētiskā situācija. R.: Labklājības ministrijas Veselības departamenta Medicīnas profesionālās izglītības centrs, 1995.
6. Foruma materiāli No zināšanām uz kompetentu darbību: mācīšanās antropoloģiskie, ētiskie un sociālkritiskie aspekti / Žanneta Akopova, Ilze Brante. LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte. R.: LU Akadēmiskais apgāds, 2006.
7. Fulāns M. Pārmaiņu spēki. Izglītības reformu virzieni. R.: Zvaigzne, 1999.
8. Geidžs N. L., Berliners D. C. Pedagoģiskā psiholoģija. R.: Zvaigzne ABC, 1999. 661 lpp.
9. Hahele R. Pašvērtējums mācību procesā. R.: RaKa, 2006.
10. Kalniņa I. Rokasgrāmata sabiedrības veselības māsām. R.: Medicīnas profesionālās izglītības centrs, 1999.
11. Kokina T. Maģistra darbs. R.: LU Akadēmiskais apgāds, 2007. 93 lpp.
12. Laužaks R. Profesionālās izglītības satura reforma: didaktiskās iezīmes. R.: RaKa, 1999.
13. Priede-Kalniņa Z. Māsas prakse, pamatota teorijā. Heritage Printing / Graphic USA. 1998.
14. Špona A. Audzināšanas teorija un prakse. R.: RaKa, 2001.
15. Špona A., Čehlova Z. Pētniecība pedagoģijā. R.: RaKa, 2004.
16. Tiļļa I. Sociālkultūras mācīšanās konstruktīvistiskā sistēma. Zinātnisks raksts. Forums, 2006.
17. Woolfolk A. E. Education Psychology. London, 1995.
18. Žogla I. Didaktikas teorētiskie pamati. R.: RaKa, 2001.
19. Žogla I. (2001) Informācijas tehnoloģijas: izmaiņas pedagoģiskajā realitātē. Konferences "Personība. Laiks. Komunikācija" materiāli. Rēzekne, 2001.
20. Žogla I. Mainīgā izglītība mainīgā sabiedrībā. Atklāta lekcija. 2002.

Summary

The general direction of nursing practice and reserach is derived from theories of nursing. To explain phenomena, nurses have to acquire much of theoretical knowledge. Everything in health care, performed for patients' recovering, has a theoretical basis; therefore, knowing this basis is the task and competence of each nurse. During the study process nurses are supplied with the necessary theory. For professional development, nurses have to know exactly their role, nursing theory, health care, as well as the fundamentals of research.

To achieve the best results in preparing nurses for their further work, it is necessary to support connections with the institutions of practice, potential employers. Such permanent collaboration is a good foundation for education of well-qualified nurses and successful development of educational institutions.

Professional education is a combination of practical and theoretical preparation in a certain profession, acquisition of professional qualification, and further professional development. The quality of professional education depends on the management of study process. Therefore, it is important that the theoretical and practical parts supplement each other; as a result, it is very important to include research in the educational program “Nursing”. Taking into consideration the above mentioned, many changes have been carried out in the programme. The theoretical basis of nursing has changed, material and informative bases have been updated, research skills have been improving. The mentioned changes are closely connected with the demands of labour market and tendencies of health care in Latvia.

MATEMĀTIKAS JĒDZIENI PIRMSSKOLĀ

NOTIONS OF MATHEMATICS IN PRESCHOOL EDUCATION

Ata Krūmiņa^{1,2}, Bronislavs Zeļcermans¹

Pedagoģiskais centrs "Eksperiments"¹, Latvija;
Latvijas Universitāte (pedagoģijas doktorante)²

Anotācija

Pētījumi liecina [1, 2], ka radošo spēju attīstība ir bērna (cilvēka) psihiskās attīstības pamats, nevis intelekta, uztveres, emociju attīstības paralēlā līnija. Saskaņā ar to veidojami attīstošas pirmsskolas izglītības variatīvie modeļi. Saistībā ar to šā gada 19. septembrī Krievijas Psiholoģijas biedrības IV kongresā pieņemta rezolūcija [3]. Sniedzam ieskatu Pedagoģiskā centra "Eksperiments" 20 darba gadu rezultātā – pirmsskolas izglītības programmā, kas veidota saskaņā ar šo principu, akcentējot programmas ieguldījumu bērnu teorētiskās (arī matemātiskās) domāšanas attīstībā.

Eksakto zinātņu pamati pirmsskolā

Runa ir par zināmo Krilova fabulu: reiz Gulbis, Vēzis un Līdaka kopā mēģināja pavilkt vezumu... Kāpēc viņiem tas neizdevās? Un kā to varētu attēlot modelī? Vai arī pasaka par milzu rāceni. Kāpēc tieši mazās pelītes pieliktais spēks bija izšķirošais? Kā šo situāciju uzskatāmi attēlot modelī? Un vispār – kas īsti ir "spēks"? Kāpēc balķi ir vieglāk ripināt, nekā stumt?... Kā un kāpēc priekšmeti vispār sāk kustēties vai apstājas? Šos un citus jautājumus sev uzdod un atbildes nodarbībās meklē... 5–7 gadus veci bērni.

Jā – zinātņu pamati bērnudārzā. Būdami fiziķi, esam uzdevuši sev jautājumu: kad un kā vislabāk sākt mācīt fiziku, matemātiku, iesaistīt bērnus pētnieciskā darbā. Un kāpēc matemātiku un fiziku uzskata par "grūtiem" mācību priekšmetiem. Pedagoģiskajā centrā "Eksperiments", kur mēs īstenojam personības attīstības koncepciju, balstoties uz D. Eļkoņina un V. Davidova attīstošās mācīšanas sistēmas pedagoģiski psiholoģiskajiem pamatiem, rodam atbildes uz šiem jautājumiem. Matemātikas un fizikas mācību grāmatas ir veidojuši šo zinātņu speciālisti, dodot bērniem zināšanas: abstraktus jēdzienus un modeļus. Tomēr bērni nespēj šos modeļus "paņemt". Risinājums ir – spēja modelēt jāveido jau agrā bērnībā, attīstot bērnu domāšanu un jaunradi viņiem piemītošos darbības veidos, nevis dodot konkrētas zināšanas un prasmes, kā to paredz vairums pirmsskolas programmu.

Attīstošas pirmsskolas izglītības principi un to īstenošana PC "Eksperiments"

Mūsu veidotā pirmsskolas izglītības programma balstās uz L. Vigotska psiholoģiskās teorijas un psihologu V. Kudrjavceva, V. Davidova, A. Leontjeva, D. Eļkoņina, L. Vengera u. c. pētījumiem par bērnu attīstības vecumposmu raksturlielumiem, darbības veidu specifiku un spēju attīstību [4].

Programma virzīta uz pirmsskolas vecuma bērnu spēju attīstību bērniem raksturīgajos darbības veidos. Līdz ar to programmā ietverta divkārša attīstības loģika. No vienas puses – bērni apgūst darbības ar tādiem līdzekļiem, kā simboli, zīmes, modeļi u. c. (ilgstošos pētījumos izstrādātā, pilnīgi noteiktā secībā), no otras puses – pilnveidojam "bērnu" darbības veidus – spēli, radošo iztēli, darbošanos ar uzskatāmiem modeļiem u. c. Ar matemātikas un dabaszinātņu pamatu veidošanu saistītas mūsu programmas nodaļas "Loģikas pamati", "Iepazīšanās ar telpas attiecībām", "Iepazīšanās ar dabu un fizikālajām parādībām", "Konstruēšana" un "Ievads matemātikā".

Neiedziļinoties programmu saturā, pievērsīsimies to pamatiem (un vienlaikus arī bērnu teorētiskās, “matemātiskās” domāšanas pamatiem).

Nopietnus pētījumus par jaunākā skolas vecuma loma cilvēka attīstībā uzsāka V. Davidovs un D. Elkoņins, balstoties uz Ļ. Vigotska psiholoģisko teoriju. Ir noskaidrots, ka, veidojot skolēnu par mācību darbības subjektu, attīstot viņa mācību darbību, abstrakti teorētisko domāšanu un rīcības patvaļību (galvenos jaunākā skolas vecuma jaunveidojumus) ir iespējams ne tikai veiksmīgi mācīt, bet arī sasniegt izglītības mērķus personības attīstībā. Tomēr tradicionālā sākumskolas izglītība nenodrošina tuvākas attīstības zonu un minēto vecumposma jaunveidojumu rašanos, bet tikai trenē tās psihiskās funkcijas, kas radušās jau pirmsskolas vecumā – empīrisko domāšanu, uztveri sajūtās, mehānisko atmiņu. Tātad sākumskolas izglītība, lai sasniegtu tās attīstības mērķus, jāveido pēc citiem principiem.

V. Davidovs un D. Elkoņins uzskatīja, ka sākumskolas bērnu psihiskās attīstības pamats ir mācību darbības veidošanās teorētisko zināšanu apguves procesā. Veicot saturīgu analīzi un refleksiju, šī darbība nosaka bērnu personības un, it īpaši, izziņas sfēras attīstību. Bērns pakāpeniski kļūst par cilvēku, kurš maina un pilnveido pats sevi, par cilvēku, kurš mācās.

Pedagogu sabiedrībā ilgi valdīja uzskats, ka jaunākā skolas vecuma bērniem raksturīga tikai empīriskā (uzskatāmi – tēlainā, konkrētā) domāšana. Mācības jaunākajās klasēs bija vērstas uz zināšanu (empīrisku jēdzienu) iemācīšanos. Empīriskā domāšana būtībā ir klasificēšana – tās pamatā ir formāls vispārinājums, kas ļauj atklāt lietās kopīgo un izveidot empīrisku jēdzienu – “vārdu”, kas ļauj atpazīt konkrēto priekšmetu citu vidū kā līdzīgu, iederīgu kādā grupā. Empīriskā domāšana ir ļoti būtiska, jo ļauj cilvēkam orientēties apkārtējā pasaulē.

Tomēr skolas izglītībai būtu jāveido bērnu teorētiskā domāšana, kuras saturs būtiski atšķiras no empīriskās domāšanas. Izglītība, kuras saturs un metodes veido skolēnu empīrisko domāšanu, protams, ir svarīga, bet neefektīva no personības attīstības viedokļa.

Teorētiskās domāšanas pamatā ir saturīgs (teorētisks) vispārinājums. Analizējot sistēmu, kura attīstās, cilvēks var atklāt tās ģenētiski sākotnējās, būtiskās un vispārējās sakarības. Šo sakarību fiksēšana ir šīs sistēmas saturīgs vispārinājums. Pamatojoties uz to, cilvēks spēj izvērtēt sistēmas “uzvedību” konkrētās situācijās, paredzēt tās attīstību un iespējas.

Tieši teorētiskā domāšana, atveidojot īstenības vispārīgākās sakarības, pilnā mērā īsteno izziņas potenciālu, ko sniedz sajūtu un priekšmetiskās darbības pieredze.

Teorētiskās domāšanas veidošana ir sākumskolas uzdevums, pirmsskolas izglītībai nav jāaizvieto skola – nav tukšā vietā jāveido mācību darbības vai teorētiskās domāšanas elementus, bet jārada maksimāli labvēlīga augsne to veidošanai nākotnē. Kāds ir pirmsskolas izglītības uzdevums, domājot par personības attīstību? Uz šo jautājumu atbildi sniedz ilggadīgi filozofu un psihologu pētījumi [1,2], kas liecina, ka izziņas procesā teorētiskā domāšana un produktīvā (radošā) iztēle veic vienu un to pašu funkciju. Tās ļauj cilvēkam aptvert vispārīgos notikumus un lietu attīstības principus un aptvert pasauli tās veselumā. Vienīgā atšķirība ir tā, ka domāšana šos principus uztver abstraktu jēdzienu formā, bet iztēle – īpašu tēlu formā, kas ietver sevī visas to pretrunīgās, būtiskās un nejaušās īpašības vienotā, kopveselā tēlā. Šī “pasaules atklāšana” – teorētiskā jēdzienā vai sajūtu tēlā – ir radoša kāda slēpta principa atklāšana. Tieši radošā iztēle ir viens no fundamentālajiem pirmsskolas vecuma psihiskajiem jaunveidojumiem. Un tieši radošo iztēli, kā nepieciešamu teorētiskās domāšanas pamatnosacījumu, var un ir aicināta attīstīt pirmsskolas izglītība, ja vien par izglītības mērķi ir izvirzīta personības attīstība un teorētiska, refleksīva pasaules uztvere.

Līdz ar radošo iztēli pirmsskolas vecumā jāattīsta visu to spēju kopums, kas nodrošina priekšmetu un parādību savstarpējo attiecību un būtības izpratni, kā arī izmantojot izziņas rezultātus, ļauj darboties jaunā situācijā, risināt jaunus uzdevumus.

Un tieši uzdevumu risināšana (no ļoti vienkāršiem uzdevumiem līdz vissarežģītākajiem) var iesaistīt, “ievilkt” šajā procesā arī psihiskos procesus un emocionālos stāvokļus (tādus kā interese, savīļojums utt.). Tātad, “pareizi” organizējot “īsto” uzdevumu risināšanu, iespējams maksimāli iesaistīt un, tātad, arī attīstīt visus personības aspektus (no intelektuālā, emocionālā, gribas aspekta līdz pat sociālajam – organizējot bērnu sadarbību).

Kādi uzdevumi tad būtu šie “īstie” un ko nozīmē “pareizi” organizēt uzdevumu risināšanu?

Pirmkārt, pirmsskolas vecuma bērnam “vienkārši uzdevumu risināšana” būs garlaicīga (emocionāli neskars) un nogurdinoša (griba un darbības patvaļīgums ir neattīstīti). Pirmsskolas vecuma bērns grib spēlēties – tas ir pirmsskolas vecuma vadošais darbības veids. Tieši spēles darbībā notiek visu šā vecuma psihisko jaunveidojumu rašanās. Tāpēc **pirmsskolas vecumā nodarbības pamatforma ir spēle**, kuras ietvaros bērnam būs jārisina īstus uzdevumus, jārisina jau emocionāli motivētam, ieinteresētam...

Otrs būtisks pieaugušā darbības princips ir **darbs bērna tuvākās attīstības zonā** – sarežģītības līmenī, kurā bērns patstāvīgi netiek galā ar uzdevumu, bet ar minimālu, pareizi organizētu pieaugušā palīdzību (kas visbiežāk izpaužas kā uzvedinoši jautājumi, norādes uz iespējamajiem pārdomu gaitas virzieniem) jau var šo uzdevumu atrisināt.

Šo divu prasību ievērošana visai precīzi nosaka pieaugušā un bērna virzības “trajektoriju” plašajā attīstošo spēļu “jūrā”.

Tā ir virzība no **imitācijas spēlēm**, kuras prasa precīzi atdarināt pieaugušā darbības vai dotos objektus (kas 2–3 gadus veciem bērniem ir sarežģīts uzdevums, jo balstās uz uzmanību, atmiņu, prasmi noteikt darbību un objektu pazīmes) līdz **radošām** spēlēm, kas balstās uz objektu un darbību modeļu veidošanu, jaunu noteikumu un algoritmu izdomāšanu).

Tā ir virzība no vienkāršām spēlēm, kurās darbojas tikai viens psihiskais process, viena domāšanas operācija, viena domāšanas darbība, līdz kompleksām (sistēmiskām) spēlēm.

Tā ir virzība no spēlēm, kuras saistītas ar konkrētām darbībām un tēliem, uz abstraktām spēlēm, kuras norisinās galvenokārt “ideālā plānā” bērnu galvās.

Tā ir virzība no individuālām spēlēm uz spēlēm grupā, kuras dalībniekiem spēles gaitā ir jāaskaņo savu darbību.

Šo līmeņu izvērsums veido vienotu spēļu sistēmu, kas ir pamatā nodarbībām ar bērniem Pedagoģiskajā centrā “Eksperiments”. Izstrādāti nodarbības veidošanas pamatprincipi, katras spēles izvērsums un attīstība, pedagoģu darba tehnoloģija – virzību katras spēles ietvaros jāveido, virzoties no vispārējā uz konkrēto.

Ieskats nodarbībās

Neliels piemērs. Ja 2–3 gadus vecs bērns veiksmīgi risina iztēles attīstības uzdevumu – “pastāsti, kādas lietas pārvērtušās par šiem akmentiņiem” (skolotājs bērnam rāda kartītes, kur uzzīmētas ģeometriskas figūras – □, △, ○), tad drīz vien viņš spēs risināt arī pretējo, vispārinošo uzdevumu – redzot, piemēram, šķīvjā, Saules, riteņa un citus attēlus, nonākt pie būtiskās kopīgās pazīmes – formas (aplis). Turklāt šo ģeometrisku formu bērns līdz ar to ir apguvis pēc būtības, nevis iemācoties nosaukumu “aplis”.

Fragments no kādas citas nodarbības.

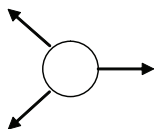
Sākām ar ļoti “pašsaprotamu” jautājumu – kāpēc priekšmeti sāk kustēties? Tos kaut kas iekustina! Kas? ... Pēc kāda laika nonācām pie kopīgā – “iedarbība”, “spēks”. Vēl pēc kāda laika bērni šo jēdzienu vairs neidentificēja ar “stiprinieku” vai kādu citu spēka avotu. Tas bija mūsu pirmais lielais sasniegums.

Kādi ir spēka raksturlielumi, kā to attēlot vispārīgi? Sākumā, protams, bērni zīmēja ilustrācijas tam, ko redzēja: cilvēciņi vilka vai stūma dažādus (uz vietas stāvošus vai kustīgus) priekšmetus.

Vēlāk priekšmetus aizstāja to simboliski apzīmējumi (piemēram, aplīši), bet no cilvēciņiem “pāri palika” tikai rociņas.

Un tad Jānis (šobrīd – desmitās klases skolēns ar lieliskām sekmēm) uzzīmēja → un teica: “Vairāk neko nevajag!” Un pierādīja pārējiem, ka tā var attēlot gan spēka darbības virzienu, gan lielumu (ar bultiņas garumu vai resnumu). Lūk – vēl viens liels atklājums!

Tad jau bija ļoti viegli attēlot Krilova fabulas notikumus:



un ieraudzīt, ka kopīgā vezumam pieliktā spēka “nemaz nav” (tas ir vienāds ar nulli):



Gribētu pajautāt skolotājiem, kur viņi ir šādas “bildes” redzējuši?

Tālāk mūsu kopīgās spēles un pētījumus neapprakstīšu, tikai pieminēšu dažas idejas, līdz kurām bērni pavasarī bija nonākuši: “Ķermeņu kustība nemainās, kamēr citu ķermeņu iedarbība to nemaina”; “Ķermeņi sāk kustēties uz to pašu pusi, kā darbojas spēks un, jo lielāks spēks, jo ātrāk”; “Ja mana roka spiež uz klucī, tad klucis spiež roku”. Varbūt mūsu pagalmā aug tās ābeles atvase, zem kuras sēdēja Ņūtons?...

Pētījuma rezultāti

2005. gadā veicām pētījumu, salīdzinot to bērnu gatavību skolai (vērtējot dažādus domāšanas aspektus, radošo iztēli un skolas briedumu (kas saistās ar darbības tīšumu un spēju rīkoties pēc parauga vai saskaņā ar instrukciju)), kas apmeklējuši dažādas pirmsskolas izglītības iestādes.

Grupās, kur bērni mācījās saskaņā ar Latvijā plaši izmantoto “Piecgadīgo un sešgadīgo bērnu obligātās sagatavošanas skolai programmas paraugu”, mācību gada laikā izteikti audzis verbālās domāšanas līmenis (atbilstoši programmas prioritātēm – bērna pieredzei un runas attīstībai) un audzis skolas briedums. Iztēles attīstībā vērojama stagnācija vai neliels kritums. Savukārt bērniem, kuru izglītības programmas veidotas atbilstoši D. Eļkoņina – V. Davidova attīstošās izglītības sistēmas priekšstatiem par bērna gatavību skolai (izceļot iztēles un intelektuālās attīstības lomu), vērojams loģiskās domāšanas attīstības līmeņa kāpums (it īpaši uzskatāmi tēlainā domāšana). Iztēles attīstības līmenis nav mainījies vai nedaudz audzis. Pastāv vērā ņemama loģiskās un abstraktās domāšanas un iztēles attīstības līmeņu korelācija (Spīrmaņa rangu korelācijas koeficients 89%). Tas apliecina iztēles un abstraktās teorētiskās domāšanas saistību, kas izpaužas, risinot uzdevumus par sarežģītām ģeometriskām analogijām un likumsakarību noteikšanu un nepieciešamību pievērst īpašu uzmanību radošas iztēles attīstībai nolūkā veidot bērnu teorētisko (abstrakto, matemātisko) domāšanu.

Izmantotie informācijas avoti

1. Kudryavtsev, V. (1998) Productive Force of Children's Imagination: Logical-Psychological Etude. *Вестник развивающего обучения*. 5, 55–71. Riga. Experiment. <http://www.tovievich.ru/book/3/25/1.htm> (30. 09. 2007; 17:35)
2. Давыдов В. В., Кудрявцев В. Т. (1997). Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней. http://www.akipkro.ru/education/helpuch/st/r_obr.doc (30. 09. 2007; 17:30)

3. Резолюция участников симпозиума “Психологические механизмы становления творческих способностей в дошкольном возрасте” IV Съезда Российского психологического общества. 26. 09. 2007. 12:59:28 (31) <http://tovievich.ru/news/26.09.2007/1259.htm> (30. 09. 2007; 17:40)
4. Зинченко В. П. (2002). *Психологические основы педагогики*. Москва. Гардарики.

Summary

Studies testify that development of creative abilities is the basis of the psychological development of a child (a human), not a parallel of development of intellect, perception, emotions. The models of developmental preschool education should be devised according to these findings. Hence, on September 19, 2007, a resolution has been adopted at the 4th congress of the Society of Psychology of Russia [3]. We give an insight into the results of 20 years of work at the Educational Centre “Experiment” – a preschool education programme that has been developed in accordance with the principle mentioned above, emphasizing the contribution of the programme to the development of children’s theoretical (also mathematical) thinking.

KLĪNISKĀ PRAKSE KĀ NĀKAMO MEDICĪNAS MĀSU APMĀCĪBAS KVALITĀTES NOSACĪJUMS

CLINICAL PRACTICE AS A CONDITION OF QUALITY IN EDUCATION OF NURSES

Jeļena Sargsjane

Daugavpils Medicīnas koledža
Varšavas iela 26a, LV-5404

Anotācija

Darba mērķis ir teorētiski pamatot un empīriski izpētīt klīniskās prakses kvalitātes nozīmi nākamo medicīnas māsu apmācībā Daugavpils Medicīnas koledžā. Izpēti teorētiskā daļa balstās uz I. Žoglas un R. Haheles profesionālās izglītības tendenču un kvalitātes vērtēšanu kā augstākās izglītības galveno nosacījumu. Darbā tiek izskatīta medicīnas māsu profesionālās kompetences koncepcija un prakses nozīme kompetentu medicīnas māsu sagatavošanā. Darba praktiskajā daļā ir ievietots pētījums, kura rezultātā bija pierādīta hipotēze par tiešu likumsakarību starp studentu klīnisko prakšu rezultātiem un sekmēm izlaiduma eksāmenos, kas savukārt ir kvalifikāciju un kompetenču rādītājs medicīnas māsu kvalitatīvajā izglītībā.

Atslēgvārdi: kompetence, kvalitāte, novērtējums, pašnovērtējums, prakse.

Ievads

Medicīnas māsa ir tā persona, kas palīdz pacientam nodrošināt ikdienas darbības un ērtības, saglabāt un uzturēt labāko iespējamo mobilitāti, mazināt vai novērst sāpes un citus simptomus, nodrošināt un uzturēt fizioloģiskās vajadzības.

Māsu praksi var apzīmēt kā atvērtu sistēmu, kur tiek uzturēts dinamisks līdzsvars, vienmēr saņemta jauna informācija, pārskats par prakses (sistēmas) darbību un kur organizēti darbojas teorija, pētniecība un prakse. Visvairāk māsa gādā par klienta aprūpi, kas mazina viņa reakcijas uz dažādām ietekmēm.

Veselības aprūpe, kas ir visaptveroša, uzlūko cilvēku un vidi kā kopumu, un tā ir saskaņā ar sistēmas teoriju. Individīda pašatbildība, personiskā izaugsme, attīstība un maiņa ir visaptverošas veselības nodrošināšanas pamatā. Māsu uzdevums ir palīdzēt klientiem apzināties savas spējas un veselīga dzīvesveida saglabāšanā (Catalano, 1996).

Māsu prakse ir visvecākā no visām mākslām un visjaunākā no visām zinātnēm. Profesionāla māsa cilvēkam, kam nepieciešama palīdzība, sniedz aprūpētāja zināšanas un lietpratību. Zinātne turpretim, ir organizēts zināšanu pūrs, kas aptver vispārpieņemtas patiesības vai manipulācijas ar faktiem, kuri iegūti un pārbaudīti pētījumu rezultātā. Māsu prakse kā patstāvīga zinātniska nozare un profesija, atdalīta no medicīnas, sevi pierādīja straujajā māsu prakses zinātniskā un profesionālā attīstībā, īpaši 20. gadsimta otrajā pusē.

Medicīnas māsu profesija ietekmē veselības aprūpi. Māsa strādā 24 stundas diennaktī dažādos apstākļos un ar klientiem visos viņu dzīves posmos. Gādības jēdziens ietver klienta tiesības piedalīties lēmumos par veselību un slimību un mediķa pienākumu viņu aprūpēt, neskatoties uz viņa sabiedrības stāvokli – gādības jēdziens atspoguļo cilvēciskumu un eksistenciālu filozofiju. Gādība jeb aprūpe prasa māsu rīcību, kas izpaužas morālās vērtībās, gādība nav tikai ar iejušanās klienta situācijā. Gādība nozīmē palīdzēt izsargāties no slimībām un uzturēt vai atjaunot veselību ne tikai indivīdam, bet arī ģimenei, sabiedrībai (6).

Māsai jā rūpējas par sevi, pirms viņa palīdz citam. Lai māsa savā darbā radītu gādības attiecības, viņai nepietiek tikai ar tehnisku izveicību. Māsai jāattīsta attiecības, kas palīdz

klīntam sasniegt augstāko iespējamo veselības līmeni, respektējot viņa pašvērtību un atbildību.

Veselības aprūpes sistēmas centrā ir klienta vajadzības pēc aprūpes. Tā kā veselības aprūpes nodrošināšana ir liels un nopietns darbalauks, gan aprūpes procesam, gan aprūpes līdzekļiem jābūt prasmīgiem un efektīviem (6).

Klīniskā prakse ir mācību procesa sastāvdaļa, kas paredzēta nākamo māsu praktisko iemaņu attīstībai un radošai domāšanai.

Pētījuma galvenais mērķis: pētīt un analizēt pašreizējo klīnisko prakšu kvalitātes nozīmi nākamo māsu sagatavošanā Daugavpils Medicīnas koledžā un mēģināt izstrādāt un ieviest šo prakšu vērtēšanas modeli.

Pētījuma hipotēze: pastāv būtiska sakarība starp klīnisko praksi un galīgām sekmēm kā kvalifikācijas un kompetences rādītājiem nākamo māsu kvalitatīvā apmācības procesā Daugavpils Medicīnas koledžā.

Pētniecības metodes

◇ Analītiskā:

- teorētiskā literatūra pedagoģijā, psiholoģijā, fizioloģijā, māszinībās;
- cita zinātniskā datubāze;
- normatīvie akti un dokumenti.

◇ Informācijas ieguves metodes:

- aptauja;
- Daugavpils Medicīnas koledžas dokumentācijas datu apstrāde;
- darba dēvēju ekspresaptauja.

◇ Informācijas analīzes kvantitatīvā metode – Hi kvadrāta (χ^2) testa metode.

◇ Personīgās septiņu gadu profesionālās darbības apkopojums.

Pētījuma teorētiskais izvērtējums

Klīniskās prakses mērķis ir nodrošināt saikni starp izglītības iestādē iegūtajām zināšanām un reālo darba vidi, kā arī padziļināt un nostiprināt studentu teorētiskās zināšanas atbilstoši māsas profesijas prasībām.

Klīniskā prakse ļauj risināt šādus uzdevumus:

- attīstīt studentu patstāvību, veicot medicīnas māsas pienākumus;
- padziļināt zināšanu un prasmju līmeni apgūstamajā profesijā;
- palielināt speciālista konkurētspēju darba tirgū.

Prakses laikā studentiem jāapgūst praktizējošas medicīnas māsas darbības veidi, iegūstot pieredzi, kā teorētiskās zināšanas lietot praktisko mērķu risināšanā un paplašināt savu redzesloku.

Profesionālas zināšanas rodas no prakses pieredzes. Lai veiksmīgi sagatavotu darbam medicīnas aprūpes speciālistus, mācību procesu nepieciešams organizēt tā, lai izglītības iestādes (mūsu gadījumā – Daugavpils Medicīnas koledžas) pedagogu un prakšu vadītāju sadarbība būtu saskaņota un virzīta uz mācību un darba uzdevumu risināšanu.

Darba procesā svarīga nozīme ir ne tikai studentu profesionālajai sagatavotībai, bet arī psiholoģiskai adaptācijai prakses darbavietās.

Nepieciešams attīstīt studentu patstāvību, domāšanu un prasmi lietot zināšanas praksē, aizstāvēt savu viedokli un veidot jaunus sociālus kontaktus.

Darba teorētiskajā daļā ir apskatītas māsu profesionālās darbības jomas, nākamo māsu sagatavošanas (izglītības) mūsdienu virzieni, kā arī analizēts kvalitātes jēdziens, noteikti prakses kvalitātes radītāji un to nodrošināšanas apstākļi māsu praksē.

Analizējot māsas funkcijas, tiek izmantoti *LEMON* materiāli, Medicīnas profesionālā centra un zinātnieku materiāli, kuri saistīti ar aprūpes konceptuāliem modeļiem māsu praksē (6).

Benneres un Vrubeles teorijas (hermeneitikas teorijas) kontekstā tiek aprakstīta māsas profesionālās kompetences izpratne un prakses vieta tajā. Kompetenču jēdziena jaunā izpratne Latvijā ienāk salīdzinoši lēni. Izglītības standarti paplašina izglītības būtības izpratni un kopumā atbilst Eiropas izglītības politikai. Līdzās tradicionālajai kultūras izpratnei tā orientē uz jaunas mācīšanas kultūras izveidi.

Mūsdienu skolas, augstskolas efektīvas attīstības tendences diktē ne tikai studentu prasmju attīstību (kā raksta I. Žogla, pašlaik ir aktuāla spēju attīstība, tātad garīgā un praktiskā izglītība vienotībā), bet arī pierāda, ka ļoti svarīgi ir uzturēt līdzsvaru starp nosacīti stabilo teoriju un mainīgo praksi (12).

Lai gan nākamo māsu izglītošana un klīniskā prakse kā studiju procesa sastāvdaļa balstās uz profesijas standartu, ir nepieciešams akcentēt J. Rozenblata rekomendācijas, kas ir viņa publikācijā: *“Lai izglītības iestādes varētu sekot darba tirgus izmaiņām, pie noteikuma, ka profesiju standarti nav šauri specializēti, izglītības standartos jāparedz, ka prakses daļas saturs nav dogma un pēc noteiktas metodikas izmaiņas tajā veikt jāpilnvaro darba devēji sadarbībā ar izglītības programmu realizētājiem”* (10).

Viens no augstākās izglītības stūrakmeņiem ir kvalitāte. Kvalitātes izpratne atspoguļota I. Hārvija un D. Grīna darbos kā “nulle kļūdu” “atbilstība mērķiem”, kā pārveide, sliexsnis vai pilnveide. Augstākās izglītības kvalitātes vērtēšanas procedūrām jāatbilst izvēlētajai kvalitātes definīcijai, pēc kuras tiktu veiktas un vadītas kvalitātes novērtēšanas procedūras.

Latvijas izglītības sistēmā *novērtēšana* šobrīd ir kontroles sistēma, kurā nosaka skolēnu un studentu zināšanu, prasmju un attieksmju atbilstību mācību vai studiju priekšmeta standarta noteiktajām mācību vai satura apguves ārējām prasībām. Šāda kontroles sistēma konstatē novirzes no pieņemtajām normām, nevis izvērtē darbību pēc būtības. Problēmas pamatā ir arī skolēnu un studentu, skolotāju un docētāju neizpratne par pašnovērtējuma nozīmību un aizspriedumi.

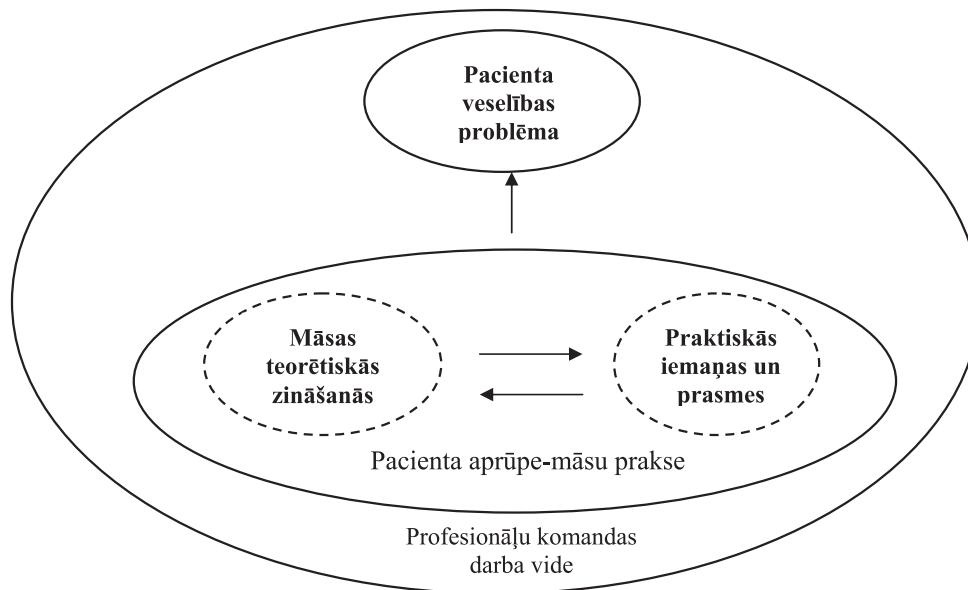
Pašnovērtēšana ir mācību, studiju, tālākizglītības procesa integratīvā sastāvdaļa, kurā skolēns, students, skolotājs vai docētājs pēc mācību vai studiju priekšmeta standartā noteiktiem mācību, studiju vai tālākizglītības priekšmeta kompetences līmeņa aprakstiem domā, analizē un plāno savu mācīšanos, rezultātā iegūstot pašnovērtējumu. Tieši tāpēc pedagoģijā liekams uzsvars uz **pašnovērtējumu** – savas mācīšanās analīzi, refleksiju.

Mācīšanās un mācīšana, novērtējums un pašnovērtējums – šiem procesiem jābūt integrētiem.

Vērtējošas darbības īpatnības studiju procesā un pašnovērtēšana kā šī procesa neatliekama sastāvdaļa tiek analizēta R. Haheles, A. Leontjeva, Z. Čehlovas, G. Ksenzovas, G. Rota, C. Krebera darbos.

Medicīnas māsas prakses būtība ir radošas un kompetentas māsas sadarbība ar pacientu un viņa ģimeni. Šī sadarbība balstīta uz labām zināšanām un prasmēm pacientu aprūpē. Tā ir profesionāli aktīva, līdzjūtīga un atbalstoša aprūpe. Māsu prakse kā disciplīna ir kvalificēta, vienreizēja un unikāla, lai nodrošinātu visaptverošu, efektīvu, līdzjūtīgu un prasmīgu aprūpi, padarot cerību par īstenību: izārstēt dažreiz, atvieglot bieži un mierināt vienmēr (4).

Pamatojoties uz apgūtajām teorētiskajām atziņām, esmu izstrādājusi savu medicīnas māsas darbības modeli pacienta aprūpē (sk. 1. att.).



1. attēls. Medicīnas māsu darbības modelis pacientu aprūpē

Par izglītības procesu kopumā un praksi kā sastāvdaļu daudz runā un raksta, bet ar to tas nekļūst mazāk aktuāls, un, protams, tas nenozīmē, ka neko jaunu nedrīkst ieviest, jo tas ir bezjēdzīgi. Mūsdienu medicīna un izglītība nestāv uz vietas – kopā ar citām mūsdienīgām zinātnēm tā strauji attīstās, un ir nepieciešams ieviest kaut ko jaunu un modernu, jāveic inovācijas. Tomēr nedrīkst apgalvot, ka viss jāmaina pašos pamatos, bet jauninājumiem jābūt.

Nenoliedzami, ka prakses darba kvalitāte vispirms ir atkarīga no studenta paša aktīvas attieksmes, iniciatīvas, radošas domas, jo tās mērķis ir viens – dot iespēju studentiem praktiski lietot iegūtās teorētiskās zināšanas, veidot pašiem savu darba stilu. Nav noliedzams arī tas, ka tieši prakse ir mācību un audzināšanas darba svarīgs posms nākamo māsu izglītošanās procesā un tā nevar būt atdalīta no reālās dzīves. Tā ir nesaraujami saistīta ar veselības aprūpes iestādēm, ar jaunākiem atklājumiem medicīnas jomā, kā arī dažādu priekšmetu mācību metodiku.

Kvalificēto medicīnas māsu sagatavošana ir viens no galvenajam profesionālās izglītības uzdevumiem veselības aprūpes jomā. Mūsdienu didaktikā tiek lietots termins “inovatīvs mācību process”, “inovatīvā pieeja”. Inovatīvā pieeja akcentē daudzveidīgas sadarbības nozīmi studiju procesā. Mācību process tiek interpretēts kā mācīšanās un mācīšanas mijiedarbība, kur studenti ar docētāja palīdzību mācās gūt atziņas, izprast procesus.

Lai izglītības iestāde palīdzētu attīstīties spējīgiem indivīdiem, nepieciešama formālā izglītība, indivīda spēcīgāšana (garīgā potenciāla attīstība) vienotībā un prakse. Formālā izglītība orientējas uz cilvēka fizisko un garīgo attīstību kā vērtību – attīstīts cilvēks pratīs darīt ko vērtīgu. Formālā izglītība spēcina indivīdu nevis kā vērtību pašam sevī, bet indivīdu kā darbīgu vērtību, kurš spēj radīt jaunas vērtības. Materiālā izglītība ir orientēta uz praktiskajām prasmēm. Materiālā jeb praktiskā izglītība balstās uz spējām un aprobē tās praktiski, veido kompetentas darīšanas pieredzi. Bet mūsdienās ar prasmēm nepietiek, aktuāla ir spēju attīstība, tāpat, garīgā un praktiskā izglītība vienotībā (12).

Zinātnē valda klasiskā, stabilā pieeja – nedrīkst pieļaut nestabilitāti, lai neizjuku sistēmas. Praksē dominē orientēšanās mainīgajā realitātē – varēšana darīt mainīgos apstākļos. Tādēļ ir nepieciešams līdzsvars starp nosacīti stabilo teoriju un mainīgo praksi (12).

Pētījuma organizēšana un metodes

Pētījumā bija iesaistītas divas mērķgrupas: Daugavpils Medicīnas koledžas 30 Māszinības studiju programmas studenti pirmajā un trešajā studiju gadā. Otro mērķgrupu veidoja darba devēji, medicīnas veselības aprūpes iestāžu vadošie speciālisti. Pētījums ilga 3 gadus un sastāv no 4 posmiem.

1. Daugavpils medicīnas koledžas Māszinības programmas 1. kursa studentu darba prasmju novērtējums klīniskās prakses laikā 2004./2005. mācību gadā.
2. Daugavpils Medicīnas koledžas Māszinības programmas 3. kursa studentu darba prasmju novērtējums klīniskās prakses laikā 2006./2007. mācību gadā.
3. tika izstrādāti 7 jautājumi anketai un veikta ekspresaptauja potenciālo darba devēju vidū (2007. g.).
4. datu apstrādei un analīzei tika izmantotas programmas *SPSS for Windows 11.0* (χ^2 – testa metode) un *Excel*.

Trešajā studiju gadā pētījumā iesaistījās tie paši studenti, prakses vadītāji un eksāmena komisijas locekļi, kuri bija piedalījušies pirmajā studiju gadā.

Ar aptaujas palīdzību tika noskaidrots, kā darba devēji novērtē nākamo medicīnas māsu sagatavošanas kvalitāti klīniskās prakses laikā, kuru vērtēšanas kritēriju darba devēji uzskata par primāro un kā kopumā novērtē topošo medicīnas māsu iemaņas un prasmes saistībā ar darba tirgus prasībām.

Lai izveidotu minimālo standartu klīniskās prakses novērtēšanai, no māsu profesijas standarta tiek izceltas vissvarīgākās prasmes, kuras kļuvušas par studenta prakses novērtējuma kritērijiem gan prakses vadītāju skatījumā, gan studenta pašvērtējumā, gan eksāmena vērtējumā.

Pētījuma gaitā, pamatojoties uz Māsu profesijas standartu PS 0146, tika izstrādāti **9 kritēriji** studentu profesionālās praktiskās darbības prasmju novērtēšanai:

- 1) spēja teorētiskās zināšanas izmantot praksē;
- 2) saskarsmes iemaņas ar pacientiem un to tuviniekiem izglītojošā darbā;
- 3) saskarsme ar kolēģiem;
- 4) spēja strādāt komandā;
- 5) spēja plānot un organizēt savu darbu;
- 6) iemaņas un prasmes procedūru veikšanā;
- 7) spēja patstāvīgi veikt procedūras;
- 8) precizitāte, veiklība un radoša pieeja darbā;
- 9) praktikanta profesionālās sagatavotības novērtējums.

Katrs students tika vērtēts pēc minētajiem kritērijiem, un atkarībā no rezultāta varēja iegūt **no 1 līdz 3 punktiem**. Punktus summējot, tika iegūts katra studenta vērtējums. Vērtēšanas lapa ar izstrādātiem 9 kritērijiem tika piedāvāta

- a) prakses vadītājam;
- b) pašam studentam;
- c) profesionālā darba iemaņu un prasmju eksāmena komisijas locekļiem.

Pētījumā tika izmantotas 90 korekti aizpildītas anketas ar izstrādātiem kritērijiem Māszinības studiju programmas 1. un 3. studiju gadā:

- 30 anketas tika saņemtas no prakses vadītājiem;
- 30 – no studentiem;
- 30 – no eksāmena komisijas locekļiem.

Dati, kurus ieguva no prakses vadītājiem, studentiem un eksaminācijas komisijas locekļiem, tika apkopoti un analizēti.

Pētījuma hipotēzes pārbaudei tika izmantota χ^2 testa metode, izvirzīta nulles hipotēze, un pētījuma laikā tika noskaidrots, vai pastāv statistiski būtiska atšķirība starp 1. un 3. kursa studentiem attiecībā uz katru no deviņiem pieņemtajiem profesionālās darbības prasmju kritērijiem.

Katra kritērija atšķirības starp 1. un 3. kursa studentiem varbūtības būtiskumu salīdzināju ar α 0,05.

Lai analizētu iegūtos rezultātus, jāņem vērā:

- ja atšķirības varbūtības būtiskums ir augstāks par α , proti, par 0,05, – nulles hipotēze tiek pieņemta;
- ja atšķirības varbūtības būtiskums ir zemāks par α , proti, par 0,05, – tiek pieņemta alternatīva hipotēze, t. i., statistiski ir pierādītas atšķirības starp 1. un 3. kursa studentiem noteiktā kritērija vērtējumā.

Pēc saņemto pētījuma rezultātu apkopošanas var spriest, ka pozīciju vairākumā statistiski nozīmīga atšķirība parādās starp 1. un 3. kursa studentiem (1. tabulā).

1. tabula
Kritēriju salīdzinājums

Nr. p. k.	Kritērijs	Prakses vadītāja vērtējums	Studenta vērtējums	Eksāmena vērtējums
1.	Spēja teorētiskās zināšanas izmantot praksē	0,004	0,002	0,117
2.	Saskarsmes iemaņas ar pacientiem un to tuviniekiem izglītojošā darbā	0,002	0,014	0,002
3.	Saskarsme ar kolēģiem	0,011	0,071	0,038
4.	Spēja strādāt komandā	0,002	0,006	0,008
5.	Spēja plānot un organizēt savu darbu	0,001	0,001	0,311
6.	Iemaņas un prasmes procedūru izpildē	0,002	0,021	0,358
7.	Spēja patstāvīgi veikt procedūras	0	0	0,002
8.	Precizitāte, veiklība un radoša pieeja darbā	0,001	0	0,101
9.	Praktikanta profesionālās sagatavotības novērtējums	0,675	0,935	0,001

Pētījuma dati, kuri saņemti un apkopoti Daugavpils Medicīnas koledžā no 2004. gada augusta līdz 2007. gada aprīlim (respondenti ir 30 Māzsinības studiju programmas studenti 1. un 3. studiju gadā).

Pētījuma rezultātu analīze

Analizējot saņemtos datus, var droši teikt, ka kopējais studentu iemaņu un prasmju vērtējums būtiski atšķiras starp 1. un 3. kursa studentiem, gan prakses vadītāja vērtējumā, gan paša studenta vērtējumā, gan eksāmena novērtējumos.

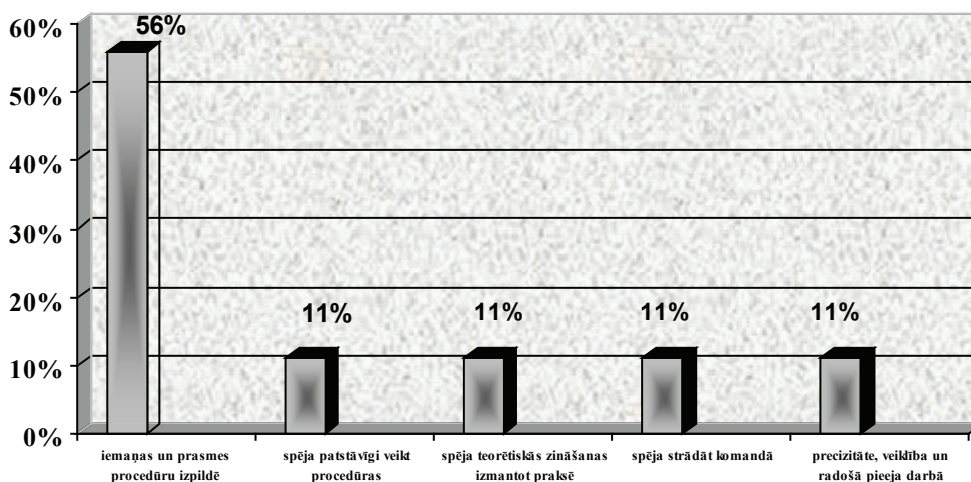
Tādejādi var secināt, ka klīniskās prakses ilgums un kvalitāte tieši ietekmē nākamo māsu sagatavotības līmeni praksē.

Pētījumā iegūto datu analīzei tika izmantota χ^2 testa metode.

Lai pēc iespējas vispusīgāk raksturotu klīniskās prakses nozīmīgumu, pētījuma laikā bija veikta darba devēju ekspresaptauja.

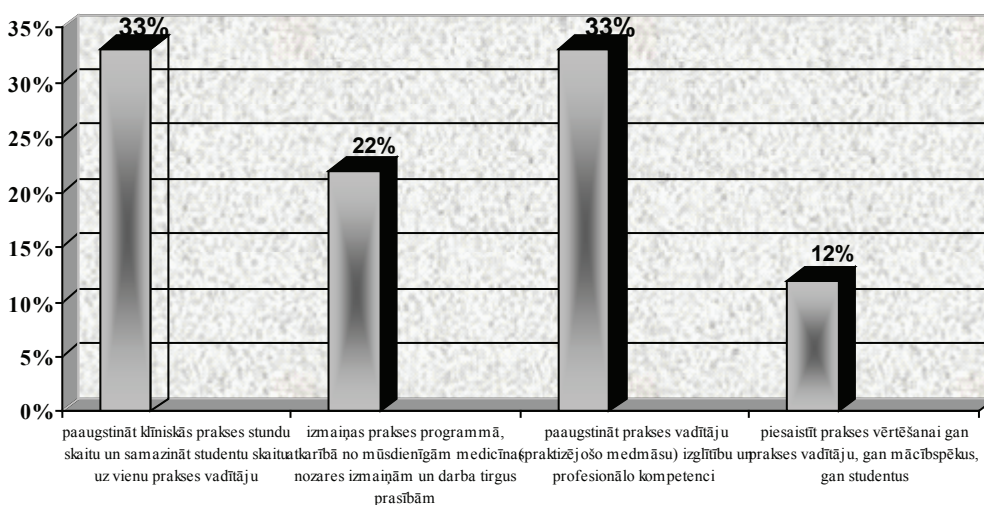
Tā kā pētījumā īpaša uzmanība tika pievērsta izstrādātiem prakses novērtējuma kritērijiem, arī aptaujā potenciāliem darba devējiem tika piedāvāts izvēlēties, viņuprāt, vissvarīgāko prakses novērtējuma kritēriju. Analizējot atbildes, tika noskaidrots, ka 56% respondentu, par galveno

kritēriju minēja kvalitatīvas iemaņas un prasmes procedūru veikšanā, 11% respondentu atzīmēja spēju patstāvīgi veikt procedūras, 11% – spēju teorētiskās zināšanas izmantot praksē, 11% – spēju strādāt komandā un 11% respondentu par prakses vērtējuma galveno kritēriju uzskata precizitāti, veiklību un radošu pieeju darbā (2. attēls).



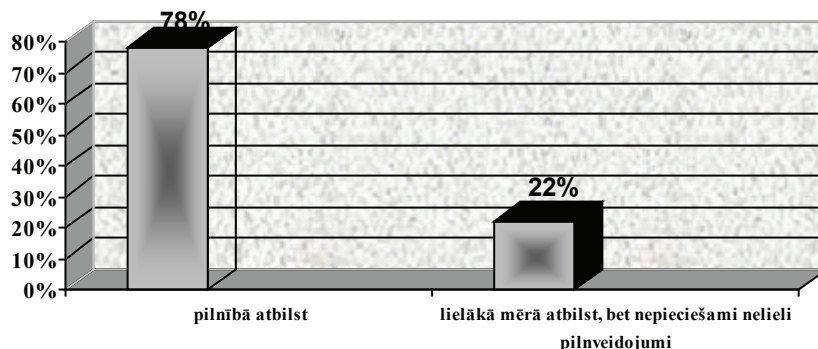
2. attēls. Prakses vērtējuma kritēriji

Lai noskaidrotu potenciālo darba dēvēju viedokli par klīniskās prakses kvalitāti, respondenti tika lūgti norādīt klīniskās prakses optimizācijas virzienus. 33% respondentu izvirzīja vēlmi studiju plānā paaugstināt klīniskās prakses stundu skaitu un samazināt studentu skaitu uz vienu prakses vadītāju. 22% respondentu norādīja uz nepieciešamību elastīgi mainīt prakses programmu atkarībā no mūsdienīgām medicīnas nozares izmaiņām un darba tirgus prasībām. 33% respondentu uzskata, ka vajadzētu nepārtraukti paaugstināt un mūsdienīgot prakses vadītāju (praktizējošo medicīnas māsu) izglītību un profesionālo kompetenci. 12% respondentu piedāvā pilnveidot klīniskās prakses vērtēšanu, piesaistot prakses vērtēšanai gan prakses vadītāju, gan Daugavpils Medicīnas koledžas mācītspēkus, gan studentus (3. attēls).



3. attēls. Klīniskās prakses kvalitātes optimizēšana nākamo medicīnas māsu sagatavošanā

Noskaidrojot potenciālo darba devēju viedokli par to, vai klīniskās prakses kvalitāte atbilst, lielākā respondentu daļa – 78% – atbildēja, ka tā pilnīgi atbilst nozares prasībām, bet 22% respondentu uzskata, ka nepieciešami nelieli pilnveidojumi (4. attēls).



4. attēls. Daugavpils Medicīnas koledžas Māszinības studiju programmas klīniskās prakses kvalitātes atbilstība nozares prasībām

Vairāk nekā puse no potenciālajiem darba devējiem uzskata, ka prakses vieta bieži kļūst par nākamo darbavietu un palīdz integrēties profesionālo medicīnas nozares darbinieku vidū, kā arī klīniskā prakse nodrošina teorētisko zināšanu lietošanu reālajā profesionālajā darbībā.

Vērtējot prakses nozīmi, lielākā daļa darba devēju praksi kopumā vērtē pozitīvi, jo uzskata, ka tā sniedz reālas iemaņas profesionālās kvalifikācijas iegūšanā, kā arī nodrošina teorētisko zināšanu praktisku lietošanu. 56% aptaujāto respondentu uzskata, ka prakses vieta kļūst par potenciālo darbavietu un palīdz integrēties profesionālo medicīnas nozares darbinieku vidū. Visiem studentiem studiju laikā Daugavpils Medicīnas koledža piedāvā prakses vietas. Bieži sastopama situācija, kad prakses vieta ir studenta darbavieta; šādu stāvokli atbalsta arī koledža. Visi aptaujātie darba devēji uzskata, ka reālas problēmas ar prakses vietu nodrošinājumu nav.

Teorētiskā pētījuma rezultātā var secināt, ka viens no būtiskākajiem nosacījumiem medicīnas māsu sagatavošanās procesā ir **klīniskā prakse**. Studiju prakse ir augstākās profesionālās izglītības studiju programmas neatņemama sastāvdaļa. Eiropas Savienības direktīvas rekomendē 50% no mācību procesa realizēt veselības aprūpes iestādēs un klīnikās. Īstenojot reglamentētās profesijas – medicīnas māsas – izglītošanu, viens no svarīgākajiem studiju programmas īstenošanas uzdevumiem ir studentu prakses optimāla organizēšana un realizēšana.

Teorētiskā un praktiskā pētījuma rezultātā var secināt, ka koledžas vispārējā pedagoģiskā procesa sastāvā esošais klīniskās prakses kurss veicina studentu profesionālo un personības izaugsmi. Lai pierādītu pētījuma hipotēzi, bija izveidoti klīniskās prakses un “Profesionālo iemaņu un prasmes” eksāmena vērtēšanas kritēriji, kuri piedāvāti prakses vadītājiem, 1. un 3. kursa studentiem un eksāmena vērtēšanas komisijai.

Pēc pētījuma rezultātiem hipotēze par to, ka klīniskās prakses kvalitāte ietekmē studentu galīgās sekmes, kas ir kvalifikācijas un kompetences radītājs nākamo medicīnas māsu sagatavošanas procesā Daugavpils Medicīnas koledžā, tika pierādīta gan empīriski, gan statistiski, jo lielākoties visu klīniskās prakses vērtēšanas kritēriju punkti 3. kursā atšķīrās no 1. kursa, proti, uzlabojās, un tas savukārt ietekmē nākamo medmāsu galīgās sekmes.

Tādējādi tiek apstiprinātas atšķirības starp 1. un 3. kursa studentiem profesionālās sagatavošanas kvalitātē.

Secinājumi

1. Viens no būtiskākajiem nosacījumiem medicīnas māsu sagatavošanas procesā ir **klīniskā prakse**.
2. Koledžas vispārējā pedagoģiskā procesa sastāvā esošais klīniskās prakses kurss veicina studentu profesionālo un personības izaugsmi, jo pēc pētījuma rezultātiem lielākoties visu klīniskās prakses vērtēšanas kritēriju punkti 3. kursa studentiem atšķiras no 1. kursa ($\alpha < 0,05$), proti, uzlabojas. Tie ir: spēja teorētiskās zināšanas izmantot praksē, saskarsmes iemaņas ar pacientiem un to tuviniekiem izglītošā darbā, saskarsme ar kolēģiem, spēja strādāt komandā, spēja patstāvīgi veikt procedūras, praktikanta profesionālās sagatavotības novērtējums.
3. Klīniskās prakses kvalitāte ietekmē studentu galīgās sekmes kā kvalifikācijas un kompetences radītājus.
4. Izstrādātos prakses vērtēšanas kritērijus var izmantot klīniskās prakses novērtējumā nākamo medicīnas māsu sagatavošanas procesā.
5. Jāsecina, ka šodienas dzīve ievieš savas korekcijas. Studenti prakses laikā bagātina pacienta aprūpes procesu ar jaunu pieredzi un jaunām zināšanām.
6. Prakses laikā students praktiski lieto dažādas teorijas, meklē savus variantus. Kopā ar teorētiskajām zināšanām neapšaubāmi liela nozīme ir prasmēm, lai māsas iegūtu praktisko kompetenci. Tā kā prakse ir cieši saistīta ar teorētiskajiem kursiem koledžā, tā tiek organizēta un vadīta mērķtiecīgi, no kursa uz kursu palielinot grūtības pakāpi, balstoties uz jau iepriekš paveikto. Katrs prakses veids ir patstāvīgs, tas papildina iepriekšējo posmu, tomēr mērķis un galarezultāts ir viens – izglītota medicīnas māsa, kuras zināšanas atbilst mūsdienu profesionālajām prasībām.
7. Nākotnē, veidojot jaunus prakšu norises modeļus, ir svarīgi, lai būtu
 - koledžas un studentu prakšu vietas mijiedarbība, definēta katra praksē iesaistāmā dalībnieka vieta, uzdevums un atbildība;
 - ievērota prakšu garuma dinamika studiju programmā;
 - studiju programmas satura un prakses uzdevumu satura saistība;
 - novērtējuma un pašnovērtējuma vienotības attīstība nākamā speciālista kompetences pilnveidošanā studiju procesā.

Izmantotie informācijas avoti

Grāmatas

1. Geidžs N. L., Berliners D. C. Pedagoģiskā psiholoģija. R.: Zvaigzne ABC, 1999. 661 lpp.
2. Hahele R. Mācīšanas kvalitātes pašnovērtējuma iespējas novērtēšanas sistēma Latvijā. Rīga: LU PPI, 2007.
3. Hahele R. Pašnovērtējums mācību procesā / R.: RaKa (Pedagoģijas bibliotēka. Teorija. Pieredze. Prakse), 2006. 222 lpp.
4. Kalniņa I. Sabiedrības veselības masām. R.: MPIC, 1999. 150 lpp.
5. Lasmanis A. Datu ieguves, apstrādes un analīzes metodes pedagoģijas un psiholoģijas pētījumos (1. grāmata – 236 lpp., 2. grāmata – 422 lpp.). R.: Izglītības solī, 2002.
6. Priede Kalniņa Z. G. Māsas prakse, pamatota teorijā Zaiga Priede Kalniņa, prof. – Milvaki, Viskonsina, 1998. 210 lpp.
7. Roth G. Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Frankfurt a. M., S., 1997, S. 48–90.
8. Ксензова Г. Ю. Оценочная деятельность учителя. Москва: Педагогическое общество России, 2001. 128 с.

Konferenču materiāli

9. Benner P., Vrubele I. From Novice to Ekspert. Excellence and Power in Clinical Company Nursing Practice. Addison – Wesley – Wesley Publishing, 1984.
10. Rozenblats J. Profesiju standarti darbībā. R.: RTU izdevniecība, 2006.
11. Sargsjane J. Maģistra darbs. Latvijas Universitāte, 2007. 98 lpp.
12. Žogla I. Kvalitatīva skola. Lekcijas materiāli. R.: LU. PPI, 2006.

Žurnāli

13. Māsu prakse // Jums, Kolēģi! Nr. 2 (2005), 14.–22. lpp.
14. Žogla I. Didaktiskie modeļi augstskolā // Skolotājs. Nr. 6 (2001), 19.–26. lpp.

Summary

1. Clinical practice is one of the most relevant conditions in the educating process of nurses.
2. The existing course of clinical practice, which is a constituent of the pedagogical process, provides the professional and personal development of students, as proved by comparison of the results of students of the 1st and 3rd year ($\alpha < 0.05$). The developed skills include the application of theoretical knowledge in clinical practice, working in a team, performing of procedures, communication with colleagues.
3. The quality of clinical practice influences the final results of the students, which are indicators of qualification and competence.
4. The criteria for evaluation of clinical practice worked-out in this paper can be used for evaluation of clinical practice of the future nurses.
5. Today's life brings its corrections. During practice, students enrich the patient health care process with new experience and new knowledge, provided by lecturers who take part in projects and conferences and do individual research.
6. During their practice, students use various theories, devise their own approaches. Skills combined with theoretical knowledge bring better results, forming practical competence of nurses. As practice is closely connected with the theoretical knowledge gained at the college, it is organized by increasing the level of difficulty, based on the already acquired knowledge. Each kind of practice is independent, although it completes the previous stage of practice; however, the objective and the final result is a nurse educated according to the today's professional demands.
7. In future, planning new models of practice, it is necessary to
 - establish collaboration between the college and the institution where the practice takes place, define the role, tasks and responsibilities of each participant,
 - observe the duration of practice within the curricula,
 - observe the relation of the curriculum to the tasks of the practice,
 - develop the evaluation and self-evaluation in line with the competence of the future nurse in the study process.

PREPARING KINDERGARTEN TEACHERS FOR THE COMPLEX FIELD OF EDUCATION

PIRMSSKOLAS IZGLĪTĪBAS IESTĀŽU SKOLOTĀJU SAGATAVOŠANA DAUDZVEIDĪGAM DARBAM

Mirjana Šagud

Faculty of Teacher Education of the University of Zagreb (local branch in Petrinja)

Abstract

Preparing kindergarten teachers for the new conditions within an institutional context should be viewed in the light of systematic and continuing changes that take place, along with their greater professional responsibility and autonomy in making practical decisions. The new paradigm for teacher education, increasingly includes, in the group of the necessary components of professional competence, the development of skills for the research of the immediate educational situation with the aim of verifying different strategies or approaches within this particular context.

Different approaches exist in education research, as well as different roles and positions of teachers. Teachers as objects are predominantly isolated from scientific research, since this activity is mainly initiated and conducted from the outside. Therefore the results are often irrelevant to the teaching process or their practical implications are not recognizable (decontextualized results).

Since learning and education are complex processes, no theory or research results can be derived from this activity; nor actual individual educational experience can give ready answers or guidance for solving problems in an actual educational context; nor can research results be seen as standardized or universal. Therefore, a traditionally educated teacher needs to develop into a reflexive professional who continuously builds his/her ability for theoretical reflections in practice and vice versa, and through practice and contemplation, builds a new theory. Educating a reflective practitioner is a new conceptual as well as methodological approach to teaching usually based on action research that appears in opposition to technical and rational (traditional) model of teacher education. Kindergarten teachers who participate in action research actually participate in the intensive programme of lifelong learning and through reflection of educational process actually develop personal and professional competence necessary for productive teaching. Participation in action research, the ability for continuous professional learning and progress through the reflection of one's own work and estimate of its efficiency in cooperation with colleagues are some of the ways in which "a new teacher" can undertake more responsibility for their own teaching.

Preparing kindergarten teachers for the complex field of education

Introduction

One of the main problems connected with the changes in education and professional readiness of teachers is the connection between pedagogical theory (scientific theory) and actual teaching. The situations where theoretical bases, which future professionals acquire during their studies, "enter" the actual teaching, present the central and key moment in the development of any professional. It is important to answer the question how to prepare future teachers to apply the academic knowledge in pedagogical theory in actual complex educational situations, considering the fact that this is not a simple transition process in which knowledge can be copied from one into the other level (from theory into practice).

What come into conflict in actual teaching situations are the proclaimed aims (part of the pedagogical theory) and their operationalisation (teaching). The possibilities and the manner of implementing theory into the actual teaching and the problems arising from the process may be the result of: first, the complexity of such interventions whose ideas or common visions (Senge, 2003) may at first be good, but their implementation is unpredictable and very difficult,

or, due to the “restricting processes” in broadening the vision create greater differences and polarizations; and second, may come as a result of the innovative strategies not focusing enough on relevant and actual problems in the teaching practice (Fullan, 1999). “The challenge is always on placing our knowledge into the living context where the given problem appears” (Bruner, 2000, p. 57). “Until recently, it was believed that the basic question connected with the changes in the institutionalized immediate educational situations was connected with making new and detailed syllabi, designing and writing the educational curriculum that would, in accordance with its concept, coverage, depth and theoretical orientation, change the educational practice. However, the educational practice turned out to be more unyielding than it could have been expected and the “written” solutions (the new syllabi and curriculum) remained only written mostly having no effect on the actual teaching.” (Miljak, 2001, p. 8). When the complexity and unpredictability of the teaching practice, unavoidably comes into the focus, and the application of the learned normative knowledge is not possible, what becomes evident is the discordance between the theory and practice and it is mainly not seen as a challenge but as a problem. Continual efforts in reducing the differences between what future teachers learn in theory and what they encounter in practice is imperative (Isenberg, 1994; Spodek and Saracho, 1990; Schon, 1990) as well as providing help in the application of theoretical knowledge in the actual context, constructing and modifying their personal and professional knowledge and skills and plenty of understanding the learning process through practice (Spodek and Saracho, 1990).

We believe that one of the ways the discordance between the actual teaching and theory can be overcome is through reflection and self-reflection or reflection and self-examination as a way to explore different visions (Senge, 2003, p. 222), which is a demanding and long-term process. Teachers should, therefore, within their teaching practice, take over the initiative and acquire pro-active view, thus avoiding the domination of “event mentality” that directs people to react to changes instead of being the once creating the changes (Senge, 2003).

Similar dichotomy in the field of pedagogical theory and pedagogical practice can be found in the general education research (of pedagogical phenomena), which is mentioned by many contemporary authors (Atweh, Kemmis, Weeks, 1998; Smyth, 1995; Goodson, 1995; Kemmis and Wilkinson, 1998; Bleakley, 1999; Miljak, 2001; Sekulić-Majurec, 2001; Bolton, 2001; Kessler and Swadener, 1992; Collin, Insley, Soler 2001; New, 1994; Fullan, 1993, 1999; Schon, 1990).

D. Hargreaves (Hammersley, 2002), a well-known researcher in the field of education in the United Kingdom, expresses a criticism of teacher education at the university level and the research they initiate and conduct. According to the author, teachers do not have much use of such research, and the fault is not theirs, since it rests with the nature of the research and those conducting such research. He believes that teachers should become main researchers (“professionals growing out of research”) i.e. in association with their colleagues, conduct small-scale research that would, unlike the academic research be of greater use and have greater effect on actual teaching practice.

Similar distinction was made by Elliot (1998) who separated “educational research” and “research in education” (ibid. 10). “The first refers to researchers and teachers jointly trying to actualize educational ideal through innovative changes in the curriculum, and in the second learning as educational activity is seen as a research object that is more extrinsically than intrinsically connected to it” (ibid. 10). The author sees the research in the field of education mainly as action research that is not research “on action” but “within action”.

Popkewitz (in Bloch, 1992) talks of great diversity between research and practice, research and action, research and its function and relation between objective and subjective. The author gives an overview of different research paradigms from the aspect of pre-school children’s education and warns about the dominant directivity towards positivistic tradition in the research of this segment.

It is becoming more and more evident that the academic knowledge received during university (or college) education is not always adequate or relevant to teaching practice (Elliot, 1998). Educational system requires fast, but, at the same time long-term changes on all levels, but it is almost impossible to change it if the changes come only from the outside (Previšić, 2002). However, the initiative (or better yet, support) needs to come from the outside. Goodson (1995) refers to it as “action before action” that may determine later interactive practice in the class or group. This requires cooperation of researchers and teachers. Therefore, professional interaction of practitioners and teacher education institutions is necessary and relevant for the teaching practice (Goodman, 1995; Fullan, 1999; Seller and Hannay, 2000).

There is a growing promotion of teacher as a professional who is not only included in research of the pedagogical phenomena, but also represents the main factor in such research (Kemmis and Wilkinson, 1998; Light and Cox, 2001; 1993; Miljak, 1996, Seller and Hannay, 2000; Giudici and Rinaldi, 2001; Hammersley, 2002). The results of this approach are research methodology that is increasingly becoming qualitative methodology (constructivist, interpretative) and in that sense, we can talk about “research based practice” (Hammersley, 2002, 14), that is researching practice for the purpose of its change and improvement. Within qualitative methodology there are also terms like: alternative, ethnographic, qualitative, participatory, symbolic-interactionist, phenomenologist, constructivist or interpretative research (Graue i Walsh, 1998, p. 17).

The basic criticism of the dominant quantitative research, according to Hammersley (2002), referred to the input-output model, and many results of such research were irrelevant to the practice, unconnected to the previous results and on very high academic level. What is interesting is the author’s thesis (that had hardly been mentioned in the earlier contemplations about research in the field of education) that replicated research is very rare but necessary because in the social context in which education takes place, contextual and cultural changes determine the effectiveness of pedagogical action. In his estimate of the usefulness and efficiency of research, Hammersley followed the criteria that determines to what extent it creates and carries knowledge relevant to the practice, i.e. its actual practical implications (decontextualisation of the results). Research, according to the same author, should enable deeper understanding of the context and action happening in it or should give some specific information that will shed light on the characteristics of the context or the action within it. Therefore, he suggests the necessity of the reflexive activities that would imply different strategies connected with the specific problem and variations in a specific context where the problem appears and the strategy is used. Furthermore, the author compares “the model of illumination” with “the engineering model” metaphorically describing the first model as the possibility for the practitioners to come out of the dark and shed light on (illuminate) their own teaching. That is possible with their participation in research and gathering the information that is of pragmatic meaning to them. That way the teachers are more independent and active (than in the classical research which they rarely participated in), selectively approach problems they research depending on what they consider relevant or useful to them.

The problem of isolation of practitioners from the researchers is exactly what Elliot (1998) warns about and concludes that one of the problems in researching contemporary practice is that the instructions about it come from the outside and bypass teachers, instead of giving the teachers the opportunity to influence their own teaching practice.

Since learning and education are complex processes, no research or theory, or practical individual experience can give ready answers or directions for practical problem solving (Hammersley, 2002; Ross, Bondy, Kyle, 1999). A practitioner needs to have a well developed ability to adequately react in specific situations and resolve specific problems as well as having a developed estimate for applying certain knowledge, theories or experience in a specific practical context.

Schon (1990) talks of the crisis of professional education which is ineffective and irresponsible, so that over the past years “ a notion that scientists who should be the support to professional schools in the implementation of the knowledge, have less and less useful information to give to the practitioners” (ibid., 19). The essential question, according to Hammersley (2002) is how to integrate the research results and the studies of the pedagogical process into professional, practical curriculum or avoid the usual practice and tendency to “observe research results as standardized and determining as if they were logically created and read regardless the context in which they are applied” (ibid., 49). Pedagogical practice takes place in various contexts that have varying effect on the development of children’s abilities, knowledge and skills. What is considered “appropriate developmental practice” in one surroundings need not be appropriate in another (Mallory i New, 1994).

Pešić (1998, 61) differentiates “research in education” and “research about education”. The first is conducted by practitioners, independently or in mutual projects with a professional researcher. They start from the immediate educational practice. A practitioner in research starts from professional knowledge and applies the results in the immediate context. “The research about education” starts from the theoretical knowledge of individual science or discipline they are general and are conducted by a professional researcher; the application takes place outside the context in which the research was conducted. Therefore, the object of research is outside the educational practice and actual problems and the results are thus inapplicable for those working in the actual conditions. They remain separated from the practice and practitioners, so it is an example of decontextualisation of education because even” the same type of action stemming from the same research results can create different consequences under different circumstances” (Hammersley, 2002, 49) because practice takes place with real people in a specific social situation.

Education is a complex pedagogical activity, so the context in which they take place is important. Therefore, it is hard to define objective criteria for the verification of scientific theories, which the critics of “subjectivism” vote for. Different types of social activities take place in practice and they are usually teacher-child, child-child, child-other adults etc. There may be conflicts between them but also cooperation. It is very hard under such circumstances to call for objectivity or neutrality because neither segment is actually representative.

Barnett and Hallam (1999) claim that if we take learning as a transmission process, then learning and research are inseparable entities. However, academic community has tried to avoid “not being scientific”, so they moved towards objective knowledge, but more often than not it is incompatible and useless in real life. The research naturally can help in education, but only when their process is understandable and applicable. Research results that contain a list of objective knowledge bring very little practical use and poor possibilities of their reflection on the learning process. In that case, the dichotomy between research results and the learning process is evident, and it is all the result of positivistic view of science and the relation between theory and practice.

Grundy (1998) also speaks of two types of pedagogical research, the first being “research for profession”, mainly conducted by teacher education institutions. The second is so called, professional and collaborative research that takes place in a group of people directly involved in the educational process. It can be “research with professional”. According to the author, in the first type there are commercial relations between individuals, and in the second cooperative and that there is till imbalance between “academic research” and the research of practitioners as well as double criteria used in evaluation of their “weight and seriousness”. The research initiated by the academic community is often privileged and frequently considered to have greater importance in the development of science. The research conducted by or participated by practitioners has less of a “scientific character” and remain “only on the level of actual context”. Similar dichotomy is mentioned by Hammersley (2002) who analysed two basic types

of pedagogical research: scientific and practical. The differences between them are mainly in the aims of the research itself and the subjects actualizing them. It is considered that the first are characterized by the scientific contribution within a specific discipline, conducted by expert researchers, and their basic aim is creating new knowledge. Their evaluation is connected with the scientific circles, and the research results have relatively general meaning. Practical research is directed towards obtaining information connected with a specific individual and practical problem at a specific location. They mainly interest people in the teaching practice, and in the research circles they are considered not good enough. The difference between these two types of research can, according to the author, be reconciled by “reconstructing research through practical activity so it can be useful in practice or reconstructs it according to research idea” (ibid., 67)

Discussion

Theoretical basis accompanied with experiential (personal and individual) knowledge and with its mutual connecting and supplementing in the actual professional practice makes the basis for the development of every teacher’s professional competence.

There is an increasing promotion of teacher who is not only included in the research of educational practice but often conducts research (professional built from research). This affects changes in the research methodology which increasingly carries elements of qualitative research paradigm directed towards research of the actual practice with the aim of getting to know it better and changing it. The problems that are being researched are chosen selectively, depending on the meaning that they have for the practitioners, so they become responsible for their own practice and the changes, depending on the research results. Participating in action research, readiness for continual professional learning and progress, the ability to reflect someone else’s practice and self-reflection on one’s own practice, as well as the estimate of its efficiency that takes place in common discourse with colleagues are very important components of the development of teachers’ professional competence.

Educational process is extremely dynamic, unpredictable and characterized by diversity. Different individual educational philosophies exist within it and they can (but do not have to) create diversity as a new quality. Many factors are included in this communicational process, there are many open questions and we are not even sure that there are certain answers. The practice is, therefore, “uncertain” and has many dilemmas so it requires constant reflection and verification.

The practitioner is expected to continually evaluate and change (the practitioner learns through action and research) through action and its reflection (self-reflection). Educating a reflective practitioner presents a new methodological approach that is mainly based on action research as one of the research methods and methods for improvement of the process of professional preparation of future teachers.

Reflective practitioner (“a professional established through research”) continually builds the ability of theoretical reflection into practical conditions, i.e. through practice and contemplation builds new theory. In such holistic process where there is simultaneous learning and research of the educational process, knowledge is assessed and at the same time built in the action itself and after it. Reflective practice is a dialogue between objective and normative theoretical knowledge and contextual and subjective practical experience of the educator.

References

1. Atweh, B., Kemmis, S., Weeks, P. (1998), *Action Research in Practice, Partnerships for Social Justice in Education*. New York: Partnerships for Social Justice in Education.
2. Barnett, R. i Hallam, S. (1999), *Teaching for Super complexity: A Pedagogy for Higher Education*. In: Mortimor, P. (Eds.), *Understanding Pedagogy and its Impact on Learning*. London: Paul Chapman, str. 137–154.
3. Bloch, M. N. (1992), *Critical Perspective on the Historical Relationship Between Child Development and Early childhood Education Research*. In: Kessler, S.A., Swadener, B. B. (Eds.), *Reconceptualizing the Early Childhood Curriculum*. New York and London: Columbia university, str. 3–20.
4. Bolton, G. (2001), *Reflective practice, Writing and Professional Development*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
5. Bruner, J. (2000), *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
6. Collin, J., Insley, K., Soler, J. (Eds.) (2001), *Developing Pedagogy, Researching Practice*. London: Paul Chapman Publishing.
7. Elliot, J. (1998), *The Curriculum Experiment, Meeting the Challenge of Social Change*. Buckingham – Philadelphia: Open University Press.
8. Fullan, M. (1998), *Change Forces: The Sequel*. London: Falmer Press.
9. Graue, M. E., Walsh, D. J. (Eds.) (1998), *Studying children in context: Theories, Methods and Ethics*. London: SAGE Publications.
10. Grundy, S. (1998), *Research Partnerships, Principles and Possibilities*. In: Atweh, B., Kemmis, S., Weeks, P. (Eds.), *Action Research in Practice*. New York: Partnerships for Social Justice in Education, str. 37–47.
11. Giudici, C., Rinaldi, C. (2001), *Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners*. Reggio Emilia: Reggio Children.
12. Hammersley, M. (2002), *Educational Research, Policymaking and Practice*. London: Paul Chapman.
13. Isenberg, J. Raines, S. (1994), *Early Childhood Teacher Educators in the Context of Professional Change*. In: Goffin, S. G., Day, D. (Eds.), *New Perspectives in Early Childhood Teacher Education: Bringing Practitioners into the Debate*. New York: Teachers College, str. 182–191.
14. Kemmis, S., Wilkinson, M. (1998), *Participatory Action Research and the Study of practice*. In: Atweh, B., Kemmis, S., Weeks, P. (Eds.), *Action Research in Practice*. New York: Partnerships for Social Justice in Education, str. 21–46.
15. Kessler, S. A., Swadener, B. B. (1992), *Reconceptualizing the Early Childhood Curriculum*. New York and London: Teachers college, Columbia university.
16. Mallory, L. B., New, R. S. (eds., 1994), *Diversity and developmentally appropriate practices*. New York: New York teacher college, Columbia University.
17. Miljak, A. (2001), *Akcijsko istraživanje i tvorba gradbene teorije*. U: *Teorijsko – metodološka utemeljenost pedagoških istraživanja*, Rijeka: Filozofski fakultet, str. 100–105.
18. Pešić, M. i sur. (1998), *Pedagogija u akciji – metodološki priručnik*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet.
19. Previšić, V. (2002), *Postmoderne paradigme u pedagoškoj teoriji i praksi*, Zbornik radova sa Znanstvenog međunarodnog kolokvija, Rijeka: Filozofski fakultet, str. 56–63.
20. Ross, D. D., Bondy, E., Kyle, D.W. (1999), *Reflective Teaching for Student Empowerment; Elementary Curriculum and Methods*. New Jersey: Upper Sadlle River.
21. Schon, D. (1990), *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Josey – Bass.

22. Sekulić – Majurec, A. (2000), Kvantitativni i/ili kvalitativni pristup istraživanjima pedagoških fenomena – neke aktualne dvojbe, *Napredak*, 141 (3), str. 289–300.
23. Seller, W., Hannay, L. (2000), Inside-Outside Change Facilitation: Structural and Cultural Considerations. In: Bascia, N., Hargreaves, A. (Eds.), *The Sharp of Educational Change: Teaching, leading and the realities of reform*. London and New York: RoutledgeFalmer, str. 197–216.
24. Senge, P. M. (ed.) (2003), *Peta disciplina*. Zagreb: Mozaik knjiga.
25. Smyth, J. (1995), *Critical Discourses on the Teacher Development*, London: Cassell.
26. Spodek, B., Saracho, N. (Eds.) (1990), *Early childhood teacher preparation*. New York, London: Teachers college, Columbia University.

About the author

Mirjana Šagud is currently employed as a professor at the Faculty of Teacher Education of the University of Zagreb-local branch in Petrinja. She teaches Preschool and School pedagogy. Her Masters' degree thesis was "The role of a preschool teacher in children's play" and she has received her PhD from the University of Zagreb, Department of Pedagogy, her thesis was "Education of a preschool teacher as a reflective practitioner".

Dr. Sc. MIRJANA ŠAGUD
B. MAGOVCA 31
10000 ZAGREB
CROATIA
Msagud1234@gmail.com

STUDENTU ADAPTĀCIJA MEDICĪNAS KOLEDŽĀ

ADAPTATION OF STUDENTS AT A MEDICAL COLLEGE

Ligita Umbraško

Daugavpils Medicīnas koledža
Varšavas iela 26a, LV-5404

Izpētes teorētiskā daļa balstās uz Z. Freida, E. Ēriksona, A.Vorobjova, L.Vigotska, J. Platonova secinājumiem par adaptāciju kā pielāgošanās procesu, jauniešu adaptācijas attīstību. Darbs atspoguļo adaptācijas jēdziena skaidrojumu pedagoģiski psiholoģiskajā literatūrā, veidojot pamatu pētījumam par studentu adaptācijas problēmām.

Izpētes praktiskajā daļā tika izpētīti Daugavpils Medicīnas koledžas studentu adaptācijas nosacījumi. Izpētes rezultātā bija izstrādāts efektīvs studentu adaptācijas modelis.

Atslēgvārdi: adaptācija, ietekmējošie faktori, studiju process.

Ievads

Izglītības sistēmas attīstību mūsdienās raksturo tās dinamiskums, novitāte un intensitāte. Mācību process personībai izvirza augstas prasības – organizētību, aktivitāti, disciplinētību, motivāciju, kreativitāti, lai sekmīgi varētu tikt galā ar to mācību slodzi, kuru piedāvā katrs izglītības posms. Diemžēl nākas konstatēt, ka ne visi izglītības posmi ir izveidoti metodiski pēctecīgi, ņemot vērā studentu individuālās un psiholoģiskās iespējas. Tāpēc studentiem papildus jāpiepūlas un jāizmanto fiziskās un psihiskās organisma rezerves, lai varētu sekmīgi apgūt mācību iestādes izglītības prasības un profesionālās prasības. Lai to izdarītu īsākā laikā un ar mazāku fizisko un psihisko piepūli, tiek aktualizēts adaptācijas jautājums.

Pedagoģijā un psiholoģijā ar adaptācijas jēdzienu saprot optimālu personības pielāgošanos apkārtējai videi tādas darbības rezultātā, kura ļauj indivīdam apmierināt izglītības vajadzības un realizēt tām vajadzīgos mērķus.

Uzsākot studijas medicīnas koledžā, studentiem ir daudz jāmācās, jāstrādā, lai izveidotu savu dzīves filozofiju, pilnveidotu un nostiprinātu savu profesionalitāti māsas darbam. Mācību process medicīnas koledžā nelīdzinās mācībām vidusskolā, jo studentam jāapgūst daudzi studiju priekšmeti gan humanitārajās, gan arī māsu zinībās. Daudzi studiju priekšmeti un studiju organizācija viņiem vēl ir sveši. Tas prasa daudz spēka un enerģijas. Diemžēl daudzi jaunieši tam nav gatavi. Vieni spēj savienot mācības ar darbu un aktīvi piedalīties sabiedriskos pasākumos, bet citiem grūtības sagādā aptvert visu mācību vielu.

Adaptācija atkarīga no individuāliem faktoriem, jaunieša lēmuma turpināt mācības, viņa vērtībām, nodomiem un neatkarības izjūtas, kas tieši ietekmē viņa sekmību. Indivīda resursi, sociālais atbalsts, ko jaunietis iegūst no sev tuviem cilvēkiem un jaunieģu draugiem, nodrošina veiksmīgu iekļaušanos koledžas vidē. Jauniešu psiholoģiskā labklājība, pašrealizācijas efektivitāte šajā vecumposmā (18–20 gadi) saistīta arī ar identitātes nostiprināšanos gan personīgajā dzīvē, gan profesionālajā darbībā, ar izvēlēto mērķu sasniegšanu, nākotnes karjeras veidošanas iespējām un garīgās veselības saglabāšanu. Turklāt vecumposms "vidusskolēns–students" ir nozīmīgs ar to, vai skolēns sekmīgi vai ne visai sekmīgi kļūst par studentu, bet pēc tam par speciālistu. Šim jauniešu vecumposmam nepieciešams vienaudžu kolektīva atzinums par viņa panākumiem, spējām un prasmēm. Atklāt savu individualitāti jaunā kolektīvā ir svarīgs nosacījums sekmīgai apmācībai. Adaptācijas nozīme šajā posmā acīmredzama, tāpēc nepieciešams metodiski veicināt to, lai sasniegtu nepieciešamos rezultātus.

Adaptācijas process iekļauj sevī ne tikai jaunā studenta sociālo mijiedarbību, pielāgošanos jaunām sociālām funkcijām, bet arī to personīgo apjēgšanu un apgūšanu. Sevišķi svarīgs adaptācijas process ir tad, ja students izvēlēties studēt veselības aprūpi.

Adaptācijas problēma pedagoģiski psiholoģiskajā literatūrā

Adaptācija (no lat.val. *adaptio* – pielāgošanās) ir pielāgošanās dabas un sociālās vides mainīgajiem apstākļiem. Adaptīvas strukturālas un funkcionālas pārmaiņas notiek gan atsevišķās šūnās, orgānos un to sistēmās, gan visā organismā kopumā, arī psihiskajā darbībā. Organisms adaptējas vides apstākļos, jo pastāv mehānismi, kas izstrādājušies sugas ilgstošas evolūcijas (filoģenēzes) procesā un individuālas attīstības (ontogēnēzes) laikā. Adaptācija nav pasīvs process, pakļaušanās vides apstākļiem, bet gan aktīvas kompleksas norises, kas virzītas uz organismam nelabvēlīgu, neadekvātu vides faktoru pārvarēšanu. Adaptācija palīdz uzturēt organisma iekšējās vides stabilitāti, nodrošina darba spējas, maksimālu mūža ilgumu un organisma reproduktivitāti mainīgos (gan adekvātos, gan ekstremālos) vides apstākļos. (Psiholoģijas vārdnīca, 1999)

Cilvēka attieksmei pret vidi vienmēr jābūt aktīvai nevis atkarīgai. Vienā un tajā pašā vidē ir iespējama indivīda ļoti dažāda sociālā nostādne, un tas ir atkarīgs no tā, kā indivīdā ir audzināta šī aktivitāte. (Выготский, 1996)

Pēc biheaviorisma teorijas, sociāli psiholoģiskā adaptācija tiek saprasta kā process, kurā tiek sasniegts sociālais līdzsvars starp cilvēka attiecībām un tuvāko sociālo vidi. Psihoanalītiskās koncepcijas galvenā uzmanība adaptācijas analīzē vērsta uz dažādu personības aizsargmehānismu attīstību. Turklāt pats adaptācijas process apskatīts daudzšķautņaini, bet psiholoģiskā aizsardzība var kalpot kā personību stabilizējoša vai destabilizējoša. Interakcionistiskā pieeja sociāli psiholoģisko adaptāciju analīzē definēta kā veiksmīgu personības lomu repertuāra izpilde un prasme veiksmīgi atrisināt lomu konfliktus. (Платонов, 2006)

Neskatoties uz dažādām adaptācijas procesa teorētiskajām interpretācijām, var vērot divus pamatvirzienus vai adaptācijas ceļus, kurus nodalījis Z. Freids – alloplastisko (pasaules pakārtošana sev) un autoplastisko (sevis mainīšana pasaulei) adaptāciju.

Pēc Z. Freida galvenā Ego funkcija ir pielāgošanās jeb adaptācija. Pielāgošanās apkārtējai realitātei, tāpēc Ego tēlaini dēvē par Id “acīm un ausīm”, jo pats Id kā bioloģisks veidojums ir “kurls un akls” – Id absolūti nerēķinās ar to, kādā situācijā atrodas cilvēks, Id neuztur attiecības ar citiem cilvēkiem. Tas ir Ego, kas uztver apkārtējo realitāti, rada iekšējās prasības, mēģina saskaņot šīs iekšējās prasības ar ārējām normām un prasībām, kuras rodas konkrētās situācijās un mijiedarbībā ar citiem cilvēkiem. Ego funkcija ir regulatīva. (Reņģe, 1999)

Sociāli psiholoģiskās adaptācijas pētījumos tiek izdalīti 3 faktori, kuri nosaka sociāli psiholoģisko adaptāciju sociālās izmaiņām:

- 1) cilvēka spēja savas vērtīborientācijas un Es–konceptijas maiņām;
- 2) spēja atrast noteiktu līdzsvaru starp savām vērtībām un sociālo lomu;
- 3) orientācija nevis uz konkrētām sociālām prasībām, bet uz universālas vērtību sistēmas pieņemšanu.

Cilvēka dzīve ir nepārtraukta pielāgošanās apstākļiem, jaunu lomu apgūšana, iesaistīšanās jaunās attiecībās. Socializēšanās ir nebeidzams process. Īpaša nozīme ir tam, vai jauniešis, kas ieguvis vispārējo izglītību, ir gatavs izdarīt izvēli, vai viņš ir noticejis savām spējām, apgūstot to normu, vērtību un atziņu sistēmu, kas saistītas ar profesionālo darbību. Viņam neviens neprasis definīcijas, populāru personu dzimšanas gadus, bet gan prasmi orientēties situācijās, vēstures kontekstā. Veidodamies par sociālu būtni, jauniešis pamazām sāk

- apzināties savu statusu un mācīties tam atbilstošas lomas, darbības veidus;
- apgūt sabiedrībā pieņemto simboliku;
- interanalizēt sabiedrības vērtības;
- no sabiedrībā uzkrātām atziņām veidot savu zināšanu un pārliecību sistēmu. (Tunne, 2000)

E. Eriksons uzsver, ka būtiska ir personiskās kultūras un vēsturiskās pieredzes vienotība un ka tieši tās trūkums vai nepietiekamība nereti izraisa personības attīstības krīzes, kas ir saistītas ar adaptācijas problēmām, iekļaujoties sabiedrībā. (Eriksons, 1998).

Adaptācijas posms prasa pielāgošanos. Personība aktīvi apgūst noteiktās sociālās vides uzvedības normas. Ienākot jaunajā grupā, indivīds nevar īstenot savu individualitāti, savu vajadzību būt personībai, kamēr viņš neapgūst grupas normas un darbības līdzekļus, kuras citi grupas dalībnieki jau ir apguvuši.

Pēc A. Vorobjova (Vorobjovs, 2002) adaptācija ir grupā izveidojušos uzvedības normu, vērtību, mērķu, darbības un saskarsmes paņēmienu apgūšana, t. i., cilvēks, ienākot jaunā grupā, sākumā novērtē un apgūst starppersonu attiecību īpatnības, prasības utt. Šajā posmā iespējami divi varianti: vai personība pieņem visas grupas vērtības, t. i., adaptējas tajā, vai nepieņem tās, kas var būt cēlonis šīs personības "izstumšanai" no grupas. Šajā gadījumā personība būs it kā "izslēgta" no starppersonu attiecību sistēmas, kas savukārt izraisīs tās adaptācijas bremsēšanu. "Izstumtie" grupā vienmēr ir adaptācijas fāzē, tā arī nepārejot uz nākamo fāzi. Sakarā ar to personībai veidojas tādas rakstura īpašības kā biklums, neticība sev utt. Individualizācija nodrošina personībai tādu tās īpatnību, darbības veikšanas paņēmienu, vērtību, uzvedības formu translācijas (nodošanas citiem) procesu, kādu nav citiem grupas locekļiem, šajā gadījumā arī iespējami divi varianti: grupa var pieņemt individuālo translāciju vai arī to noraidīt. Noraidījuma gadījumā šī personība tiek izstumta no grupas starppersonu attiecību sistēmas.

Neatkarīgi no tā, kā sākas mācību gads skolā, adaptācijas process notiek. Jautājums ir, cik laika students un pedagogs tam velta un cik efektīvs ir šis process. Tāpēc procesa organizēšanas jēga ir darīt visu, lai dabiskais adaptācijas process kļūtu intensīvāks.

Pedagogam būtu jāpalīdz studentam apgūt mācīšanās darbību un prasmi to pārvaldīt. Svarīgi ir izvirzīt motivētus mērķus, izvēlēties piemērotus līdzekļus, izmantot gan intelektuālās, gan praktiskās prasmes, kontrolēt mācīšanās procesu, koriģēt un prognozēt tālāko mācīšanos. Svarīgi definēt arī operatīvās mācīšanās mērķus:

- 1) rosināt studenta izpratni mācību priekšmetā,
- 2) izmantot uzmanības un atmiņas īpašības, domāšanas operācijas,
- 3) identificēt iespējamās trūkstošās zināšanas un to iegūšanas paņēmienus,
- 4) novērtēt uzdevuma grūtības pakāpi un iespējamās šķēršļus,
- 5) analizēt sasniegto un neveiksmes, izdarīt secinājumus (Žogla, 2001)

Ļoti svarīga personības veidošanās procesā un arī adaptācijas procesā ir pašaktualizācija. Pēc humānistu atzinuma (Karpova, 1994), cilvēka dzīves jēga ir pašaktualizēt savu patību, t. i., attīstīties, kļūt autonomam, paust sevi, kļūt nobriedušam un kompetentam. Pašaktualizēties nozīmē arī būt spējīgam uzņemties atbildību, īpaši rosinot meklēt atbildes pašam.

Te jāpiebilst, ka ne mazāk svarīga loma ir apkārtējai videi. Uzmanība jāpievērš gan fiziskajai, gan psiholoģiskajai videi skolā. Abas vides papildina viena otru, un kādas vides nepietiekamība nevar kompensēt otras vides pietiekamību. Jo vienlīdz svarīgs ir gan fiziskais, gan psiholoģiskais studentu un pedagogu komforts. Kvalitatīva pedagoģiskā procesa komponenta mijiedarbība veicinās efektīvu adaptāciju mainīgā vidē un neradīs draudus cilvēka fiziskajai un psiholoģiskajai labsajūtai. Turpretī nekvalitatīvas mijiedarbības gadījumā adaptācija ir neefektīva, kas var radīt draudus cilvēka organismam, kaitējot fiziskajai un psiholoģiskajai labsajūtai, radot spriedzi. (Umbraško, 2007)

Viens no svarīgiem adaptācijas aspektiem ir vērtīborientācija. Profesijas izvēles procesa efektivitāti nosaka personības profesionālo zināšanu, prasmju un iemaņu aktīva apgūšana, studenta profesijas apgūšanas motivācija un vērtīborientācija. Studentu profesionālā adaptācija ir atkarīga no tā, cik svarīga viņiem ir izvēlētā profesija, darbs, panākumi, kādas prasības

students izvērza sev, savai profesionālajai, darbībai, nākamajai darbavietai, kā viņi reaģē uz neveiksmēm mācību darbībā. Adaptācijas procesā notiek vajadzību un motivācijas sfēras pārkārtošanās, un tāpēc pedagogu uzdevums ir veidot studentos noturīgas profesionālās vērtības.

Izglītības procesa veiksmīgai realizācijai medicīnas koledžā ir nepieciešama dažādu faktoru kompleksa darbība, kur veiksmīga studentu adaptācija ir noteicošais un arī pats nozīmīgākais faktors (Umbraško, 2007). Šeit liela nozīme ir psiholoģiskai gatavībai studijām, mācību programmas atbilstībai izglītības līmenim un laikam, ko students velta sagatavojoties nodarbībām, un, protams, arī tam, kā students uzņemts jaunajā kolektīvā. Ņemot vērā norādīto problēmu spektru, saprotama ir dažādu izglītības procesa dalībnieku, to skaitā arī pašu studentu, pievēršanās konkrētajai problēmai.

Studentu adaptācija

2006./2007. mācību gada laikā tika veikts pētījums par medicīnas koledžas studentu adaptāciju. Adaptācija tika apskatīta kā studentu pielāgošanās process koledžas videi, mācību procesam, jaunajiem dzīves apstākļiem. Par pētījuma mērķi tika izvirzīta studentu adaptācijas procesa analīze un medicīnas koledžas īpatnību raksturojums un ietekme uz studentu adaptācijas procesu (4).

Par vienu no studentu adaptācijas līmeņa kvalitatīvajiem rādītājiem tika izmantota studentu sekmības analīze koledžā, salīdzinot to ar sekmību iepriekšējā izglītības iestādē. Jo augstāka studentu sekmība koledžā salīdzinājumā ar skolu, jo labāk students ir adaptējies koledžā.

Salīdzinot 1. kursa studentu sekmību ar sekmēm iepriekšējā izglītības iestādē, var secināt, ka studentu sekmība 1. semestrī bija par 0,7 ballēm zemāka nekā atestāta vidējā balle, iestājoties koledžā. Tas liecina par to, ka pirmkursniekiem ir lielas rezerves sekmības paaugstināšanai, ņemot vērā adaptācijas uzlabošanas iespējas.

Salīdzinot visu izglītības programmas "Māszinības" studentu sekmību, var secināt, ka studentu sekmība ar katru studiju gadu pieaug.

Studentu adaptāciju koledžā ietekmē arī profesijas izvēli ietekmējoši faktori. Lielākā daļa studentu – 83% atzīst, ka šo profesiju izvēlējušies paši, 12% profesijas izvēli ietekmējuši draugi un citas personas, 5% – vecāki.

Tas, ka lielākā daļa studentu profesiju izvēlējušies paši apzināti, ir ļoti labs rādītājs, kas arī labvēlīgi ietekmē studentu adaptāciju koledžā.

Adaptācijas procesu ietekmē ne tikai objektīvi, bet arī subjektīvi faktori – psiholoģiskā sagatavotība studijām koledžā, iekļaušanās jaunajā kolektīvā un citi faktori.

Absolūtais vairākums studentu – 90% – atzina, ka viņi bija psiholoģiski sagatavoti uzsākt studijas koledžā, tikai 10% no studentiem atzina, ka viņi nebija psiholoģiski sagatavoti uzsākt studijas koledžā un min šādus galvenos iemeslus: grūtības saskarsmē ar cilvēkiem; medicīnas koledžā iestājos tāpēc, ka te ir bezmaksas studijas, nepietiekami labs veselības stāvoklis. Šeit var saskatīt arī likumsakarību starp to, ka psiholoģiski nesagatavoti studijām ir tie studenti, kuriem profesijas izvēli ietekmējušas citas personas (no 10% studentu – 8%).

Pētījuma ietvaros tika veikta Latgales reģiona vidusskolas skolotāju aptauja par pasākumiem, kas saistīti ar skolēnu sagatavošanu studijām augstskolā. Tika aptaujāti 16 Daugavpils un Latgales reģiona skolu vidusskolas audzinātāji. Izrādās, ka vidusskolas klasēs 2 reizes gadā notiek audzināšanas stundas par skolēnu nākamo profesiju izvēli un izglītības iespējām Latvijā. Kā apgalvo paši skolotāji, tad lielākā daļa skolēnu, apmēram 72%, vēlas iestāties kādā no augstākām izglītības iestādēm Latvijā, tomēr daļa skolēnu plāno pēc vidusskolas braukt strādāt uz ārzemēm – apmēram 12%, pārējie skolēni par savu izvēli vēl šaubās. Tie ir ļoti subjektīvi dati, jo daudzi skolēni savus mērķus pēc skolas beigšanas maina.

Kā vienu no adaptāciju ietekmējošiem faktoriem vidusskolas skolotāji min to, ka vidusskolā tiek izmantotas tās pašas mācību metodes, kuras izmanto arī augstskolās. Tie ir patstāvīgie darbi, pētniecības metodes, kooperatīvā mācīšanās u. c. Sastopoties ar šīm mācību metodēm augstskolā, studenti nenonāk stresa situācijās, labāk adaptējas un pieņem studiju prasības. Tomēr šie pasākumi ir nepietiekami, lai potenciālo studentu adaptācija norisinātos sekmīgi. Šeit būtu nepieciešama visa pedagoģiskā kolektīva iesaistīšana skolas abiturientu vienota adaptācijas procesa realizācijā, jāveic skolas abiturientu sagatavotības diagnostika un studentu apmācība personīgās adaptācijas procesu pašregulācijai. Diemžēl šie pasākumi netika atzīmēti vidusskolās. Audzināšanas stundās gandrīz visi vidusskolu pēdējo klašu audzinātāji izmanto testu "Piemērotība profesijai", bet cita diagnostika pagaidām netiek izmantota.

Arī medicīnas koledžā diemžēl netiek veikta studentu diagnostika attiecībā uz sagatavotību apmācībai. Šāda diagnostika būtu nepieciešama, iestājoties koledžā, un ļautu uzņemt tikai profesijai atbilstošus studentus. Jāatzīmē, ka koledžā nav iestājekāmēnu. Studentu uzņemšana koledžā notiek konkursa kārtībā pēc pārrunu rezultātiem un atestāta vidējās balles. Tas un vēl bezmaksas studijas piesaista gadījuma studentus, kas visbiežāk 1. semestra laikā tiek atskaitīti. Tomēr gadījuma studentu ar katru gadu koledžā kļūst mazāk, jo, kā jau minēju iepriekš, koledžā studē studenti, kuri jau strādā veselības aprūpē.

Lietderīgi būtu ieviest arī metodes personīgās adaptācijas procesu pašregulācijai, kas ļautu studentiem regulēt savu adaptāciju jaunos apstākļos. 2. un 3. kursa programmā ir atvēlēts diezgan daudz stundu psiholoģijas apguvei, bet būtu labi, ja psiholoģijas stundas tiktu iekļautas jau 1. kursā.

Neatkarīgi no tā, kā sākas mācību gads, adaptācijas process notiek. Jautājums ir, cik laika students un skolotājs tam velta un cik efektīvs ir šis process. Neapšaubāmi, profesijas izvēle ir viens no nozīmīgākajiem lēmumiem cilvēka dzīvē. Tas nosaka cilvēka spēju tālākajā dzīvē realizēt sevi un vienlaikus ir pašvērtējuma atspoguļojums. Vēlme sevi realizēt un izdarīt atbilstošo izvēli ir atkarīga no katra indivīda vērtību sistēmas.

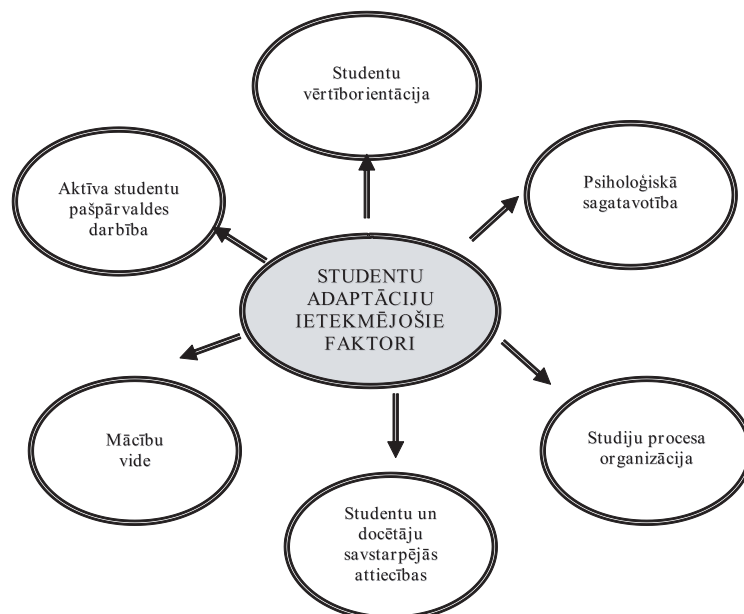
Mediķa vai aprūpes darbinieka profesija šai ziņā ir unikāla. Cilvēkiem, kuri vēlas strādāt šajā jomā, jābūt apveltītiem ar īpašu spēju novērtēt sevi, savas darbības, to atbilstību attiecīgajai situācijai un vienlaikus kritiski un objektīvi attiekties pret kolēģu darbu un viņu vērtējumu attiecībā uz pašiem, lai spētu strādāt gan individuāli, gan arī komandā, saglabājot objektīvu attieksmi pret vispārcilvēciskajām vērtībām. Jebkuras profesijas pārstāvjiem spējas novērtēt savu veikumu ir būtiskas, taču nav daudz tādu profesiju, kur mācīšanās no kļūdām var izrādīties kādam liktenīga. Studiju procesā studentiem pamazām izkristalizējas vērtības, kuru nozīme arvien tiek pārbaudīta, mainās prioritātes, mainās būtisko un svarīgo nosacījumu secīgums. Tas nozīmē, ka jau vidusskolas posmā nākamajam medicīnas koledžas studentam jābūt pārliecinātam par šīs profesijas izvēli.

Lielu nozīmi studentu adaptācijas procesā ir arī studentu pašpārvaldei. Jo vairāk studentu pašpārvalde rīko dažādus pasākumus studentiem, iesaista tajos 1. kursa studentus, jo vairāk arī studenti izjūt savu piederību koledžai. Tas veiksmīgi sekmē arī studentu adaptācijas procesu.

Ņemot vērā pētījuma rezultātus par adaptācijas procesa norisi Daugavpils Medicīnas koledžā, var izdalīt svarīgus adaptācijas procesu ietekmējošus faktorus. Tādā veidā tika izveidots efektīvas studentu adaptācijas modelis Medicīnas koledžā (1. att.)

Pētījuma rezultāti liecina, ka lielākā daļa, t. i., 77% studentu koledžā ir adaptējušies, tomēr daļa (46%) studentu koledžā ir d1. attēls. aļēji adaptējušies un 1% studentu nav adaptējušies. Tas rada domas par iespējamām adaptācijas problēmām un to risināšanas iespējām.

Izveidotais adaptācijas modelis turpmāk dos iespēju vairāk pievērst uzmanību faktoriem, kuri tiešā veidā ietekmē studentu adaptāciju medicīnas koledžā, un savlaicīgi novērst problēmas, kas kavē veiksmīgu studentu adaptāciju.



1. attēls. Efektīvas studentu adaptācijas modelis

Secinājumi

Pedagoģiski psiholoģiskajā literatūrā adaptācija tiek skatīta no dažādiem viedokļiem. Adaptācija – pielāgošanās dabas un sociālās vides mainīgajiem apstākļiem – palīdz uzturēt organisma iekšējās vides stabilitāti, nodrošina darbības, maksimālu mūža ilgumu un organisma reproduktivitāti mainīgajos vides apstākļos. Sociālā adaptācija ir cilvēka pielāgošanās sociāli kulturālai videi izglītības iestādes vai darba maiņas gadījumā. Vieni adaptāciju saista ar spriedzi vai trauksmi. Spriedzi izraisošie faktori var būt ikviena situācija, notikums, apstākļi, kuriem cilvēkam jāpieņemojas. Citi pētnieki adaptāciju apskata kā pielāgošanos apkārtējai videi, uzmanību pievēršot gan fiziskajai, gan psiholoģiskajai videi. Abas vides papildina viena otru, un kādas vides nepietiekamība nevar kompensēt otras vides pietiekamību.

Daži zinātnieki pievēršas jautājumam par piesaistes stila un sociālā atbalsta nozīmi un to ietekmi uz psiholoģiskās adaptācijas rādītājiem: *psiholoģisko labklājību, trauksmi, depresijas tendenci, efektīvu stresa pārvarēšanas stratēģiju izvēli*.

Iepriekš veiktie pētījumi uzsvēr sociālā atbalsta izjūtas nozīmi un pozitīvas pašvērtības stabilizējošo ietekmi dzīves pārmaiņu situācijās.

Pētot pedagoģisko un psiholoģisko literatūru, jāsecina, ka adaptācijas problēmai jauniešu vecumā nav pievērsta pietiekami liela uzmanība, bieži tā tiek vienpusīgi analizēta (kā indivīda pielāgošanās apkārtējai videi), taču adaptācija realizējas sabiedrisko attiecību pārveidošanās procesā, aktīvi piedaloties indivīda apziņai.

Medicīnas māsas profesijas izvēle prasa no indivīda lielu atbildību un pašatdevi. Šiem cilvēkiem jābūt apveltītiem ar īpašu spēju novērtēt sevi, savas darbības, to atbildību attiecīgajai situācijai. Tāpēc vērtīborientācijai un psiholoģiskajai sagatavotībai ir liela nozīme arī studentu adaptācijas procesā.

Studentu adaptācijas process medicīnas koledžā ir atkarīgs no studiju procesa organizācijas. Uzsākot studijas medicīnas koledžā, būtiski ir organizēt spēcīgu un bagātu pedagoģisko vidi, kas ļauj izvēlēties atbilstoši iespējām attīstīt prasmi patstāvīgi studēt, aktualizējot vidusskolā iegūto pieredzi un sociālo attiecību pieredzi. Jau vidusskolas pēdējos gados nepieciešams palīdzēt skolēnam apzināties patstāvīgās mācīšanās prasmes nepieciešamību, veicināt šo

prasmju pilnveidošanos, lai sekmētu skolēnu spēju pielāgoties un pieņemt jauno sociālo un pedagoģisko vidi augstskolā.

Viens no adaptāciju veicinošiem faktoriem ir mācību vide. Nodrošinot mūsdienu prasībām atbilstošu pedagoģisko vidi, var sekmēt studentu mācību procesu un spēju adaptēties koledžā.

Ņemot vērā pētījuma rezultātus, tika izstrādāts efektīvas studentu adaptācijas modelis.

Tas, cik ātri un efektīvi cilvēks spēj pielāgoties jaunām situācijām, lielā mērā ir atkarīgs no viņa individuālajām īpatnībām (temperamenta, rakstura u. tml.). Ir cilvēki, kas ātri un viegli pierod pie visa jaunā, un tas viņiem nesagādā lielas problēmas, bet ir arī cilvēki, kam nepatīk pārmaiņas un kas tām pielāgojas lēni, pakāpeniski, ilgākā laika periodā. Tomēr, lai arī cik elastīgs būtu cilvēks, pilnīgi jauna un neierasta situācija zināmā mērā ir satraucoša un sarežģīta ikvienam.

Noslēgumā gribas piebilst, ka studentiem būtu jāmacās atšķirt atrisināmās problēmas no neatrisināmām problēmām, prast pareizi novērtēt to nozīmīgumu un meklēt risināšanas iespējas kā arī pēc iespējas biežāk saskatīt pozitīvos momentus savā rīcībā.

Izmantotie informācijas avoti

1. *Eriksons, E.* (1998) *Identitāte: jaunība un krīzes.* – Rīga: Jumava, 271 lpp.
2. *Karpova, Ā.* (1994) *Personība un individuālais stils.* – Rīga, 291 lpp.
3. *Psiholoģijas vārdnīca.* (1999) – Rīga: Mācību apgāds, 157 lpp.
4. *Reņģe, V.* (1999) *Personības psiholoģijas teorijas.* – Rīga: Zvaigzne ABC, 176 lpp.
5. *Tunne, I.* (2000) *Jauniešu identitātes meklējumi un adaptācijas problēmas. / Sociālā pedagoģija un personības psiholoģiskā adaptācija mainīgā vidē: starptautiskie konferences materiāli.* – Rīga: Vārti, 196.–199. lpp.
6. *Umbrāško, L.* (2007) *Studentu adaptācija medicīnas koledžā. / Maģistra darbs.* – LU Latgales filiāle. Daugavpils, 73 lpp.
7. *Vorobjovs, A.* (2002) *Sociālā psiholoģija.* – Rīga: Izglītības soļi, 340 lpp.
8. *Žogla, I.* (2001) *Didaktikas teorētiskie pamati.* – Rīga: RaKa, 215 lpp.
9. *Выготский, Л.* (1996) *Педагогическая психология.* – Москва.
10. *Платонов, Ю.* (2006) *Социальная психология поведения.* Санкт-Петербург, Питер, 459 стр.

Summary

In pedagogical and psychological literature, adaptation is researched from different points of view. Adaptation is accommodation to changes of natural and social environment, it helps keeping human organism in stability of inner environment, enhances working abilities, increases life expectancy and reproductivity in changeable environmental conditions; social adaptation helps cope with stress and anxiety. The factors causing stress can be faced in any situation, under different conditions. Some scientists consider adaptation to be just accommodation to the environment, both physical and psychological. Both environments complement each other, and they cannot replace each other.

Some scientists deal with the role of style and social support and their influence on the psychological indicators of adaptation: psychological well-being, anxiety, depression, choice of an effective strategy for coping with stress.

The existing research underlines the significance of social support and the positive influence of self-confidence in changeable situations.

Investigating pedagogical and psychological literature, we can draw a conclusion that not enough attention is paid to the problem of students' adaptation; often it is analysed as accommodation of a person to his/her surroundings, although adaptation manifests in perception of social relationships during changes.

The choice of nurse profession demands a great sense of responsibility. Those who have chosen this profession must be able to evaluate themselves, their work. That is why it is very important to pay attention to formation of a system of values during the process of adaptation.

The process of adaptation of students at the medical college depends on the organization of the educational process. Starting studies at the medical college, students need amiable pedagogical surroundings which give an opportunity to study, actualizing the knowledge and experience in relationships gained at school. During the last school years, it is necessary to encourage students to study on their own, develop these skills in order to help their future adaptation.

One of the adaptation factors is educational environment. Forming such environment at the medical college, we help our students be successful in their studies.

Taking into consideration the results of the research, an effective model of student adaptation was worked-out.

The time and success of adaptation depend on the peculiarities of each individual's character, flexibility, readiness to live under different conditions.

In conclusion, we would like to add that a student should be taught to solve problems, to differentiate between the importance of problems, and to look at their own activities positively.

RESEARCH AND IMPROVEMENT OF ONE'S OWN PRACTICE – A WAY TO THE DEVELOPMENT OF TEACHERS'/PRESCHOOL TEACHERS' PRACTICAL COMPETENCE

PĒTNIECĪBA UN PIEREDZES ATTĪSTĪBA – SKOLOTĀJA PROFESIONĀLĀS KOMPETENCES VEIDOŠANA

Lidija Vujičić

University of Rijeka, Faculty of Teacher Education

Abstract

Within the context of research called “Changing the culture of educational institutions – a way to qualitative changes in preschool education”, implemented within a three year period and, because of the needs of this work, this paper reports the results of the research performed in the first year. The work was carried out with emphases on preschool teachers’ training for the process of research and improvement of their own practice by creating a stimulating environment of an educational institution which is attended by children ranging from one to six/seven years of age (preschool period). This practice should be in accordance with children’s nature and should change continuously, being in coordination with children’s needs, environment and education. We hold that there is no theory that identifies only the needs to be learned and then applies that in practice, but rather, that a stimulating environment is also being created and built jointly by doing and participating in continuous research of educational practice. The emphasis is on shared direct research, its discussion, continuous changing of one’s own environment and providing children with more freedom, games and learning, which constitutes qualitative living.

Keywords: lifelong learning, practical competence, professional development, reflective practice, teacher/preschool teacher.

Introduction

According to our experience (Miljak, Vujičić, 2000, 2002) and the experience of other authors (Lieberman, Miller, 2002; Valli, Hawley, 2002; Elmore, 2002.; Hopkins, 2001; Rinaldi, 2001, Slunjski, 2006, Šagud, 2006), direct observing and changing of daily educational practice, especially the physical, material and organizational environment of a preschool institution, as well as continuous self-reflection and shared reflection, leads preschool teachers to new insights and better understanding of the same practice, and to connection and cooperation with the institutions that are willing to cooperate and undertake changes based on similar principles.

In addition to gradually changing the physical and organizational environment of a preschool institution and by the shared reflections of the impact of such changes, that is, action research, there was also a need to carry out changes in educational process and the way to treat children, adults, school support staff and parents.

By direct observation of the preschool teachers’ practice, it was concluded that it was not simple for them to solve the daily problems which they encountered in their direct practice and at the same time cooperate with the nursery head-teacher and the expert team (educationalists, psychologists). The actual questions were still the following: how many songs and recitations has a child learned, how much have they eaten, etc., whereas the way children live in such an institution, how they feel and what things they would like to do, learn and play appeared to be of a lesser importance.

On the other hand, Bruner (2000) calls attention to the question, whether the material acquisition, that is, how much a child learns is more important than the question as to how the school impacts on children in order for them to become autonomous, self-confident human

beings, who would know how to cope with problems presented by ever-changing life and world.

Therefore, we hold that it is important to exactly adapt the environment in a preschool institution and its educational (children) groups to its children in order to create the environment that would lead to children's emancipation, not their manipulation (Bašić, 1999); that it is necessary to form a close and cooperative relationship with each child, treat them as reasonable persons and form the same relationship with each parent, preschool teacher and other colleagues.

Methodological approach to research

Research aim

The aim of the first research stage was to train preschool teachers for the research and improvement of their own practice, that is, physical and organizational environment, and for the responsible direction of their own professional development within the process of lifelong learning, not forgetting the main aim – to coordinate all these characteristics with the nature and needs of children that are changing as well.

The following tasks emerged from the researched subject and its aims:

- to form a group of preschool teachers who will attend the workshop having a different form of professional training;
- to establish partnership and cooperation among six nursery schools in five different locations in the Istra County;
- to involve nursery head-teachers and preschool teachers into an action research group as equal partners in creating of a network of the Istra County nursery schools;
- to use the data on which the results of the action research are based in the creation of the programme of the preschool teachers' professional training and development in the process of lifelong learning.

The action research was defined as a methodological strategy (problem identification, data collecting, data analyzing and evaluation, introduction of changes and their reassessment) by which educational practice is being improved and relevant knowledge developed, based on the social constructivistic paradigm. Therefore, it was important to investigate the extent to which the preschool teachers' activities are coordinated and to which they jointly deliberate over the developmental process of their institution. Our intention was to encourage the preschool teachers to deliberate over and develop the abilities of their own shared learning and research together with the expert teams and parents, their mutual integration that will contribute to a deeper understanding of children and the role of adults in their education and learning. In this matter, we have particularly emphasized the principle of research and participation.

Elliott (1998) defines action research in the context of reform and innovation and thinks that educational innovations can be best viewed as "controversial experiments that are open for continuous assessment through an open dialogue and debate based on facts" (Elliot, 1998), where the integral element of such processes is a shared professional contribution of researchers and practitioners.

Regarding the field of education, action research is most frequently connected with teacher professional development, the process of learning and development, and curriculum application (Elliott, 1998; Dantow, 2002, etc.).

Increasingly, a teacher has been seen as an important factor in reform changes and there has been the recognition of the necessity for their full participation and leadership within those changes.

Kemmis i Wilkinson (1998) point out that action research impacts on all the people who design their practice through it, especially on practitioners, their understanding of practice and situations in which they participate. At the same time, this process is individual and also social reality, and thus every action research is being viewed as participative and colaborative. Within it, individuals interpret themselves and their actions in the social and material environment, and change them simultaneously under the influence of shared interaction and discussion.

The point of such research is in the emancipation of individuals through self-realisation and self-development, as well as the experience of practice as something that the individual defines and critically modificates him/herself. According to Kemmis and Wilkinson (1998), all this does not bring about necessary changes unless all participants provide reflection, that is, dialecticity by which the reality is being investigated on the level of its change. When deliberating the research plan, many circumstances could not be defined in advance due to the complexity, unpredictability and changeability of the social context within which the same research was implemented. We made efforts to determine a sufficiently open and flexible research plan that would provide further modifications and supplements. The beginning of our research plan was in need of changing preschool teachers' professional training, based on the transmission paradigm of teaching, into transactional and transformational ways of learning that are oriented on problem solving. We agree with Lesourn's view (1993, 298) which holds that it is necessary "to abandon the unrealistic idea about a deep renewal of the entire teacher population. (...) Another undoubtedness is that small breakthroughs can give rescue offering impetus to this huge mass. (...) The state of this environment can be changed only by completely small actions that are persistently repeated from all sides".

Research development

The action research which included preschool teachers of the Istra County, coming from Pula (two institutions), Labin, Poreč, Rovinj and Pazin, was initiated in the academic year 1999/2000 with 12 preschool teachers and a researcher. Two preschool teachers coming from each nursery school were involved in the action research and their responsibility was to try to organize similar discussions, research and mutual connection in their institutions that differed in size and number of children and staff, and to give support to the expansion of different approaches within the realization of educational process with the children in their nursery schools. The observation and video recording of educational practice, as well as shared analysis (evaluation) and discussion on the implemented activities took place every month, from October to June 2000 (six meetings altogether), on the basis of which we provided further guidelines, suggestions and action hypotheses for new actions.

The role of the researcher was to encourage the preschool teachers for a detailed observation, interpretation and better understanding of children and their activities, and not to instruct them about the way they should organize the space and time in an intellectual manner or what exactly and how to talk with children. We started with a different programme of professional training in the course of creating nursery schools that are truly "built" in such a way where children are to be understood, respected and allowed to be free in their development. Contemporary interpretative research of children's development and education, especially preschool education (Rinaldi, 2005, etc.), also emphasizes the importance of this principle. Therefore, our first task was directed to humanization of environments where children live, their independence, autonomy and development of their potential. We hold that great significance should be given to creation of conditions and environment in every institution and every single educational group. Creating such conditions and environment, we endeavor to see and hear every single child. We want to create an environment that is not limiting, that facilitates creation of various, more human social and emotional relationships among all the participants of the process. In this way, we open space for the development of different forms of children's intelligence

(Gardner, 2000) or different forms of children's learning. In another words, we did not engage in talking as to how we should work or report other people's views, but orientated on the improvement and development of our own knowledge through a direct investigation of our educational practice. We did so in a way that we empowered the preschool teachers' personality with regard to gaining self-confidence, confidence in other people in their own environment and confidence in children.

Developing mutual confidence is the basis for developing a preschool teacher's personality and their practical competence. On our way, some prejudices should have been overcome, such as fear of making a mistake, fear of presenting one's own personal viewpoints and fear of guilt, and it should be known that there is a long way from understanding to checking and changing the practice. We used mistakes as an actual way to encourage learning because they provided us with the opportunity to realize our viewpoints and our implicit pedagogy (whether it is wrong or not), to discuss them and check them directly in practice. In this process of acquiring and building knowledge by direct work in practice or knowledge in action (learning by doing), everybody was to follow his way and we were to differ from each other although the process was being guided jointly.

Therefore, we hold that it is necessary to create a community of reflective practitioners that will, according to the above outlined principles, challenge the conditions, environment and organization of an institution, the so-called hidden curriculum, because they want for children to feel in it, learn and live a happier and more comfortable and interesting life than in their family homes. We could say that in such relations there is a circle determination: a community of reflective practitioners create such environment, treat children according to their opinion or theory they have about them as human beings and about their way of life, learning and education in an institution, and thus the children react and behave exactly as they are expected.

At the end of the first meeting, we took a look at the video recordings as the examples of good practice, with the special emphasis on the environment in an institution. The seminar participants had some very interesting statements regarding our first meeting. The first encounter with the researcher was *"confusing"* or *"this is the first time in my educational practice that someone is interested in my work in this way. The researcher respects us as persons, as preschool teachers who are professional and competent for the work they do."* *"I was also surprised by the fact that there will not be any lectures."* *"Until now, professional training was stereotypical, we have only been sitting, listening and taking notes, and we never had any chance to get new information by direct work."*

It was obvious that the preschool teachers were used to traditional forms of professional training that usually come down to informing and instructing them about what and how they should work. We have stressed out that many times in practice we have witnessed that such professional training could result only in breakthroughs on the superficial, organizational level of an educational institution, but not in real improvement of the quality of educational practice.

For this reason, we all agreed upon a completely different form of professional training that would have a research character, not an instructional one, that would imply shared identification and creation, not the transfer of knowledge that already exists, and that would be based on the dialogue of all the participants, and not the monologue of the research leader. We made the preschool teachers familiar with the purpose of recording and shared analyses of the activities that are not aimed at control and criticism. A video camera is an important instrument of creating research culture because it provides opportunities for recognizing and then changing less successful educational interventions of preschool teachers which would otherwise remain unconscious and unchanged.

The Second Meeting

During the second meeting, we recorded the situations inside two of the educational groups. In the first nursery school, the children did not pay much attention to us, they were engaged in their activities and this was a good, vivid example of a pleasant and stimulating environment. In contrast to this nursery school, in the infant nursery group of the other nursery school there were some problems present that are usual for such kind of group and a preschool teacher who still does not know what is requested and expected from them. However, the efforts to improve such a situation were noticeable and this was pointed out quite clearly in direct work and the analysis of the recordings. The very first presence in educational work and recording everything that happens in a group, followed by later analysis and discussion, were marked by large excitement of the preschool teachers and their efforts to manage everything in a way they were taught during their schooling and methodic exercises in particular. Excitement and certain tension were felt in the whole of the institution, ranging from the attitudes such as *“Thank goodness they are not coming to my group”* to certain anger and even negative attitudes towards everything that happens (in a sense: *“Who are you to interfere in my work in the group?”* or *“I suppose I know how to work after so much working experience.”*). This is the reason why we did not enter the other groups in the first round of the action research, but restricted ourselves to the group whose preschool teacher was also a member of the research team.

In every nursery school collective, there were employees who, more or less aggressively, expressed disagreement with our attempts. It arised from the beliefs that the changes we bring about downplay children’s safety in a nursery school, make a mess and uncleanliness, disturb and confuse children, make the role of a preschool teacher unclear (unimportant), and so on. As one of the preschool teachers explains in their notes, such disagreement is *“a result of the outdated truth about a child’s nature and the regularities of children’s development.”* *“We dared to have full confidence in our children and we showed this to them. They accepted it showing us daily that many our beliefs concerning their (non)abilities and (im)maturity are in fact professional misconceptions, and surprising us with daily amount and intensity of their abilities and knowledge.”*

While analyzing the recorded material, we did not go into details for a number of reasons. First of all, we understood this first round as familiarization with the current state in every single nursery school and group that were included in this project, with difficulties that occur there daily, ranging from the organizational ones to the human, loyal, spatial, material and other. At the same time, we endeavoured to develop genuine cooperation and feeling of unity among the participants because we held that these were the bases for long-term creative and quality work. We thus wanted to stress positiveness in the first analyses and encourage the preschool teachers to bring about further changes because we were aware that they need our joint support and understanding of their actual situation, and we tried to show this on every possible occasion.

Using concrete living examples, the preschool teachers were provided with the opportunity to start to have a presentiment of what forms a stimulating atmosphere and quality environment of a group, and in what way they will try to do the same under their own concrete conditions.

The Third Meeting

The third meeting went by in a similar way, with the same difficulties and very similar atmosphere. A positive atmosphere was formed out of shared trips from place to place, from one nursery school to the other, keeping company with others after formal parts and during lunch, and sharing the joy and difficulties that occurred at the time. The majority of headteachers and expert teams attended the shared meetings and familiarized with educational practice

directly, talked and discussed with the preschool teachers, and listened to their opinions and viewpoints, as well as difficulties they encounter daily.

We started to understand the advantages of such work where we went from one nursery school to the other and some preschool teachers commented the following: “we got the opportunity to see how other preschool teachers work in other nursery schools in Istra and yet we have a scarce opportunity to see how our colleagues work in other groups inside our institution.” On the other hand, the preschool teachers started to cooperate and ask each other for advice, regardless of their place of living. These apparent large organizational difficulties (e.g. how we can miss from work for two days, how we will travel, will we get there on time, etc.) turned into real challenges that were both positive and interesting. What become most prominent here was the emphasis of the principle that direct teaching should be, as much as possible, supplemented by direct gaining of experience. The number of preschool teachers who wanted to participate in the work and tours around other nursery schools has tripled. The reason is what they said in a directed interview: *“It is hard to pass along everything what happens in other nursery schools and to convince your own colleagues in the same nursery school that many things are possible and explain how they can be built and created. Genuine experience and changes start to realize only when other preschool teachers are directly convinced by them, when they see and talk to the preschool teachers who have already realized them.”*

The Fourth Meeting

With respect to the fourth meeting, a real transformation took place. Suddenly, many other preschool teachers started to attend our meetings. The number of them was increasing and was hard to predict. In one instance, there were forty-three preschool teachers altogether. What happened? Why suddenly such a large number of preschool teachers wanted to attend these meetings? The reasons were not the usual ones, such as: “at least I will not work today”. On the contrary, all of a sudden there was a real interest for what happened in the nursery schools. The preschool teachers did everything to attend the seminars. The reason was that big and visible changes started to occur while working with children. There were still some questions that remained open, but the most important transformation was the one regarding the work of the preschool teachers, that is, the participants of this seminar, the understanding of educational practice and children, their capacities and personality traits.

When the preschool teachers freed themselves from jitters, they started to breathe more freely, change their environment more independently and daringly, and observe the way how these changes were experienced by their children. The comments were the following: *“I was satisfied with what I managed to do, and I also got children’s confirmations the following day.” “As children commented, we built many “little rooms”. New nooks were made in the hall and we change the contents all the time.” “We do not chase after them in order to get them to tidy up their toys, we do not listen to so much crying anymore and there is no much sneaking either. Everyone finds their own games. However, they do not use boxes just as boxes, but they become a big train, a dust or floor cloth or a baby pram; they invent a hundred other things out of one. Seeing their satisfaction, joy and the way they influence each other and also us, we cannot feel anything else but satisfaction as well.”*

The facts show, that children gain (not acquire) and develop practical understanding and knowledge about the environment they live in, through practice and action. Similarly, they also understand the physical environment in which they are spending every day, by which we mean the arrangement of space, materials, aids and toys that are or are not at disposal. An environment directly represents what a preschool teacher expects of it, what kind of picture or theory about children they support and apply in their daily work.

The Fifth Meeting

During our fifth meeting, we noticed that some preschool teachers initiated changes in their physical environment in another way. They started to *“bring various materials for playing, that is, unshaped materials. Children accepted them with enthusiasm and played nicely. They changed the activities, made agreements and comments, and more importantly, they were not fighting (...). They started to express their wishes more often and give me new ideas for even more constructive and imaginative games (...). After that, we started to redecorate the coatroom. Having two other colleagues helping us, we moved the coatroom to the central part of the hall, while the space of the former coatroom become a big playing space. I filled the part of it with sand, put there a little workman (along with nails, a hammer and some boards) and covered one of the walls with large papers where children could paint (...); personally, I have got so much with this new space because children choose the place and materials themselves, and play everywhere. And I had the feeling that there is not so many children present, there was no crowd, noise, aggression...”*

By the appearance of the group room and other spaces in an institution, it was possible quite quickly to assess what kind of a conception a preschool teacher supported. Children should have the possibility to choose the attractiveness of the space for various group or individual activities – their isolation or choosing the partners for playing, either with older or younger ones. They need to have the opportunities to learn by doing from their earliest age is a view often repeated by Miljak (2001) in direct contact with preschool teachers. Children need to be provided with daily opportunities to engage in, manipulate and investigate actively with different things, materials and means, and to participate actively in daily life-practical activities. Starting from pouring water or sand from one pot into another in order to learn how to pour a liquid and which pot is bigger and can contain more water; from trying out, by manipulating with various things, what is big, small, empty, what can be put into something else, what swims and what sinks, to eating independently along with daily opportunities for the same, containing many trials and errors.

The Sixth Meeting

During the sixth meeting, we noticed that the group atmosphere is modified by the changes in the organization of the space. The preschool teachers involved in this research project of professional training were also convinced by this observation: *“Children separate themselves from their parents without any problem because they are attracted by something new in the room. We feel that we are one big family.” “I redecorated the room, moved the coatroom away and we started to organize nooks in the hall. We slowly started to associate with the children from the other groups. This is the hardest step. Most of the preschool teachers are still not sure about it and you cannot achieve anything by force.”*

The conclusion of the majority of contemporary studies coming from this domain (Mortimer, 1999) is that children should still feel free within the bounds of permission, that is, they should understand that their behaviour and freedom must pose no threat to other children's freedom. Practising such freedom and responsibility daily and from the first day in a nursery school, and having a stimulating environment and atmosphere with the high level of expectance for every single child, we can realize such achievements which could not even be assumed at first. This is why a nursery school needs to be conceived as a workshop for researching and experimenting; a laboratory for individual and group learning of both children and adults, that is, preschool teachers.

With regard to the Reggio pedagogy, Rinaldi (2001) thus points out that the problem is not our questioning of how to teach children, but the answer to the question of what and how children can learn from a certain situation, and thus we need to construct situations where they will

independently discover not only the understanding of a specific subject, but also their own learning style and where they will reach a deeper understanding of themselves.

We first started with the changes in space, that is, the psyhical environment because spatial changes are most visible and they impact most efficiently on the change of children's behaviour. Almost all the nursery group rooms in the Republic of Croatia have the same nooks (doll, hairdresser's, building nook, etc.) or how the preschool teachers in one nursery school wrote down: *"...regarding the infant nursery, the room space is filled up with children's beds (the metal ones), the coatrooms are completely empty and closed doors represent strict separation from the other educational groups. In the groups, there is a small number of impetus for playing, that is, the classical ready-made didactic material is the dominant one. All the rooms are alike in many ways. The cupboards are arranged strictly in a row in order to get well laid out space. A preschool teacher is the center of every attention and shows a syndrome of a protector. A parent is a passive observer who does not enter the room but only the coatroom. The information about children refer to their nutritional needs, care needs and everything else what they "learned" in the nursery school. In such space, a child lives according to established practice that is adapted to a preschool teacher and the average of other children in the group"*.

With time, the space changed and preschool teachers realized that children liked it, so they gave them the opportunity to "form the nooks" themselves. Therefore, the number of nooks increased significantly, up to the number of 25 in a single room (secret and love nook, nook of happiness, resting nook, flower nook, hiding nook, isolation nook, etc.).

Most of the preschool teachers said that the changes were realized not only by the understanding and support of their headteachers and expert teams, but also by parents' help. They were bringing the material, sawing the cupboards and painted the walls. *"We respect the parents and the feeling is mutual. We are not aware of everything that can be done if we create mutual respect."* *"The quality of staying in the nursery school has increased by the introduction of self-service meals and unobligatory sleeping. According to their wish, children stay there longer (after 1 p.m.) and they often do not want to go home when their parents come to get them. Parents started to notice their children's satisfaction, while their initial scepticism, when they thought this will not succeed, has vanished and now they admit their children engage with what they want, respect agreements and rules, and are being respected as an individual inside the nursery school. Their satisfaction and approval is a great impetus for further work."*

Conclusions

During our shared work and research, we found out that finances and spatial conditions are not a big obstacle to that kind of work. The biggest problem is people that are not willing to cooperate and change, and do not develop children because they are limited by their theory (theory as dogma) through which they view a child and their educational practice. On second thought, this picture or theory that a preschool teacher possess about a child shapes his/her overall behaviour and effect on the child. The video recordings of the discussions held in every nursery school served us as a basis for documenting the context and process of learning of the preschool teachers, research assistants, headteachers and researchers. The monitoring of the preschool teachers' work and complete atmosphere in the nursery schools was followed by analyses (discussions) by which we tried to reach their reflection and self-reflection in order to decide upon further steps or strategies. The overall analysis and evaluation were critical, reflective and directly orientated on the preschool teachers' and children's actions, physical environment, organization of space and offer of the material. This step of the action research revealed the preschool teachers' opinions of their own activities, their colleagues' activities and, at the same time, raised the awareness of the metalevel of their learning.

When preschool teachers initiated changes in their educational groups, that is, nursery schools, the same process was analysed in more detail by means of video recordings, aimed at the development of a preschool teacher into a critical observer of his/her own and also other people's practice. The changes were assessed in a critical manner and then modified and reconstructed. Most important for us was to identify a debatable situation ("problem") and come to different forms of reflection and a wide repertoire of different answers, ideas and strategies that would be applied in new actions. We wanted the preschool teachers to understand a new problem as a variation of an old one, and to transfer the reflection from the past experience to a new situation.

While discussing, each participant constructed his/her own significance and sent the message to the other members of the group in a way they can understand it. Here, the researcher had a complex role because their verbal and nonverbal messages needed to be clear and explicit. One of the important objectives of the action research was connected with the preschool teachers' motivation for a free, open and critical dialogue. The fact is that their previous formal education and subsequent forms of professional training did not give sufficient attention to their opinion, initiative and independence, nor was the special effort made for them to practise dialogue and cooperative learning.

The action research contributed to the change of opinions and position of all of its participants, regardless of their knowledge or experience, changing the action that was conditioned by "reflection in action". The basic principle of working with the preschool teachers was to try, check, self-reflect and reflect, plan further and bring about new changes and actions. We started to understand children as a challenge that would provide us with an insight into our "reflection in action", flexibility and sensitivity. We used every situation that included children (whether successful or not) for learning and changing our cognizance of children and their actions, as well as our role in it.

The aim of our reflection and discussion was to provide a better understanding and organization of one's own experience, and also co-construction of new knowledge and comprehension. The aim of the documentation was to serve to the preschool teachers in shared reflection and consideration of the way they can support the process of children's and their own learning, with regard to the development of research culture that never ends but can only change directions and intensity. As our research includes six different nursery schools, towns, cultures and, thus, specific qualities, one of its characteristics is cultivation of diversity culture. Diversity gave a specific connection and atmosphere to the research, and also specific enthusiasm in the preschool teachers and headteachers of all the nursery schools. The intensive connection of different cultures was also the initiator of changes and creative ideas. Our real intention was to initiate the so-called deep circle of learning (Senge, 2002) in the preschool teachers, that is, we assumed that their new skills and abilities, within a new way and form of professional training, will gradually change everything they can identify and understand in practice and also their awareness and sensitivity, and form new beliefs and hypotheses that will provide further professional development. In doing so, we particularly emphasized the importance of mutual trust, respect and cooperative relationships among preschool teachers themselves, as well as between them and children.

We have concluded that a poor, sterilely equipped space is almost always a reflection of a traditional nursery school culture and that a rich offer of materials could, and does not have to, lead to deeper changes of educational institution culture. We could name this first year as the phase of the evolution of the way of thinking about children, nursery schools and also ourselves, that is, the phase of complete redefinition of our role in the development, creation, research and improvement of our own educational practice.

References

1. Bašić, S. (1999), *Odgoj*. U: Mijatović, A. (ur): *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb. HPKZ. str. 175–203.
2. Bruner, J. S. (2000), *Kultura obrazovanja*. Zagreb, Educa.
3. Ceppi, G., Zini, M.(1999), *Bambini, spazi, relazioni*. (metaprogetto di ambiente per l'infanzia). Reggio Emilia: Reggio Children e Domus Academy Research Center.
4. Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2003), *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. London: Falmer press.
5. Dantow, A., Hubbard, L., Mehan, H. (2002), *Extending Educational Reform. From One School to Many*, London and New York: RoutledgeFalmer.
6. Elliott, J. (1998), *The Curriculum Experiment, Meeting the Challenge of Social Change*. Buckingham – Philadelphia: Open University Press.
7. Gardner, H. (2000), *The Disciplined Mind: Beyond Facts and Standardized Tests, the K-12 Education That Every Child Deserves*. New York: Penguin Group.
8. Hopkins, D. (2001), *School Improvement for Real*. London: Falmer press.
9. Kemmis, S., Wilkinson, M., (1998), *Participatory action research and the study of practice*. In: Atweth, B., Kemmis, S.Weeks, P (ed.), *Action Research in Practice*. London Routledge, 21–37.
10. Lieberman, A., (ed.) (2005), *The Roots of Educational Change*. International Handbook of Educational Change. Netherlands: Springer.
11. Lesourne, J. (1993), *Obrazovanje & dru tvo: Izazovi 2000 godine*. Zagreb: Educa.
12. Liberman, A., Miller, L., (2002), *Transforming Professional Development: Understanding and Organizing Learning Communities*. In: *The Keyes to Effective Schools – Educational Reforma as Continuous Improvement*. California: Corin Press, Inc., Thousand Oaks,74–86.
13. Miljak, A., Vujičić, L., (ur.) (2000), *Vrtić kao dječja kuća*. Poreč: Dječji vrtić “Radost” Poreč.
14. Miljak, A., (2001), *Odgojna praksa i okruženje u dječjim vrtićima*. *Napredak*, 142 (1), 7–15.
15. Miljak, A. Vujičić, L. (2002) (ur.), *Vrtić u skladu s dječjom prirodom “dječja kuća”*. Rovinj: Dječji vrtić “Neven” Rovinj.
16. Mortimore, P. (ed.) (1999), *Understending Pedagogy and its Impact on Learning*. London: Paul Chapman.
17. Rinaldi, C. (2001), *Infant – Todler Centers and Preschools as Places of Culture*. In: Giudici, C., Rinaldi, C. (ed.), *Making Learning Visible – Children as Individual and Group Learners*. Reggio Children, Municipality of Reggio Emilia, 34–38.
18. Rinaldi, C. (2005), *In Dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. New York: Routledge.
19. Senge, P., Ross, R., Smith, B., Roberts, C., Kleiner, A. (2002), *Peta disciplina u praksi. Strategije i alati za gradnju učeće organizacije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
20. Slunjski, E. (2006), *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću – organizaciji koja uči*. Zagreb: Mali profesor.
21. Šagud, M. (2006), *Odgajatelj kao reflektivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji.
22. Valli, L., Hawley, W.(2002), *Designing and Implementing School-Based Professional Development*. In: *The Keyes to Effective Schools – Educational Reforma as Continuous Improvement*. California: Corin Press, Inc., Thousand Oaks, 86–97.
23. Vujičić, L. (2007), *Mijenjanje kulture odgojno – obrazovne ustanove – temelj kvalitetnih promjena u predškolskom odgoju*. (doktorska disertacija)

About the author

Lidija Vujičić – Ph. D., University of Rijeka, Faculty of Teacher Education Rijeka. Head of Department for Preschool Education.

Trg Ivana Klobučarića br. 1, 51000 Rijeka, Croatia

E-mail: lidija@ufri.hr

I am on the teaching staff at the Faculty of Teacher Education Rijeka. I teach the students who will be the future preschool and lower elementary school teachers. The areas toward which my academic and research interest are directed are:

- processes of preschool teachers' and children's learning in nursery schools;
- new paradigms in early education;
- changing the culture of educational institutions, and
- co-constructing the curriculum in communities that learn and investigate ways of preschool teachers'/ teachers' professional development.